

Internacionalização e Cultura:

Mediações da linguagem
no mundo contemporâneo

Internationalization and Culture:

Language mediation in
the contemporary world

ORGANIZADORES / EDITORS

Olira Saraiva

Armando Malheiro

Kleber Silva

Lídia Oliveira

Carla Conti

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



Internacionalização e cultura:

Mediações da linguagem
no mundo contemporâneo

Internationalization and Culture:

Language mediation in
the contemporary world

Internacionalização e cultura:

Mediações da linguagem
no mundo contemporâneo

Internationalization and Culture:

Language mediation in
the contemporary world

Organizadores / Editors

Olira Saraiva

Armando Malheiro

Kleber Silva

Lídia Oliveira

Carla Conti

Copyright © 2026 by Olira Saraiva Rodrigues

Comitê Editorial

António Machuco Rosa	Universidade do Porto/Portugal
Fernanda Ribeiro	Universidade do Porto/Portugal
Maria Elisa Cerveira	Universidade do Porto/Portugal
Vasco Ribeiro	Universidade do Porto/Portugal

Diagramação: Adriana da Costa Almeida

Pago com recurso de custeio do Processo CAPES: 88887.691549/2022-00
PDPG – Pós-Doutorado Estratégico – PPGIELT/UEG.

Revisão final: Olira Saraiva Rodrigues

Organizadores / Editors

Olira Saraiva
Armando Malheiro
Kleber Silva
Lídia Oliveira
Carla Conti

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

I61 Internacionalização e Cultura: Mediações da Linguagem no mundo contemporâneo = Internationalization and Culture: Language mediation in the contemporary world/ Organização: Olira Saraiva Rodrigues, Armando Malheiro, Kleber Silva, Lídia Oliveira e Carla Conti– 1. ed. - Portugal: Universidade do Porto, 2026.
260 p.: il., color; 16x23 cm.
E-book (EPUB) em Português, Inglês.

ISBN: 978-989-9193-94-9

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-94-9/int>

1. Internacionalização da Educação. 2. Interculturalidade. 3. Mediação Linguística. I. Rodrigues, Olira. II. Malheiro, Armando. III. Silva, Kleber. IV. Oliveira, Lídia. V. Conti, Carla VI. Título.

CDU: 37.014.25:81'27

Bibliotecária: Priscila Machado Diniz, CRB-1 / 3203

Sumário / *Contents*



135

Internationalization and Culture:

Language mediation in
the contemporary world



Internacionalização e cultura:

Mediações da linguagem
no mundo contemporâneo

Sumário

13

Apresentação

Internacionalização e Cultura:
mediações da linguagem no mundo contemporâneo

Olira Saraiva Rodrigues

Armando Manuel Barreiros Malheiro da Silva

Kleber Aparecido da Silva

Lídia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva

Carla Conti de Freitas

19

Capítulo 1

**Linguagem, Identidade
e Intercâmbio Acadêmico:**

uma abordagem discursiva da internacionalização
atravessada por relações de poder em
um estudo de caso brasileiro

Olira Saraiva Rodrigues

Ivonete Bueno dos Santos

43

Capítulo 2

**Formação Continuada Internacional e
Aprendizagem Expansiva:**

um estudo sobre os clubes de atividades extracurriculares

Nilceia Bueno de Oliveira

61

Capítulo 3

**Desafios da internacionalização na Educação
Profissional e Tecnológica:**

Pluralidade linguística e colaboração em redes Sul-Sul

Tamara Angélica Brudna da Rosa

Rosana Helena Nunes

Kleber Aparecido da Silva

85

Capítulo 4

**Educação Linguística e o Papel do
CECLLA na Internacionalização de
uma Universidade no Norte do País**

Kleber Aparecido da Silva

Daniella Corcioli Azevedo Rocha

107

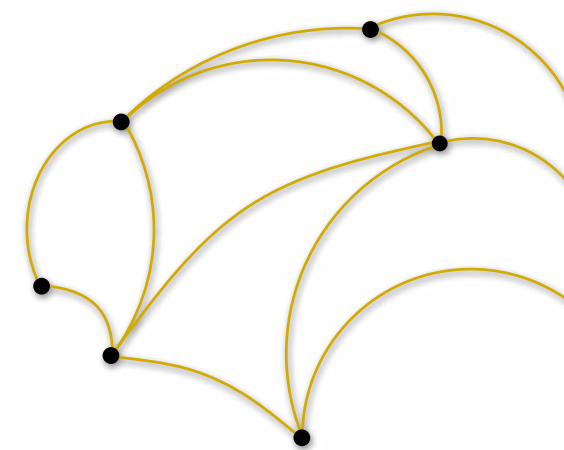
Capítulo 5

Internacionalização:
caminhos de memória e de diálogo
na educação superior

Carla Conti de Freitas

Sobre os autores / organizadores, 119

Apresentação



Internacionalização e cultura:

Mediações da linguagem no mundo contemporâneo

Olira Saraiva
Armando Malheiro
Kleber Silva
Lídia Oliveira
Carla Conti

Vivemos um tempo em que as fronteiras geográficas se tornam cada vez mais permeáveis às dinâmicas de circulação de pessoas, saberes, culturas e linguagens. Nesse cenário, a internacionalização emerge como um dos fenômenos mais significativos da contemporaneidade, atravessando instituições educacionais, políticas públicas, práticas acadêmicas e experiências individuais. Entretanto, compreender a internacionalização apenas como mobilidade física, cooperação institucional ou inserção em rankings globais significa reduzir a complexidade de um processo profundamente marcado por negociações identitárias, disputas epistemológicas, relações de poder e múltiplas formas de mediação linguística e cultural.

É nesse horizonte de reflexões que se insere o livro Internacionalização e cultura: mediações da linguagem no mundo contemporâneo. A obra reúne pesquisadores de diferentes instituições e campos do conhecimento comprometidos com uma compreensão crítica da internacionalização, concebida como fenômeno social, político, linguístico e cultural que ultrapassa os limites das abordagens instrumentalistas e mercadológicas frequentemente associadas ao tema.

Os capítulos que compõem esta coletânea compartilham uma perspectiva comum: a defesa de uma internacionalização comprometida com o diálogo intercultural, a justiça cognitiva, a valorização da diversidade

linguística e cultural e a construção de práticas educacionais mais inclusivas e socialmente responsáveis. Ao mesmo tempo, cada texto oferece um olhar singular sobre diferentes experiências, contextos e desafios que constituem o campo da internacionalização na atualidade.

O capítulo “Linguagem, Identidade e Intercâmbio Acadêmico: uma abordagem discursiva da internacionalização atravessada por relações de poder em um estudo de caso brasileiro”, de Olira Saraiva Rodrigues e Ivonete Bueno dos Santos, propõe uma análise da internacionalização sob a perspectiva dos estudos discursivos. A partir da trajetória de um estudante brasileiro de 14 anos inserido na Middle School nos Estados Unidos, as autoras investigam como linguagem, identidade e relações de poder se articulam na constituição das experiências de mobilidade estudantil. O relato de experiência problematiza concepções simplificativas de internacionalização e evidencia que os processos de participação, pertencimento e reconhecimento são continuamente negociados em contextos interculturais.

Em seguida, o capítulo “Formação Continuada Internacional e Aprendizagem Expansiva: um estudo sobre os clubes de atividades extracurriculares”, de Nilceia Bueno de Oliveira, demonstra como experiências internacionais de formação docente podem desencadear processos de inovação pedagógica em contextos locais. A partir de uma vivência formativa no Canadá, a autora analisa os clubes de atividades extracurriculares como metodologias ativas capazes de promover protagonismo estudantil, autonomia, colaboração e aprendizagem expansiva. O texto evidencia que a internacionalização pode constituir um potente espaço de intercâmbio de práticas educacionais, favorecendo a construção de novos modelos de ensino e aprendizagem comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

Na sequência, Tamara Angélica Brudna da Rosa, Rosana Helena Nunes e Kleber Aparecido da Silva apresentam o capítulo “Desafios da internacionalização na Educação Profissional e Tecnológica: pluralidade linguística e colaboração em redes Sul-Sul”. As autoras e o autor desenvolvem uma análise crítica das políticas e práticas de internacionalização na Educação Profissional e Tecnológica brasileira, problematizando as assimetrias históricas presentes nas relações entre Norte e Sul Global. Inspirado em referenciais freireanos e decoloniais, o texto destaca a relevância da cooperação Sul-Sul, da mediação linguística e da justiça cognitiva como estratégias para a construção de uma internacionalização mais equitativa,

plural e comprometida com a valorização das epistemologias produzidas em contextos historicamente periféricos.

O seguinte capítulo “Educação Linguística e o Papel do CECLLA na Internacionalização de uma Universidade no Norte do País”, de Kleber Aparecido da Silva e Daniella Corcioli Azevedo Rocha, apresenta uma reflexão sobre a educação linguística crítica como um dos pilares da internacionalização universitária. A partir da experiência do Centro de Estudos Continuidos em Letras, Linguística e Artes (CECLLA), na Universidade Federal do Tocantins, os autores discutem como práticas de translinguagem, inclusão linguística e valorização das identidades fronteiriças podem contribuir para a construção de processos de internacionalização mais democráticos e sensíveis à diversidade cultural. O capítulo evidencia que a internacionalização não se limita à circulação internacional de estudantes, mas envolve também o acolhimento das diferenças e a ampliação das possibilidades de participação de grupos historicamente marginalizados.

Encerrando a obra, o capítulo “Internacionalização: caminhos da memória e do diálogo na educação superior”, de Carla Conti de Freitas, oferece uma abordagem sensível e reflexiva sobre a internacionalização a partir das memórias construídas ao longo de sua trajetória como professora, pesquisadora e gestora universitária. Inspirada pelo pensamento de Paulo Freire, a autora articula os conceitos de memória, interculturalidade, comunidade e diálogo para discutir experiências de internacionalização em casa e internacionalização em comunidade. Ao recuperar práticas desenvolvidas na Universidade Estadual de Goiás, o texto evidencia que a internacionalização pode ser construída a partir da valorização das culturas locais, do fortalecimento das redes colaborativas e da promoção de encontros interculturais que respeitem as identidades e os saberes dos diferentes sujeitos envolvidos.

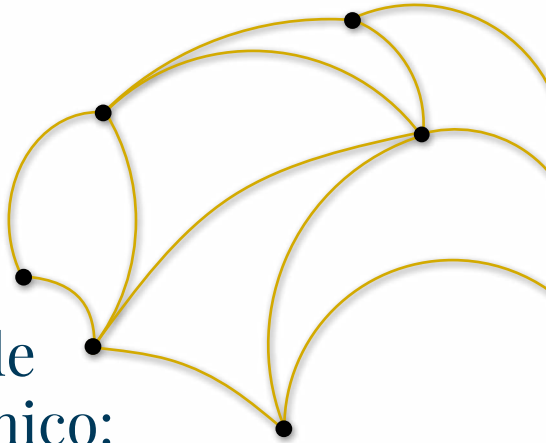
Tomados em conjunto, os capítulos revelam que a linguagem ocupa posição central nos processos de internacionalização. Mais do que instrumento de comunicação, ela constitui espaço de produção de sentidos, construção identitária, negociação cultural e exercício de poder. A linguagem aparece, nesta obra, como mediação fundamental entre sujeitos, culturas, instituições e conhecimentos, permitindo compreender a internacionalização em sua dimensão humana, social e política.

Ao reunir estudos que transitam entre a Linguística Aplicada, a Educação, os Estudos Culturais, os Estudos Discursivos e as perspectivas

críticas da internacionalização, este livro reafirma a necessidade de construir práticas internacionalizantes comprometidas com a inclusão, a diversidade, a interculturalidade e a democratização do conhecimento. Em tempos marcados por intensas transformações tecnológicas, geopolíticas e culturais, refletir sobre as mediações da linguagem nos processos de internacionalização significa também refletir sobre os modos pelos quais construímos relações mais solidárias, plurais e socialmente justas em escala global.

Esperamos que as reflexões aqui reunidas contribuam para ampliar os debates acadêmicos sobre internacionalização e inspirem novas pesquisas, políticas e práticas comprometidas com uma educação transformadora, dialógica e intercultural.

Capítulo 1



Linguagem, Identidade e Intercâmbio Acadêmico:

Uma abordagem discursiva da internacionalização atravessada por relações de poder em um estudo de caso brasileiro

Olira Saraiva Rodrigues
Ivonete Bueno dos Santos

Resumo: Este capítulo conceitualiza a internacionalização como um processo complexo, relacional e atravessado por relações de poder, a partir da análise da trajetória de um estudante brasileiro de 14 anos, denominado Ed, durante um programa de intercâmbio de seis meses nos Estados Unidos. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, interpretativista e construtivista, o estudo investiga como a linguagem atua como prática social e discursiva na construção, negociação e reposicionamento de identidades. Ancorado em perspectivas foucaultianas de discurso e subjetivação, articuladas a debates contemporâneos sobre internacionalização, o estudo argumenta que contextos de mobilidade acadêmica funcionam como espaços nos quais regimes de saber, legitimidade e participação moldam as trajetórias dos sujeitos. Os dados, provenientes de análise documental, são interpretados como artefatos discursivos que produzem processos de posicionamento e reconhecimento. Os resultados demonstram que a internacionalização não é um processo linear de adaptação, mas uma experiência multidimensional que envolve mobilidade linguística, cultural e pessoal. Este estudo contribui ao propor uma reconceitualização crítica da internacionalização como um processo discursivamente construído e atravessado por relações de poder.

Palavras-chave: Mobilidade estudantil; Experiência intercultural; Processos de reconhecimento.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização tornou-se um dos paradigmas mais proeminentes e influentes no ensino superior contemporâneo. É comumente associada à mobilidade estudantil, à competência intercultural, à cidadania global e à competitividade institucional. Universidades em todo o mundo têm investido cada vez mais em programas de intercâmbio, parcerias estratégicas e políticas destinadas a promover o engajamento internacional. Apesar de sua crescente centralidade, no entanto, a internacionalização é frequentemente abordada por meio de estruturas instrumentais e orientadas por métricas, privilegiando indicadores quantificáveis, como matrículas de estudantes internacionais, fluxos de mobilidade e rankings institucionais (De Wit, 2020).

Tais abordagens tendem a obscurecer a complexidade das experiências vividas e os processos por meio dos quais os indivíduos se envolvem, negociam e dão sentido à internacionalização. Elas frequentemente se baseiam na suposição de que a mobilidade é inerentemente benéfica, levando ao crescimento pessoal, à compreensão intercultural e ao desenvolvimento acadêmico. No entanto, estudos recentes têm contestado essas suposições, enfatizando que a internacionalização não é nem neutra nem universalmente positiva (Marginson, 2022; Stein, 2020).

De uma perspectiva crítica, a internacionalização pode ser entendida como um processo profundamente enraizado nas relações de poder. Ela abrange sistemas de inclusão e exclusão, mecanismos de reconhecimento e normalização, e práticas discursivas que definem o que é considerado conhecimento legítimo, participação aceitável e desempenho bem-sucedido. Nesse contexto, os programas de estudos no exterior não são simplesmente locais de aprendizagem, mas espaços nos quais as identidades são continuamente construídas, negociadas e contestadas.

A língua desempenha um papel central nesses processos. Em vez de funcionar apenas como uma ferramenta de comunicação, ela opera como uma prática mediadora por meio da qual os indivíduos obtêm acesso à participação, visibilidade e legitimidade. Por meio da língua, os estudantes são posicionados dentro de estruturas institucionais, avaliados de acordo com normas específicas e reconhecidos – ou não – como participantes legítimos em contextos acadêmicos e sociais (Kramsch, 2009; Pennycook, 2021).

À luz dessas considerações, este estudo vai além das perspectivas orientadas para resultados para examinar os processos por meio dos quais a internacionalização é vivenciada e negociada. Ele é guiado por três questões analíticas inter-relacionadas: como a linguagem medeia a participação e o reconhecimento em contextos de estudos no exterior; como as identidades são construídas e negociadas por meio de práticas institucionais; e como as dimensões culturais, linguísticas e pessoais da mobilidade se cruzam na formação das experiências de internacionalização.

Ao analisar a trajetória de um estudante brasileiro participante de um programa de intercâmbio de seis meses nos Estados Unidos, este capítulo oferece um relato aprofundado e fundamentado teoricamente sobre a internacionalização como uma experiência vivida, relacional e marcada por relações de poder. Ao fazê-lo, contribui para o campo ao promover uma compreensão mais matizada e criticamente fundamentada da educação internacional, destacando o papel central da língua, da identidade e do discurso.

Este capítulo também aborda uma lacuna na literatura ao examinar como os discursos institucionais mediam a construção de identidade em contextos de estudo no exterior por meio de análise baseada em documentos. Mais especificamente, ele busca esclarecer como as práticas institucionais cotidianas – muitas vezes consideradas naturais – moldam ativamente formas de participação, reconhecimento e pertencimento, influenciando assim a forma como a internacionalização é vivida no nível das trajetórias individuais.

2 MARCO TEÓRICO (PARTE 1)

2.1 A linguagem como prática discursiva

Neste estudo, a linguagem é concebida como uma prática social e discursiva, e não como um meio neutro de comunicação. Com base em Kramsch (2009), a linguagem é entendida como um sistema simbólico por meio do qual os indivíduos constroem significado e se posicionam dentro de contextos culturais e institucionais específicos. É por meio da linguagem que os indivíduos obtêm acesso à participação, negociam identidades e se envolvem com as realidades sociais. Pennycook (2021) enfatiza ainda mais a dimensão crítica da linguagem, destacando sua inserção nas relações de

poder. A partir dessa perspectiva, a linguagem não é apenas moldada pelos contextos sociais, mas também os molda ativamente. Ela determina quem pode falar, o que pode ser dito e como o significado é interpretado. Em contextos educacionais, a linguagem torna-se um mecanismo-chave por meio do qual os alunos são avaliados, reconhecidos e posicionados. Para aprofundar a compreensão de como a internacionalização opera além de interpretações superficiais, este estudo recorre às perspectivas foucaultianas de discurso, poder e subjetivação (Foucault, 1972, 1977, 1982).

Para Foucault, o discurso não é meramente linguagem ou comunicação, mas um sistema de representação que produz conhecimento, regula o comportamento e molda a subjetividade. O discurso determina o que pode ser dito, quem pode falar e o que é considerado verdade dentro de um determinado contexto. Nas instituições educacionais, as práticas discursivas definem o que é reconhecido como conhecimento legítimo, comportamento adequado e desempenho bem-sucedido. Essas práticas não são neutras; elas estão inseridas em relações de poder que estruturam a participação e o acesso. A partir dessa perspectiva, o poder não é simplesmente repressivo, mas produtivo. Ele produz sujeitos ao definir normas e expectativas que os indivíduos internalizam. Os estudantes em contextos internacionais não são meramente participantes; eles são constituídos como sujeitos por meio de práticas institucionais que os classificam, avaliam e regulam. A subjetivação refere-se ao processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos dentro desses sistemas de poder. Em contextos de estudo no exterior, os estudantes são continuamente posicionados por meio de discursos institucionais – tais como avaliações, notas e reconhecimentos – que moldam a forma como eles se entendem e como são percebidos pelos outros. Assim, a internacionalização pode ser entendida como um espaço de formação de sujeitos, onde os indivíduos são tanto capacitados quanto limitados por regimes institucionais de conhecimento e poder.

2.2 Identidade, Investimento e Mobilidade

Neste estudo, a identidade é abordada como algo dinâmico, relacional e em constante construção. Seguindo Hall (1996), a identidade não é uma essência fixa, mas um processo de devir, moldado pela diferença, pelo posicionamento e pela interação. Da mesma forma, Bauman (2005) enfatiza a natureza fluida e instável da identidade nas sociedades contemporâneas.

No campo da linguística aplicada, Norton (2013) introduz o conceito de investimento em identidade, destacando como a aprendizagem de línguas está intimamente ligada aos desejos, aspirações e futuros imaginados dos indivíduos. Os aprendizes investem na língua não apenas para adquirir habilidades, mas para obter acesso a recursos simbólicos e materiais, incluindo reconhecimento, legitimidade e pertencimento.

Darvin e Norton (2021) ampliam esse quadro ao incorporar dimensões globais de poder, capital e ideologia. Eles argumentam que a identidade é moldada não apenas por interações locais, mas também por estruturas mais amplas, como a globalização, a desigualdade e as hierarquias institucionais. Dentro desse quadro, a mobilidade não se limita ao movimento físico. Ela envolve um reposicionamento simbólico e social, à medida que os indivíduos navegam por novos contextos e renegociam suas identidades. Como argumentam Brooks e Waters (2021), a mobilidade estudantil deve ser entendida como um processo complexo que envolve mudanças na identidade, no sentimento de pertencimento e no posicionamento social.

2.3 Perspectivas contemporâneas sobre a internacionalização

Estudos recentes reformularam significativamente a compreensão da internacionalização, indo além das narrativas celebrativas em direção a perspectivas mais críticas e matizadas. Marginson (2022) destaca as desigualdades globais que estruturam a educação internacional, enfatizando que o acesso à mobilidade é distribuído de forma desigual e moldado por fatores econômicos, políticos e sociais. Isso desafia a suposição de que a internacionalização é universalmente acessível ou benéfica. Stein (2020) apresenta uma crítica descolonial, argumentando que a internacionalização frequentemente reproduz hierarquias coloniais ao privilegiar os sistemas de conhecimento ocidentais e marginalizar epistemologias alternativas. A partir dessa perspectiva, estudar no exterior pode reforçar as assimetrias de poder existentes, em vez de rompê-las. Rizvi (2023) situa a internacionalização dentro de transformações geopolíticas mais amplas, enfatizando o papel dos fluxos globais de pessoas, capital e conhecimento. Ele argumenta que a mobilidade deve ser entendida em relação a essas dinâmicas mais amplas, e não como um fenômeno educacional isolado. Juntas, essas perspectivas apoiam uma compreensão crítica da internacionalização como um processo

complexo, marcado pelo poder e relacional. Elas reforçam a necessidade de examinar como a língua, a identidade e as práticas institucionais interagem na formação das experiências dos estudantes.

3 METODOLOGIA

3.1 Desenho da pesquisa

Este estudo adota um desenho de estudo de caso qualitativo e interpretativo. O participante, referido como Ed, é um estudante brasileiro de 14 anos que participou de um programa de estudos no exterior com duração de seis meses nos Estados Unidos. Essa abordagem é particularmente adequada para examinar fenômenos complexos e situacionais, pois permite uma exploração aprofundada dos processos que se desenrolam em contextos específicos (Merriam & Tisdell, 2016). Em vez de buscar generalizações, o estudo visa proporcionar uma compreensão rica e fundamentada teoricamente de como a internacionalização é vivenciada e negociada no nível individual, dentro de dinâmicas sociais, culturais e institucionais mais amplas ao longo do tempo.

3.2 Participante e Contexto

O participante, referido como Ed (pseudônimo), é um estudante brasileiro que participou de um programa de estudos no exterior de seis meses nos Estados Unidos. A experiência ocorreu em um ambiente educacional formal, onde o estudante estava matriculado em aulas acadêmicas regulares e participava de atividades institucionais. A escolha de um único caso é intencional. Ela permite uma análise detalhada e matizada de processos que muitas vezes são negligenciados em estudos de grande escala. O objetivo não é representar todos os estudantes internacionais, mas esclarecer como a internacionalização opera em uma trajetória específica.

3.3 Geração de dados: análise documental

Os dados foram gerados por meio da análise documental, incluindo: boletins escolares; certificados de conclusão; reconhecimentos institucionais;

avaliações de professores; e comentários e mensagens escritas. É importante ressaltar que esses documentos não foram tratados como registros neutros. Em vez disso, foram abordados como artefatos discursivos – textos que tanto refletem quanto produzem realidades sociais.

Segundo Prior (2018), os documentos são entendidos como parte das práticas sociais. Eles não se limitam a descrever o desempenho; eles constroem ativamente significados, identidades e formas de reconhecimento.

3.4 Procedimentos analíticos

A análise seguiu uma abordagem recursiva e interpretativa, orientada pelo marco teórico. Os dados foram examinados por meio de leituras repetidas, permitindo que padrões de significado emergissem.

Três dimensões analíticas orientaram o processo: Participação: como o aluno se envolve nas práticas institucionais; Posicionamento: como o aluno é representado e reconhecido; e Construção de identidade: como a subjetividade é moldada por meio desses processos.

Em vez de se basear em procedimentos rígidos de codificação, a análise priorizou a profundidade e a coerência teórica.

3.5 Rigor metodológico e ética

Para garantir o rigor, o estudo incorporou: reflexividade: consciência do papel interpretativo do pesquisador; triangulação teórica: integração de múltiplas perspectivas teóricas; e coerência analítica: alinhamento entre dados e teoria. Do ponto de vista ético, todas as informações de identificação foram removidas, e o participante foi anonimizado. O estudo segue os princípios de confidencialidade e uso responsável dos dados.

Para aumentar a credibilidade analítica, o estudo se baseia na triangulação teórica e mantém a consciência reflexiva do processo interpretativo. A análise prioriza a profundidade em detrimento da generalização, com o objetivo de proporcionar uma compreensão conceitualmente fundamentada da internacionalização.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise centra-se na trajetória de Ed no contexto do estudo no exterior¹, examinando como a participação, o reconhecimento e a identidade são construídos discursivamente por meio de práticas institucionais. Sua trajetória ilustra que o estudo no exterior não é meramente uma experiência educacional, mas um processo complexo e marcado pelo poder, moldado por meio da mediação linguística e discursiva. Embora os documentos institucionais apresentem uma narrativa aparentemente coerente de sucesso acadêmico, um exame mais detalhado revela processos subjacentes de posicionamento, normalização, negociação de identidade e a construção contínua de legitimidade dentro dos contextos institucionais.

4.1 Reconhecimento acadêmico e visibilidade institucional

Um momento crucial na fase inicial da experiência é marcado pelo reconhecimento acadêmico inicial do aluno:

Figura 1 – Certificado de Excelência

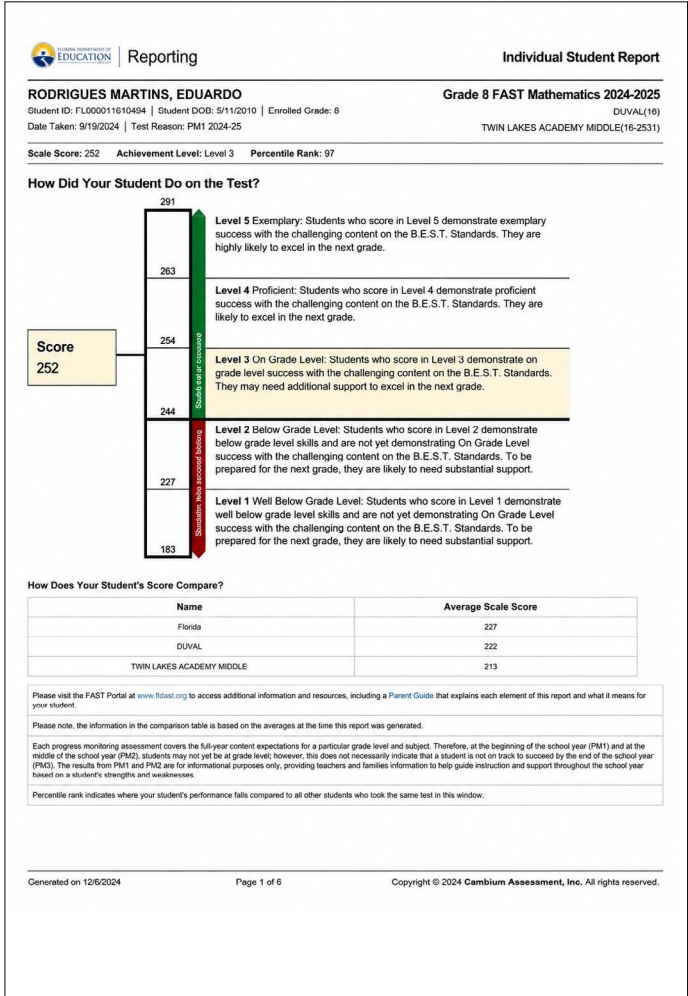


Fonte: Arquivo pessoal.

1 Este estudo de caso foi apresentado na International Conference on Information and Education Innovations (ICIEI-25) em 2025, em Chicago, EUA.

Este certificado pode ser interpretado como um evento discursivo por meio do qual o aluno se torna visível ao olhar institucional. A expressão “Desempenho Acadêmico Notável” não se limita a descrever o desempenho; ao contrário, ela constrói ativamente um sujeito alinhado às expectativas institucionais. A partir de uma perspectiva foucaultiana (Foucault, 1977), tal reconhecimento opera como um mecanismo de normalização, definindo o que conta como sucesso legítimo. À medida que a experiência se desenrola, tornam-se evidentes novas evidências de alinhamento com as expectativas institucionais:

Figura 2 – Avaliação de Matemática



Fonte: Arquivo pessoal.

Os resultados da avaliação indicam não apenas uma melhoria acadêmica, mas também um alinhamento crescente com as normas institucionais de avaliação. A aprendizagem é enquadrada por meio de critérios padronizados, reforçando o que é reconhecido como conhecimento válido. Isso sugere que o desenvolvimento acadêmico é indissociável do alinhamento discursivo com as expectativas institucionais.

4.2 Posicionamento institucional por meio da avaliação

O posicionamento do aluno torna-se progressivamente estabilizado por meio da avaliação acadêmica contínua (Figura 3)

O boletim escolar funciona como um instrumento regulador que classifica e posiciona o aluno dentro das hierarquias institucionais. Expressões como “atende às expectativas” e “supera as expectativas” refletem referenciais normativos que definem o desempenho aceitável. Nesse sentido, a identidade é moldada por meio de categorias avaliativas que regulam a participação. O reconhecimento vai além do desempenho acadêmico, abrangendo formas mais amplas de envolvimento institucional (Figura 4):

Este certificado amplia o reconhecimento para além do desempenho acadêmico, indicando a participação em práticas sociais e institucionais. Isso sugere que a legitimidade não se restringe ao desempenho cognitivo, mas também abrange o alinhamento comportamental com os valores institucionais. Dessa forma, o aluno é avaliado não apenas pela competência acadêmica, mas também pela capacidade de incorporar as normas esperadas de conduta e engajamento.

4.3 Reconhecimento e inclusão institucional

Um momento particularmente significativo de reconhecimento institucional surge por meio do convite a seguir (Figura 5).

Este convite representa um ato discursivo de inclusão. Ele indica que o aluno não apenas está atendendo às expectativas, mas também é reconhecido como portador de ideais institucionais, tais como liderança, responsabilidade e excelência acadêmica. No entanto, tal inclusão é inerentemente condicional, refletindo o alinhamento com normas pré-definidas e reforçando a natureza seletiva e regulatória do reconhecimento. Esse processo é ainda mais consolidado por meio de uma confirmação formal (Figura 6).

Figura 3 – Boletim Escolar

DUVAL COUNTY SCHOOL BOARD SECONDARY REPORT CARD																								
DR. CHRISTOPHER BERNIER, SUPERINTENDENT																								
STUDENT NAME		STUDENT NUMBER		GRADING PERIOD		GRADE LEVEL		HOMEROOM		REPORT DATE														
Rodrigues Martins, Eduardo		20257929		Quarter 1		08				October 23rd, 2024		Year End Test												
PARENT NAME / ADDRESS		SCHOOL ADDRESS										PRINCIPAL		SCHOOL TELEPHONE										
RODRIGUES, OLIRA		Twin Lakes Academy Middle School - 2531 8050 Point Meadows Dr Jacksonville, FL 32256-7011										Aurelia Williams		904-538-0825										
												LAST PERIOD TEACHER		GUIDANCE TELEPHONE										
												Moms, Loma												
COURSE		DISTRICT	P	TEACHER GRADES							EOC	FIN	PERIOD ABSENCES				COMMENTS				EARN	TEACHER		
TITLE	NUMBER-SECT	SCHOOL	R	1	2	3	4	SS	EXM	EXM	AVG	1	2	3	4	SUM	1	2	3	4	SUM			
MJ Civics	2106010 - 802	16-2531	02	A								0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	T McGee
MJ Comp. Sci	2002100 - 802	16-2531	03	A								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	B Dea Cruz
MJ Gr8 Pre-Alg	1205070 - 802	16-2531	04	A								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	T Taylor
MJ Health GR 8S	0800050 - 802	16-2531	05	A								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	E Stanek
MJ Inter Read 1	1000310 - 802	16-2531	10	B								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	L Moms
MJ LA2	1001070 - 802	16-2531	01	A								0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	A Ramos
				1st Quarter		2nd Quarter		3rd Quarter		4th Quarter		Summer		Total										
				Days		Days		Days		Days		Days		Days										
				Enr Exc Unk Tdy		Enr Exc Unk Tdy		Enr Exc Unk Tdy		Enr Exc Unk Tdy		Enr Exc Unk Tdy		Enr Exc Unk Tdy		Enrolled		Excused		Unexcused		Tardy		
				42 0 2 0		4 0 0 0		0 0 0 0		0 0 0 0		0 0 0 0		0 0 0 0		46		0		2		0		
Please see information below for explanation of grades, absences, and comments																								
EXPLANATION OF GRADES										COMMENTS														
A - OUTSTANDING PROGRESS (95 - 100) B - ABOVE AVERAGE PROGRESS (85 - 94) C - AVERAGE PROGRESS (75 - 84) D - LOWEST ACCEPTABLE PROGRESS (65 - 74) F - FAILURE (54 AND BELOW)										I - INCOMPLETE A - PASSED FIRST SEMESTER ONLY B - PASSED SECOND SEMESTER ONLY D - EXCESSIVE TARDINESS E - LACK OF INTEREST F - PREPARED ASSIGNED WORK REGULARLY G - USES CONVENIENCE WORK H - USES CLASS TIME EFFECTIVELY J - IMPROVING K - AVOIDS EXCESSIVE ATTENDANCE POLICY														
A "+" or "-" may be used with any quarter grade or final average. * An asterisk in a grade column indicates student is working below grade level standards. PERIOD ABSENCES: The number of times the student was absent, excused or unexcused, from each period for each quarter										K - AVOIDS EXCESSIVE ATTENDANCE POLICY L - NEEDS TO IMPROVE CLASS ATTENDANCE M - CONDUCT PROMOTES ACADEMIC PERFORMANCE N - CONDUCT DOES NOT HINDER ACADEMIC PERFORMANCE O - CONDUCT HINDERS ACADEMIC PERFORMANCE P - DOES NOT COMPLETE ASSIGNED WORK Q - DOES NOT COMPLETE MAKE UP WORK R - DOES NOT USE TIME WISELY S - COMPLETES CLASS UNPREPARED T - POOR TEST GRADES U - BEHAVIOR PRESENTS CLASS PROBLEM V - DOES NOT PAY ATTENTION W - INSUFFICIENT CLASS PARTICIPATION X - LACK OF COOPERATION Y - DOES NOT SEEK HELP Z - PARENT/TEACHER CONFERENCE REQUESTED														

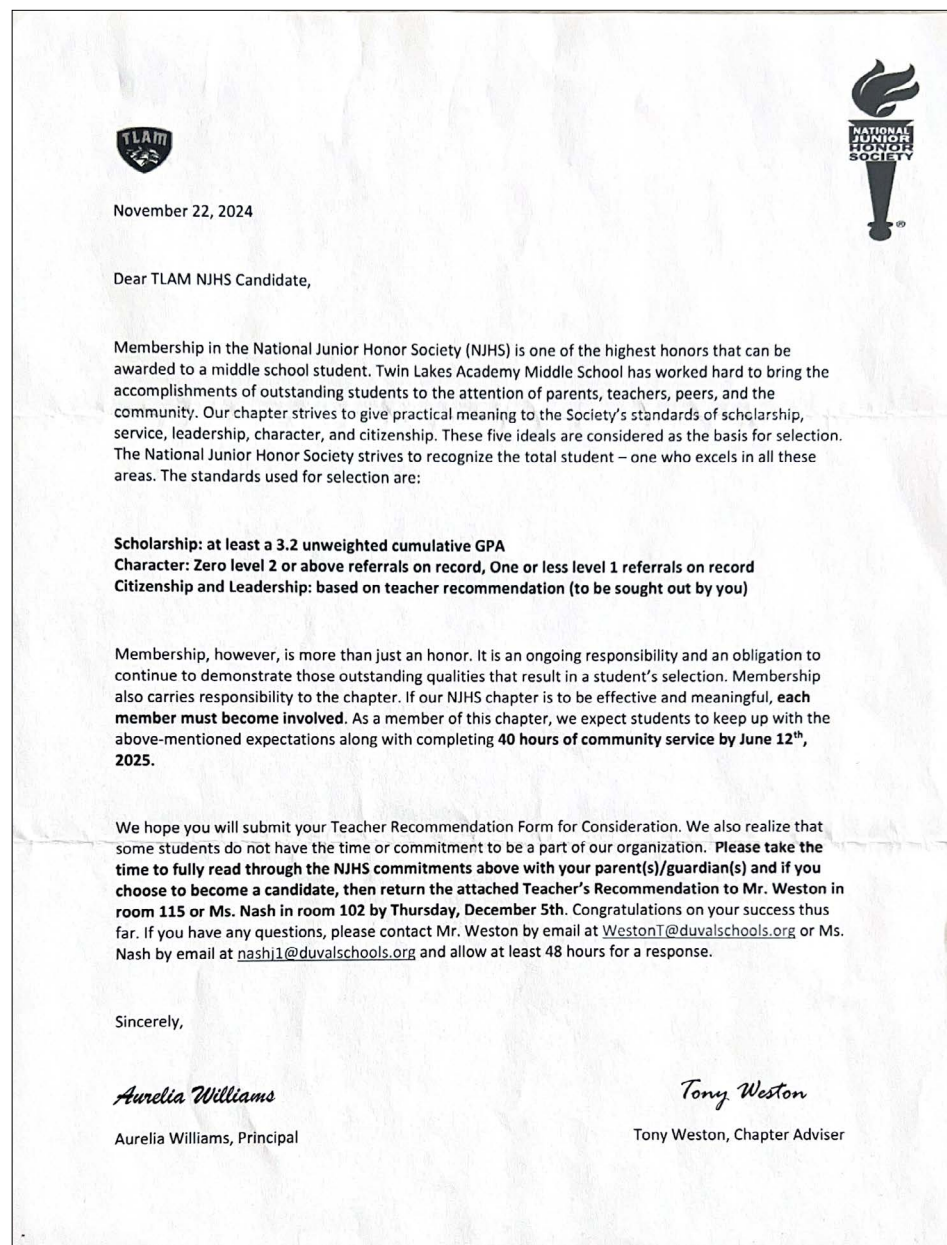
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Certificado de Apreciação



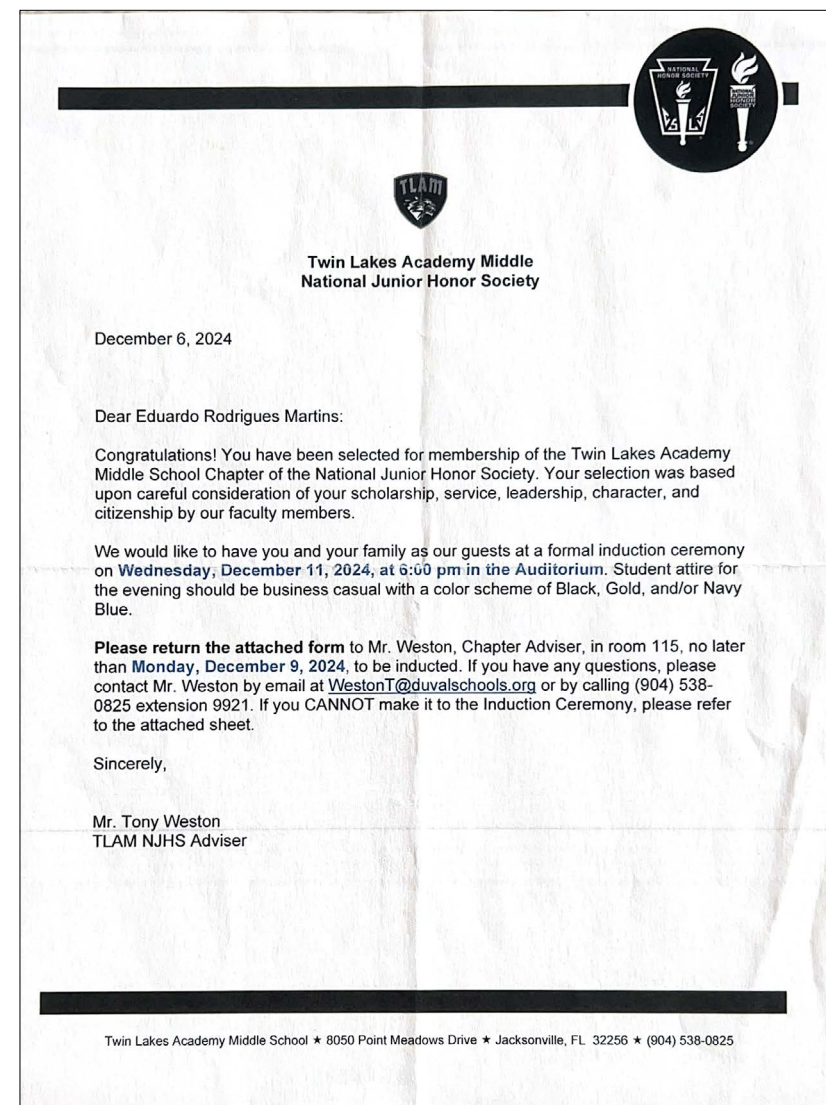
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – Convite para a Sociedade Nacional de Honra Juvenil



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Confirmação da seleção para a NJHS



Fonte: Arquivo pessoal.

A confirmação reforça a legitimidade do aluno dentro da estrutura institucional, marcando uma transição da participação para o reconhecimento formal. Ela estabiliza a posição do aluno como sujeito legítimo. De uma perspectiva foucaultiana, isso pode ser interpretado como um momento de subjetivação, no qual o indivíduo é constituído como sujeito no âmbito do discurso institucional.

4.4 Reconhecimento, visibilidade e capital simbólico

A crescente visibilidade do aluno no contexto institucional torna-se particularmente evidente por meio do reconhecimento simbólico:

Figura 7 – Medalha de estudante do mês



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse prêmio funciona como uma forma de capital simbólico, aumentando a visibilidade e o status do aluno no âmbito institucional. Ele reflete não apenas o sucesso acadêmico, mas também a adequação a expectativas comportamentais e sociais mais amplas. O reconhecimento, nesse sentido, opera como um mecanismo por meio do qual os valores institucionais são reproduzidos e reforçados.

No entanto, é importante reconhecer que nem todas as formas de participação são igualmente reconhecidas, o que sugere a presença de hierarquias implícitas que moldam a visibilidade e a legitimidade.

Ao mesmo tempo, as avaliações dos professores oferecem uma forma mais matizada e detalhada de posicionamento:

Figura 8 – Avaliação de uma professora

Twin Lakes Academy Middle
Every Student. Every Day
8th Grade | English Language Arts
Ms. Abigail Ramos
Email: RamosA3@duvalschools.org

Name: Eduardo Martins Period: 1st/6th Laptop No.: 23 Date: 12/03 Score: A

Teacher Notes: Great Work!

Unit 2: Past and Present
Lesson 5: The Road Not Taken by Robert Frost
Essential Question: What makes you, you?
Spotlight Benchmarks and Lesson Objectives:
ELA.8.R.1.4: Analyze structure, sound, imagery, and figurative language in poetry.
ELA.8.R.3.1: Analyze how figurative language contributes to meaning and explain examples of symbolism in the text(s).
ELA.8.R.1.2: Analyze two or more themes and their development throughout a literary text.

Task 1: Complete the guided notes
Instructions:
1. Open the TEAM Channels and click on the slide deck titled "The Road Not Taken."
2. Carefully read through each slide, making sure to understand the key points. Use the information to complete your guided notes.
3. Work with your shoulder partner to discuss ideas, share insights, and ensure both of you complete the notes thoroughly.

Dear Eduardo,
I am so honored that I became your teacher. I always believed in you!
Love,
Ms. Ramos

Thank You!
My Pleasure!!

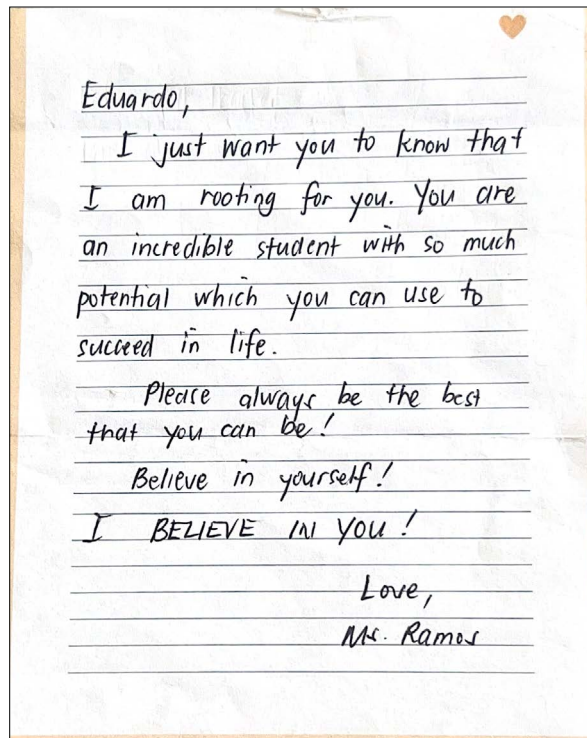
Fonte: Arquivo pessoal.

As avaliações dos professores funcionam como tecnologias de poder que classificam, descrevem e regulam o aluno. Por meio da linguagem, elas constroem a identidade em termos de participação, comportamento e competência. Afirmarções como “participa ativamente” ou “demonstra responsabilidade” não são descrições neutras, mas atos discursivos que definem formas aceitáveis de envolvimento.

4.5 Pertencimento e integração relacional

Além do reconhecimento formal, a dimensão relacional da experiência torna-se visível por meio de expressões afetivas (Figura 9).

Essas mensagens sugerem integração emocional e pertencimento relacional. No entanto, de uma perspectiva discursiva, o pertencimento não é meramente uma experiência subjetiva. Ele é construído ativamente por meio de atos repetidos de reconhecimento e validação. O aluno torna-se um “membro valorizado” da comunidade por meio da participação em práticas institucionais que afirmam a inclusão.

Figura 9 – Mensagem de despedida

Fonte: Arquivo pessoal.

4.6 Internacionalização além da mobilidade

O impacto da internacionalização se estende além do próprio período de mobilidade:

Figura 10 – Boletim da escola brasileira

COLÉGIO GALILEU		Boletim Escolar	
Aluno(a)	EDUARDO WITTER RODRIGUES MARTINS	Matricula	8528
Curso	Ensino Médio 1ª SÉRIE B - Matutino	Ano Letivo	2025
Resultado	Cursando	Emissão	23/04/2025

Fonte: Arquivo pessoal.

Este documento demonstra que os efeitos dos estudos no exterior continuam a moldar a trajetória acadêmica do aluno após o retorno, pois ao realizar a prova de nivelamento foi redirecionado para uma turma adiante. A experiência produz transformações duradouras no posicionamento, nas expectativas e nas formas de participação. A internacionalização, portanto, é melhor compreendida como um processo contínuo com implicações de longo prazo, em vez de uma experiência limitada ou temporária.

4.7 A internacionalização como reconfiguração da identidade

Em conjunto, a análise sugere que a internacionalização é mais eficazmente entendida como um processo de reconfiguração da identidade.

A trajetória de Ed reflete uma transição da participação periférica para a legitimidade institucional. No entanto, essa transição não é linear nem uniforme. Ela é moldada por condições discursivas e institucionais que definem o que conta como sucesso, competência e pertencimento.

De uma perspectiva foucaultiana, os contextos de estudo no exterior funcionam como espaços nos quais os indivíduos são simultaneamente capacitados e limitados. Eles oferecem oportunidades de desenvolvimento, reconhecimento e transformação, ao mesmo tempo em que impõem normas que regulam a participação e moldam a subjetividade.

A internacionalização surge, assim, como um fenômeno complexo e ambivalente, envolvendo tanto transformação quanto regulação, inclusão e exclusão, oportunidade e limitação.

5 SÍNTESE ANALÍTICA

A análise desenvolvida ao longo deste estudo demonstra que a internacionalização não pode ser compreendida adequadamente por meio de estruturas lineares ou baseadas em resultados. Em vez disso, ela surge como um processo multidimensional e marcado por relações de poder, no qual a língua, a identidade e as práticas institucionais se cruzam. A trajetória analisada revela que a internacionalização envolve pelo menos quatro dimensões interligadas: a transformação linguística, na medida

em que a língua medeia o acesso à participação e ao reconhecimento; a negociação cultural, à medida que os indivíduos lidam com as diferenças e reconfiguram significados.

Desenvolvimento pessoal, à medida que as subjetividades são remodeladas pela experiência; Posicionamento institucional, à medida que o reconhecimento e a legitimidade são construídos. Essas dimensões não são independentes. Elas operam de forma relacional, moldando a maneira como os indivíduos vivenciam e interpretam a internacionalização. A linguagem, em particular, funciona como um eixo central que conecta esses processos, possibilitando a participação e, simultaneamente, regulando-a. É importante ressaltar que este estudo propõe uma mudança crítica de perspectiva: a internacionalização não é algo que os indivíduos simplesmente passam, mas algo que é ativamente produzido por meio de práticas discursivas. Documentos institucionais, avaliações e reconhecimentos não são reflexos passivos do desempenho – são mecanismos que constroem sujeitos, definem legitimidade e regulam o sentimento de pertencimento.

Assim, a internacionalização deve ser entendida como um processo de produção discursiva de identidade, no qual os indivíduos são continuamente posicionados, reconhecidos e transformados dentro de sistemas de poder, destacando como a agência e a estrutura são constantemente negociadas em contextos institucionais e socioculturais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou como a linguagem medeia a participação, o reconhecimento e a construção da identidade em contextos de estudos no exterior, oferecendo uma perspectiva discursiva e marcada pelas relações de poder sobre a internacionalização. Ao centrar-se na trajetória de Ed durante um programa de intercâmbio de seis meses nos Estados Unidos, a análise destacou as maneiras pelas quais a linguagem opera não apenas como uma ferramenta comunicativa, mas como um mecanismo central por meio do qual as identidades são negociadas, validadas e reposicionadas. Os resultados sugerem que a internacionalização não é um processo linear de adaptação, mas uma negociação dinâmica e contínua moldada pelo discurso, pelas práticas institucionais e pelas relações de poder. No contexto dos estudos no

exterior, a linguagem surge como um local-chave de mediação, possibilitando o acesso à participação e ao reconhecimento, ao mesmo tempo em que regula formas de legitimidade e pertencimento.

Nesse sentido, a linguagem está profundamente implicada na produção da subjetividade, moldando a forma como os indivíduos passam a compreender a si mesmos e a serem compreendidos pelos outros em ambientes institucionais. De uma perspectiva teórica, este estudo contribui ao promover uma reconceitualização crítica da internacionalização como um processo discursivamente construído e influenciado pelo poder. Ao integrar as noções foucaultianas de discurso e subjetivação com perspectivas contemporâneas sobre identidade e mobilidade, ele oferece um quadro que captura a natureza relacional, situada e em evolução da experiência educacional internacional.

Mais especificamente, o estudo destaca como o estudo no exterior funciona como um espaço onde a língua, a identidade e o poder se cruzam, gerando tanto oportunidades de transformação quanto condições de regulamentação. Do ponto de vista metodológico, o estudo ressalta o valor da análise documental para compreender processos que muitas vezes são difíceis de observar diretamente. Ao tratar os artefatos institucionais como textos discursivos, a análise revela como o reconhecimento, a legitimidade e o sentimento de pertencimento não são simplesmente vivenciados, mas ativamente construídos por meio de práticas cotidianas e estruturas de avaliação. Essa abordagem permite uma compreensão mais matizada de como a internacionalização é vivida no nível das trajetórias individuais.

Do ponto de vista prático, os resultados sugerem que as instituições devem ir além de modelos simplificados de internacionalização focados exclusivamente na mobilidade e no desempenho. Deve-se dar maior atenção à forma como a língua medeia a participação e como as práticas institucionais moldam as experiências dos estudantes em relação à identidade, ao reconhecimento e ao pertencimento. Apoiar estudantes internacionais, portanto, envolve não apenas facilitar a mobilidade, mas também criar ambientes que reconheçam recursos linguísticos e formas de identidade diversificados. É importante ressaltar que este estudo destaca a natureza ambivalente das experiências de estudo no exterior.

Embora possam oferecer oportunidades de crescimento, reconhecimento e ampliação da identidade, elas também são moldadas por normas e

expectativas que podem restringir a participação e marginalizar formas alternativas de conhecimento e expressão. Essa dualidade reforça a necessidade de abordar a internacionalização como um processo complexo e marcado pelo poder, em vez de um fenômeno universalmente positivo.

Em última análise, este estudo apela a um repensar da internacionalização – não apenas como mobilidade, mas como um processo profundamente social, discursivo e carregado de poder, no qual a língua, a identidade e os estudos no exterior estão fundamentalmente interligados. Reconhecer essa interconectividade é essencial para desenvolver abordagens mais críticas, reflexivas e inclusivas à educação internacional no mundo contemporâneo.

Em um nível mais amplo, essas descobertas se relacionam com os debates globais em curso sobre equidade, acesso e a reconfiguração do conhecimento na educação internacional, destacando a necessidade de examinar criticamente como as práticas institucionais reproduzem ou desafiam as estruturas de poder existentes.

6.1 Limitações e pesquisas futuras

Este estudo limita-se a um único caso e baseia-se principalmente em dados documentais. Embora essa abordagem permita uma análise aprofundada, ela não abrange todas as dimensões da experiência do aluno, particularmente aquelas relacionadas à percepção pessoal e à interação.

Pesquisas futuras poderiam ampliar este trabalho ao: incluir múltiplos participantes; incorporar entrevistas e observação etnográfica; explorar trajetórias longitudinais; examinar diversos contextos geográficos e institucionais

Tais estudos contribuiriam para uma compreensão mais ampla da internacionalização como um fenômeno global e heterogêneo.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2005). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Polity Press.
- Brooks, R., & Waters, J. (2021). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64243-2>

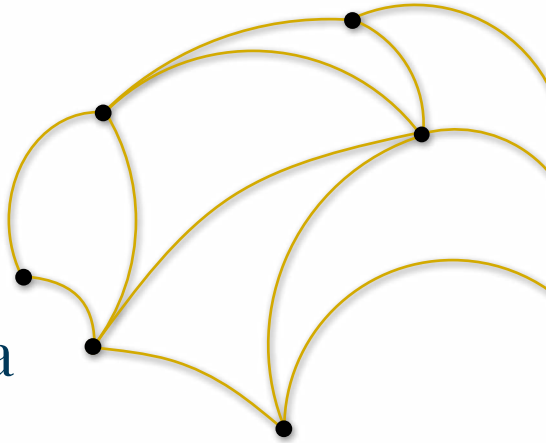
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>
- Darvin, R., & Norton, B. (2021). Investment and identity in language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0267190521000057>
- De Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i–iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- Dervin, F. (2022). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2021). *Educating emergent bilinguals*. Teachers College Press.
- Hall, S. (1996). *Who needs “identity”?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). SAGE.
- King, R., & Raghuram, P. (2022). *International student migration and the global knowledge economy*. Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781839102929>
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Leask, B. (2021). *Internationalization of the curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099369>
- Li, W. (2020). *Translanguaging as a practical theory*. *Applied Linguistics*, 41(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amz023>
- Marginson, S. (2022). *Global science and national comparison*. *Higher Education*, 83, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00721-5>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429506468>
- Rizvi, F. (2023). *Global mobility and education*. Routledge.
- Stein, S. (2020). *Critical internationalization studies*. Routledge.
- Teichler, U. (2020). *International student mobility*. *Higher Education*, 79, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00482-3>
- Unesco. (2021). *Global flow of tertiary-level students*. <http://uis.unesco.org>

Apêndice – Ed recebendo a certificação de excelência



Fonte: Arquivo pessoal.

Capítulo 2



Formação Continuada Internacional e Aprendizagem Expansiva:

Um estudo sobre os clubes de atividades extracurriculares

Nilceia Bueno de Oliveira

Resumo: Esta pesquisa teve origem em uma formação continuada para professores da qual participei no Canadá, no início de 2006. Ao conhecer a realidade de uma escola em Toronto, fui profundamente impactada por suas práticas educacionais, o que despertou meu interesse em investigar o tema dos clubes de atividades extracurriculares em escolas de tempo integral. O objetivo foi compreender seu potencial e promover intervenções na comunidade escolar brasileira em que atuo. A investigação adotou uma abordagem intervencionista, fundamentada na Teoria da Atividade (Engeström, 1987). A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos teóricos das metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018), da Aprendizagem Expansiva (Engeström, 1987; Engeström; Sannino, 2010) e do Laboratório de Mudança (Virkkunen; Newnham, 2015). Os resultados evidenciaram a relevância dos clubes de atividades extracurriculares como uma metodologia ativa de aprendizagem, destacando seu potencial para promover processos de aprendizagem expansiva no contexto de uma escola brasileira, inspirada em experiências educacionais observadas no Canadá.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Atividades Extracurriculares; Aprendizagem Expansiva.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma formação continuada de professores de escolas públicas do ensino fundamental e médio que ocorreu em fevereiro de 2026. Essa formação se intitula “Programa ganhando o Mundo, Professor¹”. Trata-se de uma bolsa de estudos ofertada pela Secretaria de Educação do Paraná, Sul do Brasil, para 250 professores, para uma formação internacional, cujos objetivos principais são, de acordo com Paraná (2005):

- a) Promover o intercâmbio de experiências pedagógicas entre profissionais da educação brasileiros e estrangeiros;
- b) Estimular o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais;
- c) Ampliar o repertório de práticas pedagógicas e educacionais dos participantes;
- d) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual do Paraná;
- e) Ampliar a capacidade profissional dos servidores por meio da frequência em cursos de aperfeiçoamento, conferências e congressos;
- f) Compartilhar as experiências adquiridas com os demais servidores da rede estadual da educação básica.

A segunda edição dessa formação ocorreu entre o final do ano de 2005 e meados de 2026 e, com grande satisfação, fui uma das professoras selecionadas para passar um mês no Canadá, na cidade de Toronto, aprimorando meus conhecimentos por meio de estudos teóricos e práticos em instituições de vários níveis, como também aumentando o meu repertório cultural por meio da imersão no cotidiano canadense, estado de Ontário, na cidade de Toronto.

Entre as várias atividades realizadas nessa formação internacional, uma delas foi a visita às escolas. Numa delas, observei que se tratava de uma escola, de tempo integral, altamente competitiva. Muitas salas de aula eram oficinas de robótica, de mecânica, de produção de vídeos. Essa instituição estimulava muito a competição e o protagonismo dos alunos. E foi nessa

escola que eu vi algo tão lindo que me impactou bastante: o protagonismo e a autonomia do aluno por meio dos clubes de atividades extracurriculares.

Essa escola possui dezenas de clubes e foram as lideranças desses grupos junto com a equipe pedagógica, que receberam os professores da comitiva brasileira. Eu fiquei tão maravilhada com o empoderamento, com o protagonismo dos clubes, que decidi me aprofundar sobre esse tema.

Essa escola de ensino médio integral possui 1.750 alunos e uma estrutura de excelente qualidade; faz um alto investimento nas atividades extracurriculares, tanto que possui 83 clubes e associações há mais de oito anos sendo colocados em prática. A escola tem alto desempenho nas competições na área de arte e esportiva, fato que foi observado quando nos adentramos à sala de troféus, medalhas e uma gama de prêmios conquistados pelos alunos nas últimas décadas.

Busquei investigar o conceito de clubes de atividades extracurriculares e entendi que se trata de uma forma de metodologia ativa (Bacich; Moran, 2018, Soares, 2021), posto que colocam o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, e as metodologias ativas² consistem em um dos eixos de pesquisa e implementação dessa formação internacional.

Nesse tipo de estratégia de ensino, o aluno ocupa o centro do processo de aprendizagem, tornando-o protagonista do saber. Ele atua como agente principal responsável e comprometido profundamente com o seu crescimento, de forma autônoma e engajada. Os clubes de atividades extracurriculares são meios de avançar mais no conhecimento profundo, em novas práticas e nas competências socioemocionais, portanto, são metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

A abordagem utilizada nos clubes de atividades extracurriculares tem como foco a colaboração e a participação ativa, pois estimulam a autonomia do aluno, seu pensamento crítico e suas relações emocionais; e mais: possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, relacionais, sociais, físicas e técnicas em diversas áreas do conhecimento.

A minha formação no Canadá me fez perceber que os clubes de atividades extracurriculares fazem parte das escolas canadenses e de outros

1 Disponível em: <https://www.ganhandomundo.pr.gov.br/professor/2edicao>.

2 Salienta-se que há muito tempo Freire (2009) enfatizava a importância de superar a educação tradicional, bancária, e trazer o foco da aprendizagem para o aluno, por meio da motivação, do envolvimento e do diálogo.

países também, como, por exemplo, nas dos Estados Unidos; no Brasil, trata-se de um assunto relativamente novo na prática.

No Estado do Paraná, onde atuo, no Brasil, as atividades extracurriculares ainda são iniciativas incipientes nas escolas integrais. Todavia, eu não havia visto ainda algo que fosse tão grandioso, tão motivante para o protagonismo da aprendizagem do aluno, e totalmente possível de ser colocado em prática e impactar a educação paranaense como os clubes de atividades extracurriculares dessa escola visitada em Toronto.

Dessa forma, penso que é de extrema relevância pesquisar sobre o tema “clubes de atividades extracurriculares”. Primeiramente pela extrema escassez de trabalhos científicos tais como artigos científicos, dissertações, teses, com foco nos clubes de atividades curriculares nas escolas públicas.

Além disso, os clubes de atividades extracurriculares fazem parte do currículo de ensino-aprendizagem das escolas de ensino integral no Estado do Paraná e trata-se de um tema que requer investigação, dada sua atualidade e relevância, visto que somente a partir de 2019 essa modalidade de educação ganhou força, quando ocorreu a implementação do Programa Paraná Integral.

Os clubes de atividades extracurriculares são considerados metodologias ativas, um dos temas mais trabalhados nas aulas teóricas pelos palestrantes canadenses. Assim, tenho bastante apreço em aprofundar meus conhecimentos sobre essa estratégia basilar de ensino-aprendizagem no percurso formativo do estudante, com vistas à sua constituição como seres humanos autônomos, solidários e competentes.

2 DESENVOLVIMENTO

A escola em que atuo no Brasil é da modalidade integral (Brasil, 2014). A educação em tempo integral tem como objetivo principal “ampliar tempos em espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, contemplando, por meio de um currículo integrado, uma nova organização pedagógica do tempo escolar” (Paraná, 2006), a qual tem por objetivo “a formação integral dos estudantes, levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura”.

O currículo das Escolas em Tempo Integral (Brasil, 2024) visa promover o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, por isso, vai além do padrão

oferecido pelas escolas de somente um período. Nessas escolas, a organização pedagógica ocorre de acordo com o tempo escolar, ou seja, integral e para formação integral do estudante. Essa formação prepara o aluno não somente para a compreensão do conhecimento, mas prepara-o também para fazer intervenção no mundo contemporâneo de forma ativa e consciente

As escolas na modalidade integral, além de oportunizar um currículo mais completo, também preparam o aluno para ser um protagonista engajado com seu conhecimento, dando-lhe condições de aprendizagens significativas que contribuem para a construção de seu projeto de vida.

Entre as várias estratégias utilizadas na educação em tempo integral para garantir a formação do estudante, os clubes de atividades extracurriculares constituem uma das formas de promover a formação completa do educando.

O aluno da escola integral deve ser um protagonista, pois assim ele pode compreender e intervir no mundo contemporâneo, posto que esse espaço lhe dá condições de aprendizagem cheias de significado e sentido em sua vida escolar. Paro (2009) observa que a Educação em Tempo Integral tem como foco a produção de cultura, de conhecimento, levando em consideração que sempre é possível o estudante se completar, se transformar, ou seja, tornar-se uma pessoa inteira.

A construção do conhecimento ocorre por meio da integração entre a teoria e a prática, muitas vezes vivenciando situações reais relacionadas à sua existência. Nesse percurso metodológico, prioriza-se o trabalho em equipe, por meio de práticas cooperativas e colaborativas e incentivam-se o protagonismo e a autonomia através do princípio teórico de “aprender a aprender”.

As metodologias ativas são formas de ensino-aprendizagem que emergem como um caminho eficaz para a formação integral do aluno dentro de um contexto pedagógico contemporâneo, alicerçadas em quatro pilares: engajamento, autonomia, colaboração e reflexão. Segundo o professor Lavaughn John, em palestra proferida na Greystone College em Toronto, durante o Ganhando o Mundo Professor 2026, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as estratégias de ensino compreendidas como metodologias ativas têm por objetivo o desenvolvimento no aluno de um senso crítico em relação ao que foi aprendido; visa também “desenvolver habilidades que permitam aplicar o conhecimento adquirido no mundo real”, assim como também “habilidades reflexivas e humanísticas por meio do contato com a realidade” (Lavaughn, 2026).

Ao estudar sobre o tema, verifiquei que os clubes de atividades extracurriculares são metodologias ativas, um dos eixos da formação continuada em que participei no Canadá. As metodologias ativas são: “estratégias de ensino que têm como objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa”. Ao fundamentar sua prática numa metodologia ativa, o professor media o conhecimento por meio da realização de “tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-os responsáveis pela construção do conhecimento” (Paraná, 2006).

Ao trabalhar o conhecimento por meio de metodologias ativas, espera-se que o aluno desenvolva, além das habilidades cognitivas, também as sociais e pessoais. Como o ensino é “centrado na participação efetiva dos alunos na construção do processo de aprendizagem”, espera-se que eles se tornem críticos, reflexivos e interativos. E mais: tornam-se agentes de ação e intervenção na sua própria realidade.

Nesse sentido, as atividades baseadas nas metodologias ativas devem estimular o engajamento contextualizado, a interdisciplinaridade e a problematização. Assim, o processo de ensino segue continuamente com foco na ação, na reflexão e novamente na ação. O aluno é autor de suas conquistas, mas não pensa somente em si: ele tem grande senso de ação no social; por isso tem espírito colaborativo, pois importa não somente com o seu próprio crescimento, mas também com o outro.

O ensino-aprendizagem é centrado no aluno. Ele é protagonista e participa ativamente de seu próprio processo de aprendizagem. O estudante atua como “agente de transformação social, identificando problemas reais e buscando soluções”; ele é curioso, autônomo e participativo na aquisição de seu próprio conhecimento de forma autônoma.

Ao trabalhar com as metodologias ativas, o professor assume o papel de mediador, de facilitador de ações educativas. O foco não está em si mesmo, mas na mediação do conhecimento. Ele mantém-se em diálogo com o aluno, apoiando-o nas experiências de aprendizagem e incentivando-o a assumir papéis ativos em seu processo de aprendizagem. Nessa forma de olhar a educação, o professor está sempre aberto para a escuta ativa de seus alunos, dando-lhes oportunidade de se expressarem, sempre com empatia e entusiasmo.

Visando essa preparação protagonista do estudante, os clubes de atividades curriculares fazem parte do currículo de atividades de ensino-aprendizagem como um dos caminhos para se atingir esse objetivo. Essa

estratégia de ensino-aprendizagem faz parte do dia a dia das escolas canadenses, conforme pude presenciar durante minha estada, em 2006, em Toronto durante o Programa Ganhando o Mundo Professor, todavia, no Brasil, e mais especificamente no Paraná, essa prática pedagógica está restrita às escolas em tempo integral, e ainda de forma incipiente.

Atividades Extracurriculares se referem ao tempo livre fora das aulas utilizado pelo aluno para se dedicar ao seu aprofundamento a um tema de seu interesse com envolvimento e responsabilidade. Elas sempre são realizadas em contraturno e dentro do próprio ambiente escolar. No caso das escolas em tempo integral, são realizadas no tempo livre logo após o almoço.

Os clubes, geralmente, podem ser voltados para o campo de aprimoramento cognitivo e curricular, para tecnologia, ciência e inovação, para o desenvolvimento cultural e esportivo ou para o serviço comunitário. As atividades extracurriculares podem assumir diferentes formatos e atender a diversos interesses, respeitando o perfil de cada estudante, sua fase de desenvolvimento, sua rotina e suas necessidades. Vejamos algumas das principais modalidades de clubes de atividades extracurriculares dentro de casa eixo:

Tabela 1 – Principais modalidades de clubes de atividades extracurriculares

Eixos	Clubes
Tecnologia e inovação	Robótica, Gamificação, Astronomia, Quiz, Inteligência Artificial, Programação, Plataformas Digitais, Ferramentas de Influencer, etc.
Arte e cultura	Teatro, Música, Gastronomia, Mangá, Pintura, Fotografia, Maquiagem, Jovens Escritores, Coral, Banda Comunitária, Jornal Escolar, Revista Literária, Escrita Criativa, Fanfarra, etc.
Esportes e recreação	Futebol, Voleibol, Basquetebol, Xadrez, Dança, Ioga, Tênis de mesa, Atletismo, Ginástica, Ciclismo, Artes Marciais, Escalada, Natação, Skate, etc.
Aprimoramento cognitivo e acadêmico	Redação, História, Feira de Ciências, Oratória, Informática, Leitura, Reforço de Matemática, Letramento, Caligrafia, Preparação para o ENEM, etc.
Idiomas e intercâmbio	Inglês, Espanhol, Libras, Ganhando o Mundo, Inglês pelas Plataformas Digitais, Concurso Agrinho de Inglês, etc.
Cidadania, liderança e voluntariado	Empreendedorismo, Escoteiros, Campanha de Arrecadação de Alimentos, Amigos do Asilo, Diversidade, Acompanhamento dos Poderes Executivo e Legislativo, Grêmio Escolar, Família na Escola, Orientação para a Carreira, etc.

Fonte: A autora, 2026.

Ao participar dos clubes de atividades extracurriculares, os estudantes podem se beneficiar com o desenvolvimento de vários aspectos de sua formação, que vão desde os cognitivos até os relacionais, emocionais, físicos e técnicos. Trata-se de uma grande chance de eles desenvolverem habilidades importantes como liderança, trabalho em equipe, organização e comunicação.

Como se trata de uma formação opcional, o aluno tem a oportunidade de identificar seus interesses, suas potencialidades e até seus pontos fracos para aderir à sua participação em um clube que mais lhe interessa, pensando nos benefícios que ele pode lhe trazer no momento ou a longo prazo. O aluno poderá escolher participar de um clube porque ele se considera bom nessa área, mas também porque ele possui pouco conhecimento sobre aquele tema e gostaria de se aprofundar. Percebe-se, então, que até o momento de escolha do clube também é uma oportunidade de crescimento, pois serve para o estudante fazer uma autorreflexão e identificar suas potencialidades e até seus pontos fracos.

Os clubes podem proporcionar aos estudantes uma aprendizagem de forma criativa e, muitas vezes, até divertida, recreativa. Mas também atividades cognitivas voltadas para o aprofundamento de um assunto, que são os clubes voltados para o campo acadêmico, que podem ajudar o participante a melhorar seu desempenho nas áreas de exatas, de humanas ou de ciências. Clubes como o de xadrez ajudam os estudantes a serem mais observadores, a controlar a ansiedade; clubes de resolução de problemas ajudam na superação de grandes desafios e aumentam o potencial de raciocínio lógico.

No campo relacional, os benefícios se voltam para a identidade do participante. Como a participação se dá em equipe, a convivência em grupo estimula a compreensão das diferenças e a sensação de pertencimento àquele time ou àquela comunidade.

Como a adesão a um clube se dá por área de interesse, as atividades realizadas favorecem a autonomia, pois é o próprio aluno que busca o seu crescimento dentro da área em que ele se identifica. Quanto maior for o seu autogerenciamento da aprendizagem, sua motivação interior, maior será o seu protagonismo. Consequentemente, ele irá se destacar academicamente e terá um perfil mais completo futuramente como profissional.

As atividades extracurriculares também podem ser avaliadas e são vários os aspectos que fazem parte da rubrica relacionada à participação do estudante dentro dos clubes, os quais podemos destacar:

- a) *Protagonismo*: é quando se pode perceber que o estudante toma iniciativa dentro do clube, tornando-se um líder, e ainda influenciando positivamente seus companheiros. Seu desempenho diante dos desafios é brilhante e contagia o grupo.
- b) *Motivação interior*: quando o estudante tem paixão profunda por aquela atividade. Ele não participa por obrigação, mas sim demonstra interesse genuíno, se envolvendo de forma autêntica.
- c) *Engajamento e compromisso*: a atuação do estudante ocorre de forma contínua dentro do clube. Ele participa de forma regular por um grande período de tempo, demonstrando-se totalmente comprometido e responsável por sua atuação durante todo o tempo necessário.
- d) *Impacto e proatividade*: são aqueles estudantes que conseguem ajudar não só a si mesmos, mas também são solidários em ajudar os colegas do grupo e sua comunidade, atuando de forma proativa. Seu trabalho consegue impactar positivamente outras comunidades (nacionais e até internacionais), ou seja, age de forma transformadora local e globalmente.
- e) *Reconhecimento*: Quando a dedicação do estudante gera um crescimento tão excepcional que ele é homenageado pelo seu mérito, seja em forma de prêmios, medalhas, troféus, quadro de honra. Ele se destaca por sua dedicação e alto nível de atuação dentro do clube.

A metodologia utilizada no presente estudo é a da intervenção formativa, pois busco não somente compreender como ocorrem as atividades extracurriculares em escolas na modalidade integral, mas também caminhos para o que ela pode ser, ou seja, busco produzir um conhecimento que se tornará (ou não) referência para um coletivo, mas que pode ser entendido como verdadeiro, mas também provisório, em virtude de seu caráter histórico. Me insiro na pesquisa não como observadora, mas também como participante interventora; assim, este estudo beneficia a mim e também ao coletivo da minha realidade situacional.

Conscientizar sobre a importância da implementação das atividades curriculares poderá melhorar as condições do contexto investigado assim como as de outros sujeitos que pensam a escola como um espaço de aprendizagem significativa. Pesquisar todo o contexto desse tipo de clube é uma ação

que beneficia os participantes e também a mim, enquanto pesquisadora-intervencionista, pois, o objeto da investigação é toda uma situação social, com seus problemas situados.

É por meio da participação engajada e protagonista dentro dos clubes de atividades curriculares que vão surgir ações em que os alunos são os próprios responsáveis pela condução e construção do conhecimento coletivo. E os ganhos qualitativos vão além do conhecimento, pois participar de um clube pode provocar alterações sociais e emocionais que beneficiam todo o coletivo, visto que o participante adquire uma nova perspectiva com relação ao seu desenvolvimento futuro.

O embasamento teórico que fundamenta esse estudo é o do Laboratório de Mudança. Trata-se de um conjunto de conceitos e princípios desenvolvidos nos anos 90, originalmente pelo pesquisador Yrjö Engeström, na Universidade de Helsinque, na Finlândia, baseado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Engeström, 1987, 1999, 2007).

O objetivo do método é contribuir para uma intervenção de desenvolvimento, para práticas colaborativas e também para a transformação da visão e dos modos de agir. Não se trata de um método objetivo, padronizado, pelo contrário, ele deve ser aplicado criativamente, de forma flexível, mas não situacionalmente improvisado (Engeström, Sannino & Virkkunen, 2014).

A intervenção, por meio do Laboratório de Mudança visa auxiliar todos os envolvidos na negociação por meio de “um processo coletivo de pesquisa, aprendizagem e mudança orientado, em função de causas sistêmicas dos problemas experienciados e das possibilidades de reconceituar e reconfigurar a atividade” (Virkkunen; Newnham, 2015, p. 53), sendo aqui, atividade, nesse contexto de pesquisa, representado pelos clubes de atividades extracurriculares.

No método do Laboratório de Mudança, as possibilidades são “criadas e articuladas por aquelas cujas vidas estão em jogo” [...] “O conhecimento de possibilidade é gerado colocando a atividade e seus conhecimentos em movimento” [...] “que explore o passado, o presente e o futuro em suas relações mútuas” (Virkkunen; Newnham, 2015, p. 22). Nesse percurso, requer-se que os participantes estejam dispostos a se esforçarem, a se envolverem, a experimentarem o novo, a correrem riscos, a buscarem soluções criativas de sua parte.

Ao participarem dos clubes de atividades extracurriculares, os participantes são estimulados a saírem de suas zonas de conforto e buscarem

soluções para os problemas por meio de práticas engajadas. E ao ressignificar o papel dos clubes no interior das escolas integrais, os participantes constroem novas formas de mediar e de agir e, portanto, expandem a aprendizagem. Esse movimento de reconstrução, de transformação da prática é chamado de Aprendizagem Expansiva (Engeström; Sannino, 2010).

A pesquisa seguiu as quatro etapas de Aprendizagem Expansiva do Laboratório de Mudança:

Mapeamento da situação: Virkkunen & Newnham (2015) chamam esse momento de fase do questionamento, não no sentido de perguntas, mas de críticas à situação dada como verdade, em que o sujeito reconhece que algo precisa ser feito para transformar a realidade. Nessa etapa, são apontados os distúrbios, os dilemas, as perturbações, as rupturas (Engeström, 1999). O questionamento “desencadeia e motiva a análise” (p. 146).

Durante a visita à uma escola em Toronto, entrei em questionamento a respeito das minhas práticas e conhecimentos existentes e ideias foram surgindo e comecei então a delinear ações e elaborar soluções para transformar a minha realidade sobre os clubes de atividades extracurriculares. O estado de necessidade foi tão grande que tomei a iniciativa de conversar com o diretor da escola canadense a fim de usar aquele ambiente escolar como modelo de prática para a minha comunidade escolar.

De acordo com o Laboratório de Mudança, na fase de Mapeamento da situação, diante da tomada de consciência de uma situação problemática, o sujeito estabelece um compromisso com si próprio com o desenvolvimento e essa ação é desencadeante da Aprendizagem Expansiva (Oliveira, 2020; 2022)

Esse trabalho de conscientização sobre a importância das atividades extracurriculares para o desenvolvimento do aluno foi baseado no Laboratório de Mudança, onde não se sabia previamente o conteúdo da pesquisa, mas ela foi criada a partir da visita a uma escola na cidade de Toronto. A observação dessa escola foi o germen para o surgimento das minhas inquietações, para que posteriormente eu pudesse analisar a minha realidade a partir de uma inspiração canadense e interpretar os dados (os clubes da escola de Toronto e os da minha escola).

Análise da situação: nessa fase do Laboratório de Mudança, o sujeito busca identificar os problemas a partir de uma perspectiva histórica, buscando investigar as raízes que originaram a situação problemática. As escolas de educação integral com os clubes de atividades extracurriculares em seu currículo são possibilidades novas na educação paranaense e a implementação dessas atividades diferenciadas ainda causa dúvida entre os envolvidos. Os clubes de atividades extracurriculares já aconteciam na minha comunidade local, mas de forma bastante incipiente e ninguém tinha noção da importância dessa prática pedagógica no ambiente escolar; eu não havia tido condições de atuar com plenitude, mesmo com a melhor das intenções. por falta de conhecimento sobre o tema.

Criação de um novo modelo: fase de busca de possíveis soluções para superação da situação presente. Nessa pesquisa, a superação ocorreu em duas frentes. Como pesquisadora-interventora, fiz um estudo bibliográfico sobre o tema, apesar da escassez quase que total de materiais para tomada de consciência e melhor conhecimento do assunto. Também analisei o quadro de clubes e associações de atividades extracurriculares da escola visitada no Canadá. Essa Aprendizagem Expansiva me permitiu compartilhar esse conhecimento com os sujeitos envolvidos na minha instituição. Fiz reuniões para conscientização sobre a importância dos clubes e associações de atividades extracurriculares na minha escola.

Nessas reuniões, fiz palestras motivacionais sobre protagonismo, automotivação, importância dos clubes de atividades extracurriculares e também mostrei a realidade dos clubes no Canadá e sua importância para a vida acadêmica e pessoal do aluno, como a entrada na universidade. Também fiz reunião com os professores, equipe pedagógica e padrinhos de clubes, com o intuito de aumentar o conhecimento deles sobre o papel dos clubes de atividades extracurriculares e também a produção de painel motivacional sobre o papel dos clubes de atividades extracurriculares.

A execução da pesquisa ocorreram por meio de reuniões com os alunos das turmas, sejam eles participantes de clubes ou não, até porque a tomada de consciência sobre o papel dos clubes poderá levá-los a exercerem melhor o seu papel ativo dentro do clube (para os que já participam) e até a refletirem sobre si próprio, sua aprendizagem e tomarem a iniciativa de buscarem um clube que melhor se identifique com suas potencialidades, dificuldades, desejos.

Com base no conhecimento adquirido, projetamos novos experimentos e criou-se uma nova forma de ação, uma nova forma de trabalho oriunda de uma Aprendizagem Expansiva. Essas ações ocorrem por meio da linguagem nas comunidades discursivas e que, juntas, se transformam em ciclos de aprendizagem.

Concretização e teste do novo modelo: Após a criação do novo modelo, dentro da metodologia do Laboratório de Mudança, vem a, que é o estágio quatro. Nessa fase, sistematiza-se o novo modelo e o mesmo é colocado em teste para avaliação e reflexão a respeito das novas soluções; identificam-se os pontos positivos e negativos do novo modelo de prática, por meio de um exame detalhado, considerando seu potencial e suas limitações (Oliveira, 2014, 2016, 2020, 2022). Essa pesquisa ainda está em andamento e conseguimos chegar até à fase quatro, que é a concretização de um novo modelo de atividade. Sabemos que a Metodologia do Laboratório de Mudança ainda prevê mais duas fases, que são a implementação do novo modelo e a difusão e consolidação do projeto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora lotada em uma escola de tempo integral desde sua fundação (há três anos), passei a almejar muito mais um aprofundamento sobre o tema “Clubes de atividades extracurriculares” depois de minha formação no Canadá, onde pude ter contato com escolas cujo sucesso dos clubes me deixou maravilhada e tomei a decisão de agir na minha comunidade educacional com a implementação de clubes de atividades extracurriculares com vistas a uma transformação social.

Lá, entendi que precisamos melhorar nossas relações humanas e que a escola precisa ser um espaço de felicidade. E, para isso, precisamos estimular a autonomia e o protagonismo dos alunos. Os clubes de atividades extracurriculares são um dos meios de mediar a aprendizagem do aluno por meio de uma participação engajada. Nos clubes, os alunos se envolvem com os problemas e são estimulados a buscar as soluções de forma independente, sendo agentes de seu próprio conhecimento (Oliveira, 2014, 2016). Busquei aumentar o meu conhecimento sobre o tema da pesquisa para poder agir

melhor localmente e melhorar o nível de consciência de todos que, de alguma forma, estejam envolvidos nesse tipo de contexto educacional.

Como pesquisadora-intervencionista, eu praticamente não conhecia a realidade das atividades extracurriculares dentro de uma escola integral. O conhecimento foi sendo adquirido durante o percurso da pesquisa, ou seja, o conhecimento foi produzido durante o desenrolar, à medida que o processo de aprendizagem foi se desenvolvendo em ciclos de Aprendizagem Expansiva.

Os resultados parciais revelam que houve um rompimento da situação inicial, a qual foi expandida mentalmente e discursivamente por meio da aprendizagem de novos conceitos. A visita à escola em Toronto foi um estímulo fora do meu espaço local, a qual foi a semente para minhas inquietações a respeito dos clubes de atividades extracurriculares e o estabelecimento de desejo e compromisso em romper com a situação inicial.

Essa necessidade me levou à análise da situação, a qual ocorreu por meio da busca de conhecimento sobre o tema. Em seguida, passei a conduzir o conhecimento para o meu espaço coletivo por meio de reuniões, as quais ocorreram de forma colaborativa e com intuito de provocar uma intervenção (in)formativa e psicológica, para chegarmos, então, à construção de um novo modelo de prática, ou seja, uma nova forma de pensar os clubes de atividades extracurriculares, agora mais consciente de seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem no contexto das escolas integrais.

Com esse estudo, foi possível compreender a grande importância dos clubes de atividades extracurriculares como uma metodologia ativa de aprendizagem e seu potencial gerador de aprendizagem expansiva, inspirada em uma prática canadense e que pode ter um efeito transformador na realidade de uma escola brasileira, tornando os alunos participantes mais engajados e protagonistas de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

Brasil. Escola em tempo integral (2014). <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/documentos/escola-em-tempo-integral.pdf>.

Engeström, Y. (1987). *Aprendizagem Expansiva*. Tradução de Fernanda C. Liberali (Org.). São Paulo: Pontes Editora.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. L. (org.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In: Daniels, H.; Cole, M.; Wertsch, J. (org.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, n. 1, p. 1-24.

Engeström, Y.; Sannino, A. & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. In: *Mind, Culture and Activity*, v.21. University of California. p.118-128.

Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

Lavaughn, J. (2026). Palestra proferida na Greystone College em Toronto, *Programa Ganhando o Mundo Professor 2026*.

Oliveira, N. (2014). “Eu fiz PDE em 2007!”: um estudo do discurso de uma professora sob a ótica da Análise Crítica do Discurso. In: Mateus, E.; Oliveira, N. B. (org.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Oliveira, N. (2016). Práticas de Transformação Social de Professores de Línguas no Espaço-Tempo da Hora-Atividade: um estudo crítico. In: Sá, R. L. de; Souza, E. M. F.; Cruz, G. F. da (org.) *Educação Crítica de Profissionais da Linguagem para Além-Mar: Políticas Linguísticas, Identidades, Multiletramentos e Transculturalidade*, Campinas, SP: Pontes Editores.

Oliveira, N. (2020). A hora-atividade de professores/as de línguas em uma escola pública e as possíveis transformações por meio do Laboratório de Mudança. *Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)*. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, UEL.

Oliveira, N. (2022). O Laboratório de Mudança em uma escola pública: em busca de transformações da hora-atividade de profissionais de línguas. In: Tanaca, J. J. C.; Pereira, D. C. C. *Fora da caixa: derrubando muros e construindo pontes em trajetórias transgressoras no ensino-aprendizagem e formação de professores de língua – Homenagem à Profª Elaine Mateus*. Campinas: Pontes.

Paraná. (2023). *Documento orientador – Educação Integral em fase de diagramação*. https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/documento_orientador_integral_012023_dpbededucseed.pdf

Paro, V. (2009). Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Tradução . Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ.

Soares, C. (2021). *Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem*. 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez.

Virkkunen, J.; Newnham, S. (2015). *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Tradução de Pedro Vianna Cava – Belo Horizonte: Fabrefactum.

Capítulo 3

Desafios da internacionalização na Educação Profissional e Tecnológica

Pluralidade linguística e
colaboração em redes Sul-Sul

Tamara Angélica Brudna da Rosa
Rosana Helena Nunes
Kleber Aparecido da Silva

Resumo: O capítulo analisa criticamente a internacionalização da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) no Brasil, com ênfase nas estratégias de cooperação Sul-Sul, na mediação linguística e na produção de conhecimento local. Baseia-se em análise documental e em revisão da literatura recente, discutindo tendências, desafios e práticas institucionais na Rede Federal, bem como os impactos das políticas multilaterais. Destaca-se a valorização do plurilinguismo, da justiça cognitiva e do fortalecimento de redes horizontais entre o Brasil, a América Latina e a África. O estudo aponta desafios estruturais e oferece recomendações para políticas futuras mais equitativas e inovadoras no campo da educação internacionalizada. À luz desses postulados, o capítulo apresenta o aporte teórico dos estudos de Paulo Freire (1987; 1992; 1997) na tentativa de trazer à baila a contribuição do filósofo da educação brasileira para a reflexão sobre a internacionalização sob a ótica sular.

Palavras-chave: Cooperação Sul-Sul; Mediação Linguística; Justiça Cognitiva; Internacionalização crítica; políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação tem se consolidado como eixo das agendas institucionais e das políticas públicas em todo o mundo, intensificada pelo avanço da globalização, pelos fluxos de conhecimento e pelas transformações tecnológicas. Na esfera da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT), esse processo adquire contornos singulares, pois busca equilibrar as demandas globais por inovação e competitividade com os desafios próprios do desenvolvimento regional, da inclusão e da justiça social (Costa *et al.*, 2024; Cerdeira *et al.*, 2024).

Internamente, os movimentos de internacionalização extrapolam a mobilidade acadêmica, abrangendo redes de pesquisa, internacionalização curricular e pluralidade linguística, ao mesmo tempo em que tensionam relações de poder, epistemologias e políticas institucionais (Knight, 2004; Stein, 2017). Nesse contexto, surgem questões essenciais: como alinhar tendências globais com justiça cognitiva; como a mediação linguística pode promover a igualdade de participação do Sul Global; e como valorizar o protagonismo de instituições periféricas frente às assimetrias históricas ainda presentes?

Acerca desse cenário global/local, há de se considerar uma forma de pensar sobre as relações que se estabelecem entre o Norte e o Sul Global, quando se pensa a respeito do Sul-Sul e do estabelecimento de políticas de cooperação Brasil-África, ou até mesmo entre países latino-americanos.

Sob esse olhar, escolheu-se, como aporte teórico, a contribuição de Paulo Freire (1987; 1992; 1997) para refletir sobre as relações estabelecidas entre o Sul e o Norte Global. Em outras palavras, a internacionalização, como um movimento de mobilização de estudantes de contextos de ensino tecnológico, tem representado um avanço enquanto política pública de intercâmbio entre diferentes países, ou essa mobilização atende apenas àqueles que se situam em países falantes de línguas anglo-saxônicas, numa visão mais colonialista e não decolonialista?

Dessa perspectiva, este capítulo propõe uma análise crítica das políticas e práticas de internacionalização na EPT brasileira, com foco na cooperação Sul-Sul, nos desafios da mediação linguística e nas experiências institucionais inovadoras. Articulando referências teóricas atuais, análise documental e exemplos práticos, busca-se oferecer recomendações para o aprimoramento

político-institucional, destacando contribuições para uma internacionalização mais justa e plural.

O texto, organizado em cinco seções, contempla revisão de literatura especializada, metodologia, análise dos resultados e discussão, além das considerações finais com recomendações para o campo das políticas públicas e institucionais voltadas à internacionalização da EPT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Internacionalização: Entre Agendas Globais e Autonomia Local

A internacionalização da educação consolidou-se como fenômeno multidimensional que ultrapassa a mera mobilidade física de estudantes e docentes, abrangendo aspectos simbólicos, culturais e político-linguísticos que impactam instituições e currículos (Knight, 2004; Stein, 2017). Na Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT), cresce o esforço por práticas globais e interculturais, evidenciado em redes científicas, cooperação internacional, materiais multilíngues e políticas institucionais que valorizam a diversidade cultural e epistêmica (Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024).

A centralidade da língua nesse contexto é notável: o predomínio do inglês favorece o acesso a redes internacionais, mas pode marginalizar idiomas e epistemes locais, dificultando a plena participação do Sul Global e reforçando dinâmicas coloniais de exclusão (Santos, 2007; Ribeiro & Cardoso, 2023). Reconhecer a pluralidade linguística e investir em tradução ou produção multilíngue amplia a diversidade epistêmica e reduz a dependência, promovendo trocas horizontais e justiça cognitiva, especialmente quando se valorizam línguas como o português, o espanhol, as africanas e as indígenas (Zamilian e Wiedermann, 2025; Santos, 2007).

Assim, internacionalizar demanda mais do que mobilidade: exige promover o diálogo intercultural, institucionalizar práticas plurais e valorizar os saberes do Sul Global. O avanço desse conceito depende de políticas linguísticas críticas e da democratização dos fluxos e da legitimidade dos saberes, o que contribui para a construção de processos educacionais verdadeiramente inclusivos e transformadores.

Globalmente, a internacionalização reflete a intensificação dos fluxos de conhecimento e de tecnologia decorrente da globalização, levando instituições – especialmente as de EPT e as superiores – a integrar dimensões internacionais no ensino, na pesquisa e na gestão (Costa *et al.*, 2024). Apesar de amplamente adotada, a definição de Knight (2004) é alvo de críticas quanto às desigualdades entre o Norte e o Sul Global (Stein, 2017; Costa *et al.*, 2024). O desafio atual é promover uma internacionalização que vá além da mobilidade, incorporando movimentos simbólicos e políticos que afetam a circulação e legitimação dos saberes locais. Além da mobilidade, sobressaem-se ações como redes científicas, cooperação intergrupos, curricularização e desenvolvimento de competências globais (Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024).

2.2 Internacionalização e Políticas Educacionais

A formulação das políticas de internacionalização educacional é fortemente influenciada por organismos multilaterais, como a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial, cada um com agendas, enfoques e metodologias distintos (Ribeiro & Cardoso, 2023; Unesco, 2019). A Unesco adota uma perspectiva de educação como direito humano e bem público, promovendo inclusão, diversidade cultural e integração internacional – especialmente para o Sul Global – e fortalecendo capacidades institucionais sem se distanciar dos contextos regionais (Unesco, 2019). A OCDE prioriza indicadores, rankings e meritocracia, orientando os sistemas educacionais para a competitividade e o alinhamento ao mercado global (OCDE, 2022; Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024), enquanto o Banco Mundial enfatiza a produtividade, as parcerias e a adaptação curricular, visando aos mercados transnacionais (Ribeiro & Cardoso, 2023).

Na prática, essas agendas promovem a padronização curricular, o reconhecimento internacional de diplomas e avaliações uniformizadas, o que facilita a mobilidade e a cooperação, mas pode levar à redução da diversidade e à sobrevalorização de métricas globais em detrimento das missões sociais e das epistemologias locais (Stein, 2017; Santos, 2007). A adoção acrítica dessas referências pode intensificar dependências estruturais e fragilizar a autonomia institucional nos países periféricos (Ribeiro & Cardoso, 2023; Unesco, 2019). Portanto, torna-se essencial construir políticas de internacionalização que

equilibrem a qualidade e o reconhecimento internacionais com a valorização das epistemologias locais, a pluralidade linguística e a promoção da justiça cognitiva (Santos, 2007).

No Brasil, essas agendas impulsionaram a expansão das políticas de internacionalização no ensino superior e na Rede Federal de EPT, como os programas Ciência sem Fronteiras e CAPES-PrInt, voltados ao fortalecimento da cooperação e da mobilidade acadêmica (Costa *et al.*, 2024). Ainda assim, persistem alertas quanto ao risco de padronização excessiva, à subalternização de saberes locais e à ampliação das assimetrias em relação às hegemonias do Norte Global (Stein, 2017; Santos, 2017).

2.3 Práticas Institucionais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil tem desempenhado um papel estratégico no avanço da internacionalização educacional, combinando a pluralidade de experiências com o fortalecimento de redes de cooperação, sobretudo com países da América Latina e da África (Zamilian e Wiedermann, 2025; Conif, 2023). As iniciativas vão além da mobilidade discente, abrangendo projetos de pesquisa colaborativa, desenvolvimento curricular conjunto, produção de materiais multilíngues e participação em fóruns internacionais.

Entre as práticas exitosas, destacam-se o programa IF sem Fronteiras, que estimula o intercâmbio com países do Mercosul e da África lusófona, e o projeto Caminhos da Internacionalização, resultado da cooperação entre Institutos Federais do Sul e do Sudeste e instituições argentinas e uruguaias. Essas iniciativas promovem disciplinas bilíngues, formação técnica alinhada às demandas regionais e a aproximação aos arranjos nacionais de formação profissional, valorizando a interculturalidade e potencializando a transferência tecnológica (Zamilian e Wiedermann, 2025; Conif, 2023).

Na dimensão Sul-Sul, parcerias com escolas técnicas africanas, como as de Moçambique e Angola, impulsionam projetos em áreas como agroecologia, energias renováveis e informática, culminando em cursos binacionais, materiais trilíngues e intercâmbio docente presencial e virtual (Ribeiro & Cardoso, 2023; Zamilian e Wiedermann, 2025). Também se observa a integração em redes globais, acordos multilíngues e o fomento à tradução

e à adaptação cultural, como nos projetos do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (Ifsulminas, 2023).

Apesar dessas conquistas, persistem desafios: barreiras linguísticas relacionadas à hegemonia do inglês e do espanhol; limitações de financiamento; heterogeneidade dos sistemas educacionais, que dificultam o reconhecimento mútuo de créditos e diplomas; e a pressão do setor produtivo por formação alinhada ao mercado, frequentemente em detrimento do desenvolvimento de competências interculturais e da justiça cognitiva (Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024).

Assim, o fortalecimento das práticas de internacionalização da Rede Federal requer o enfrentamento dessas limitações operacionais, com políticas multilíngues de inclusão, mecanismos de financiamento estáveis e estratégias que promovam simultaneamente a excelência técnica, a equidade e a valorização da diversidade epistêmica, em colaboração com países do Sul Global.

2.4 Internacionalização do Currículo e Formação Docente

A internacionalização curricular e institucional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) tem impulsionado transformações relevantes nas práticas acadêmicas, formativas e administrativas. Para além da mobilidade, observa-se uma crescente incorporação de inovação pedagógica, como revisões curriculares, produção de materiais multilíngues e integração de diferentes epistemologias (Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024).

Essas iniciativas envolvem, por exemplo, ações de harmonização curricular, criação de disciplinas bilíngues, elaboração de materiais didáticos em diversos idiomas e oficinas interculturais, o que exige adaptações institucionais e o fortalecimento da formação docente. Tais práticas ampliam a abrangência do currículo, facilitam políticas de dupla diplomação e certificação conjunta, valorizam a diversidade linguística e promovem inclusão, além de prepararem estudantes para contextos produtivos multinacionais e ambientes plurilíngues (Zamilian e Wiedermann, 2025; Leask, 2015).

Cabe ressaltar que o potencial emancipador da internacionalização depende da incorporação de perspectivas periféricas e do respeito às identidades locais, evitando a mera homologação de saberes globalizados (Freitas, 2019; Cordeiro, 2021). Nessa direção, a mediação linguística e o

desenvolvimento de competências interculturais mostram-se fundamentais, bem como a oferta de formação docente contínua voltada para línguas adicionais e para metodologias de ensino intercultural (Santos, 2007; Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024).

Para ilustrar essas práticas inovadoras, consulta-se o detalhamento nos Quadros 1 e 2, que sintetizam projetos e estratégias de internacionalização curricular implementados na EPT brasileira.

2.5 Mediação Linguística e Circulação de Saberes

A mediação linguística é reconhecida como uma dimensão estratégica e indispensável à efetividade dos processos de internacionalização, superando a ideia restrita do ensino de línguas estrangeiras. Trata-se, na verdade, de um conjunto de práticas que inclui tradução, negociação de sentidos, adaptação cultural de materiais, legitimação de epistemes diversas e reconhecimento de múltiplas identidades linguísticas (Santos, 2017; Zamilian e Wiedermann, 2025).

No contexto da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, o domínio do inglês como língua franca continua sendo um requisito-chave para o acesso e a participação em redes acadêmicas e científicas internacionais. Embora facilite a comunicação em escala global, esse predomínio frequentemente marginaliza línguas nacionais, regionais e indígenas, invisibilizando saberes próprios e perpetuando padrões de colonialidade do saber. O risco, conforme apontado por Santos (2017), é que a internacionalização, sem políticas linguísticas críticas, reproduza assimetrias históricas e exclua vozes periféricas das grandes agendas globais.

Diante desse cenário, políticas institucionais voltadas à internacionalização precisam ir além do bilinguismo instrumental. A promoção efetiva da pluralidade linguística passa pela oferta de formação continuada em tradução e mediação intercultural, pela produção de materiais didáticos multilíngues e pelo incentivo ao uso e à valorização das línguas locais nos contextos de ensino, pesquisa e extensão (Zamilian e Wiedermann, 2025; Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024). Essas estratégias favorecem a democratização do acesso ao conhecimento e fortalecem uma circulação de saberes mais horizontal, combatendo processos de subalternização e promovendo justiça cognitiva.

As experiências de cooperação internacional entre Brasil, Moçambique e Angola ilustram o potencial dessas abordagens. Projetos desenvolvidos conjuntamente nesses países combinam a criação de materiais bilíngues ou trilingues, a formação colaborativa de docentes e o intercâmbio acadêmico em múltiplas línguas. Tais iniciativas ampliam o protagonismo regional e contribuem para a afirmação de identidades culturais e linguísticas próprias do Sul Global, ao mesmo tempo em que oferecem modelos práticos de interculturalidade e de inclusão efetiva (Ribeiro & Cardoso, 2023).

Ampliar a mediação linguística implica, portanto, reconhecer que a internacionalização da educação não pode ser compreendida apenas como circulação de pessoas ou de conteúdos, mas, sobretudo, como circulação de sentidos, valores e epistemes. Para que haja uma internacionalização crítica, é fundamental consolidar políticas que garantam visibilidade e legitimidade a saberes plurais, fomentem a diversidade linguística e cultural e assegurem que todos os grupos sociais possam ser protagonistas na produção e na troca de conhecimento em redes globais.

2.6 Perspectivas Críticas: Desafios e Alternativas para o Sul Global

A cooperação Sul-Sul, no contexto da internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica, destaca-se como alternativa estratégica para superar as assimetrias históricas impostas pela hegemonia do Norte Global nas dinâmicas educacionais. Diferentemente dos modelos centrados na integração com países desenvolvidos, a cooperação entre países do Sul prioriza redes horizontais, baseadas na reciprocidade, no diálogo intercultural e na produção colaborativa do conhecimento, proporcionando condições mais justas e equitativas para todos os participantes (Ribeiro & Cardoso, 2023; Zamilian e Wiedermann, 2025).

Nessa perspectiva, a justiça cognitiva constitui um princípio-chave – conforme destacado por Boaventura de Sousa Santos (2007) – e implica reconhecer a pluralidade de formas de conhecimento, práticas pedagógicas, linguagens e epistemologias. Ultrapassar a tradicional “linha abissal”, que distingue saberes legítimos daqueles considerados marginais, exige criar espaços reais de expressão e influência para epistemes periféricas, vernaculares e indígenas nos projetos internacionais. A produção conjunta de materiais didáticos, o desenvolvimento de currículos multilíngues, a circulação de

estudantes de diferentes perfis sociais e o desenho de projetos técnicos adequados às realidades locais são exemplos concretos dessas abordagens (Zamilian e Wiedermann, 2025; Ribeiro & Cardoso, 2023).

Tais práticas permitem que línguas como o crioulo guineense, o português africano ou o espanhol indígena latino-americano sejam reconhecidas não apenas como instrumentos de ensino, mas também como portadoras de valores e soluções culturais específicas, ampliando horizontes e desafiando a colonialidade do saber (Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024). Por meio desse intercâmbio horizontal, saberes tradicionalmente marginalizados tornam-se protagonistas de inovações curriculares, metodológicas e institucionais. Assim, a cooperação Sul-Sul deixa de ser compensatória e passa a ser um motor de justiça e de sustentabilidade educacional, comprometida com a inclusão epistêmica e linguística.

Além disso, perspectivas críticas provenientes do Sul Global, como as de Santos (2007) e Walter Mignolo (2003), sublinham que a internacionalização só se torna verdadeiramente emancipadora quando se apoia em políticas epistemológicas abertas e plurais. O conceito de “ecologia de saberes”, defendido por Santos, propõe o diálogo horizontal entre múltiplas epistemologias, permitindo que formas de conhecimento marginalizadas pela ciência ocidental ocupem um espaço legítimo. Mignolo, por sua vez, alerta para a “colonialidade do saber” e enfatiza a necessidade de “desobediência epistêmica”, ou seja, a coragem institucional de desafiar o eurocentrismo, criando espaço para novas racionalidades, linguagens e modos de produção de sentido (Santos, 2007; Mignolo, 2003).

A literatura recente aponta, ainda, que o padrão de internacionalização voltado à mobilidade vertical, à supremacia do inglês e aos referenciais globais de avaliação reforça exclusões e dificulta a circulação de saberes enraizados na diversidade regional, de gênero e de classe (Stein, 2017; Santos, 2007). Diante disso, projetos mais horizontais – como as redes de cooperação entre a América Latina, a África e os países lusófonos, eventos científicos bilíngues e produção acadêmica multilíngue – configuram alternativas concretas de valorização do saber local, justiça cognitiva e democratização da internacionalização (Zamilian e Wiedermann, 2025; Ribeiro & Cardoso, 2023).

Resumidamente, a aposta em parcerias Sul-Sul, na promoção de línguas e epistemes locais e na construção de redes solidárias de produção de conhecimento representa não apenas uma alternativa política, mas também

a possibilidade de uma internacionalização genuinamente inclusiva, plural e transformadora (Santos, 2007; Mignolo, 2003).

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, baseada na análise documental de fontes primárias e secundárias relacionadas à internacionalização da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT). O objetivo é compreender as políticas, práticas institucionais, processos de mediação linguística e dinâmicas de cooperação Sul-Sul no Brasil, com ênfase nas iniciativas da Rede Federal e em suas articulações com a América Latina e a África.

3.1 Seleção e Análise dos Dados

A seleção baseou-se em documentos oficiais (MEC/Conif) e em artigos científicos (2019-2026) que abordassem explicitamente a EPT e a cooperação Sul-Sul. A análise considerou apenas materiais com autoria identificável e relevância confirmada para o tema, excluindo documentos sem autoria, sem data ou sem pertinência clara.

A categorização incluiu: diretrizes de internacionalização na EPT brasileira, práticas de mobilidade e de internacionalização do currículo, estratégias de mediação linguística, experiências de cooperação Sul-Sul e os principais limites e desafios. Utilizou-se a análise de conteúdo para identificar tendências, semelhanças e lacunas nos documentos, com categorização indutiva.

A robustez dos resultados foi garantida pela triangulação entre documentos oficiais, relatórios institucionais e literatura científica recente. Como limitações, destacam-se a dependência de fontes públicas e a não integralidade da amostragem. Não houve coleta de dados pessoais nem necessidade de aprovação ética, pois toda a análise baseou-se em fontes públicas e acadêmicas devidamente referenciadas.

4 DISCUSSÃO

Nesta seção, a proposta é refletir sobre a forma como a internacionalização tem se estabelecido no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo no Brasil, e em que medida ela está alicerçada em uma educação humanizada e transgressora. No Brasil, a internacionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem buscado, nos últimos anos, responder tanto às demandas de organismos multilaterais quanto às necessidades e aos contextos locais. No “Relatório de Atividades da Câmara de Relações Internacionais da Rede Federal”, o Conif reconhece tal tensão, afirmando que “apesar do alinhamento com diretrizes globais, as instituições da Rede Federal necessitam desenvolver políticas próprias de internacionalização, considerando suas especificidades e desafios regionais.” (Conif, 2023, p. 7)

Em relação ao papel do Estado, o Plano Nacional de Educação prevê, entre suas estratégias, o fomento a experiências internacionais, mas ressalta a importância da articulação com parceiros do Sul Global. Sob essa ótica, o documento do MEC já preconiza essa questão ao considerar: “Fomentar a cooperação educacional internacional com países do Sul Global, especialmente nos âmbitos técnico-científico e de formação, promovendo trocas recíprocas e respeito à diversidade cultural.” (MEC, 2022, p. 42)

A OCDE, em seu relatório “Internationalisation and Global Engagement in Higher Education” (2022), destaca um contraste relevante:

Enquanto países centrais tendem a estruturar a internacionalização com base na atração de talentos e na competitividade, países emergentes, como o Brasil e algumas nações africanas, priorizam a inclusão, o desenvolvimento institucional e o fortalecimento de redes regionais.” (OCDE, 2022, p. 19)

No âmbito africano, o relatório Unesco Roadmap to 2030: Education for Sustainable Development (2019) sublinha a necessidade de: “Promover parcerias Sul-Sul, fortalecer a formação técnica integrada às comunidades e valorizar as línguas africanas e o português como instrumentos de mediação intercultural.” (Unesco, 2019, p. 55)

Na prática, projetos de cooperação Brasil-África têm evidenciado tanto êxitos quanto obstáculos. Relatório conjunto do Instituto Federal Baiano e do Instituto Superior Politécnico de Moçambique afirma que:

O intercâmbio entre estudantes e professores brasileiros e moçambicanos nos cursos de agroecologia propiciou a construção de metodologias contextualizadas e o compartilhamento de desafios do campo em português e nas línguas locais. (IF Baiano, 2023, p. 14)

Sob essa perspectiva, pode-se relacionar uma das categorias presentes em *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), a saber, o inédito-viável. Nessa categoria, considera-se que toda a crença no sonho possível e na utopia virá a se concretizar desde que a história se realize, ou seja, a esperança de concretização própria do pensamento freireano. Isso corrobora as diferentes formas de engajamento e cooperação entre os países do Sul Global. O inédito-viável é a tentativa de superar os limites da relação entre o opressor e o oprimido. Para Freire, o homem, como corpo consciente, conhece as barreiras e os obstáculos presentes na vida pessoal e social. Segundo o filósofo da educação brasileira, essas chamam-se “situações-limite”. Essas “situações-limite” referem-se à existência daqueles que, direta ou indiretamente, “servem” os dominantes e daqueles que se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos.

Os primeiros veem os temas-problema encobertos pelas “situações-limite”, daí os considerarem determinantes históricos e nada há a fazer, senão se adaptar a elas. Os segundos, quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas “situações-limite” e passam a ser um “percebido-destacado”, sentem-se mobilizados a agir e a descobrir o “inédito-viável”. Esses segundos são os que se sentem no dever de romper essa barreira das “situações-limite” para resolver, pela ação com reflexão, esses obstáculos à liberdade dos oprimidos e transpor a “fronteira entre o ser e o ser-mais”, tão sonhada por Freire. Este representando, evidentemente, a vontade política de todas e de todos os que *como* ele e *com* ele vêm trabalhando para a libertação dos homens e das mulheres,

independentemente de raça, religião, sexo e classe. (Freire, 1992, p.106-107)¹.

Ao comparar diferentes contextos, observa-se que instituições brasileiras e parceiras africanas e latino-americanas avançam principalmente quando: (1) desenvolvem materiais em mais de uma língua e valorizam saberes locais. (2) Constroem redes horizontais com foco em desafios regionais comuns (como agroecologia, energias renováveis, saúde pública etc.). (3) Superam modelos importados mecanicamente de centros globais, criando instrumentos próprios de avaliação e de reconhecimento discente (Conif, 2023; Unesco, 2019; IF Baiano, 2023).

E, ainda, as “situações-limite” podem se estabelecer à medida que permanecem desafios, já externados nos relatórios e na literatura especializada: vulnerabilidade orçamentária, assimetrias de infraestrutura, variabilidade de políticas institucionais e baixa institucionalização da mediação linguística como política formal. São desafios que, segundo Costa *et al.* (2024, p. 5), “precisam ser alvo de projetos nacionais e binacionais de longo prazo, com metas pactuadas envolvendo governança, financiamento e reconhecimento internacional”. Isso remete-se ao “inédito-viável” freireano.

O “inédito-viável” é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e, quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (Freire, 1992, p.107)

Sob essa ótica, ao trazerem para o debate a perspectiva crítica, Santos (2007) e Stein (2017) sustentam que a internacionalização sem justiça epistêmica tende à reprodução do eurocentrismo científico. Para Santos (2007, p.74), “a internacionalização deve ser pensada como ecologia de saberes, aberta às múltiplas epistemologias, sob pena de continuar reforçando o abismo entre centros e periferias”. Nessa diretriz, Stein (2017, p.319), ao realizar estudos dessa envergadura, reconhece que “projetos internacionalizantes que

1 Essa passagem refere-se ao livro *Pedagogia da Esperança* nas notas ao final da obra.

ignoram as dinâmicas do Sul Global frequentemente perpetuam assimetrias e exclusões, mesmo quando aparentemente motivados pela cooperação”.

No Brasil, o relatório do IFSULMINAS (2023, p. 20) exemplifica o dilema: “Apesar das conquistas em mobilidade internacional, percebe-se ainda baixa participação de docentes com fluência em outros idiomas que não o inglês, o que limita o escopo e a profundidade da cooperação Sul-Sul.”

A experiência latino-americana revela que iniciativas de internacionalização como a oferta de cursos conjuntos e bilíngues não apenas ampliam a integração regional, mas também favorecem a superação de obstáculos históricos de comunicação técnica, conforme destaca o relatório da RIETSS: “A realização de cursos conjuntos em espanhol e português entre Brasil, Uruguai e México evidenciou ganhos em integração regional e superação de obstáculos históricos de comunicação técnica” (Rietss, 2023, p. 23).

Para ilustrar de forma sistematizada essas práticas inovadoras de internacionalização curricular e cooperação Sul-Sul, apresentam-se a seguir três quadros, que exemplificam casos, impactos e desafios observados na Rede Federal Brasileira, na América Latina e em parcerias com países africanos de língua portuguesa (Quadros 1, 2 e 3).

A análise dos quadros evidencia que as práticas de internacionalização nos Institutos Federais brasileiros e em parceiros latino-americanos e africanos vão além da mobilidade física, abrangendo a produção conjunta de conhecimento, materiais educativos multilíngues e adaptação curricular contextualizada. Os maiores desafios referem-se à superação de barreiras linguísticas, ao reconhecimento de equivalências e à sustentabilidade institucional e financeira dos projetos. Tais iniciativas corroboram a centralidade da mediação linguística e do plurilinguismo para uma internacionalização que valorize epistemes do Sul Global, reforce identidades regionais e promova justiça cognitiva (Santos, 2007; Zamilian e Wiedermann, 2025).

Além disso, a análise dos casos apresentados evidencia avanços importantes na consolidação de práticas internacionalizadas na Rede Federal e em instituições parceiras na América Latina e na África. A ampliação das redes de colaboração, o desenvolvimento de currículos bilíngues e trilíngues, a promoção da mobilidade e o incentivo à produção conjunta de materiais didáticos multilíngues confirmam uma evolução para além do modelo tradicional centrado na mobilidade para países do Norte Global (Zamilian e Wiedermann, 2025; Ribeiro e Cardoso, 2023).

Quadro 1 – Exemplos de Internacionalização na Rede Federal Brasileira

Caso / Programa	Descrição	Impactos	Desafios e Observações	Fonte
“IF sem Fronteiras” (Rede Federal)	Programa de mobilidade discente e docente com foco especial em países ibero-americanos e africanos, promovendo estágios, missões técnicas e cursos de idiomas.	Ampliação de redes; interculturalidade; estímulo ao aprendizado de espanhol/inglês e ao contato com culturas latino-americanas e africanas.	Barreiras linguísticas; financiamento; necessidade de adaptação curricular; reconhecimento mútuo de créditos.	Zamilian E Wiedermann, 2025; Conif, 2023
Programa “Caminhos da Internacionalização” – IFs Sul/Sudeste	Criação de disciplinas bilíngues (português–espanhol); coautoria de materiais; projetos em parceria com os Institutos Federais da Argentina e do Uruguai.	Engajamento docente; produção de material didático; desenvolvimento de competências multilíngues; intercâmbio cultural.	Adaptação de metodologias; avaliação da aprendizagem multilíngue.	Zamilian E Wiedermann, 2025
Projeto Brasil–Moçambique–Angola	Parcerias para cursos técnicos em Agropecuária e Informática, envolvendo MOOCs, coorientações, intercâmbio virtual de docentes e produção de materiais em português, inglês e línguas africanas.	Intercâmbio de conhecimentos técnicos e de práticas pedagógicas; valorização do português africano e das línguas angolanas e moçambicanas; fortalecimento da cooperação Sul-Sul.	Limitações de infraestrutura tecnológica nos países africanos; diferenças regulatórias.	Ribeiro; Cardoso, 2023; Zamilian E Wiedermann, 2025

Fonte: Autoria própria.

Quadro 2 – Casos de América Latina e Cooperação Sul-Sul

Instituição / Programa	Descrição	Impactos	Desafios	Fonte
Rede Latino-Americana de Educação Técnica (RIETSS)	Aliança entre IFs do Brasil, CETIS do México, SENATI do Peru, UTU do Uruguai e outros, com intercâmbio de professores e estudantes, produção de cursos online trilingues (espanhol-português-francês) e realização de fóruns regionais.	Compartilhamento de tecnologias; integração da regional; valorização da diversidade linguística; fortalecimento do ensino técnico público.	Equivalência de currículos; financiamento de bolsas; continuidade de projetos após trocas de gestão.	Cerdeira; Castro; Lauxen, 2024
Programa Mercovet (Brasil–Argentina–Uruguai–Paraguai)	Harmonização curricular em educação profissional agrícola; missões técnicas; tradução trilingue de manuais e de protocolos de laboratório.	Melhoria da empregabilidade; mutualidade de reconhecimentos; circulação de saberes técnicos.	Necessidade de formação continuada de docentes em multilinguismo técnico.	Conif, 2023; Ifsulminas, 2023
Programa Paulo Freire (MEC-OEA)	Bolsa-mobilidade para futuros professores de educação básica da América Latina e do Caribe em universidades brasileiras, com estágios supervisionados em escolas públicas e atividades de formação em português e em espanhol.	Troca de práticas pedagógicas; redução de barreiras linguísticas; interculturalidade na formação docente.	Sustentabilidade do financiamento e reconhecimento do estágio.	Costa <i>et al.</i> , 2024

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3 – África: Parcerias Brasil–África Lusófona

Projeto / Parceria	Descrição	Impactos	Desafios	Fonte
Cooperação IFs–Institutos Politécnicos de Moçambique/Angola	Cursos técnicos binacionais (áreas de energia e tecnologia), com parte online/mobilidade, orientação trilingue e produção conjunta de livros e de kits didáticos bilingues.	Aproximação curricular; formação docente internacional; adaptação tecnológica.	Alternância de calendários acadêmicos; custos de mobilidade e de tradução.	Ribeiro; Cardoso, 2023
Projeto Rede Conhecimento e Território	Aliança entre IFs do Nordeste e escolas técnicas da Guiné-Bissau, para projetos de agroecologia e energias renováveis, com tradução e adaptação de materiais em português, crioulo e francês.	Transferência de conhecimento local; inclusão de idiomas africanos; desenvolvimento sustentável.	Barreira tecnológica e logística.	Zamilian & Wiedermann, 2025

Fonte: Autoria própria.

No entanto, persistem desafios substanciais, como as barreiras linguísticas, a descontinuidade das políticas institucionais, a dificuldade de reconhecimento de créditos e a limitação de recursos financeiros. A dependência do inglês coloca em risco a valorização das línguas locais e das epistemes regionais, podendo reforçar dinâmicas coloniais e reproduzir assimetrias de poder (Santos, 2007; Stein, 2017).

Destaca-se, ainda, a relevância dos esforços de cooperação Sul-Sul, que vêm abrindo espaço para uma internacionalização horizontal, pautada pela justiça cognitiva, pela mutualidade e pelo respeito à pluralidade epistêmica. Projetos como os desenvolvidos entre IFs brasileiros, instituições africanas e latino-americanas mostram potencial para construção de redes solidárias, inovadoras e mais equitativas.

5 CONCLUSÃO

A internacionalização da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil, analisada por meio de documentos institucionais e de experiências em redes de cooperação Sul-Sul, evidencia o amadurecimento das políticas educacionais nacionais. O avanço para além da mobilidade acadêmica tradicional e a adoção de práticas que valorizam a produção de materiais em múltiplos idiomas e a curricularização da interculturalidade refletem a busca por uma internacionalização crítica, inclusiva e emancipadora (Zamilian e Wiedermann, 2025; Conif, 2023; Costa *et al.*, 2024).

Esse panorama demonstra que a internacionalização na EPT vai além dos ganhos acadêmicos e científicos, tornando-se uma ferramenta central para a promoção da justiça cognitiva e da diversidade epistêmica, além de reposicionar as instituições brasileiras no cenário global (Santos, 2007; Stein, 2017). Contudo, desafios significativos permanecem, como a insuficiência de financiamento, a carência de políticas de formação docente multilíngue, a dificuldade de reconhecimento de créditos entre países parceiros e a baixa institucionalização da mediação linguística (IFSulminas, 2023; IF Baiano, 2023; OCDE, 2022).

O avanço em políticas públicas e institucionais pode fortalecer as redes de cooperação Sul-Sul, estimular o uso e a valorização de múltiplas línguas e priorizar o conhecimento local e regional. É igualmente essencial aprimorar

instrumentos de mobilidade e de reconhecimento acadêmico, investir na formação docente intercultural e multilíngue, bem como implementar o monitoramento contínuo dessas ações (Costa *et al.*, 2024; Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024). Com efeito, as “situações-limite” (Freire, 1987) correspondem aos impactos decorrentes dos organismos multilaterais.

Nessa perspectiva, há de se considerar a possibilidade de políticas futuras que privilegiem:

1. **Promoção do plurilinguismo institucional:** Desenvolver e financiar políticas que fomentem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras diversas – não apenas o inglês – e valorizem o português, o espanhol e as línguas africanas e indígenas nas atividades acadêmicas. Isso favorece não só a inclusão, mas também o fortalecimento de laços regionais e o reconhecimento de saberes locais (Zamilian e Wiedermann, 2025; Ribeiro e Cardoso, 2023).
2. **Fortalecimento e institucionalização da cooperação Sul-Sul:** Ampliar programas e redes permanentes que permitam o intercâmbio consistente entre o Brasil, a América Latina e a África, com financiamento estável, reconhecimento acadêmico e agendas colaborativas alinhadas aos desafios de desenvolvimento comum (Cerdeira; Castro; Lauxen, 2024).
3. **Aprimoramento da formação docente para internacionalização crítica:** Investir em capacitação continuada de docentes para atuação em ambientes multiculturais e multilíngues, em formação em mediação intercultural e em metodologias colaborativas, priorizando o protagonismo do(a) professor(a) como agente de internacionalização curricular (Leask, 2015; Zamilian e Wiedermann, 2025).
4. **Flexibilização e reconhecimento curricular:** Propor flexibilização das estruturas curriculares, estabelecendo mecanismos ágeis de reconhecimento de créditos, certificações conjuntas e projetos integrados de pesquisa/ensino, especialmente em acordos bilaterais ou multinacionais (Conif, 2023).
5. **Inclusão de mediação linguística na política de internacionalização:** Reconhecer institucionalmente o trabalho de tradução, adaptação cultural e mediação de materiais didáticos/avaliativos, prevendo

remuneração, valorização acadêmica e espaço formal nos projetos de internacionalização (Santos, 2007).

6. **Monitoramento contínuo e avaliação participativa:** Implementar sistemas de avaliação e monitoramento multiparticipativos, com envolvimento de estudantes, docentes e parceiros estrangeiros, coletando feedback para reorientar políticas públicas e aprimorar projetos conforme a realidade das instituições e das redes envolvidas (Costa *et al.*, 2024).
7. **Fomento à justiça cognitiva e à produção de conhecimento local:** Incentivar projetos que promovam a circulação de epistemes localizadas, reconhecendo a pluralidade do saber e combatendo a colonialidade na produção científica, inclusive com apoio a publicações multilíngues e de acesso aberto (Santos, 2007).

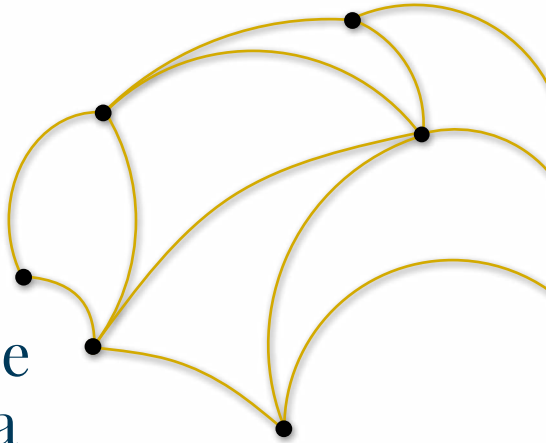
Assim, a consolidação de uma internacionalização mais equitativa e inovadora depende da tomada de decisões que se apoiem no pluralismo de vozes, na busca por soluções criativas e na governança colaborativa. Reporta-se ao “inédito-viável freireano”. Como já ressaltado, o “inédito-viável” é a tentativa de superar os limites da relação opressor-oprimido. Para tanto, o “inédito-viável” concretizar-se-á na medida em que haja maior engajamento e cooperação entre os países do Sul Global. Esse caminho é fundamental para que a EPT contribua de forma efetiva para o desenvolvimento sustentável e para a democratização do conhecimento, tanto no Brasil quanto em outros contextos do Sul Global.

REFERÊNCIAS

- Cerdeira, L., Castro, A. M. D. A., & Lauxen, S. L. (2024). Política de internacionalização da educação superior como estratégia da agenda global: Tendências atuais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 13(2), 1–20. <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/73307>
- Conif. (2023). *Relatório de atividades da Câmara de Relações Internacionais da Rede Federal*. <https://www.conif.org.br/internacionalizacao/relatorio2023.pdf>
- Cordeiro, J. P. (2021). Internacionalização curricular e práticas de interculturalidade na rede federal de educação tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 18, e23411. <https://doi.org/10.47369/rbept.v18.23411>
- Costa, M., *et al.* (2024). A internacionalização da educação superior no Brasil: O programa CAPES-PrInt e a cooperação acadêmica internacional. *Educação & Sociedade*. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-83462024000200100
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freitas, D. M. (2019). Internacionalização curricular e justiça cognitiva na educação tecnológica. *Educar em Revista*, 35(75), 38–53. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65405>
- IF Baiano. (2023). *Relatório de atividades do intercâmbio Brasil-Moçambique: Agroecologia e formação técnica*.
- IFSULMINAS. (2023). *Relatório de internacionalização institucional 2023*. <https://www.ifsuldeminas.edu.br/relatoriointernacionalizacao-2023.pdf>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- MEC. (2022). *Plano Nacional de Educação: Monitoramento das metas e das estratégias*. <http://pne.mec.gov.br/>
- Mignolo, W. (2003). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 7–24). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20121024093337/lander.pdf>
- OCDE. (2022). *Internationalization and global engagement in higher education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/internationalisation-and-global-engagement-higher-education.pdf>
- Ribeiro, M. M., & Cardoso, P. C. (2023). Organismos internacionais e educação profissional técnica: Proposições da Agenda 2030. *Anais da Filosofia da Educação*. <https://editora.pucrs.br/anais/filosofiaeducacao/assets/edicoes/2023/arquivos/4.pdf>
- RIETSS. (2023). *Relatório anual da Rede de Instituições de Educação Técnica Sul-Sul*.
- Santos, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71–94. <https://www.scielo.br/j/nec/a/8zm8Q4CqjvnF7QbFTy7fHNJ/?lang=pt>
- Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: Tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41(3), 301–325. <https://doi.org/10.1353/rhe.2018.0007>
- Unesco. (2019). *Roadmap to 2030: Education for sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>

Zamilian, G. A. A., & Wiedemann, S. C. (2025). As contribuições e limitações da internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17067>

Capítulo 4



Educação Linguística e o Papel do CECLLA na Internacionalização de uma Universidade no Norte do País

Kleber Aparecido da Silva
Daniella Corcioli Azevedo Rocha

Resumo: Este estudo constitui um dos frutos de uma pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida em parceria entre UFT (Universidade Federal do Tocantins) e UnB (Universidade de Brasília). É nosso objetivo relatar e discutir as ações voltadas à internacionalização no Programa CECLLA (Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes), com foco na educação linguística crítica de estudantes brasileiros e estrangeiros. A partir de nossas experiências, pretendemos contribuir com a discussão acerca das Políticas de Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES). Serão empreendidas discussões à luz de teóricos que conceituam internacionalização, translinguagem e identidades fronteiriças visando responder à seguinte pergunta: Como as condições contextuais no CECLLA têm determinado o curso das ações de internacionalização no âmbito da UFT? Os relatos e as reflexões empreendidas a partir das experiências, das práticas translingues e das trocas culturais entre os envolvidos, somadas à diversidade identitária, demonstraram o poder inclusivo da educação. Essas reflexões evidenciaram também a importância da ampliação de ações de internacionalização alicerçadas na inclusão linguística e multicultural e na educação linguística crítica. Por outro lado, elas apontam para a necessidade de desenvolvimento de ações específicas, direcionadas a populações negras,

indígenas, LGBTQIA+ e quilombolas, historicamente marginalizadas ou não priorizadas em programas de internacionalização.

Palavras-Chave: Educação Linguística; Internacionalização; Translinguagem; Identidades Fronteiriças.

1 INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) tem se intensificado nos últimos anos, coincidindo com e sendo impulsionado pelo avanço das tecnologias relacionadas à comunicação, em especial a *Internet*, e também pela globalização. Diante deste cenário, temos verificado uma demanda crescente pelo aprendizado de idiomas no âmbito das IES, tanto por parte de estudantes brasileiros, visando a intercâmbios no exterior, quanto de estudantes estrangeiros, que desembarcam em nosso país cada vez em maior número. A UFT, por exemplo, passou de uma média de 10 a 12 estudantes recebidos em anos anteriores para 25 no início do ano de 2026, mais que o dobro, ou um aumento de 108%. A esses números, evidenciando o aumento da demanda pelo ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), acrescentamos o fato de que, o ano de 2025, foi o primeiro em que a UFT sediou o curso preparatório e o CELP-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiro), que é o exame oficial brasileiro de proficiência em língua portuguesa, exigido dos estudantes intercambistas PEC-G (Programa Estudante-Convênio Graduação) e PEC-PG (Programa Estudante-Convênio Pós-Graduação) após um ano de estadia no Brasil.

Considerando esses fatos, as demandas anteriores e os investimentos recentes mais robustos do Governo Federal em programas de internacionalização, a UFT, por intermédio da Relinter (Coordenação de Relações Internacionais) buscou parceria com o Programa CECLLA e, assim, nasceu o Projeto CECLLA-Relinter. O Projeto CECLLA-Relinter iniciou suas atividades no segundo semestre de 2022, após planejamento conjunto entre a Relinter e a Vice-reitoria da UFT, tendo como objetivo principal a oferta de línguas adicionais diversas.

Abrimos aqui um parêntesis para conceituar o termo ‘língua adicional’, bastante significativo a este estudo. Primeiramente vale dizer que concordamos com Moreira Júnior (2016, p.20), para quem o termo deve ser entendido

como “produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante” e, o mais importante, “para atender às suas necessidades como condição para as suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada”. Ao adotarmos essa denominação nos afastamos de uma outra, velha conhecida, a ‘língua estrangeira’, que remete à língua do outro. Para além disso, devemos pontuar que, por ‘adicional’ não estamos destacando ou associando-o a seus correlatos ‘soma’, ‘adição’ ou ‘acréscimo’ linguístico. Ao contrário, esse modificador faz referência à colaboração da língua não materna como mais um meio, uma ferramenta visando à autonomia do aprendiz no seu próprio meio social e nos demais espaços em que, possivelmente, essa autonomia não possa ser alcançada por meio somente do idioma materno. Assim, longe de trabalharmos com uma visão de língua enquanto sinal de status social, *commodity* ou símbolo historicamente ligado a uma elite hegemônica brasileira, buscamos relacioná-la a objetivos concretos, previsíveis e alcançáveis em um curto espaço de tempo, que é o intercâmbio para países diversos enquanto o estudante ainda se encontra no curso de graduação, ou seja, em dois ou três anos no máximo. Discutiremos adiante o impacto dessa previsibilidade de desfecho a curto prazo no programa.

Por hora é importante destacar que o comprometimento do programa com os conceitos de língua adicional, bem como o de educação linguística crítica, denota um maior engajamento com as práticas decoloniais nos processos que envolvem o trabalho com línguas. Isso, por sua vez, evidencia nossa preocupação com práticas linguísticas baseadas na valorização da diversidade de identidades culturais e sociais, buscando o desenvolvimento de posturas mais críticas e autônomas nos aprendizes, em detrimento da simples transmissão de estruturas linguísticas supostamente neutras ou desvinculadas de quaisquer povos, interesses ou relações de poder, conforme veremos adiante.

Tendo isso em mente, asseveramos que esse capítulo constitui um relato de experiência e nasceu da necessidade de apresentar e discutir as ações do Programa CECLLA, e mais especificamente do Projeto CECLLA-Relinter, no âmbito da internacionalização na UFT. É nosso objetivo trazer à baila e discutir, à luz de teóricos que conceituam internacionalização, translinguagem e identidades fronteiriças, a seguinte pergunta de pesquisa: Como as condições contextuais no CECLLA têm determinado o curso das ações de internacionalização no âmbito da UFT? A partir do exame

dessas condições e das ações desenvolvidas, pretendemos analisar nossas vivências e investigar como temos trabalhado a educação linguística para a internacionalização de estudantes brasileiros e para o acolhimento dos estudantes estrangeiros, conectando-as às aos preceitos ou princípios aos quais nos apoiamos. Essas discussões são caras a nós porque nos abrem possibilidades de desvelar características intrínsecas e bastante significativas do nosso programa de extensão. No entanto, mais do que isso, essas discussões nos obrigam a revisitar nossas próprias assunções e a nos colocar diante do espelho para um reexame dos pensamentos que regem nossas práticas.

Antes de darmos início às discussões propriamente ditas, cabe historicizar que, diante das questões contextuais inerentes ao nosso programa e às demandas para internacionalização em nossa universidade, foram pensadas formas de agir que pudessem atender a três fatores principais: elas precisavam corresponder minimamente às necessidades e aos anseios de nossos estudantes, ser viáveis aos aportes financeiros e aos recursos humanos que nós dispúnhamos no momento em nossa instituição e, ainda, precisavam estar em acordo com a filosofia fundamental ou basilar do CECLLA voltada a uma educação crítica e inclusiva. Assim é que chegamos às ações que conseguimos implementar em relação à educação linguística para a internacionalização na UFT. Elas encontram respaldo crítico e teórico nos estudos sobre translinguagem e também nos fronteiriços, tal qual discutiremos ao longo deste capítulo.

Este estudo encontra-se dividido em quatro seções, para além dessa parte introdutória em que situamos brevemente os objetivos deste estudo. Na seção seguinte, situaremos teórico-metodologicamente este estudo, apresentaremos brevemente o Programa e o Projeto CECLLA-Relinter e como, por meio deles, temos empreendido a educação linguística para fins de internacionalização na UFT, não deixando, é claro, de conceituar esse termo. Utilizaremos, para isso, autores como Knight e De Wit (1995), Rosa, Ziegler e Arnt (2024) e Silva e Xavier (2021), dentre outros.

A segunda seção é dedicada à uma discussão sobre translinguagem, com o objetivo de firmar bases que possam sustentar nossas discussões posteriores. Figuram entre os autores que nos embasam, dentre outros, Canagarajah (2013), Garcia e Wey (2014), Silva e Lima (2022) e Silva *et al* (2023).

Na terceira seção buscaremos discutir os estudos fronteiriços de Anzaldúa (1987) e também os estudos de Munanga (1999). Tais discussões serão imprescindíveis aos objetivos de examinar nossas percepções acerca dos alcances do programa, acerca das experiências vivenciadas em meio à diversidade inerente ao Projeto CECLLA-Relinter e, principalmente, elas nos auxiliarão na discussão acerca dos passos seguintes, ainda não desenvolvidos no projeto, tais como a implementação de ações especificamente direcionadas a populações marginalizadas e historicamente excluídas tanto dos processos formais de educação linguística quanto das oportunidades de intercâmbio e internacionalização como as populações negras, quilombolas, indígenas e LGBTQIA+.

Por fim, a quarta seção é onde faremos o fechamento e o entrelaçamento, ou o amarrio, entre a análise e a discussão dos temas aqui arrolados e os aportes teóricos por nós utilizados.

2 O CECLLA E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA COMO UM DOS PILARES DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFT

Esse estudo inscreve-se teórica e metodologicamente entre as pesquisas que abarcam as inquietações próprias da Linguística Aplicada (doravante LA) mestiça, (inter)(trans)(in)disciplinar, conforme Moita Lopes (2006). A mesma LA utilizada por muitos pesquisadores que compartilham de alguns princípios gerais como “ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta [...] com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (Moita Lopes, 2006, p. 97). Ou seja, inscrevemos nosso estudo juntos aos que pertencem a uma área responsiva à vida social, visto que um dos grandes desafios para a epistemologia de nossos dias é “construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade” (Moita Lopes, 2006, p. 30). Os estudos sob esse escopo da LA são relevantes a esta pesquisa, pois nos ajudaram a compreender a importância da educação linguística crítica nos processos ligados à internacionalização.

A internacionalização é aqui considerada como o conjunto de processos, ações ou estratégias pensadas e desenvolvidas com objetivos orientados à participação da comunidade universitária em uma dinâmica internacional mais integrada e co-participativa. De acordo com Knight e De Wit (1995, p. 15), a internacionalização é “um processo de integração da dimensão internacional do ensino, pesquisa e serviços da instituição de educação superior” e pode ser considerada também como uma “perspectiva, atividade ou programa que introduz ou integra uma perspectiva internacional/intercultural/global nos maiores propósitos da universidade/faculdade”.

Embora não recente, nas últimas décadas temos presenciado uma intensificação das iniciativas para a internacionalização da educação superior e, ultimamente, também, da educação básica. Atrelada ao intercâmbio não somente de pesquisas ou à diversificação do ensino, mas também à necessidade de aproximação cultural, de compartilhamento de experiências e de modos de vidas (Silva e Xavier, 2021), a internacionalização tem sido fomentada também como uma tentativa de se investir esforços e pavimentar caminhos para cooperações futuras de diversas naturezas e com diferentes objetivos entre as universidades parceiras e, obviamente, entre os países parceiros (Knight, De Wit, 1995 apud Tosta, Stallivieri e Tosta, 2016; Rosa, Ziegler e Arnt, 2024).

Enquanto promotora do respeito às diferenças e da convivência harmônica entre os diferentes povos, o que se espera com a internacionalização é o fomento e a visibilidade da pluralidade de pensamentos, da diversidade cultural, do contraditório, enfim, da heterogeneidade própria do ser humano. Isso porque, com o aumento do uso dos meios virtuais de comunicação, que tornam possível e acessível a interação entre pessoas e o compartilhamento de trabalhos, pesquisas e documentos em tempo real nos quatro cantos do mundo, é de se esperar que cada vez mais iremos presenciar as trocas de experiências, culturas e interações linguísticas em idiomas diversos. Para além disso, temos ainda a busca por oportunidades de estudos e trabalho nos mais diversos países. Com base nesses movimentos podemos, portanto, asseverar que as ações que visam a corroborar e a auxiliar nos processos de internacionalização tendem a se multiplicar e a se aperfeiçoar para atenderem à uma demanda que cresce exponencialmente ano após ano.

Ao falarmos de internacionalização, não podemos nos esquecer da importância da proficiência linguística em diferentes línguas. De acordo com

Pinto, Garcia e Santos (2021, p. 5619) todas as “formas de mobilidade, para alunos e docentes que chegam ou para os que saem, exigem proficiência no idioma do país de destino para fins de comunicação no contexto acadêmico, para o desenvolvimento de pesquisas e escrita de artigos científicos entre os parceiros”. E, em se tratando de educação linguística, voltamos aos estudos empreendidos pela LA, que informam e guiam as práticas no CECLLA. Assim, são os estudos sob o escopo da LA que nos apontam caminhos alternativos ao ensino estrutural das línguas estrangeiras, favorecendo o foco em uma educação linguística crítica, mais inclusiva, mais dinâmica e que possa dialogar com os anseios da comunidade universitária.

Nesse sentido, conforme já mencionamos na parte introdutória, o termo língua adicional nos insere em uma proposta ou visão mais holística e acolhedora de ensino, de modo a privilegiar e incluir todas as pessoas interessadas em aprender idiomas, pois, de acordo com Pereira (2021, p. 5633), um dos desafios da mobilidade internacional é “a falta de proficiência linguística”. Em suas próprias palavras, “um grande entrave para a consolidação da internacionalização nas universidades”, é a falta de proficiência em outros idiomas (Pereira, 2021, p. 5633), que, por sua vez, é fruto de “uma cultura de não priorização do aprendizado de línguas estrangeiras” que temos vivenciado ao longo de nossa história no Brasil. Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 20), acrescentam ainda que sempre foi ponto pacífico em nossas universidades que “a língua estrangeira (LE) assumia papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio corpo discente”, visto que nunca foi comum a exigência de proficiência em qualquer idioma que fosse.

Entendemos que as dificuldades e até mesmo os mitos e os preconceitos em relação à suposta dificuldade em se aprender idiomas adicionais estão vinculados a uma concepção estruturalista de linguagem, ligada à visão de língua enquanto sistema exterior ao indivíduo, autônomo e autossuficiente de regras a serem aprendidas ou adquiridas pelo falante a partir de um modelo “estável”. Tais regras e normas, uma vez adquiridas, habilitariam o cidadão a interagir e a se comunicar com propriedade nos mais variados contextos em que tal idioma é falado. Presumindo que tal concepção ainda persiste nos mais variados meios, inclusive no universitário, parece-nos imprescindível que outras formas de se abordar a educação linguística sejam discutidas, previstas e implementadas em situações de planejamento estratégico e de execução de ações para a internacionalização. Por isso o CECLLA foi pensado

enquanto um centro de educação linguística preocupado em desenvolver práticas linguísticas baseadas na valorização das identidades culturais e sociais e buscando o desenvolvimento de posturas mais críticas e autônomas nos aprendizes, em detrimento da simples transmissão de estruturas linguísticas supostamente neutras, conforme já asseveramos.

O CECLLA é um Programa de Extensão regulamentado e vinculado ao Curso de Letras do Campus de Porto Nacional – UFT e vem ofertando cursos regulares de línguas portuguesa e adicionais desde julho de 2010. A parceria com a Relinter foi estabelecida no primeiro semestre de 2022, quando foi elaborado um plano de ação e um projeto para que o CECLLA passasse a ofertar cursos de línguas em todos os Campi da universidade e a todos os estudantes que gostariam de pleitear vagas para intercâmbio em países diversos, mas não contavam com a fluência mínima exigida nas universidades cujo idioma primeiro não era a língua portuguesa. Nesse sentido, o CECLLA-Relinter veio a atender e a incluir essa parcela de nossos alunos da UFT e do ensino médio com a oferta gratuita dos cursos, primeiramente, em língua inglesa e em língua portuguesa para estrangeiros de países diversos, provenientes de intercâmbios, e também aos imigrantes que escolheram Palmas para se estabelecerem. No primeiro semestre de 2026 o programa passou a ofertar também o ensino de língua francesa, a partir da disponibilidade de recursos humanos que obtivemos.

Quanto à oferta de turmas, durante o segundo semestre de 2022, tivemos a oferta de cinco turmas de ensino de língua inglesa, sendo três turmas presenciais e duas online, visando o atendimento de 143 estudantes dos campi da capital e do interior. No primeiro semestre de 2023 tivemos a oferta de oito turmas de língua inglesa, sendo cinco presenciais e três online; e uma turma presencial de português para estrangeiros (doravante PLE), com 314 estudantes atendidos. No segundo semestre de 2023 tivemos a oferta oito turmas língua inglesa, sendo cinco turmas presenciais e três turmas online, além de uma turma PLE presencial, com 263 estudantes atendidos. No primeiro semestre de 2024 tivemos a oferta de doze turmas língua inglesa presenciais¹ e uma turma PLE presencial, com 191 estudantes

atendidos. No segundo semestre de 2024 tivemos nove turmas de língua inglesa presenciais e uma turma de PLE presencial, com 172 estudantes atendidos. No primeiro semestre de 2025 mantivemos a oferta de nove turmas língua inglesa presenciais e uma turma PLE presencial, com 225 estudantes atendidos. No segundo semestre de 2025 tivemos onze turmas língua inglesa presenciais e uma turma PLE presencial, com 269 estudantes atendidos, e no primeiro semestre de 2026 estão sendo ofertadas 10 turmas de língua inglesa e uma turma de PLE, todas presenciais, além de uma turma de língua francesa na modalidade também presencial, conforme já mencionado.

A educação linguística no CECLLA, desde o início, tem sido desenvolvida por monitores, que são alunos de cursos da Graduação da UFT, orientados por professores do curso de Letras. Enquanto linha pedagógica que norteia o programa, o CECLLA se propõe a trabalhar a educação linguística segundo uma abordagem crítico-reflexiva (Rocha, 2022a; Rocha, 2022b), por entendermos que estamos trabalhando para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes das relações de poder presentes em nossa sociedade. Relações essas que são construídas, impostas e reforçadas através do nosso uso linguístico. Nesse sentido, reiteramos que fazem parte dos pilares que sustentam as bases de ação do programa concepções fortemente ligadas à translinguagem (conforme veremos na seção seguinte) e vinculadas a conceitos como emancipação, empoderamento e inclusão. Outrossim, vale destacar que nossos alunos, no caso da língua inglesa, são estimulados a adquirir vínculo com a língua enquanto uma língua franca, desterritorializada, que é ainda vista como hegemônica e excludente, mas que pode ser dominada e fazer parte do repertório de quem precise se comunicar em diversas partes do mundo (Siqueira, 2026).

Para além do Programa CECLLA e do fato de a UFT ser um centro aplicador CELP-BRAS, o Curso de Letras e a UFT mantém parceria já de muitos anos com o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Rede Andifes, Governo Federal. Temos professores orientadores cadastrados, um coordenador geral para a área de língua inglesa e outro para a de língua portuguesa, e ofertamos periodicamente turmas de ensino *online* via plataforma IsF. Essa ação é também bastante significativa e corresponde a uma outra alternativa de aprendizagem de nossos estudantes que, por meio da oferta coletiva, podem se matricular em cursos em diversos idiomas e níveis. Ambos os programas são complementares, sendo um completamente presencial

¹ A partir do primeiro semestre de 2024 em diante, o CECLLA-Relinter passou a ofertar somente turmas presenciais, visto que a partir desse momento conseguimos implantar ao menos uma turma em cada campi do interior.

(CECLLA) e o outro completamente *online* com encontros síncronos (IsF), e ampliam sobremaneira as oportunidades de educação linguística gratuita e de qualidade no âmbito de nossa universidade.

Tendo apresentado as principais ações no âmbito da educação linguística para internacionalização na UFT e preparado o terreno para nossas discussões posteriores, passemos à próxima seção.

3 A TRANSLINGUAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CECLLA

Temos nos ocupado até aqui em, dentre outras coisas, apresentar e discutir as ações do CECLLA, no que diz respeito à educação linguística, como um dos pilares da internacionalização na UFT. Conforme já pontuado, fomentamos uma visão de linguagem que é, visceralmente, antagônica ao proposto em uma concepção estruturalista, ligada à língua enquanto sistema, exterior ao indivíduo. Ao contrário, temos defendido a consideração da linguagem enquanto ferramenta eminentemente política e ideológica que tanto pode servir para incluir e promover uma maior autonomia, quanto para oprimir e excluir grupos sociais marginalizados e minoritarizados nos mais variados contextos como os negros, os indígenas, as populações LGBTQIA+, as pessoas com deficiência (PCDs), comunidades quilombolas, mulheres, idosos, população de rua, imigrantes etc.

Enquanto alternativa condizente com os objetivos de uma educação linguística mais inclusiva, que abarca reflexões e práticas voltadas ao trabalho para o bem comum, à cooperação e à integração entre os mais diferentes povos, entrevemos no conceito de translanguagem (assim como no conceito de língua adicional, anteriormente discutido) um apoio inclusivo, abrangente e apropriado ao trabalho desenvolvido no CECLLA. Isso porque comungamos da mesma premissa de Silva, em Silva e Lima (2022, p. 184), para quem a translanguagem é tomada, dentre outras coisas, como “uma filosofia, um ato político e ideológico, que convida os indivíduos a exercerem seu pensamento crítico”.

Antes de adentrar as discussões sobre a translanguagem e suas contribuições neste estudo, cabe explicitar melhor como este conceito é tomado neste estudo. Translanguagem é usado por nós para se referir a

práticas bilíngues ou multilíngues e, também, “às pedagogias que emergem dessas práticas” (Menezes *et al.* 2023, p.4). Canagarajah (2013) e García e Wei (2014) aprofundou algumas reflexões sobre o termo e nos alertou para o fato de que a translanguagem não pode ser confundida com o ‘code switching’ ou a alternância de línguas, pois ela

não diz respeito apenas à mudança de uma língua para outra, mas, à construção de práticas discursivas interrelacionadas e complexas, em que as línguas e conhecimento se constituem no processo interativo, não podendo, portanto, ser atribuídas e/ou encaixadas em uma definição tradicional de linguagem (*apud* Krause-Lemke, 2021, p.2076).

Nesse sentido, a partir dos escritos de Canagarajah (2013), Garcia e Wey (2014), e também de Krause-Lemke (2021) e Menezes *et al.* (2023), o conceito de *translanguaging*² foi expandido a partir da própria consideração da linguagem enquanto construção de práticas discursivas que permitem, junto a uma gama de outros complementos semióticos e culturais, a interação entre pessoas e comunidades em determinados contextos. Por isso nos referimos a *translanguaging* como prática que cada vez mais se distancia de ferramenta para comunicação, segundo as premissas contidas em concepções estruturalistas de linguagem, para aproximar-se da visão de linguagem enquanto ato político, agência, resistência e, também, como prática comum e inerente à ação social que, por sua vez, é moldada por pressões espaço-temporais e por requisitos culturais, ideológicos e históricos. Complementam nossas assunções acerca desse importante conceito as palavras de Silva *et al.* (2023, p.1), que nos instigam a compreender a translanguagem “como uma ação de resistência às ideologias reprodutoras de discriminação e uma forma de construção de atitudes democráticas possibilitadoras de convivências sociais humanizadas entre as diversas culturas e repertórios”.

2 Alternamos aleatoriamente o uso dos termos translanguagem e *translanguaging* (em sua forma inglesa) neste estudo, acompanhando escritos de alguns autores da área, pois não identificamos possibilidade de dificuldade com a tradução automática do termo e por entendermos que essa prática não tem o potencial de confundir nosso leitor.

Fazendo um paralelo entre práticas e conceitos mais estruturalistas³ e as contingências contextuais inerentes ao CECLLA, precisamos dar prosseguimento às nossas reflexões asseverando que esse programa nasceu em um contexto com duas características que vão de encontro, ou seja, colidem frontalmente, com a realidade da grande maioria dos cursos livres e privados de idiomas, logo, o tipo de ensino que é desenvolvido e fomentado na maioria desses cursos livres privados não é apropriado ou mesmo plausível, nos termos de Prabhu (1990), de ser praticado por nós. E é exatamente esse o ponto de confluência ou convergência entre as teorias relacionadas à educação crítica, aos pressupostos da translinguagem e o trabalho com as línguas adicionais no CECLLA. Uma das características inerentes ao CECLLA diz respeito ao nosso público alvo atendido e será discutida na próxima seção, à luz dos estudos identitários e fronteiriços.

A outra característica, que diferencia o CECLLA de um curso livre de idiomas privado, é o fato de que os nossos e as nossas professoras e professores não são formados e não possuem diploma, conforme já pontuado. Ou seja, são todos e todas professoras e professores em formação que, para além de lecionar para ensinar, estão lecionando também para aprender. Seguindo essa configuração, o CECLLA é um programa de extensão que, além de funcionar como um locus de educação linguística de forma gratuita, nasceu também da necessidade de ser um campo de estágio auxiliar na formação de professores (Rocha, 2022a). Para além disso, a formação docente no CECLLA está comprometida como a formação de professores enquanto sujeitos de transformação (Vasconcellos, 2003, Dubet, 2008), capazes de desenvolver práticas que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e consigam encorajar tanto professores quanto alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais. Esses são, sem sombra de dúvidas, outros pontos de confluência com a educação linguística crítica e a prática da translinguagem.

3 Elencamos entre essas práticas e conceitos: o ensino de língua estrangeira e ensino da 'língua global' com adoção de modelos, métodos e abordagens de ensino universalistas 'de sucesso', ou ligados a práticas comportamentalistas, repetitivas e com foco na memorização de vocábulos e estruturas visando a precisão gramatical em detrimento do desenvolvimento da fluência, da autonomia, do pensamento crítico e do engajamento sociocultural do estudante.

Tendo discutido a translinguagem e sua ressonância na educação linguística e na formação docente desenvolvida no CECLLA, passamos a seguir à discussão acerca das ações voltadas ao público alvo atendido, à luz dos estudos identitários e fronteiriços.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS IDENTITÁRIOS E FRONTEIRIÇOS

Na seção anterior voltamos nossas discussões a um dos aspectos inerentes ao Programa CECLLA que é a formação docente. Uma outra característica do programa, a ser discutida a partir de agora, diz respeito ao público alvo atendido. Nosso público sempre foi composto de estudantes da graduação da UFT e, também, de pessoas da comunidade, residentes nas cinco cidades do Estado do Tocantins atendidas pela UFT. Dentre as vagas, 15% sempre foram destinadas aos estudantes do ensino médio de escolas públicas e, caso ainda sobre vagas, essas são distribuídas entre demais membros da comunidade, mas sempre dando preferência ao critério socioeconômico, ou seja, a pessoas com maior vulnerabilidade econômica e social. A partir desse critério, podemos inferir que nossos estudantes, diferentemente de outros da rede privada, não procuram os cursos de idiomas tendo como objetivo, por exemplo, facilitar a comunicação em uma viagem à Disneylândia no final do ano.

Ao contrário, nossos estudantes estão em busca de um conhecimento que os possibilite aprovação em exames de proficiência (para, assim, poderem pleitear vagas de intercâmbio) e, também, maior qualificação profissional ou estudantil (no caso dos editais para projetos de pesquisa e de programas de pós-graduação). Logo, os objetivos desses estudantes ao se matricularem em cursos de idiomas, na maioria das vezes, são bastante condizentes com seus anseios, suas possibilidades e condições, além de fazerem parte de planejamentos de curto e médio prazo. Talvez advenha daí nossa taxa de sucesso ou aproveitamento nos cursos de 38,8⁴, que é considerada alta para cursos livres de idiomas no Brasil.

4 A taxa de sucesso ou de aproveitamento é o resultado entre o número de estudantes ingressantes dividido pelo número de estudantes que concluíram com sucesso o curso. No caso, a taxa de

Apesar do objetivo de fornecer educação linguística gratuita e de qualidade a pessoas que, caso tivessem que pagar, seriam excluídas desse processo, devemos confessar aqui que nunca implementamos nenhuma política de cotas específicas para grupos minoritarizados ou historicamente marginalizados. Essa situação advém desde a fundação do programa em 2010, ainda persiste e, por vezes, nos incomoda, mas não a ponto de ter mobilizado mudanças significativas. Concordamos com Munanga (2020, p.73) que defende que “quando se implementa uma política social em qualquer país do mundo tem que dizer para que segmento da sociedade é dirigida essa política, ou seja, tem que nomear o grupo ou as pessoas a serem beneficiadas”. De antemão adianto que, se o componente da inclusão não está previsto na educação linguística no CECLLA, tampouco está nas políticas para internacionalização do Governo Federal. É por isso que este assunto merece ser discutido com destaque aqui, à luz dos estudos fronteiriços.

Uma das vertentes teóricas utilizadas para ajudar em nossas discussões é a noção de fronteira, proposta por Anzaldúa (1987). A autora defende as identidades fronteiriças e o desenvolvimento da consciência mestiça e híbrida não como um demérito, mas como lugar de desestruturação dos binarismos coloniais, visto que essas identidades têm perspectivas capazes de ampliar o modo como o conhecimento é produzido e validado. Assim, para Anzaldúa (1987), compreender as identidades fronteiriças como espaços legítimos de produção de conhecimento e não como desvios é fundamental se queremos superar a suposta neutralidade pedagógica com sua visão limitada de sujeito e propósitos. Suas reflexões acerca da noção de consciência mestiça ou híbrida evidenciam que os sujeitos que transitam entre línguas, culturas e sistemas de opressão constroem saberes capazes de por em cheque nossas heranças coloniais e são capazes de ampliar o modo como o conhecimento é produzido e validado nos mais diferentes contextos.

Os estudos de Anzaldúa (1987) permitem expandir nossa percepção e trabalhar para maximizar os alcances do Programa CECLLA não somente ao fomentar uma visão de internacionalização que possa incluir grupos historicamente marginalizados, chamados mestiços ou fronteiriços, mas também ao apresentar a perspectiva de entender as identidades fronteiriças

como espaços de construção de conhecimento e desestabilização das nossas heranças coloniais, algo bastante comum também nos estudos relacionados à translinguagem. Assim, o que anteriormente era visto como uma inclusão “solidária” de grupos sociais menos favorecidos, passa a ser tomado enquanto uma perspectiva educacional que agrega conhecimentos e promove o engajamento de sujeitos com vistas à contribuição para o enfrentamento e a resistência a um ensino ainda hoje euro centrado, que segue os moldes de uma educação para a obediência e subserviência aos ditames das nações historicamente colonizadoras e exploradoras do Sul Global.

Os escritos de Anzaldúa (1987) ecoam nos de Munanga (1999), que defende o desenvolvimento de uma educação e a construção de um currículo que afirme identidades negras e enfrente o racismo estrutural. Segundo o autor, essa é uma exigência ética, política e epistemológica, sendo que, não se trata apenas de inserir conteúdos afro-brasileiros e africanos, mas de transformar as bases do projeto educativo, questionando os critérios que historicamente definiram quais saberes são considerados legítimos e quais são sistematicamente inferiorizados ou apagados. Assim como Anzaldúa (1987), mas versando especificamente sobre as populações negras, Munanga (1999) defende que precisamos valorizar os conhecimentos produzidos por essas populações, assim como suas cosmologias, suas histórias de resistência, suas formas de organização comunitária e suas expressões culturais para, assim, poder deslocar o ensino de sua lógica eurocêntrica e combater o racismo estrutural e os mecanismos de reprodução da desigualdade racial no país.

As discussões concernentes à educação linguística que se propõe crítica, não somente no CECLLA, mas nas esferas maiores de poder ligadas às políticas públicas para ações de internacionalização, não podem se furtar a discussões dessa natureza, sob pena de cair no engodo de replicar as mesmas práticas subalternizadoras que nos levaram a métodos de ensino descontextualizados e excludentes, principalmente em relação ao ensino de língua inglesa, tida como símbolo de status e pertencente à parcela hegemônica da nossa sociedade. Além disso, ignorar discussões dessa natureza colabora sobremaneira para consentir que as universidades brasileiras, mais uma vez, ocupem o lugar de subserviência em relação às epistemologias de prestígio do norte global. Dito isso, retomo nossa pergunta de pesquisa – Como as condições contextuais no CECLLA têm determinado o curso das ações de

sucesso de 38,8 corresponde a uma média das taxas dos semestres de existência do projeto, de 2022/2 a 2025/2.

internacionalização no âmbito da UFT? – para resgatar a discussão acerca das ações que mais carecem nossa atenção no CECLLA.

Assim, faz-se mister refletir e ponderar, de forma crítica, sobre como e por que, mesmo dispondo de embasamento teórico, condições contextuais e engajamento crítico-ideológico, ainda hoje não contamos com políticas que garantam o acesso prioritário de grupos sociais marginalizados aos cursos ofertados no CECLLA. A partir de algumas reflexões, compreendemos que a crítica às ações desenvolvidas pelo programa até aqui não deve se limitar à falta de um olhar mais acurado às demandas sociais que nos circundam, mas exige a observação de toda uma gama de fatores envolvidos nos processos de internacionalização. Tais fatores vão desde as políticas públicas macro, passando por nossas urgências em atender a uma demanda e chegando à ponta do *iceberg*, que é o público atendido por essas políticas públicas.

Dito isso, cabe elucidar que as questões relacionadas ao público alvo atendido no CECLLA passam pelo reconhecimento de que, apesar de contarmos com estudantes vindos de vários países da África e das Américas do Sul e Central – além dos nossos estudantes brasileiros, em sua maioria pardos, mas também negros – toda essa diversidade e esse contato multicultural no interior do programa são subaproveitados em detrimento das demandas de se priorizar esforços na educação linguística desses estudantes.

Assim, a não ser por uma confraternização por semestre (em que cada estudante ou grupo de estudantes leva uma comida típica de seu país e estas se juntam a algumas comidas típicas do Brasil) todo o caldo cultural proveniente desses contatos riquíssimos entre diferentes nações fica restrito às interações corriqueiras e cotidianas dentro das salas de aula. E isso, como já mencionado, acontece como consequência da priorização do ensino da língua em detrimento das vivências transculturais, já que dispomos de apenas dois anos para proporcionar condições para que nossos estudantes atinjam ao menos o nível B2, exigido na grande maioria das universidades estrangeiras.

Uma crítica, a partir dessa situação contextual no CECLLA, tentando responder à nossa pergunta, é que, apesar de nos comprometermos com uma educação linguística crítica e em trabalhar as línguas adicionais tendo como premissa a translinguagem em sua abrangência sociocultural, não conseguimos ainda nos desvencilhar dos compromissos estruturalistas de ensinar as línguas enquanto instrumentos ou ferramentas para uso futuro.

Ao não priorizarmos a multiculturalidade intrínseca ao programa, também perdemos a chance de agir nas brechas e de mudar as bases do pensamento acerca do que seja uma educação realmente inclusiva, perdemos também a oportunidade de valorizar os saberes fronteiriços e as identidades mestiças, capazes de transformar o ensino euro centrado, subserviente e colonizador em uma prática de cidadania e de resistência ao racismo institucional e às mais variadas formas de opressão.

E, nesse sentido, cabe a reflexão sobre o fato de que, não basta contarmos com condições contextuais favoráveis, assim como não bastará que nossos editais futuros prevejam o acesso prioritário a grupos sociais minoritarizados (embora essa ação seja urgente) se no interior de nossas salas de aula a preocupação girar em torno do aprendizado estrutural e instrumental da língua e não da integração cultural e construção de um etos de co-construção e compartilhamento de conhecimentos já presentes entre professores e estudantes. Talvez não tenhamos percebido ainda, mas antes mesmo de os estudantes conseguirem uma vaga para intercâmbio, a internacionalização já iniciou dentro das salas de aula do programa CECLLA, na diversidade da convivência diária e nas trocas de experiências entre estudantes e professores. O que nos resta, a partir desse reconhecimento, é utilizar todos esses recursos de que dispomos e assumirmos o nosso privilégio de poder contar com nossas consciências mestiças e híbridas (Anzaldúa, 1987) caso realmente queiramos desestruturar os binarismos e as amarras coloniais que insistem em dominar o âmago de nossa cultura e de nossas práticas educacionais. A esse respeito, o que nos conforta momentaneamente é que, assim como Munanga (1999, p.74), acreditamos que, por estarmos “no início de um processo cuja duração não podemos prever, a universidade brasileira tem ainda muita contribuição a dar na luta” não somente contra o racismo, mas contra qualquer tipo de subserviência, subjugação, opressão e exclusão ainda praticados em ambientes educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Nos momentos finais das nossas reflexões sobre o Programa CECLLA, cabe resgatar nossos objetivos à guisa de um encerramento, ainda que momentâneo, de nossas discussões. Este estudo objetivou relatar e discutir

as ações voltadas à internacionalização no Programa CECLLA, com foco na educação linguística crítica de estudantes brasileiros e estrangeiros. À luz de teóricos que conceituam internacionalização, translinguagem e identidades fronteiriças foram empreendidas discussões que nos permitiram refletir sobre as condições contextuais no CECLLA e como essas condições têm determinado o curso das ações de internacionalização no âmbito da UFT. Ao longo do estudo, buscamos fazer um relato acerca do funcionamento do programa, bem como do público alvo atendido. Com base em nossas reflexões, assumimos que contamos com algumas questões contextuais que nos diferenciam de cursos privados de idiomas como o fato de nossos professores serem também estudantes da graduação, o fato de que dispomos de apenas dois anos de curso para propiciar condições para que nossos estudantes atinjam no mínimo o nível B-2 em testes de proficiência e, também, o fato de nosso público alvo ser bastante diverso no que diz respeito às nacionalidades e ser proveniente, majoritariamente, de estudantes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica.

Uma outra situação contextual diz respeito ao fato de que, apesar de ser parte de uma política pública para inclusão, o CECLLA não conta com oferta de vagas ou com ações específicas, direcionadas a populações negras, indígenas, LGBTQIA+ e quilombolas, historicamente marginalizadas ou não priorizadas em programas de internacionalização. Essa situação nos levou a refletir acerca dos reais alcances do programa e a buscar embasamento que nos permitisse ultrapassar a visão puramente solidária das políticas de inclusão comumente fomentadas em políticas públicas diversas. Assim, a partir dos estudos de Anzaldúa (1987) e de Munanga (1999 e 2020), trouxemos à baila a reflexão acerca da necessidade urgente da inclusão de grupos minoritarizados, não sob a perspectiva assistencialista, mas enquanto forma de superação de uma mentalidade educacional que ainda hoje está subjugada às epistemologias do norte global. A partir dos estudos sobre as identidades fronteiriças e as consciências mestiças ou híbridas, os autores supracitados nos propiciaram oportunidades de refletir acerca das potencialidades inerentes às populações historicamente excluídas no que diz respeito à uma educação que se quer verdadeiramente libertária, emancipadora e focada na resistência às práticas coloniais euro centradas. Esperamos que nossas ações futuras possam ser informadas por essas reflexões e que elas gerem os frutos almejados e descritos ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

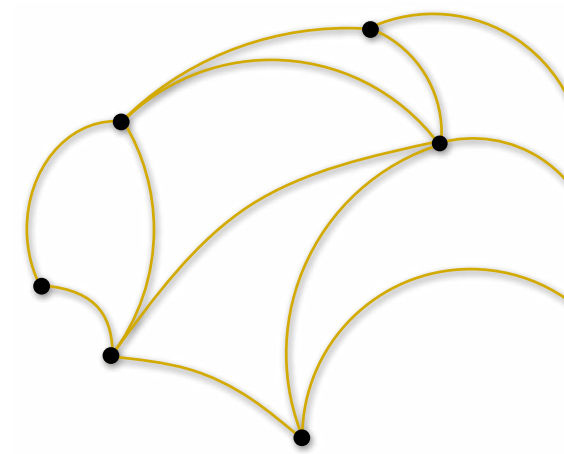
- Abreu-e-Lima, D.M.; Moraes Filho, W. B.; Montenegro, A. R. A. (2016). Perfil da Área de Língua Inglesa nas Universidades Federais Brasileiras. (2016). In: Sarmento, S.; Abreu-E-Lima; D.M. Moraes Filho, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.47-76.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. 1. ed. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice*. New York: Routledge.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, U.K.
- Knight, J.; De Wit, H. (1995). *Strategies for Internacionalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives*. In: De Wit, H (Org.). *Strategies for Internacionalization of Higher Education a comparative study of Australia, Canada, Europe and United States of America*. Amsterdam: Europe Association for Internacional Education, p. 5-33.
- Krause-Lemke, C. (2025). *Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2071–2101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658236>. Acesso em: 27 mar.
- Menezes, N.O.S *et al.* (2023). O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translingue. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n.1.
- Moita Lopes, L. P. (Org). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Munanga, K. (1999). *O livro de uma vida: África e negros no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Ática.
- Munanga, K.. (2020). O papel da universidade na luta antirracista e na defesa das políticas de ações afirmativas. *METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-74, jan./jun. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy>.
- Prabhu, N. S. (1990). *There's no best method – why?* Tesol Quartely, v. 24, n. 2, p. 161-176.
- Pereira, F. M. (2021). Internacionalização e formação linguística na UFBA: um relato sobre desafios e estratégias. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5631-5641.
- Pinto, P. T.; Garcia, D. N. M.; Santos, D. C. (2021). Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas. *Fórum linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5618-5630.

- Rocha, D. C. A. (2022a). Ressignificações sobre o Planejamento de Aulas de LI: Contribuições dos Estudos de Atos de Fala. *Humanidades & Inovação*, v. 9, p. 24-39.
- Rocha, D. C. A. (2022b). O Projeto Ceclla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Línguas Estrangeiras/Adicionais, Educação Crítica e Cidadania*. 1ed.Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 177-210.
- Rosa, T. A. B.; Ziegler, F. L. S; Arnt, J. T. (2024). A internacionalização da educação do/ no Instituto Federal Farroupilha: (des)caminhos em (re)construção. *The Specialist*, v. 45, p. 38-58.
- Silva, K. A. da. (2022). Internacionalização da Educação no Sul Global: Um diálogo com o Prof. Kleber Aparecido da Silva. [Entrevista concedida a] Samuel de Carvalho Lima. *Revista Linguagem em Foco*, v.14, n.1, p. 179-196. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8535>.
- Silva, K. A.; Xavier, R. P. (2021). Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5585-5595.
- Silva, K. A. et al. (2023). Apresentação: Translinguagem e educação linguística crítica em contexto (pós) pandêmico. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n.1. p.DT3.
- Siqueira, D. S. P. (2025). BNCC e Inglês como Língua Franca: do limão faremos uma limonada?. *Entretextos*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 212–234. DOI:10.5433/1519-5392.2025v25n1p212-234. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51750>. Acesso em: 20jan. 2026.
- Tosta, H. T.; Stallivieri, L.; Tosta, K. C. B. T. (2016). A Internacionalização da Educação Superior: descrição do processo em curso na Universidade Federal Fronteira Sul. Sinergia – *Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis* (ICEAC).
- Vasconcellos, C. S. (2003). *Para onde vai o professor?* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad.

Capítulo 5

Internacionalização:

caminhos de memória e de diálogo na educação superior



Carla Conti de Freitas

Resumo: A internacionalização da educação superior é discutida neste capítulo como uma forma de peregrinação acadêmica. Assim como um peregrino deixa o conforto de sua casa e cruza fronteiras em busca de transformação, o estudante ou o pesquisador exercita o desapego de certezas locais como suas teorias, sua língua e sua universidade para caminhar pelo território do desconhecido, mesmo quando as ações são realizadas no próprio local. Nesta jornada, as pessoas envolvidas em ações de internacionalização enfrentam diferenças em relação à língua, à cultura e aos conhecimentos e saberes e criam formas de ver, viver e transformar a própria comunidade, pois cruzam fronteiras geográficas e epistemológicas. O objetivo deste capítulo é descrever e discutir ações de internacionalização em casa e em comunidade, vivenciadas ao longo da minha carreira docente, de onde destaco experiências que ocorreram na própria universidade e em universidades fora do país. Em ambas as situações, destaco como a relação entre as pessoas, agentes das políticas de internacionalização da educação superior ao longo dos anos, é uma estratégia importante para construção e compartilhamento de conhecimentos. Além disso, discuto como as ações de internacionalização são palco para transformação social.

Palavras-chave: internacionalização, interculturalidade, educação superior

Fazer memória é um pouco recriar o que foi feito.
(Freire, 2013, p. 24)

1 INTRODUÇÃO

A memória de um evento me apareceu como inspiração para a escrita deste capítulo. Em 2025, enquanto caminhava pelos corredores da USP, no intervalo para o café, avistei uma estante de livros expostos para venda. Me deparei com o livro Paulo Freire, peregrino do óbvio, lançado naquele ano, de autoria de Juha Suoranta, um pesquisador e professor universitário na Finlândia que analisa a atualidade do legado político e pedagógico de Freire.

Paulo Freire se autodenominava assim, mas eu não me lembrava disso e o que me chamou atenção foi a palavra peregrino que, ao longo dos anos, se tornou frequente para mim, que adotei as caminhadas de longo curso como atividade frequente.

Bastou essa referência para que eu quisesse ler o livro e me reencontrar com o Freire que não teve fronteiras, que andou e falou em lugares tão distintos, tão perto e tão longe, cujos livros se espalham pelo mundo. Teve muitos interlocutores com os quais caminhou nas estradas acadêmicas e nas afetivas. Circulou em lugares diferentes, entre intelectuais e pessoas simples, e elegeu o diálogo como a ponto de encontro entre eles.

No livro, o autor traz a explicação de Freire para termo peregrino do óbvio: “nesta peregrinação estou aprendendo o quanto é importante tomar o óbvio como objeto de reflexão crítica e, aprofundando-o, descubro que, por vezes, não é tão óbvio quanto parece (Freire, 1975, p. 17 apud Suoranta, 2025, p. 23)

Não me considero uma estudiosa de Freire, mas vejo muito do que ensina no que sou. Então, proponho aqui, um diálogo que permita, a partir da figura do peregrino, uma conversa sobre internacionalização da educação superior a partir das memórias do que vivi como professora, pesquisadora e gestora ao longo dos anos de atuação na educação superior. Não me refiro às lembranças apenas, mas aquilo que foi criado individual e coletivamente, compreendendo as causas sociais e históricas dos acontecimentos.

Retomo a epígrafe deste capítulo para lembrar que recriar, para Freire (2013), gera conscientização, pois somos sujeitos com capacidade de transformar, criar e recriar a nossa própria realidade a partir da ação e da prática ligada à reflexão sobre o mundo, ou seja, a conscientização está

relacionada à integração entre ação e reflexão e a capacidade de agir sobre a realidade.

Este processo de recriar por meio das memórias pode permitir, ainda, a hibridação da cultura que consiste em, entre outras coisas, ampliar o entendimento sobre aculturação, que não deve ser o propósito das ações de internacionalização. Entendo memória como um território de reconstrução identitária, fundamental para a interculturalidade que está relacionada aos processos de confronto, negociação, intercâmbio e mistura que ocorrem quando diferentes grupos culturais entram em contato direto, como em ações de internacionalização. Sendo assim, a memória ajuda na valorização das identidades locais e funciona com uma proteção contra o apagamento de tais identidades.

Este entendimento faz com que as ações de internacionalização possam ocorrer sem que as nossas identidades sejam questionadas ou sobrepostas, pois a memória nos faz resgatar a própria história e, ao conhecê-la, podemos torná-la a proteção contra as imposições de outras culturas nas relações possibilitadas pelas ações de internacionalização da educação superior. Isso ocorre no plano individual e no coletivo, uma vez que, dado seu caráter dinâmico, a memória se transforma em força e resistência política. Em ações de internacionalização, isso se materializa onde as diferenças culturais são consideradas para valorizar ou depreciar determinado grupo ou conjunto de saberes, podendo reforçar posturas de uma educação colonial.

Por isso, entre os conceitos que podemos lançar mão para entender ações de internacionalização da educação superior, escolho o de interculturalidade como fio com o qual costuro as memórias bem como as ideias para o presente e o futuro, como o inédito viável de Freire, elegendo como base para isso a noção de comunidade, criada e fortalecida no diálogo intercultural e na interculturalidade crítica nos termos de Candau (2008; 2022) e Walsh (2013).

Remeto-me aos estudos das duas autoras para discutir a crítica à internacionalização focada em intercâmbio individual ou preocupada com os ranqueamentos internacionais que motiva a dependência cultural e a inferiorização do saber produzido no local. Em uma abordagem crítica de internacionalização, à luz das leituras das duas, temos como ponto de partida, a ideia de romper como o eurocentrismo acadêmico e estabelecer parcerias horizontais de cooperação.

Compartilho o entendimento de Nez (2025, p. 3) sobre internacionalização que tem permeado meus estudos sobre o tema.

A internacionalização se manifesta de maneira “transversal” às várias dimensões da vida universitária, como a pesquisa, a docência e a extensão, sendo essencial para compreender a atuação das universidades na sua região. Isso significa que não ocorre isoladamente, mas é influenciada por fatores institucionais, nacionais e internacionais, refletindo a tensão entre diferentes abordagens e necessidades locais e globais.

A partir disso, abordo duas possibilidades de internacionalização da educação superior a saber: internacionalização em casa e internacionalização em comunidade. Essa categorização tem um efeito didático para este capítulo, pois escolhi apresentar a internacionalização na instituição na qual atuo, a partir da minha trajetória, e onde a internacionalização em casa e por meio da criação de comunidade aconteceram e acontecem concomitantemente em alguns momentos. Ao relembrar as ações de internacionalização descritas e discutidas a seguir, faço referência a outros pesquisadores e ao modo como entendo o percurso e os esforços institucionais para a internacionalização, corroborando a discussão de Leal e Moraes (2018) sobre a relação entre a epistemologia decolonial e o campo teórico da internacionalização.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA: PEREGRINAR EM TERRAS CONHECIDAS TAMBÉM É ENCONTRAR DESCONHECIDO

A primeira experiência de internacionalização em casa como professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi o estabelecimento de uma parceria com professores de inglês de uma escola de línguas e com a prefeitura da cidade. Em parceria com os professores de inglês da universidade, foi realizado um programa de imersão com professores e alunos do curso de Letras, professores de inglês em formação. Essa ação, intitulada Artslit, foi descrita e analisada em diferentes produções científicas (Freitas, 2010; 2017; 2024) e envolveu professores dos Estados Unidos e do México.

Deste período, discuto a internacionalização em casa que compreende as ações relacionadas ao Artslit, no período de 2005 a 2008, e ao Encontro sobre formação de professores (Enfople), que iniciou em 2005 e segue com edições anuais. Em ambos os casos, a internacionalização em casa a partir de ações de extensão e de ensino. Registre essas histórias em capítulos, artigos e palestras bem como no livro *À sombra do Flamboyant: histórias e memórias entrelaçadas na extensão universitária*:

A primeira oportunidade de ações de internacionalização em casa, que coincide com o início do Enfople, está relacionada diretamente ao professor Daniel [Soares]. O projeto Artslit foi promovido quando [...] se destacou com sua participação e metodologia que desenvolveu. (Brossi, Freitas & Silva, 2025, p. 58)

Ao longo dos anos, o Enfople (<https://www.ueg.br/enfople/>) se consolida como evento de formação de professores de línguas e inclui atividades que caracterizam internacionalização em casa com o projeto Artslit e com o programa de Imersão para professores, entre os anos 2017 e 2021, com empenho da Assessoria de Relações Externas da universidade e o programa English for Kids, que iniciou em 2017 e segue em atividade até nos dias de hoje.

Estas ações se constituem em espaços de formação a partir de atividades relacionadas tanto ao ensino quanto à extensão universitária e os esforços para realização de ações de internacionalização da educação superior.

Destaco que tais ações repercutem na formação linguística, metodológica e cultural dos professores envolvidos. Embora o termo imersão em língua estrangeira tenha um forte apelo colonial, ressalto o valor dessa ação para o desenvolvimento linguístico dos professores e futuros professores de inglês e para a expressão da cultura local como forma de valorizar e compartilhar saberes locais. Tanto o Artslit quanto o Enfople e as atividades de imersão se constituem em uma educação decolonial por valorizar saberes historicamente marginalizados.

Reconhecer e propor uma educação decolonial é importante para o entendimento da internacionalização como trocas, compartilhamento de saberes e questionamentos sobre colonialidade ao resgatar as epistemologias do sul global, valorizar a história e a identidade e a memória das pessoas

do local e combater as estruturas sociais e educacionais relacionadas ao racismo, ao machismo e as desigualdades sociais e econômicas, motivando uma “internacionalização decolonial, capaz de promover mudanças em políticas e práticas vindouras” (Silva; Xavier, 2021, p.5588)

3 INTERNACIONALIZAÇÃO COMO COMUNIDADE: PEREGRINAR NO MUNDO É SENTIR-SE PARTE DELE

O lançamento da Coletânea Luso-brasileira, disponível no site do *Observatório de Ideias* (www.ueg.br/inhumas/observatorio/conteudo/20551_coletanea_luso_brasileira), na qual atuei com organizadora em dez edições, abre um período muito produtivo e de relacionamentos com pesquisadores de outras instituições do Brasil e de Portugal e marca o início do que estou considerando uma internacionalização como comunidade.

A criação e participação em grupos e redes de pesquisa motiva e impacta consideravelmente as relações entre as pessoas o que provoca ações de internacionalização. Neste sentido, são as relações pessoais e profissionais que geram as experiências entre as instituições e, conseqüentemente, as ações de internacionalização como comunidades e a partir do entendimento dos grupos como comunidade que atuam para fortalecer as ações conjuntas e reconhecer que as diferenças culturais são base para a valorização das parcerias.

Desta forma, as visitas a outros países e receber professores de outros países se tornam, por meio do sentido de colaboração mútua e cumplicidade, condição para o fortalecimento de ações de internacionalização. No caso do grupo da Coletânea Luso-brasileira, a parceria entre os professores brasileiros e portugueses, gerou ações de internacionalização como participação e realização de eventos, formação acadêmica e pesquisas em parceria.

Atualmente, destaco a constituição de comunidade com as ações de internacionalização relacionadas a grupos de estudos e de pesquisas bem como suas produções científicas intensificadas pelos programas de pós-graduação em Educação e parcerias com universidades em Portugal e na América Latina. Trago dois exemplos: (i) atuação e alcance internacional do Gefople (Grupo de estudos em Formação de professores de Línguas), que promove o Enfople e congrega pesquisadores e estudantes de várias universidades brasileiras e

de universidades portuguesas e (ii) a constituição de um grupo de trabalho na Associação Latino-americana de Pesquisa em Educação.

Por meio das atividades do Gefople, que mantem as atividades de estudo e pesquisa em encontros on-line desde 2020, constituímos uma parceria com Universidade de Aveiro; reafirmamos e fortalecemos as atividades com Universidade do Porto e com a criação do Grupo de Pesquisa em Letramento, Cultura (LECCE, UEG/CNPq); iniciamos o programa CoNEXOes (<https://editora.ua.pt/index.php/uaeditora>), que envolve além de pesquisadores do Gefople e do Lecce, pesquisadores da Universidade de Aveiro. Além disso, participantes do Gefople participam também de grupos de pesquisa vinculados à Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras, que promovem ações de internacionalização por meio da constituição de novas comunidades.

No caso da coordenação do recém-criado GT Educação e Inteligência artificial, na Associação Latino-americana de Pesquisa em Educação (<https://alie.lat/>), a constituição de um grupo de pesquisadores de países da América Latina, estabelece uma experiência da constituição de uma comunidade que envolvida em pesquisas, ensino e extensão, gera também ações de “internacionalização para a solidariedade global, voltada para ações contra a opressão e marginalização das culturas e indivíduos” (Silva; Xavier, 2021, p. 5588).

O que destaco na noção de comunidade é o diálogo que Nez (2026, p. 12) explica bem quando diz: “O diálogo na internacionalização excede a troca de informações; ele estabelece um reconhecimento profundo e um respeito genuíno pela cultura do outro. Para que esse diálogo seja eficaz, é indispensável que as identidades locais sejam consideradas e prestigiadas.”

Isso me faz lembrar o início das relações com as universidades portuguesas e as construções sobre pesquisadores brasileiros e, em especial, as pesquisadoras. Um olhar e uma prática intercultural precisou ser construída para que outra fossem desconstruídas desde as mais simples convivências à discussão de temas necessários para desconstrução de concepções construídas historicamente.

4 PEREGRINAÇÕES FUTURAS

Em um plano de presente e futuro, vislumbro, no desabafo de Chagas e Finardi (2024, p. 21), o que pode ser construído em termos das ações de internacionalização: “Se pudéssemos pensar a internacionalização como um processo de maior cooperação e diálogo entre povos, saberes e línguas, talvez o cenário mundial atual de guerras e crises de relevância da universidade fossem diferentes”. As ações de internacionalização como uma jornada que transforma as pessoas e geram transformações locais são mais efetivas do ponto de vista social do que o acúmulo de pontos no currículo ou o consumo do conhecimento do outro, como em alguns modelos de internacionalização.

Assim como em Garcia et. al. (2025, p. 18), “a partir das contribuições de Freire, propomos o enfrentamento das estruturas assimétricas de poder instituídas pela colonialidade a partir de princípios e ações práticas que podem contribuir para “sulear” a internacionalização universitária brasileira”, acreditando nas peregrinações epistêmicas.

REFERÊNCIAS

- Brossi, G. C., Freitas, C. C de, & Silva, M. P. da. (2025). *À sombra do flamboyant: histórias e memórias entrelaçadas na extensão universitária*. Editora Scotti.
- Candau, V. M. F. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56. doi.org
- Candau, V. M. F. (2022). Didática hoje: entre o normal, o híbrido e a reinvenção. *Perspectiva*, 40(3), 1-14. doi.org
- Chagas, L. A., & Finardi, K. (2024). Diálogos sobre internacionalização da educação superior e universidade: uma entrevista com Kyria Finardi. *Revista Letras Raras*, 13(5). doi.org
- Garcia, M. M. de M. S., Gussi, A. F., & da Mota Neto, J. C. (2025). “Suleando” a política de internacionalização universitária brasileira a partir das contribuições de Paulo freire para a educação. *Revista Contexto & Educação*, 40(122), e16534. doi.org
- Freire, P. (2013). *Freire, dialogando com a própria história* (1ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, C. C. de. (2010). Artslit e a formação lúdica do professor de língua inglesa. In C. H. Rocha, J. R. A. Tonelli, & K. A. Silva (org.), *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente* (pp. 203–219). Pontes Editores.
- Freitas, C. C. de. (2017). *Gestão do Conhecimento e a formação de professores: percursos e desafios do Observatório de Ideias* (Vol. 1). Editora da UEG.

Leal, F., & Moraes, M. (2018). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. 26(87). doi.org

Nez, E. de, Silva, R. T. d. P. da, & Quintana, I. P. (2025). A relação entre internacionalização e interculturalidade a partir do legado de Paulo Freire: os inéditos viáveis do sul global. *Revista Internacional de Educação Superior*, 12, Artigo e026045. doi.org

Silva, K. A., & Xavier, Rosely P. (2021). Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. *Fórum Linguístico*, 18(1), 5585–5595.

Suoranta, J., Tomperi, T., & Pereira, M. M. (2021). Freire na Finlândia: trajetórias da presença de Paulo Freire no norte global. *Revista Caminhos – Revista de Ciências da Religião*, 19(4), 205–227. doi.org

Suoranta, J. (2025). *Paulo Freire, o peregrino do óbvio*. Pontes Editores.

Walsh, C., Oliveira, L., & Candau, V. M. (2018) Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. 26(83), 1-25. doi.org

Sobre os autores/organizadores



Armando Malheiro

Graduação em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Pós-graduação em Biblioteconomia e Arquivologia pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutor em História Contemporânea de Portugal pela Universidade do Minho. Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Com domínio científico em Ciência da Informação e Documentação, Arquivologia, Museologia, Comunicação, Literacia da Informação e Plataformas Digitais, destaca-se no Brasil como professor convidado, pesquisador colaborador, orientador e consultor ad hoc em projetos científicos e Programas de Pós-graduação Stricto Sensu de diversas universidades.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3383819339962955>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0491-3758>

E-mail: malheiro@letras.up.pt



Carla Conti

Docente na Universidade Estadual de Goiás e atua na graduação e no mestrado em Educação (PPGE/UEG Inhumas). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento e mestre em Letras e Linguística, realizou o estágio pós-doutoral no Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal. É membro do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores de Línguas (GEFOPLE/UEG/CNPq), do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP), e do grupo Letramento, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE/UEG). Coordena o GT Educação e Inteligência Artificial da Associação Latino-americana de Pesquisa em Educação (ALIE). Dedicar-se aos estudos e às pesquisas sobre cultura digital e políticas educacionais com ênfase em questões relacionadas a tecnologias digitais, inteligência artificial e educação em direitos humanos.

Lattes <https://lattes.cnpq.br/5357556016311932>
 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7217-1664>
 E-mail: carla.freitas@ueg.br



Daniella Corcioli

Doutora em Estudos Linguísticos pelo ILEEL-UFU, professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins no Curso de Letras, coordenadora do Programa CECLLA – Centro de Estudos Continuidos em Letras, Linguística e Artes e do Projeto CECLLA Relinter. Co-líder do grupo CNPQ – Tecnologias Digitais e Multimodalidade no Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literaturas e membro dos grupos CNPQ: Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem GECAL UNB e Linguagem e identidade: Abordagens Pragmáticas. Atua nos seguintes temas: Educação Linguística Crítica e Decolonial, Translinguagem, Internacionalização, Formação Crítica de Professores, Linguagem e Identidade, Pragmática e Estudos sobre Performatividade. Instituição de vínculo: Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1889002395462308>
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-0531>
 E-mail: danicorcioli@mail.uft.edu.br



Ivonete Bueno

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Mestrado em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN, Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutorado em relações e línguas estrangeiras modernas, na Universidade de São Paulo – USP. Participante do Projeto de Índice Mundial de Proficiência em inglês e Relações Internacionais, na América Latina e América do Norte. Atualmente, é assessora administrativa do escritório de Relações Externas – AREX, na Universidade Estadual de Goiás – UEG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino na língua inglesa, espanhola e portuguesa, formação de professores, linguística, bilinguismo, bi letramento, mobilidade acadêmica internacional, relações internacionais, intérprete, tradução, revisão textual em língua portuguesa, espanhol e inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5947332549215766>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1082-7605>

E-mail: ivonetebs@live.com



Kleber Silva

Professor no Programa de Pós-Graduação em Linguística e em Relações Internacionais da Universidade de Brasília. Pós-doutor em: Linguística Aplicada (UNICAMP); Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP); Linguística (UFSC); Linguística Aplicada (Pennsylvania State University, USA); Estudos Linguísticos (UFMG); Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (USP); Didáticas das Línguas (Universidade De Genebra, Suíça); Educação Multilíngue e Letramento (Universidade de Witwatersand, África do Sul). Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Estadual Paulista). Mestre em Linguística Aplicada (UNICAMP). Licenciado em Língua Inglesa (Universidade Federal de Ouro Preto). Seus interesses de pesquisa se interconectam com estudos da linguagem, cultura, educação linguística e tecnologia. É bolsista em Produtividade em Pesquisa pelo CNPq e pesquisador em Stanford University/EUA e em Wits University/África do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>

ORCID: <https://orcid.org/000-0002-7815-7767>

E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br



Lídia Oliveira

Professora no Departamento de Comunicação e Arte (Universidade de Aveiro). Investigadora no DigiMedia, onde coordena o Observatório dos Media Digitais, e o grupo de investigação em Digital Media & Society, Editora Chefe do Journal of Digital Media & Interaction. Graduada em Filosofia e em Psicologia (Universidade de Coimbra), Mestre em Tecnologia Educativa (Universidade de Aveiro), em parceria com as Universidades de Valenciennes/França e Mons/Bélgica e doutora em Ciências e Tecnologias da Comunicação (Universidade de Aveiro). Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra). Investiga as implicações das tecnologias da informação e da comunicação em rede nas rotinas cognitivas e sociais dos indivíduos, dos grupos e das organizações, estando a sua investigação situada nos estudos de Cibercultura. Leciona na graduação em Multimédia e Tecnologias da Comunicação, nos Mestrado em Comunicação Multimédia, em Promoção da Leitora e Bibliotecas Escolares e no Doutorado em Novo Media e em Multimédia e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1680105835487679>
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-0326>
 E-mail: lidia@ua.pt



Nilceia Bueno

Professora de Português e Inglês em escola pública por 35 anos. Doutorado em Estudos da linguagem (UEL/Capes). Pós-doutoranda em Linguística na Universidade de Brasília sob orientação do Profº Drº Kleber Aparecido da Silva. Formação continuada na Greystone College, no Canadá. Membro do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL – UnB/CNPq). Autora da obra Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições Teórico-Metodológicas (2015) e de vários capítulos de livros. Pesquisadora na área de formação de professores de línguas, fundamentada principalmente na Análise Crítica do Discurso e na Teoria da Aprendizagem Expansiva, com foco no Laboratório de Mudança e na Agência Transformadora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1967986096537954>
 ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8173-1911>
 E-mail: oliveira.nilceiabueno@gmail.com



Olira Saraiva

Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Pós-doutoranda em Relações Internacionais (UnB). Pós-doutoranda em Comunicação e Arte pela (Universidade de Aveiro/Portugal). Pós-doutora pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação (Universidade do Porto/Portugal). Pós-doutora em Estudos Culturais (UFRJ). Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestra em Educação (PUC-Goiás). Graduada em Letras (UEG). Líder do Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE/CNPq). Desenvolve pesquisas em Cultura Digital, Inteligência Artificial, Letramentos e Artes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866061054957829>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>

E-mail: olira.rodrigues@ueg.br



Rosana Nunes

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP). Pós-doutorado em Linguística Aplicada Crítica pela Universidade de Brasília (UnB) sob a supervisão do Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva. Pós-doutoranda no Programa de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, pesquisa vinculado à linha 2 “Interconexões Globais, Assimetrias e Conflitos (IGAC)”, sob a supervisão do Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva. É docente de Faculdade de Tecnologia do estado de Votorantim em Regime de Jornada Integral (RJI). É membra do Grupo de Estudos Avançados em Linguagem (GECAL).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4301787941949295>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>

E-mail: rosananunes03@gmail.com



Tamara Rosa

Docente no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), em Santo Augusto/RS. Licenciada em Letras pela UNICRUZ, especialista em Interdisciplinaridade (FACIPAL), mestre e doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ) com doutorado sanduíche na TSU (Rússia), pós-doutora em Linguística (UnB) e bolsista Capes em Informática na Educação (UFRGS). Atua em língua portuguesa e inglesa em cursos de extensão e de pós-graduação. É membra do Comitê Gestor do GECAL. Pesquisa em políticas linguísticas, internacionalização do ensino, inteligência artificial e formação de professores na área de linguística aplicada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1053977854560617>

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

E-mail: tamara.rosa@iffarroupilha.edu.br





Internationalization and Culture:

Languagem Mediation in
the Contemporany World

Contents

139

Presentation

Internationalization and Culture:
Language Mediation in the Contemporary World

Olira Saraiva Rodrigues

Armando Manuel Barreiros Malheiro da Silva

Kleber Aparecido da Silva

Lídia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva

Carla Conti de Freitas

145

Chapter 1

Language, Identity
and Study Abroad:

A Discursive and Power-Inflected Approach to
Internationalization through a Brazilian Case Study

Olira Saraiva Rodrigues

Ivonete Bueno dos Santos

169

Chapter 2

Continuing International Education
and Expansive Learning:

a study on extracurricular activity clubs

Nilceia Bueno de Oliveira

187

Chapter 3

Challenges of Internationalization
in Vocational and Technical Education:

Linguistic Diversity and Collaboration in South-South Networks

Tamara Angélica Brudna da Rosa

Rosana Helena Nunes

Kleber Aparecido da Silva

211

Chapter 4

Language Education and the Role of
CECLLA in the Internationalization of
a University in the North of Brazil

Kleber Aparecido da Silva

Daniella Corcioli Azevedo Rocha

233

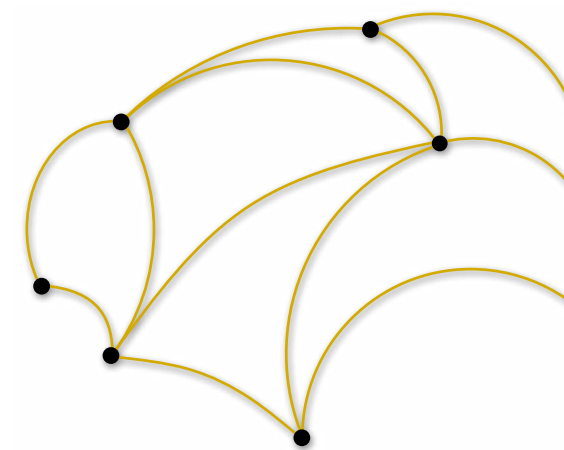
Chapter 5

Internationalization: paths of memory
and dialogue in higher education

Carla Conti de Freitas

About the authors / organizers, 245

Presentation



Internationalization and Culture:

Language Mediation in the Contemporary World

Olira Saraiva
Armando Malheiro
Kleber Silva
Lídia Oliveira
Carla Conti

We live in a time when geographical borders are becoming increasingly permeable to the dynamics of the circulation of people, knowledge, cultures, and languages. In this context, internationalization emerges as one of the most significant phenomena of our time, permeating educational institutions, public policies, academic practices, and individual experiences. However, understanding internationalization solely as physical mobility, institutional cooperation, or inclusion in global rankings means reducing the complexity of a process deeply marked by identity negotiations, epistemological disputes, power relations, and multiple forms of linguistic and cultural mediation.

It is within this framework of reflection that the book **Internationalization and Culture: Language Mediation in the Contemporary World** is situated. The volume brings together researchers from different institutions and fields of knowledge committed to a critical understanding of internationalization, conceived as a social, political, linguistic, and cultural phenomenon that transcends the limits of the instrumentalist and market-oriented approaches frequently associated with the topic.

The chapters in this collection share a common perspective: the advocacy of an internationalization committed to intercultural dialogue, cognitive justice, the promotion of linguistic and cultural diversity, and the development of more inclusive and socially responsible educational practices. At the same

time, each text offers a unique perspective on the different experiences, contexts, and challenges that define the field of internationalization today.

The chapter “Language, Identity, and Academic Exchange: A Discursive Approach to Internationalization Shaped by Power Relations in a Brazilian Case Study,” by Olira Saraiva Rodrigues and Ivonete Bueno dos Santos, proposes an analysis of internationalization from the perspective of discourse studies. Drawing on the journey of a 14-year-old Brazilian student attending middle school in the United States, the authors investigate how language, identity, and power relations interplay in shaping student mobility experiences. The account challenges simplistic conceptions of internationalization and highlights that processes of participation, belonging, and recognition are continually negotiated in intercultural contexts.

Next, the chapter “International Continuing Education and Expansive Learning: A Study of Extracurricular Activity Clubs,” by Nilceia Bueno de Oliveira, demonstrates how international teacher training experiences can trigger processes of pedagogical innovation in local contexts. Drawing on a training experience in Canada, the author analyzes extracurricular activity clubs as active methodologies capable of promoting student agency, autonomy, collaboration, and expansive learning. The text highlights that internationalization can serve as a powerful space for the exchange of educational practices, fostering the development of new teaching and learning models committed to the holistic development of individuals.

Next, Tamara Angélica Brudna da Rosa, Rosana Helena Nunes, and Kleber Aparecido da Silva present the chapter “Challenges of Internationalization in Vocational and Technical Education: Linguistic Plurality and Collaboration in South-South Networks.” The authors develop a critical analysis of internationalization policies and practices in Brazilian Professional and Technological Education, addressing the historical asymmetries present in relations between the Global North and South. Inspired by Freirean and decolonial frameworks, the text highlights the relevance of South-South cooperation, linguistic mediation, and cognitive justice as strategies for building a more equitable, plural, and committed internationalization that values epistemologies produced in historically peripheral contexts.

The following chapter, “Language Education and the Role of CECLLA in the Internationalization of a University in Northern Brazil,” by Kleber Aparecido da Silva and Daniella Corcioli Azevedo Rocha, offers a reflection on critical

language education as one of the pillars of university internationalization. Drawing on the experience of the Center for Continuing Studies in Literature, Linguistics, and the Arts (CECLLA) at the Federal University of Tocantins, the authors discuss how practices of translanguaging, linguistic inclusion, and the valorization of borderline identities can contribute to the construction of internationalization processes that are more democratic and sensitive to cultural diversity. The chapter highlights that internationalization is not limited to the international mobility of students, but also involves embracing differences and expanding opportunities for participation by historically marginalized groups.

Closing the book, the chapter “Internationalization: Paths of Memory and Dialogue in Higher Education,” by Carla Conti de Freitas, offers a sensitive and reflective approach to internationalization based on the memories she has built throughout her career as a professor, researcher, and university administrator. Inspired by the thought of Paulo Freire, the author articulates the concepts of memory, interculturality, community, and dialogue to discuss experiences of internationalization at home and internationalization within the community. By drawing on practices developed at the State University of Goiás, the text demonstrates that internationalization can be built upon the appreciation of local cultures, the strengthening of collaborative networks, and the promotion of intercultural encounters that respect the identities and knowledge of the different individuals involved.

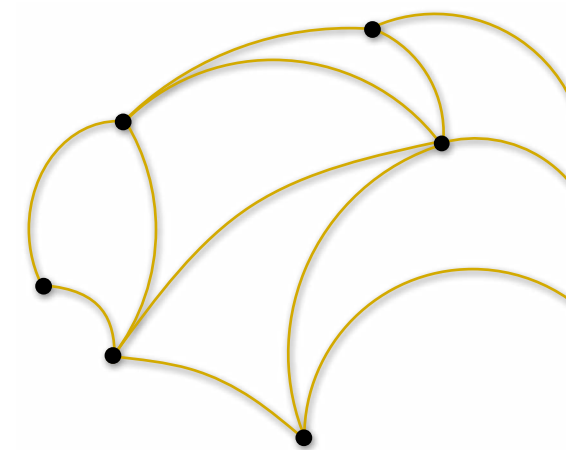
Taken together, the chapters reveal that language occupies a central position in internationalization processes. More than a tool for communication, it constitutes a space for the production of meaning, identity construction, cultural negotiation, and the exercise of power. Language appears, in this work, as a fundamental mediation between individuals, cultures, institutions, and knowledge, allowing for an understanding of internationalization in its human, social, and political dimensions.

By bringing together studies that bridge Applied Linguistics, Education, Cultural Studies, Discourse Studies, and critical perspectives on internationalization, this book reaffirms the need to develop internationalization practices committed to inclusion, diversity, interculturality, and the democratization of knowledge. In times marked by intense technological, geopolitical, and cultural transformations, reflecting on the mediations of language in internationalization processes also means reflecting on the ways

in which we build more supportive, pluralistic, and socially just relationships on a global scale.

We hope that the reflections gathered here will contribute to broadening academic debates on internationalization and inspire new research, policies, and practices committed to a transformative, dialogical, and intercultural education.

Chapter 1



Language, Identity and Study Abroad:

A Discursive and Power-Inflected Approach to Internationalization through a Brazilian Case Study

Olira Saraiva Rodrigues
Ivone de Bueno dos Santos

Abstract: This chapter conceptualizes internationalization as a complex, relational, and power-inflected process through the analysis of a 14-year-old Brazilian student, referred to as Ed, during a six-month study abroad program in the United States. Adopting a qualitative, interpretative case study design grounded in an interpretivist-constructivist epistemology, the study examines how language operates as a socially situated and discursive practice through which identities are constructed, negotiated, and repositioned. Drawing on Foucauldian perspectives of discourse and subjectivation, alongside contemporary debates on internationalization, the study argues that study abroad contexts function as sites where regimes of knowledge, legitimacy, and participation shape learners' trajectories. Data generated through document analysis are interpreted as discursive artifacts that produce processes of positioning and recognition. The findings indicate that internationalization is not a linear process of adaptation but a multidimensional experience involving linguistic, cultural, and personal transformation. This study contributes to the field by advancing a critical reconceptualization of internationalization as a discursively constructed and power-inflected process shaped by institutional practices and regimes of legitimacy.

Keywords: Student mobility; Intercultural experience; Recognition processes.

1 INTRODUCTION

Internationalization has become one of the most prominent and influential paradigms in contemporary higher education. It is commonly associated with student mobility, intercultural competence, global citizenship, and institutional competitiveness. Universities worldwide have increasingly invested in exchange programs, strategic partnerships, and policies designed to foster international engagement. Despite its growing centrality, however, internationalization is frequently approached through instrumental and metric-driven frameworks, privileging quantifiable indicators such as international student enrollment, mobility flows, and institutional rankings (De Wit, 2020).

Such approaches tend to obscure the complexity of lived experiences and the processes through which individuals engage with, negotiate, and make sense of internationalization. They often rest on the assumption that mobility is inherently beneficial, leading to personal growth, intercultural understanding, and academic development. However, recent scholarship has challenged these assumptions, emphasizing that internationalization is neither neutral nor universally positive (Marginson, 2022; Stein, 2020).

From a critical perspective, internationalization can be understood as a process deeply embedded in power relations. It encompasses systems of inclusion and exclusion, mechanisms of recognition and normalization, and discursive practices that define what counts as legitimate knowledge, acceptable participation, and successful performance. Within this framework, study abroad contexts are not simply sites of learning, but spaces in which identities are continuously constructed, negotiated, and contested.

Language plays a central role in these processes. Rather than functioning solely as a tool for communication, it operates as a mediating practice through which individuals gain access to participation, visibility, and legitimacy. Through language, students are positioned within institutional structures, evaluated according to specific norms, and recognized – or not – as legitimate participants in academic and social contexts (Kramsch, 2009; Pennycook, 2021).

In light of these considerations, this study moves beyond outcome-oriented perspectives to examine the processes through which internationalization is experienced and negotiated. It is guided by three interrelated analytical concerns: how language mediates participation and

recognition in study abroad contexts; how identities are constructed and negotiated through institutional practices; and how cultural, linguistic, and personal dimensions of mobility intersect in shaping internationalization experiences.

By analyzing the trajectory of a Brazilian student engaged in a six-month exchange program in the United States, this chapter offers an in-depth and theoretically grounded account of internationalization as a lived, relational, and power-inflected experience. In doing so, it contributes to the field by advancing a more nuanced and critically informed understanding of international education, foregrounding the central role of language, identity, and discourse.

This chapter also addresses a gap in the literature by examining how institutional discourses mediate identity construction in study abroad contexts through document-based analysis. More specifically, it seeks to illuminate how everyday institutional practices – often taken for granted – actively shape forms of participation, recognition, and belonging, thereby influencing how internationalization is experienced at the level of individual trajectories.

2 THEORETICAL FRAMEWORK (PART 1)

2.1 Language as Discursive Practice

In this study, language is conceptualized as a social and discursive practice rather than a neutral medium of communication. Drawing on Kramsch (2009), language is understood as a symbolic system through which individuals construct meaning and position themselves within specific cultural and institutional contexts. It is through language that individuals gain access to participation, negotiate identities, and engage with social realities. Pennycook (2021) further emphasizes the critical dimension of language, highlighting its embeddedness in power relations. From this perspective, language is not only shaped by social contexts but also actively shapes them. It determines who can speak, what can be said, and how meaning is interpreted. In educational contexts, language becomes a key mechanism through which students are evaluated, recognized, and positioned. To deepen the understanding of how internationalization operates beyond surface-level interpretations, this study

draws on Foucauldian perspectives of discourse, power, and subjectivation (Foucault, 1972, 1977, 1982). For Foucault, discourse is not merely language or communication, but a system of representation that produces knowledge, regulates behavior, and shapes subjectivity. Discourse determines what can be said, who can speak, and what counts as truth within a given context. In educational institutions, discursive practices define what is recognized as legitimate knowledge, appropriate behavior, and successful performance. These practices are not neutral; they are embedded in power relations that structure participation and access. From this perspective, power is not simply repressive but productive. It produces subjects by defining norms and expectations that individuals internalize. Students in international contexts are not merely participants; they are constituted as subjects through institutional practices that classify, evaluate, and regulate them. Subjectivation refers to the process through which individuals become subjects within these systems of power. In study abroad contexts, students are continuously positioned through institutional discourses – such as evaluations, grades, and recognitions – which shape how they understand themselves and how they are perceived by others. Thus, internationalization can be understood as a space of subject formation, where individuals are both enabled and constrained by institutional regimes of knowledge and power.

2.2 Identity, Investment, and Mobility

Identity in this study is approached as dynamic, relational, and continuously constructed. Following Hall (1996), identity is not a fixed essence but a process of becoming, shaped through difference, positioning, and interaction. Similarly, Bauman (2005) emphasizes the fluid and unstable nature of identity in contemporary societies. In the field of applied linguistics, Norton (2013) introduces the concept of identity investment, highlighting how language learning is closely linked to individuals' desires, aspirations, and imagined futures. Learners invest in language not only to acquire skills but to gain access to symbolic and material resources, including recognition, legitimacy, and belonging.

Darvin and Norton (2021) expand this framework by incorporating global dimensions of power, capital, and ideology. They argue that identity is shaped not only by local interactions but also by broader structures, such as

globalization, inequality, and institutional hierarchies. Within this framework, mobility is not limited to physical movement. It involves symbolic and social repositioning, as individuals navigate new contexts and renegotiate their identities. As Brooks and Waters (2021) argue, student mobility must be understood as a complex process involving shifts in identity, belonging, and social positioning.

2.3 Contemporary Perspectives on Internationalization

Recent scholarship has significantly reshaped the understanding of internationalization, moving beyond celebratory narratives toward more critical and nuanced perspectives. Marginson (2022) highlights the global inequalities that structure international education, emphasizing that access to mobility is unevenly distributed and shaped by economic, political, and social factors. This challenges the assumption that internationalization is universally accessible or beneficial. Stein (2020) introduces a decolonial critique, arguing that internationalization often reproduces colonial hierarchies by privileging Western knowledge systems and marginalizing alternative epistemologies. From this perspective, study abroad can reinforce existing power asymmetries rather than disrupt them. Rizvi (2023) situates internationalization within broader geopolitical transformations, emphasizing the role of global flows of people, capital, and knowledge. He argues that mobility must be understood in relation to these larger dynamics, rather than as an isolated educational phenomenon. Together, these perspectives support a critical understanding of internationalization as a complex, power-inflected, and relational process. They reinforce the need to examine how language, identity, and institutional practices interact in shaping students' experiences.

3 METHODOLOGY

3.1 Research Design

This study adopts a qualitative, interpretative case study design. The participant, referred to as Ed, is a 14-year-old Brazilian student who participated in a six-month study abroad program in the United States. This approach is

particularly appropriate for examining complex and situated phenomena, as it allows for an in-depth exploration of processes that unfold within specific contexts (Merriam & Tisdell, 2016). Rather than aiming for generalization, the study seeks to provide a rich and theoretically grounded understanding of how internationalization is experienced and negotiated at the individual level, within broader social, cultural, and institutional dynamics over time.

3.2 Participant and Context

The participant, referred to as Ed (pseudonym), is a Brazilian student who participated in a six-month study abroad program in the United States. The experience took place within a formal educational setting, where the student was enrolled in regular academic classes and engaged in institutional activities. The choice of a single case is intentional. It allows for a detailed and nuanced analysis of processes that are often overlooked in large-scale studies. The aim is not to represent all international students but to illuminate how internationalization operates in a specific trajectory.

3.3 Data Generation: Document Analysis

Data were generated through document analysis, including: Academic report cards; Certificates of achievement; Institutional recognitions; Teacher evaluations; and Written feedback and messages. Importantly, these documents were not treated as neutral records. Instead, they were approached as discursive artifacts – texts that both reflect and produce social realities.

Following Prior (2018), documents are understood as part of social practices. They do not simply describe performance; they actively construct meanings, identities, and forms of recognition.

3.4 Analytical Procedures

The analysis followed a recursive and interpretative approach, guided by the theoretical framework. Data were examined through repeated readings, allowing patterns of meaning to emerge.

Three analytical dimensions guided the process: Participation: how the student engages in institutional practices; Positioning: how the student

is represented and recognized; and Identity construction: how subjectivity is shaped through these processes.

Rather than relying on rigid coding procedures, the analysis prioritized depth and theoretical coherence.

3.5 Methodological Rigor and Ethics

To ensure rigor, the study incorporated: Reflexivity: awareness of the researcher's interpretative role; Theoretical triangulation: integration of multiple theoretical perspectives; and Analytical coherence: alignment between data and theory. Ethically, all identifying information has been removed, and the participant is anonymized. The study adheres to principles of confidentiality and responsible data use.

To enhance analytical credibility, the study draws on theoretical triangulation and maintains reflexive awareness of the interpretative process. The analysis prioritizes depth over generalizability, aiming to provide a conceptually grounded understanding of internationalization

4 ANALYSIS AND DISCUSSION

The analysis centers on Ed's trajectory within the study abroad context¹, examining how participation, recognition, and identity are discursively constructed through institutional practices. His trajectory illustrates that study abroad is not merely an educational experience, but a complex and power-inflected process shaped through linguistic and discursive mediation. While institutional documents present a seemingly coherent narrative of academic success, closer examination reveals underlying processes of positioning, normalization, identity negotiation, and the ongoing construction of legitimacy within institutional settings.

¹ This case study was presented at the International Conference on Innovations in Information and Education (ICIEI-25) in 2025 in Chicago, USA.

4.1 Academic Recognition and Institutional Visibility

A key moment in the early stage of the experience is marked by the student’s initial academic recognition:

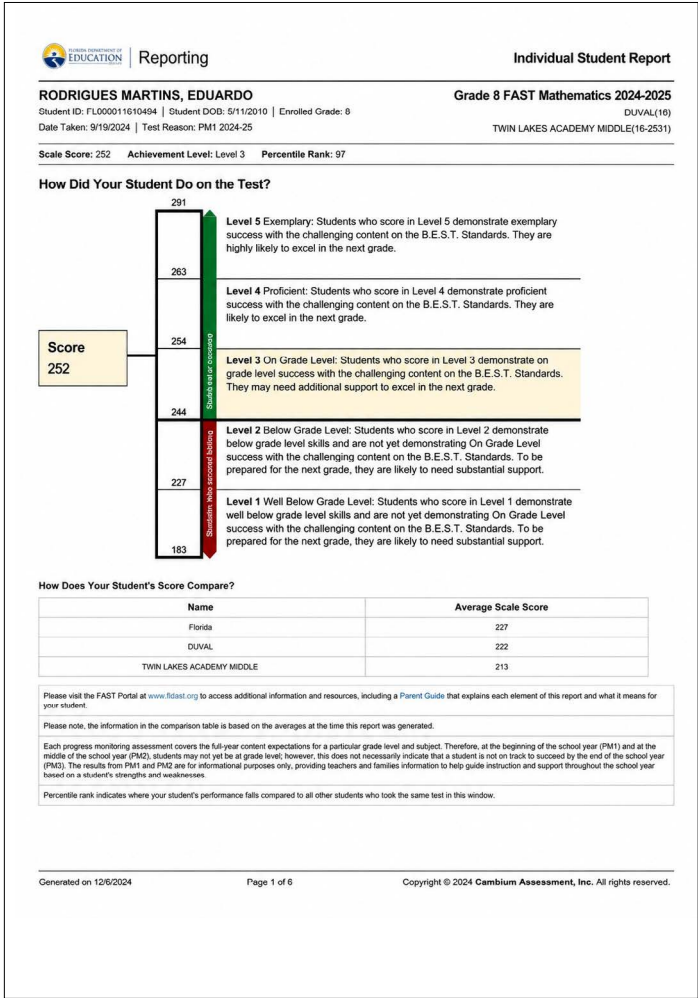
Figure 1 – Certificate of Excellence



Source: Personal archive.

This certificate can be interpreted as a discursive event through which the student becomes visible within the institutional gaze. The expression “Outstanding Academic Achievement” does not merely describe performance; rather, it actively constructs a subject aligned with institutional expectations. From a Foucauldian perspective (Foucault, 1977), such recognition operates as a mechanism of normalization, defining what counts as legitimate success. As the experience unfolds, further evidence of alignment with institutional expectations becomes apparent:

Figure 2 – FAST Mathematics Assessment



Source: Personal archive.

The assessment results indicate not only academic improvement but also increasing alignment with institutional norms of evaluation. Learning is framed through standardized criteria, reinforcing what is recognized as valid knowledge. This suggests that academic development is inseparable from discursive alignment with institutional expectations.

4.2 Institutional Positioning Through Evaluation

The student's positioning becomes progressively stabilized through ongoing academic evaluation (Figure 3)

The report card functions as a regulatory artifact that classifies and positions the student within institutional hierarchies. Expressions such as “meets expectations” and “exceeds expectations” reflect normative frameworks that define acceptable performance. In this sense, identity is shaped through evaluative categories that regulate participation. Recognition extends beyond academic performance into broader forms of institutional engagement (Figure 4).

This certificate extends recognition beyond academic achievement, indicating participation in social and institutional practices. It suggests that legitimacy is not restricted to cognitive performance, but also encompasses behavioral alignment with institutional values. In this way, the student is evaluated not only for academic competence, but also for the capacity to embody expected norms of conduct and engagement.

4.3 Recognition and Institutional Inclusion

A particularly significant moment of institutional recognition emerges through the following invitation (Figure 5).

This invitation represents a discursive act of inclusion. It signals that the student is not only meeting expectations, but is also recognized as embodying institutional ideals such as leadership, responsibility, and academic excellence. However, such inclusion is inherently conditional, reflecting alignment with predefined norms and reinforcing the selective and regulatory nature of recognition. This process is further consolidated through formal confirmation (Figure 6).

Figure 3 – School Report Card

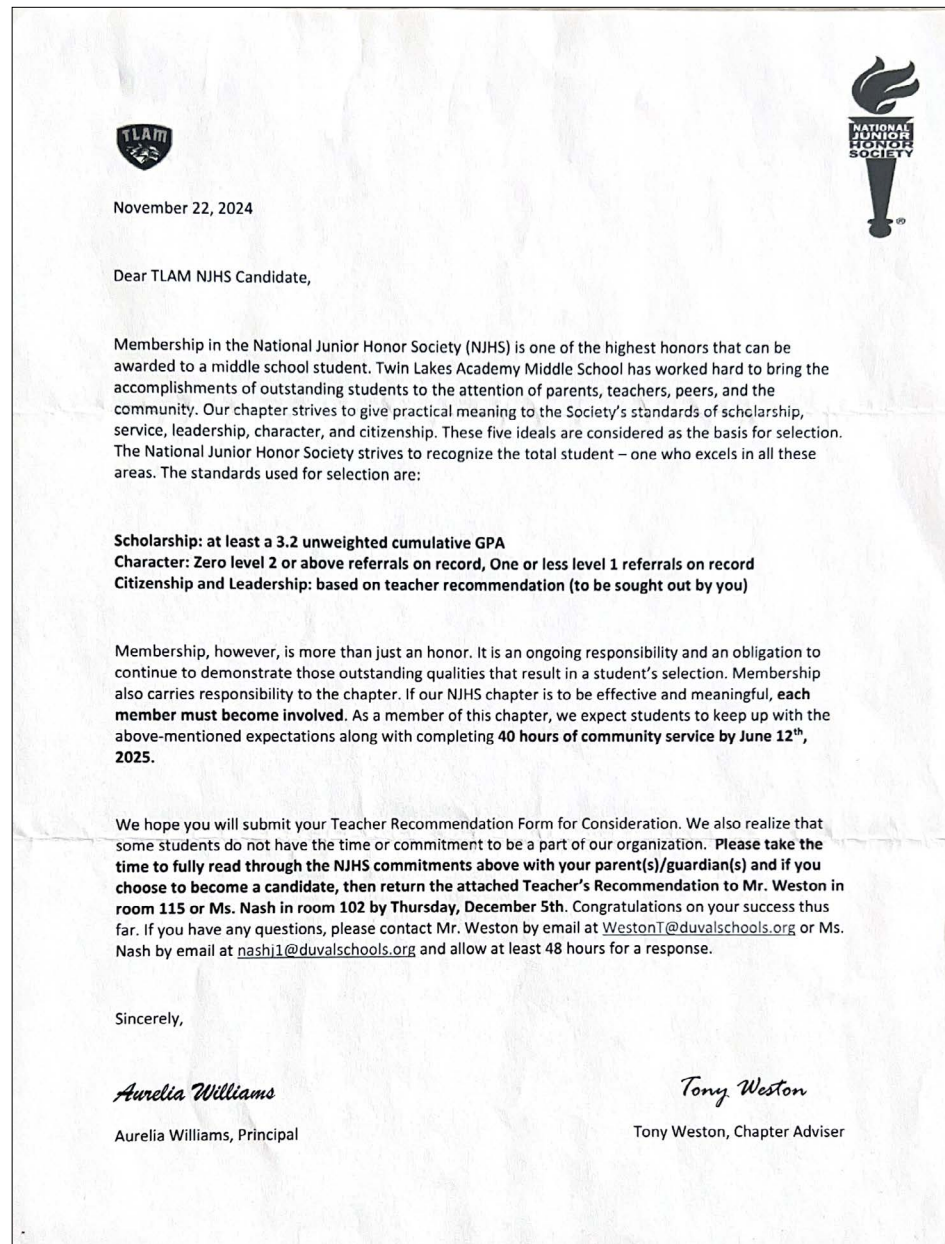
DUVAL COUNTY SCHOOL BOARD SECONDARY REPORT CARD																																													
DR. CHRISTOPHER BERNIER, SUPERINTENDENT																																													
STUDENT NAME		STUDENT NUMBER	GRADING PERIOD	GRADE LEVEL	HOMEROOM	REPORT DATE																																							
Rodrigues Martins, Eduardo		20257929	Quarter 1	08		October 23rd, 2024																																							
PARENT NAME / ADDRESS		SCHOOL ADDRESS			PRINCIPAL				SCHOOL TELEPHONE																																				
RODRIGUES, OLIRA		Twin Lakes Academy Middle School - 2531 8050 Point Meadows Dr Jacksonville, FL 32256-7011			Aurelia Williams				904-538-0825																																				
					LAST PERIOD TEACHER				GUIDANCE TELEPHONE																																				
					Vernis, Loma																																								
COURSE		DISTRICT	P	TEACHER GRADES							PERIOD ABSENCES				COMMENTS				EARN	TEACHER																									
TITLE	NUMBER-SECT	SCHOOL	E	1	2	3	4	SS	EXM	EXM	FIN	1	2	3	4	SUM	1	2	3	4	SUM	CRED																							
			R	EX	UN	EX	UN	EX	UN	EX	UN	EX	UN	EX	UN	EX	UN	EX	UN	EX	UN																								
MJ Civics	2106010 - 802	16-2531	02	A								0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	McGow																					
MJ Comp Sci	2002100 - 802	16-2531	01	A								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	Dr. Chris																					
MJ Crs Pre-Alg	1205070 - 802	16-2531	04	A								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	T Taylor																					
MJ Health GR 8S	0800050 - 802	16-2531	05	A								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	E Stanek																					
MJ Inter Read 1	1000910 - 802	16-2531	10	B								0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	L Morris																					
MJ LA3	1001070 - 802	16-2531	01	A								0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	A Ramos																					
				1st Quarter							2nd Quarter							3rd Quarter							4th Quarter							Summer							Total						
				Days							Days							Days							Days							Days							Days						
				Err Exc Unk Tdy							Err Exc Unk Tdy							Err Exc Unk Tdy							Err Exc Unk Tdy							Err Exc Unk Tdy							Enrolled Exused Unenrolled Tardy						
				42 0 2 0 0 4 0 0 0							0 0 0 0 0 0 0 0 0							0 0 0 0 0 0 0 0 0							0 0 0 0 0 0 0 0 0							46 0 0 2 0													
Please see information below for explanation of grades, absences, and comments																																													
EXPLANATION OF GRADES												COMMENTS																																	
A - OUTSTANDING PROGRESS (90 - 100) B - ABOVE AVERAGE PROGRESS (80 - 89) C - AVERAGE PROGRESS (70 - 79) D - LOWEST ACCEPTABLE PROGRESS (60 - 69) F - FAILURE (59 AND BELOW)												I - INCOMPLETE J - PASSED FIRST SEMESTER ONLY K - PASSED SECOND SEMESTER ONLY L - EXCESSIVE TARDINESS M - LACK OF INTEREST N - PREPARES ASSIGNED WORK REGULARLY O - DOES COMPLETABLE WORK P - USES CLASS TIME EFFECTIVELY Q - IMPROVING R - ASSESSMENTS EXCEEDED ATTENDANCE POLICY																																	
* An asterisk in a grade column indicates student is working below grade level standards. PERIOD ABSENCES The number of times the student was absent, excused or unexcused, from each period for each quarter												R - DOES NOT USE TIME WISELY S - COMES TO CLASS UNPREPARED T - POOR TEST GRADES U - BEHAVIOR PRESENTS CLASS PROBLEM V - DOES NOT PAY ATTENTION W - INSUFFICIENT CLASS PARTICIPATION X - LACK OF COOPERATION Y - DOES NOT SEEK HELP Z - PARENT/TEACHER CONFERENCE REQUESTED																																	

Source: Personal archive.

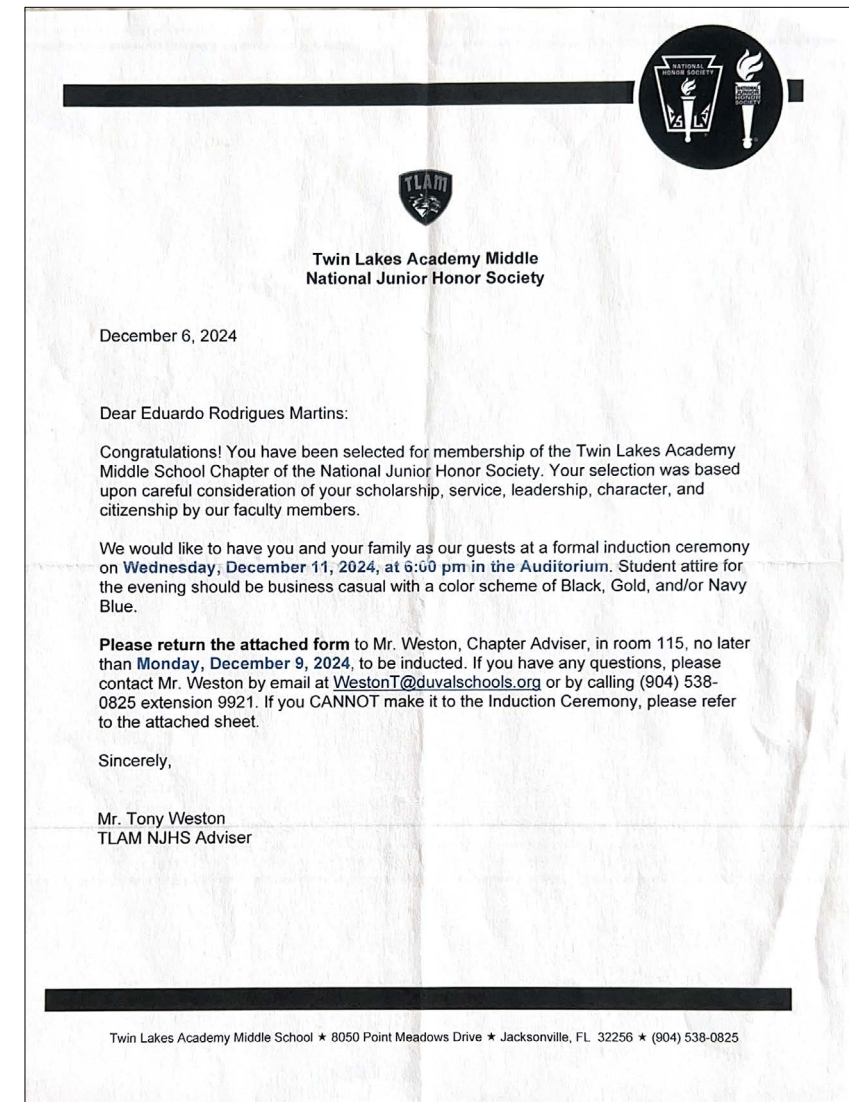
Figure 4 – Certificate of Appreciation



Source: Personal archive.

Figure 5 – National Junior Honor Society Invitation

Source: Personal archive.

Figure 6 – NJHS Selection Confirmation

Source: Personal archive.

The confirmation reinforces the student's legitimacy within the institutional structure, marking a transition from participation to formal recognition. It stabilizes the student's position as a legitimate subject. From a Foucauldian perspective, this can be interpreted as a moment of subjectivation, in which the individual is constituted as a subject within institutional discourse.

4.4 Recognition, Visibility, and Symbolic Capital

The student's increasing visibility within the institutional context becomes particularly evident through symbolic recognition:

Figure 7 – Student of the Month Medal



Source: Personal archive.

This award functions as a form of symbolic capital, enhancing the student's visibility and status within the institutional field. It reflects not only academic success, but also alignment with broader behavioral and social expectations. Recognition, in this sense, operates as a mechanism through which institutional values are reproduced and reinforced.

However, it is important to acknowledge that not all forms of participation are equally recognized, suggesting the presence of implicit hierarchies that shape visibility and legitimacy.

At the same time, teacher evaluations provide a more nuanced and detailed form of positioning:

Figure 8 – Teacher Evaluation

Twin Lakes Academy Middle
Every Student. Every Day
8th Grade | English Language Arts
Ms. Abigail Ramos
Email: RamosA3@duvalschools.org

Name: Eduardo Martinez Period: 1st/6th Laptop No.: 23 Date: 12/10/23 Score: A

Teacher Notes: Great Work!

Unit 2: Past and Present
Lesson 5: The Road Not Taken by Robert Frost
Essential Question: What makes you, you?
Spotlight Benchmarks and Lesson Objectives:
ELA.8.R.1.4: Analyze structure, sound, imagery, and figurative language in poetry.
ELA.8.R.3.1: Analyze how figurative language contributes to meaning and explain examples of symbolism in the text(s).
ELA.8.R.1.2: Analyze two or more themes and their development throughout a literary text.

Task 1: Complete the guided notes
Instructions:
1. Open the TEAM Channels and click on the slide deck titled "The Road Not Taken."
2. Carefully read through each slide, making sure to understand the key points. Use the information to complete your guided notes.
3. Work with your shoulder partner to discuss ideas, share insights, and ensure both of you complete the notes thoroughly.

Dear Eduardo,
I am so honored that I became your teacher. I always believed in you!
Love,
Ms. Ramos

Thank You!
My pleasure!!

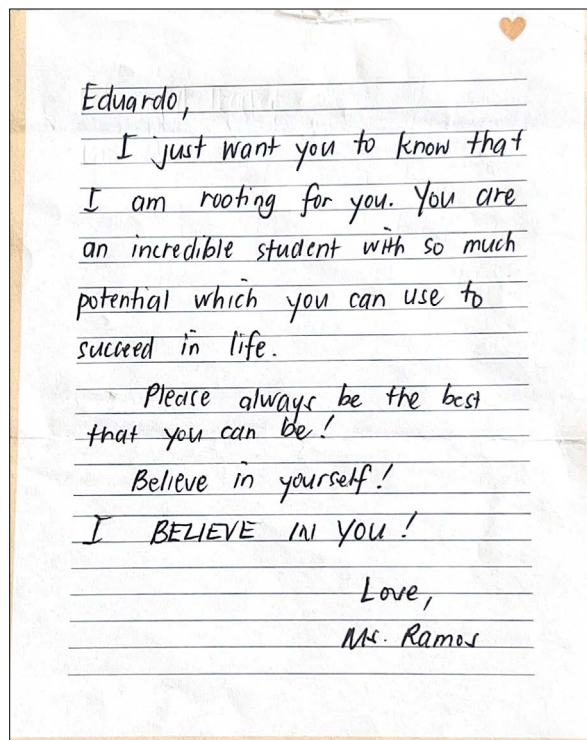
Source: Personal archive.

Teacher evaluations operate as technologies of power that classify, describe, and regulate the student. Through language, they construct identity in terms of participation, behavior, and competence. Statements such as "actively participates" or "demonstrates responsibility" are not neutral descriptions, but discursive acts that define acceptable forms of engagement.

4.5 Belonging and Relational Integration

Beyond formal recognition, the relational dimension of the experience becomes visible through affective expressions (Figure 9).

These messages suggest emotional integration and relational belonging. However, from a discursive perspective, belonging is not merely a subjective experience. It is actively constructed through repeated acts of recognition and validation. The student becomes a "valued member" of the community through participation in institutional practices that affirm inclusion.

Figure 9 – Farewell Message

Source: Personal archive.

4.6 Internationalization Beyond Mobility

The impact of internationalization extends beyond the period of mobility itself:

Figure 10 – Brazilian School Record

COLÉGIO GALILEU		Boletim Escolar	
Aluno(a)	EDUARDO WITTER RODRIGUES MARTINS	Matricula	8528
Curso	Ensino Médio 1ª SÉRIE B - Matutino	Ano Letivo	2025
Resultado	Cursando	Emissão	23/04/2025

Source: Personal archive.

This document demonstrates that the effects of study abroad continue to shape the student's academic trajectory upon return, as he was placed in a higher-level class after taking the placement test. The experience produces lasting transformations in positioning, expectations, and forms of participation. Internationalization, therefore, is best understood as an ongoing process with long-term implications, rather than a bounded or temporary experience.

4.7 Internationalization as Identity Reconfiguration

Taken together, the analysis suggests that internationalization is most effectively understood as a process of identity reconfiguration.

Ed's trajectory reflects a movement from peripheral participation toward institutional legitimacy. However, this movement is neither linear nor uniform. It is shaped by discursive and institutional conditions that define what counts as success, competence, and belonging.

From a Foucauldian perspective, study abroad contexts function as spaces in which individuals are simultaneously enabled and constrained. They provide opportunities for development, recognition, and transformation, while also imposing norms that regulate participation and shape subjectivity.

Internationalization thus emerges as a complex and ambivalent phenomenon, involving both transformation and regulation, inclusion and exclusion, opportunity and constraint.

5 ANALYTICAL SYNTHESIS

The analysis developed throughout this study demonstrates that internationalization cannot be adequately understood through linear or outcome-based frameworks. Instead, it emerges as a multidimensional and power-inflected process in which language, identity, and institutional practices intersect. The trajectory analyzed reveals that internationalization involves at least four interconnected dimensions: Linguistic transformation, as language mediates access to participation and recognition, Cultural negotiation, as individuals navigate differences and reconfigure meanings

Personal development, as subjectivities are reshaped through experience. Institutional positioning, as recognition and legitimacy are constructed. These dimensions are not independent. They operate relationally, shaping how individuals experience and interpret internationalization. Language, in particular, functions as a central axis connecting these processes, enabling participation while simultaneously regulating it. Importantly, this study advances a critical shift in perspective: internationalization is not something that individuals simply undergo, but something that is actively produced through discursive practices. Institutional documents, evaluations, and recognitions are not passive reflections of performance – they are mechanisms that construct subjects, define legitimacy, and regulate belonging.

Thus, internationalization should be understood as a process of discursive production of identity, in which individuals are continuously positioned, recognized, and transformed within systems of power, highlighting how agency and structure are constantly negotiated within institutional and sociocultural contexts.

6 FINAL CONSIDERATIONS

This study examined how language mediates participation, recognition, and identity construction within study abroad contexts, offering a discursive and power-inflected perspective on internationalization. By focusing on Ed's trajectory during a six-month exchange program in the United States, the analysis foregrounded the ways in which language operates not merely as a communicative tool, but as a central mechanism through which identities are negotiated, validated, and repositioned. The findings suggest that internationalization is not a linear process of adaptation, but a dynamic and ongoing negotiation shaped by discourse, institutional practices, and relations of power. Within the study abroad context, language emerges as a key site of mediation, enabling access to participation and recognition while simultaneously regulating forms of legitimacy and belonging. In this sense, language is deeply implicated in the production of subjectivity, shaping how individuals come to understand themselves and be understood by others within institutional environments. From a theoretical perspective, this study contributes by advancing a critical

reconceptualization of internationalization as a discursively constructed and power-inflected process. By integrating Foucauldian notions of discourse and subjectivation with contemporary perspectives on identity and mobility, it offers a framework that captures the relational, situated, and evolving nature of international educational experiences. More specifically, it highlights how study abroad functions as a site where language, identity, and power intersect, producing both opportunities for transformation and conditions of regulation. Methodologically, the study underscores the value of document analysis in accessing processes that are often difficult to observe directly. By treating institutional artifacts as discursive texts, the analysis reveals how recognition, legitimacy, and belonging are not simply experienced, but actively constructed through everyday practices and evaluative frameworks. This approach allows for a more nuanced understanding of how internationalization is lived at the level of individual trajectories. From a practical standpoint, the findings suggest that institutions should move beyond simplified models of internationalization focused solely on mobility and performance. Greater attention must be given to how language mediates participation and how institutional practices shape students' experiences of identity, recognition, and belonging. Supporting international students, therefore, involves not only facilitating mobility, but also creating environments that acknowledge diverse linguistic resources and forms of identity. Importantly, this study highlights the ambivalent nature of study abroad experiences. While they can offer opportunities for growth, recognition, and identity expansion, they are also shaped by norms and expectations that may constrain participation and marginalize alternative forms of knowledge and expression. This duality reinforces the need to approach internationalization as a complex and power-inflected process rather than a universally positive phenomenon.

Ultimately, this study calls for a rethinking of internationalization – not as mobility alone, but as a deeply social, discursive, and power-laden process in which language, identity, and study abroad are fundamentally intertwined. Recognizing this interconnectedness is essential for developing more critical, reflexive, and inclusive approaches to international education in the contemporary world.

At a broader level, these findings speak to ongoing global debates on equity, access, and the reconfiguration of knowledge in international

education, highlighting the need to critically examine how institutional practices reproduce or challenge existing power structures.

6.1 Limitations and Future Research

This study is limited to a single case and relies primarily on document-based data. While this approach allows for in-depth analysis, it does not capture all dimensions of the student's experience, particularly those related to personal perception and interaction.

Future research could expand this work by: including multiple participants; incorporating interviews and ethnographic observation; exploring longitudinal trajectories; examining diverse geographical and institutional contexts

Such studies would contribute to a broader understanding of internationalization as a global and heterogeneous phenomenon.

REFERENCES

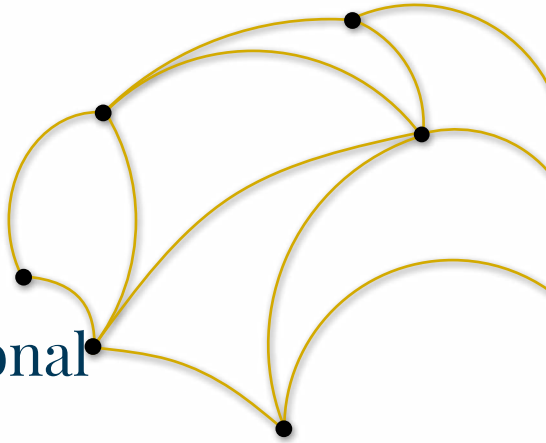
- Bauman, Z. (2005). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Polity Press.
- Brooks, R., & Waters, J. (2021). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64243-2>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>
- Darvin, R., & Norton, B. (2021). Investment and identity in language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0267190521000057>
- De Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i–iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- Dervin, F. (2022). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2021). *Educating emergent bilinguals*. Teachers College Press.
- Hall, S. (1996). *Who needs "identity"?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). SAGE.
- King, R., & Raghuram, P. (2022). *International student migration and the global knowledge economy*. Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781839102929>
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
- Leask, B. (2021). *Internationalization of the curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099369>
- Li, W. (2020). *Translanguaging as a practical theory*. *Applied Linguistics*, 41(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amz023>
- Marginson, S. (2022). *Global science and national comparison*. *Higher Education*, 83, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00721-5>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429506468>
- Rizvi, F. (2023). *Global mobility and education*. Routledge.
- Stein, S. (2020). *Critical internationalization studies*. Routledge.
- Teichler, U. (2020). *International student mobility*. *Higher Education*, 79, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00482-3>
- Unesco. (2021). *Global flow of tertiary-level students*. <http://uis.unesco.org>

Attachment – Ed receiving the certification of excellence



Source: Personal archive.

Chapter 2



Continuing International Education And Expansive Learning:

A study on extracurricular activity clubs

Nilceia Bueno de Oliveira

Abstract: This research originated from a continuing professional development program for teachers in which I participated in Canada at the beginning of 2006. Upon learning about the reality of a school in Toronto, I was deeply impressed by its educational practices, which inspired me to investigate the topic of extracurricular activity clubs in full-time schools. The aim was to understand their potential and promote interventions within the Brazilian school community where I worked. The study adopted an interventionist research approach, grounded in the Activity Theory (Engeström, 1987). Data were analyzed based on the theoretical assumptions of active learning methodologies (Bacich; Moran, 2018), Expansive Learning (Engeström, 1987; Engeström; Sannino, 2010), and the Change Laboratory methodology (Virkkunen; Newnham, 2015). The findings highlighted the importance of extracurricular activity clubs as an active learning methodology and demonstrated their potential to foster expansive learning processes within the context of a Brazilian school, inspired by educational practices observed in Canada.

Keywords: Active Methodologies; Extracurricular Activities; Expansive Learning.

1 INTRODUCTION

This work is the result of a continuing education program for public elementary and high school teachers held in February 2026. The program is entitled “Ganhando o Mundo Professor Program¹” (Winning the World Teacher Program). It is a scholarship program offered by the Paraná State Department of Education, in southern Brazil, to 250 teachers for international training, whose main objectives are, according to Paraná (2005):

- a) To promote the exchange of pedagogical experiences between Brazilian and foreign education professionals;
- b) To encourage the development of linguistic and cultural competencies;
- c) To expand the participants’ repertoire of pedagogical and educational practices;
- d) To contribute to improving the quality of education in the public school system of Paraná;
- e) To expand the professional capacity of public servants through participation in improvement courses, conferences, and congresses;
- f) To share the acquired experiences with other professionals in the state’s basic education network.

The second edition of this training took place between the end of 2025 and mid-2026, and, with great satisfaction, I was one of the teachers selected to spend one month in Canada, in the city of Toronto, improving my knowledge through theoretical and practical studies in institutions at various educational levels, while also expanding my cultural repertoire through immersion in Canadian daily life in the province of Ontario, in the city of Toronto.

Among the various activities carried out during this international training, one of them was visiting schools. In one of these schools, I observed that it was a full-time, highly competitive institution. Many classrooms functioned as robotics, mechanics, and video production workshops. The institution strongly encouraged competition and student protagonism. It was in this school that I witnessed something so inspiring that it deeply

impacted me: student protagonism and autonomy through extracurricular activity clubs.

This school has dozens of clubs, and it was the leaders of these groups, together with the pedagogical team, who welcomed the teachers from the Brazilian delegation. I was so amazed by the empowerment and protagonism promoted by the clubs that I decided to deepen my studies on this topic.

This full-time high school has 1,750 students and an excellent infrastructure; it makes a significant investment in extracurricular activities and has maintained 83 clubs and associations for more than eight years. The school performs exceptionally well in arts and sports competitions, as evidenced by the trophy room filled with medals and numerous awards won by students in recent decades.

I sought to investigate the concept of extracurricular activity clubs and understood that they represent a form of active methodology (Bacich; Moran, 2018; Soares, 2021), since they place students at the center of the learning process. Active methodologies constitute one of the research and implementation axes of this international training program².

In this type of teaching strategy, students occupy the center of the learning process, becoming protagonists in their own learning. They act as the main agents responsible for and deeply committed to their growth in an autonomous and engaged way. Extracurricular activity clubs are a means of advancing deeper knowledge, new practices, and socio-emotional competencies; therefore, they are active teaching-learning methodologies.

The approach used in extracurricular activity clubs focuses on collaboration and active participation, as they stimulate student autonomy, critical thinking, and emotional relationships. Furthermore, they enable the development of cognitive, relational, social, physical, and technical skills in different areas of knowledge.

My training experience in Canada made me realize that extracurricular activity clubs are an integral part of Canadian schools and schools in other countries as well, such as the United States. In Brazil, however, this is still a relatively new practice.

¹ <https://www.ganhandomundo.pr.gov.br/professor/2edicao>

² It is worth highlighting that Freire (2009) has long emphasized the importance of overcoming traditional, banking education and shifting the focus of learning to the student, through motivation, engagement and dialogue.

In the State of Paraná, where I work, extracurricular activities are still incipient initiatives in full-time schools. Nevertheless, I had never seen anything as grand and motivating for student protagonism and learning as the extracurricular activity clubs at the school visited in Toronto – something entirely feasible to implement and capable of positively impacting education in Paraná.

Therefore, I believe it is extremely relevant to research the theme of “extracurricular activity clubs.” First, due to the extreme scarcity of scientific works such as articles, dissertations, and theses focusing on extracurricular activity clubs in public schools.

Furthermore, extracurricular activity clubs are part of the teaching-learning curriculum of full-time schools in the State of Paraná and constitute a topic that requires investigation because of its current relevance, especially considering that only from 2019 onward did this educational modality gain strength with the implementation of the Paraná Integral Program.

Extracurricular activity clubs are considered active methodologies, one of the themes most discussed in theoretical classes by Canadian lecturers. Therefore, I am highly interested in deepening my knowledge about this fundamental teaching-learning strategy in students’ educational paths, aiming at their development as autonomous, supportive, and competent human beings.

2 DEVELOPMENT

The school where I work in Brazil follows the full-time education model (Brazil, 2014). Full-time education primarily aims to “expand school time, spaces, and learning opportunities through an integrated curriculum and a new pedagogical organization of school time” (Paraná, 2006), whose purpose is “the integral education of students, taking into account their specificities, history, and culture.”

The curriculum of Full-Time Schools (Brazil, 2024) seeks to promote students’ personal, social, and academic development; therefore, it goes beyond the standard model offered by schools operating only one shift per day. In these schools, pedagogical organization is structured according to extended school hours, focusing on the student’s integral development. This

educational model prepares students not only to understand knowledge but also to intervene actively and consciously in the contemporary world.

In addition to offering a more comprehensive curriculum, full-time schools also prepare students to become protagonists engaged with their own knowledge, providing them with meaningful learning experiences that contribute to the construction of their life projects.

Among the various strategies used in full-time education to ensure students’ holistic development, extracurricular activity clubs constitute one way of promoting students’ complete education.

Students in full-time schools should become protagonists, as this allows them to understand and intervene in the contemporary world, since this educational environment provides meaningful learning conditions in their school lives. Paro (2009) observes that Full-Time Education focuses on the production of culture and knowledge, considering that students can always complete and transform themselves, that is, become whole individuals.

Knowledge construction occurs through the integration of theory and practice, often by experiencing real situations related to students’ own existence. In this methodological path, teamwork is prioritized through cooperative and collaborative practices, while protagonism and autonomy are encouraged through the theoretical principle of “learning to learn.”

Active methodologies are teaching-learning approaches that emerge as an effective path for students’ integral education within a contemporary pedagogical context, grounded on four pillars: engagement, autonomy, collaboration, and reflection. According to Professor Lavaughn John, in a lecture delivered at Greystone College in Toronto during the Ganhando o Mundo Professor 2026 Program offered by the Paraná State Department of Education, teaching strategies understood as active methodologies aim to develop students’ critical awareness regarding what they have learned. They also seek to “develop skills that enable students to apply acquired knowledge in the real world,” as well as “reflective and humanistic abilities through contact with reality” (Lavaughn, 2026).

While studying this topic, I found that extracurricular activity clubs are active methodologies, one of the axes of the continuing education program in which I participated in Canada. Active methodologies are defined as “teaching strategies aimed at encouraging students to learn autonomously and participatively.” By grounding their practice in active methodologies,

teachers mediate knowledge through “tasks that encourage students to think beyond, take initiative, and engage in debates, making them responsible for the construction of knowledge” (Paraná, 2006).

When knowledge is developed through active methodologies, students are expected to develop not only cognitive skills but also social and personal competencies. Since teaching is “centered on students’ effective participation in the construction of the learning process,” students are expected to become critical, reflective, and interactive. Furthermore, they become agents of action and intervention in their own reality.

In this sense, activities based on active methodologies should stimulate contextualized engagement, interdisciplinarity, and problem-solving. Thus, the teaching process continuously focuses on action, reflection, and renewed action. Students become authors of their own achievements, but they do not think only about themselves; they develop a strong sense of social action and collaboration, caring not only about their own growth but also about others.

Teaching-learning is student-centered. Students are protagonists who actively participate in their own learning process. They act as “agents of social transformation, identifying real problems and seeking solutions”; they are curious, autonomous, and participatory in acquiring their own knowledge independently.

When working with active methodologies, teachers assume the role of mediators and facilitators of educational actions. The focus is not on themselves, but on mediating knowledge. Teachers maintain dialogue with students, supporting them in their learning experiences and encouraging them to assume active roles in their learning process. In this educational perspective, teachers are always open to actively listening to students, giving them opportunities to express themselves with empathy and enthusiasm.

Aiming at this student protagonism, extracurricular activity clubs are part of the teaching-learning curriculum as one of the pathways to achieve this objective. This teaching-learning strategy is part of everyday life in Canadian schools, as I witnessed during my stay in Toronto in 2026 during the Ganhando o Mundo Professor Program. In Brazil, however, and more specifically in Paraná, this pedagogical practice is still restricted to full-time schools and remains incipient.

Extracurricular activities refer to students’ free time outside regular classes, used to deepen their knowledge in topics of personal interest

with involvement and responsibility. They are always carried out during extracurricular hours and within the school environment itself. In the case of full-time schools, they take place during free time immediately after lunch.

Clubs generally focus on cognitive and curricular improvement, technology, science and innovation, cultural and sports development, or community service. Extracurricular activities can take different forms and address diverse interests, respecting each student’s profile, developmental stage, routine, and needs. Below are some of the main types of extracurricular activity clubs within each axis:

Table 1 – Principais modalidades de clubes de atividades extracurriculares

Axes	Clubs
Technology and Innovation	Robotics, Gamification, Astronomy, Quiz Clubs, Artificial Intelligence, Programming, Digital Platforms, Influencer Tools, etc
Arts and Culture	Theater, Music, Gastronomy, Manga, Painting, Photography, Makeup, Young Writers, Choir, Community Band, School Newspaper, Literary Magazine, Creative Writing, Marching Band, etc.
Sports and Recreation	Soccer, Volleyball, Basketball, Chess, Dance, Yoga, Table Tennis, Athletics, Gymnastics, Cycling, Martial Arts, Climbing, Swimming, Skateboarding, etc.
Cognitive and Academic Improvement	Essay Writing, History, Science Fair, Public Speaking, Computer Science, Reading, Mathematics Tutoring, Literacy, Calligraphy, ENEM Preparation, etc.
Languages and Exchange Programs	English, Spanish, Brazilian Sign Language (LIBRAS), Ganhando o Mundo, English through Digital Platforms, Agrinho English Competition, etc.
Citizenship, Leadership, and Volunteering	Entrepreneurship, Scouts, Food Donation Campaigns, Nursing Home Volunteers, Diversity Clubs, Monitoring Executive and Legislative Powers, Student Council, Family at School Programs, Career Guidance, etc.

Author, 2026.

By participating in extracurricular activity clubs, students can benefit from the development of several aspects of their education, ranging from cognitive to relational, emotional, physical, and technical dimensions. It is an excellent opportunity for them to develop important skills such as leadership, teamwork, organization, and communication.

Since participation is optional, students have the opportunity to identify their interests, strengths, and even weaknesses when choosing a club that best suits them, considering the benefits it may provide in the short or long term. Students may choose to participate in a club because they consider themselves skilled in that area, but also because they have little knowledge about the subject and wish to deepen their understanding. Thus, even the process of choosing a club becomes an opportunity for growth, as it encourages students to engage in self-reflection and identify both their potential and their weaknesses.

Clubs can provide students with creative and often enjoyable learning experiences. They may also offer cognitive activities aimed at deepening knowledge in specific subjects, particularly academic clubs, which can help participants improve their performance in exact sciences, humanities, or natural sciences. Chess clubs, for example, help students become more observant and control anxiety, while problem-solving clubs assist students in overcoming major challenges and enhancing logical reasoning skills.

In the relational field, the benefits relate to participants' identities. Since participation occurs in groups, teamwork encourages understanding differences and fosters a sense of belonging to a team or community.

Because club participation is based on areas of interest, these activities promote autonomy, as students themselves seek growth in areas with which they identify. The greater their self-management of learning and internal motivation, the greater their protagonism. Consequently, students tend to stand out academically and develop a more complete professional profile in the future.

Extracurricular activities may also be evaluated, and several aspects are included in rubrics related to students' participation in clubs, among which the following can be highlighted:

Protagonism: This occurs when students demonstrate initiative within the club, becoming leaders and positively influencing their peers. Their performance in facing challenges is remarkable and inspires the group.

Intrinsic Motivation: This occurs when students have a deep passion for the activity. They do not participate out of obligation, but instead demonstrate genuine interest and authentic involvement.

Engagement and Commitment: Students' participation occurs continuously within the club. They participate regularly over an extended period, demonstrating total commitment and responsibility throughout the entire process.

Impact and Proactivity: These are students who help not only themselves but also support classmates and their community in a proactive manner. Their work positively impacts other communities, nationally and even internationally, acting as transformative agents both locally and globally.

Recognition: When students' dedication results in such exceptional growth that they are honored for their merit through awards, medals, trophies, or honor rolls. They stand out due to their dedication and high level of participation within the club.

The methodology used in this study is formative intervention, since I seek not only to understand how extracurricular activities occur in full-time schools, but also to identify pathways for what they can become. In other words, I seek to produce knowledge that may (or may not) become a reference for a collective and that can be understood as true, although provisional due to its historical nature. I position myself in the research not only as an observer but also as an interventionist participant; therefore, this study benefits both me and the collective within my situational reality.

Raising awareness about the importance of implementing extracurricular activities may improve the conditions of the investigated context, as well as benefit other individuals who view schools as spaces for meaningful learning. Researching the entire context of this type of club benefits both participants and me as a researcher-interventionist, since the object of investigation is a whole social situation with situated problems.

Through engaged and protagonistic participation within extracurricular activity clubs, actions emerge in which students themselves become responsible for conducting and constructing collective knowledge. The qualitative gains go beyond knowledge itself because participating in a club may provoke social and emotional changes that benefit the collective, as participants acquire new perspectives regarding their future development.

The theoretical framework underpinning this study is the Change Laboratory. It consists of a set of concepts and principles developed in the 1990s, originally by researcher Yrjö Engeström at the University of Helsinki

in Finland, based on Socio-Historical-Cultural Activity Theory (Engeström, 1987, 1999, 2007).

The objective of this method is to contribute to developmental intervention, collaborative practices, and the transformation of perspectives and modes of action. It is not an objective or standardized method; on the contrary, it should be applied creatively and flexibly, though not in an improvised situation (Engeström, Sannino & Virkkunen, 2014).

Intervention through the Change Laboratory aims to assist everyone involved in negotiation processes through “a collective process of research, learning, and change guided by the systemic causes of experienced problems and the possibilities of reconceptualizing and reconfiguring the activity” (Virkkunen; Newnham, 2015, p. 53). In this research context, the activity is represented by extracurricular activity clubs.

In the Change Laboratory method, possibilities are “created and articulated by those whose lives are at stake” [...] “Knowledge of possibility is generated by putting activity and its knowledge into motion” [...] “exploring the past, present, and future in their mutual relations” (Virkkunen; Newnham, 2015, p. 22). This process requires participants to be willing to make efforts, become involved, experiment with the new, take risks, and seek creative solutions.

By participating in extracurricular activity clubs, participants are encouraged to leave their comfort zones and seek solutions to problems through engaged practices. By resignifying the role of clubs within full-time schools, participants construct new ways of mediating and acting and, therefore, expand learning. This movement of reconstruction and transformation of practice is called Expansive Learning (Engeström; Sannino, 2010).

The research followed the four stages of Expansive Learning within the Change Laboratory:

Situation Mapping: Virkkunen and Newnham (2015) refer to this moment as the questioning phase – not in the sense of asking questions, but of criticizing a situation accepted as truth, in which subjects recognize that something must be done to transform reality. At this stage, disturbances, dilemmas, disruptions, and ruptures are identified (Engeström, 1999). Questioning “triggers and motivates analysis” (p. 146).

During my visit to a school in Toronto, I began questioning my own practices and existing knowledge. Ideas emerged, and I started outlining actions and developing solutions to transform my reality regarding extracurricular activity clubs. The sense of necessity was so strong that I took the initiative to speak with the Canadian school principal to use that school environment as a practical model for my own school community.

According to the Change Laboratory, during the Situation Mapping phase, once individuals become aware of a problematic situation, they establish a commitment to development, and this action triggers Expansive Learning (Oliveira, 2020; 2022).

This awareness work on the importance of extracurricular activities for student development was based on the Change Laboratory, in which the research content was not previously known, but rather created from the visit to a school in Toronto. Observing this school was the germ that gave rise to my concerns, enabling me later to analyze my own reality based on Canadian inspiration and interpret the data (the clubs from the Toronto school and those from my own school).

Situation Analysis: At this stage of the Change Laboratory, individuals seek to identify problems from a historical perspective, investigating the roots that originated the problematic situation. Full-time schools with extracurricular activity clubs in their curriculum are relatively new possibilities within education in Paraná, and the implementation of these differentiated activities still generates uncertainty among those involved. Extracurricular activity clubs already existed in my local community, but in a very incipient way, and no one fully understood the importance of this pedagogical practice within the school environment. Despite my best intentions, I had not been able to act fully due to a lack of knowledge about the subject.

Creation of a New Model: This phase involves seeking possible solutions to overcome the current situation. In this research, overcoming occurred on two fronts. As a researcher-interventionist, I conducted a bibliographical study on the subject, despite the almost total scarcity of materials for awareness and deeper understanding. I also analyzed the framework of extracurricular activity clubs and associations at the school visited in Canada. This Expansive Learning process allowed me to share this knowledge with the individuals

involved in my institution. I organized meetings to raise awareness about the importance of extracurricular activity clubs and associations in my school.

During these meetings, I delivered motivational lectures about protagonism, self-motivation, and the importance of extracurricular activity clubs. I also presented the reality of clubs in Canada and their importance for students' academic and personal lives, including university admission. In addition, I held meetings with teachers, the pedagogical team, and club advisors with the aim of increasing their understanding of the role of extracurricular activity clubs and creating motivational panels regarding their importance.

The implementation of the research occurred through meetings with student groups, whether or not they already participated in clubs, because awareness regarding the role of clubs may lead students to perform more actively within them (for those already involved) and encourage self-reflection regarding their learning, motivating them to seek clubs aligned with their potential, difficulties, and aspirations.

Based on the acquired knowledge, we designed new experiments and created a new form of action, a new way of working derived from Expansive Learning. These actions occur through language within discursive communities and, together, transform into learning cycles.

Concretization and Testing of the New Model: After the creation of the new model, the fourth stage of the Change Laboratory methodology follows. In this phase, the new model is systematized and tested for evaluation and reflection regarding the new solutions. The positive and negative aspects of the new practice model are identified through detailed examination, considering both its potential and limitations (Oliveira, 2014, 2016).

This research is still ongoing, and we have currently reached stage four, which is the concretization of a new activity model. We know that the Change Laboratory methodology still foresees two additional phases: implementation of the new model and dissemination and consolidation of the project.

3 FINAL CONSIDERATIONS

As a teacher working in a full-time school since its foundation three years ago, I became even more interested in deepening my knowledge about the topic of "Extracurricular Activity Clubs" after my training experience in Canada, where I had contact with schools whose successful club systems greatly impressed me. As a result, I decided to act within my educational community by implementing extracurricular activity clubs with the aim of promoting social transformation.

There, I understood that we need to improve our human relationships and that schools must become spaces of happiness. To achieve this, it is necessary to encourage students' autonomy and protagonism. Extracurricular activity clubs are one of the means of mediating student learning through engaged participation. Within clubs, students become involved with problems and are encouraged to seek solutions independently, acting as agents of their own knowledge (Oliveira, 2014, 2016). I sought to expand my knowledge about the research topic in order to act more effectively at the local level and raise the awareness of everyone somehow involved in this type of educational context.

As a researcher-interventionist, I initially knew very little about the reality of extracurricular activities within a full-time school. Knowledge was gradually acquired throughout the research process; in other words, knowledge was produced as the study unfolded, while the learning process developed through cycles of Expansive Learning.

The partial results reveal that there was a rupture with the initial situation, which was mentally and discursively expanded through the learning of new concepts. The visit to the school in Toronto served as a stimulus originating outside my local context and became the seed of my concerns regarding extracurricular activity clubs, as well as the establishment of a desire and commitment to break away from the initial situation.

This necessity led me to analyze the situation through the search for knowledge on the topic. Subsequently, I began to share this knowledge within my collective environment through meetings held collaboratively and aimed at promoting both formative and psychological intervention. This process enabled us to construct a new model of practice, that is, a new way of understanding extracurricular activity clubs, now with greater

awareness of their role within the teaching-learning process in the context of full-time schools.

This study made it possible to understand the great importance of extracurricular activity clubs as an active learning methodology and their potential to generate expansive learning, inspired by a Canadian practice, which can have a transformative effect on the reality of Brazilian schools, making participating students more engaged and protagonists of their own learning.

REFERENCES

- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Brasil. Escola em tempo integral (2014). <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/documentos/escola-em-tempo-integral.pdf>.
- Engeström, Y. (1987). *Aprendizagem Expansiva*. Tradução de Fernanda C. Liberali (Org.). São Paulo: Pontes Editora.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. L. (org.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In: Daniels, H.; Cole, M.; Wertsch, J. (org.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, n. 1, p. 1-24.
- Engeström, Y.; Sannino, A. & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. In: *Mind, Culture and Activity*, v.21. University of California. p.118-128.
- Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- Lavaughn, J. (2026). Palestra proferida na Greystone College em Toronto, *Programa Ganhando o Mundo Professor 2026*.
- Oliveira, N. (2014). “Eu fiz PDE em 2007!”: um estudo do discurso de uma professora sob a ótica da Análise Crítica do Discurso. In: Mateus, E.; Oliveira, N. B. (org.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Oliveira, N. (2016). Práticas de Transformação Social de Professores de Línguas no Espaço-Tempo da Hora-Atividade: um estudo crítico. In: Sá, R. L. de; Souza, E. M. F.; Cruz, G. F. da (org.) *Educação Crítica de Profissionais da Linguagem*

para Além-Mar: Políticas Linguísticas, Identidades, Multiletramentos e Transculturalidade, Campinas, SP: Pontes Editores.

- Oliveira, N. (2020). A hora-atividade de professores/as de línguas em uma escola pública e as possíveis transformações por meio do Laboratório de Mudança. *Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)*. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, UEL.
- Oliveira, N. (2022). O Laboratório de Mudança em uma escola pública: em busca de transformações da hora-atividade de profissionais de línguas. In: Tanaca, J. J. C.; Pereira, D. C. C. *Fora da caixa: derrubando muros e construindo pontes em trajetórias transgressoras no ensino-aprendizagem e formação de professores de língua – Homenagem à Profª Elaine Mateus*. Campinas: Pontes.
- Paraná. (2023). *Documento orientador – Educação Integral em fase de diagramação*. https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/documento_orientador_integral_012023_dpebdeducseed.pdf
- Paro, V. (2009). Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Tradução . Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ.
- Soares, C. (2021). *Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem*. 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez.
- Virkkunen, J.; Newnham, S. (2015). *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Tradução de Pedro Vianna Cava – Belo Horizonte: Fabrefactum.

Chapter 3

Challenges of Internationalization in Vocational and Technical Education:

Linguistic Diversity and Collaboration in South-South Networks

Tamara Angélica Brudna da Rosa
Rosana Helena Nunes
Kleber Aparecido da Silva

Abstract: This chapter critically analyzes the internationalization of Technical and Technological Professional Education (EPT) in Brazil, with an emphasis on South-South cooperation strategies, language mediation, and the production of local knowledge. It is based on documentary analysis and a review of recent literature, discussing trends, challenges, and institutional practices within the Federal Network, as well as the impacts of multilateral policies. It highlights the importance of multilingualism, cognitive justice, and the strengthening of horizontal networks between Brazil, Latin America, and Africa. The study identifies structural challenges and offers recommendations for more equitable and innovative future policies in internationalized education. In light of these premises, the chapter presents the theoretical contribution of Paulo Freire's studies (1987; 1992; 1997) to highlight the Brazilian educational philosopher's contribution to the reflection on internationalization from a Southern perspective.

Keywords: South-South Cooperation; Language Mediation; Cognitive Justice; Critical Internationalization; educational policies.

1 INTRODUCTION

The internationalization of education has become a central focus of institutional agendas and public policies worldwide, intensified by the advance of globalization, knowledge flows, and technological transformations. In the sphere of Technical and Technological Vocational Education (TVE), this process takes on unique contours, as it seeks to balance global demands for innovation and competitiveness with the specific challenges of regional development, inclusion, and social justice (Costa *et al.*, 2024; Cerdeira *et al.*, 2024).

Internally, internationalization trends extend beyond academic mobility, encompassing research networks, curricular internationalization, and linguistic diversity, while simultaneously straining power relations, epistemologies, and institutional policies (Knight, 2004; Stein, 2017). In this context, essential questions arise: how to align global trends with cognitive justice; how linguistic mediation can promote equal participation from the Global South; and how to value the leading role of peripheral institutions in the face of historical asymmetries that still persist?

Regarding this global/local scenario, one must consider how to think about the relationships established between the Global North and the Global South when discussing South-South cooperation and the establishment of Brazil-Africa cooperation policies, as well as among Latin American countries.

From this perspective, the theoretical contribution of Paulo Freire (1987; 1992; 1997) was chosen to reflect on the relationships established between the Global South and the Global North. In other words, has internationalization – as a movement mobilizing students from technological education contexts – represented progress as a public policy for exchange between different countries, or does this mobilization serve only those located in English-speaking countries, within a more colonialist rather than decolonialist framework?

From this perspective, this chapter proposes a critical analysis of internationalization policies and practices in Brazilian TVE, focusing on South-South cooperation, language mediation challenges, and innovative institutional experiences. By integrating current theoretical references, documentary analysis, and practical examples, the chapter offers recommendations for political and institutional improvement, highlighting contributions toward a more just and pluralistic internationalization.

The text, organized into five sections, includes a review of the specialized literature, methodology, results analysis, discussion, and final considerations, with recommendations for the field of public and institutional policies aimed at the internationalization of EPT.

2 THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 Internationalization: Between Global Agendas and Local Autonomy

The internationalization of education has established itself as a multidimensional phenomenon that goes beyond the mere physical mobility of students and faculty, encompassing symbolic, cultural, and political-linguistic aspects that impact institutions and curricula (Knight, 2004; Stein, 2017). In Technical and Technological Vocational Education (TVE), efforts toward global and intercultural practices are growing, evidenced by scientific networks, international cooperation, multilingual materials, and institutional policies that value cultural and epistemic diversity (Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024).

The centrality of language in this context is notable: the predominance of English facilitates access to international networks, but it can marginalize local languages and epistemes, hinder the full participation of the Global South and reinforce colonial dynamics of exclusion (Santos, 2007; Ribeiro & Cardoso, 2023). Recognizing linguistic plurality and investing in translation or multilingual production expands epistemic diversity and reduces dependency, promoting horizontal exchanges and cognitive justice, especially when languages such as Portuguese, Spanish, African, and Indigenous languages are valued (Zamilian and Wiedermann, 2025; Santos, 2007).

Thus, internationalization demands more than mobility: it requires promoting intercultural dialogue, institutionalizing pluralistic practices, and valuing the knowledge of the Global South. The advancement of this concept depends on critical language policies and the democratization of knowledge flows and legitimacy, which contribute to the construction of truly inclusive and transformative educational processes.

Globally, internationalization reflects the intensification of knowledge and technology flows resulting from globalization, leading institutions – especially those in EFA and higher education – to integrate international dimensions into teaching, research, and management (Costa *et al.*, 2024). Although widely adopted, Knight's (2004) definition has been criticized for overlooking inequalities between the Global North and South (Stein, 2017; Costa *et al.*, 2024). The current challenge is to promote an internationalization that goes beyond mobility, incorporating symbolic and political movements that affect the circulation and legitimization of local knowledge. In addition to mobility, actions such as scientific networks, intergroup cooperation, curricular integration, and the development of global competencies stand out (Cerdeira, Castro, & Lauxen, 2024).

2.2 Internationalization and Educational Policies

The formulation of educational internationalization policies is strongly influenced by multilateral organizations such as Unesco, the OECD, and the World Bank, each with distinct agendas, approaches, and methodologies (Ribeiro & Cardoso, 2023; Unesco, 2019). Unesco adopts a perspective of education as a human right and a public good, promoting inclusion, cultural diversity, and international integration – especially for the Global South – and strengthening institutional capacities without distancing itself from regional contexts (Unesco, 2019). The OECD prioritizes indicators, rankings, and meritocracy, guiding education systems toward competitiveness and alignment with the global market (OECD, 2022; Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024), while the World Bank emphasizes productivity, partnerships, and curricular adaptation, targeting transnational markets (Ribeiro & Cardoso, 2023).

In practice, these agendas promote curricular standardization, international recognition of diplomas, and standardized assessments, which facilitate mobility and cooperation but can lead to reduced diversity and the overvaluation of global metrics at the expense of social missions and local epistemologies (Stein, 2017; Santos, 2007). The uncritical adoption of these references can intensify structural dependencies and undermine institutional autonomy in peripheral countries (Ribeiro & Cardoso, 2023; Unesco, 2019). Therefore, it is essential to develop internationalization policies that balance international quality and recognition with the valorization of

local epistemologies, linguistic plurality, and the promotion of cognitive justice (Santos, 2007).

In Brazil, these agendas have driven the expansion of internationalization policies in higher education and within the Federal EPT Network, such as the Science Without Borders and CAPES-PrInt programs, aimed at strengthening cooperation and academic mobility (Costa *et al.*, 2024). Nevertheless, concerns persist regarding the risk of excessive standardization, the subordination of local knowledge, and the widening of asymmetries in relation to the hegemonies of the Global North (Stein, 2017; Santos, 2017).

2.3 Institutional Practices in the Federal Network of Professional and Technological Education

The Federal Network for Professional, Scientific, and Technological Education in Brazil has played a strategic role in advancing educational internationalization, combining a diversity of experiences with the strengthening of cooperation networks, particularly with countries in Latin America and Africa (Zamilian and Wiedermann, 2025; Conif, 2023). These initiatives go beyond student mobility, encompassing collaborative research projects, joint curriculum development, the production of multilingual materials, and participation in international forums.

Among the successful practices, the IF Without Borders program stands out, which encourages exchange with Mercosur countries and Portuguese-speaking Africa, as well as the Paths to Internationalization project, the result of cooperation between Federal Institutes in the South and Southeast and Argentine and Uruguayan institutions. These initiatives promote bilingual courses, technical training aligned with regional demands, and alignment with national vocational training frameworks, valuing interculturality and enhancing technology transfer (Zamilian and Wiedermann, 2025; Conif, 2023).

In the South-South dimension, partnerships with African technical schools, such as those in Mozambique and Angola, drive projects in areas such as agroecology, renewable energy, and information technology, culminating in binational courses, trilingual materials, and in-person and virtual faculty exchanges (Ribeiro & Cardoso, 2023; Zamilian & Wiedermann, 2025). Integration into global networks, multilingual agreements, and the promotion

of translation and cultural adaptation are also evident, as in the projects of the Federal Institute of Southern Minas Gerais (IFSulminas, 2023).

Despite these achievements, challenges remain: language barriers related to the dominance of English and Spanish; funding constraints; heterogeneity of educational systems, which hinders the mutual recognition of credits and diplomas; and pressure from the productive sector for market-aligned training, often at the expense of the development of intercultural competencies and cognitive justice (Cerqueira, Castro & Lauxen, 2024).

Thus, strengthening the Federal Network's internationalization practices requires addressing these operational limitations through multilingual inclusion policies, stable funding mechanisms, and strategies that simultaneously promote technical excellence, equity, and the appreciation of epistemic diversity, in collaboration with countries of the Global South.

2.4 Curriculum Internationalization and Teacher Training

Curricular and institutional internationalization in the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education (EPT) has driven significant transformations in academic, educational, and administrative practices. Beyond mobility, there is a growing incorporation of pedagogical innovation, such as curriculum revisions, the production of multilingual materials, and the integration of different epistemologies (Cerqueira, Castro, & Lauxen, 2024).

These initiatives involve, for example, curriculum harmonization efforts, the creation of bilingual courses, the development of teaching materials in various languages, and intercultural workshops, which require institutional adaptations and the strengthening of teacher training. Such practices broaden the scope of the curriculum, facilitate dual-degree and joint certification policies, value linguistic diversity, and promote inclusion, in addition to preparing students for multinational work contexts and multilingual environments (Zamilian & Wiedermann, 2025; Leask, 2015).

It is worth noting that the emancipatory potential of internationalization depends on incorporating peripheral perspectives and respecting local identities, thereby avoiding the mere standardization of globalized knowledge (Freitas, 2019; Cordeiro, 2021). In this regard, language mediation and the development of intercultural competencies are fundamental, as is the

provision of continuing teacher education focused on additional languages and intercultural teaching methodologies (Santos, 2007; Cerqueira, Castro & Lauxen, 2024).

To illustrate these innovative practices, see the details in Tables 1 and 2, which summarize projects and strategies for curricular internationalization implemented in Brazilian EPT.

2.5 Language Mediation and Knowledge Circulation

Language mediation is recognized as a strategic and indispensable dimension of internationalization effectiveness, going beyond the narrow concept of foreign language teaching. It is, in fact, a set of practices that includes translation, negotiation of meanings, cultural adaptation of materials, legitimization of diverse epistemes, and recognition of multiple linguistic identities (Santos, 2017; Zamilian and Wiedermann, 2025).

In the context of Technical and Technological Vocational Education, proficiency in English as a lingua franca remains a key requirement for access to and participation in international academic and scientific networks. Although it facilitates communication on a global scale, this dominance often marginalizes national, regional, and indigenous languages, rendering indigenous knowledge invisible and perpetuating patterns of coloniality of knowledge. The risk, as Santos (2017) points out, is that internationalization without critical language policies will reproduce historical asymmetries and exclude peripheral voices from major global agendas.

Given this scenario, institutional policies aimed at internationalization must go beyond instrumental bilingualism. The effective promotion of linguistic plurality involves offering continuing education in translation and intercultural mediation, producing multilingual teaching materials, and encouraging the use and appreciation of local languages in the contexts of teaching, research, and outreach (Zamilian and Wiedermann, 2025; Cerqueira, Castro & Lauxen, 2024). These strategies foster the democratization of access to knowledge and strengthen a more horizontal circulation of knowledge, combating processes of subordination and promoting cognitive justice.

Experiences of international cooperation between Brazil, Mozambique, and Angola illustrate the potential of these approaches. Projects developed jointly in these countries combine the creation of bilingual or trilingual

materials, collaborative teacher training, and academic exchange in multiple languages. Such initiatives expand regional agency and affirm the cultural and linguistic identities specific to the Global South, while offering practical models of interculturality and effective inclusion (Ribeiro & Cardoso, 2023).

Expanding linguistic mediation, therefore, implies recognizing that the internationalization of education cannot be understood merely as the circulation of people or content, but above all as the circulation of meanings, values, and epistemes. For critical internationalization to occur, it is essential to consolidate policies that guarantee visibility and legitimacy for plural forms of knowledge, foster linguistic and cultural diversity, and ensure that all social groups can be active participants in the production and exchange of knowledge within global networks.

2.6 Critical Perspectives: Challenges and Alternatives for the Global South

South-South cooperation, in the context of the internationalization of Vocational and Technical Education, stands out as a strategic alternative to overcome the historical asymmetries imposed by the hegemony of the Global North in educational dynamics. Unlike models centered on integration with developed countries, cooperation among countries of the South prioritizes horizontal networks based on reciprocity, intercultural dialogue, and the collaborative production of knowledge, providing fairer and more equitable conditions for all participants (Ribeiro & Cardoso, 2023; Zamilian & Wiedermann, 2025).

From this perspective, cognitive justice constitutes a key principle – as highlighted by Boaventura de Sousa Santos (2007) – and implies recognizing the plurality of forms of knowledge, pedagogical practices, languages, and epistemologies. Overcoming the traditional “abyssal line,” which distinguishes legitimate knowledge from that considered marginal, requires creating real spaces for expression and influence for peripheral, vernacular, and indigenous epistemes in international projects. The joint production of teaching materials, the development of multilingual curricula, the exchange of students from diverse social backgrounds, and the design of technical projects tailored to local realities are concrete examples of these approaches (Zamilian and Wiedermann, 2025; Ribeiro & Cardoso, 2023).

Such practices allow languages such as Guinean Creole, African Portuguese, or Latin American Indigenous Spanish to be recognized not only as teaching tools but also as bearers of specific cultural values and solutions, broadening horizons and challenging the coloniality of knowledge (Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024). Through this horizontal exchange, traditionally marginalized forms of knowledge become protagonists of curricular, methodological, and institutional innovations. Thus, South-South cooperation ceases to be compensatory and becomes a driver of educational justice and sustainability, committed to epistemic and linguistic inclusion.

Furthermore, critical perspectives from the Global South, such as those of Santos (2007) and Walter Mignolo (2003), emphasize that internationalization becomes truly emancipatory only when grounded in open and pluralistic epistemological policies. The concept of “ecology of knowledge,” advocated by Santos, proposes horizontal dialogue among multiple epistemologies, enabling marginalized forms of knowledge to occupy a legitimate space. Mignolo, in turn, warns against the “coloniality of knowledge” and emphasizes the need for “epistemic disobedience” – that is, the institutional courage to challenge Eurocentrism and create space for new rationalities, languages, and modes of meaning-making (Santos, 2007; Mignolo, 2003).

Recent literature also points out that the pattern of internationalization focused on vertical mobility, the supremacy of English, and global evaluation standards reinforces exclusions and hinders the circulation of knowledge rooted in regional, gender, and class diversity (Stein, 2017; Santos, 2007). In light of this, more horizontal projects – such as cooperation networks between Latin America, Africa, and Portuguese-speaking countries, bilingual scientific events, and multilingual academic production – constitute concrete alternatives for valuing local knowledge, cognitive justice, and the democratization of internationalization (Zamilian and Wiedermann, 2025; Ribeiro & Cardoso, 2023).

In short, the commitment to South-South partnerships, the promotion of local languages and epistemes, and the construction of solidarity-based networks for knowledge production represent not only a political alternative but also the possibility of a genuinely inclusive, plural, and transformative internationalization (Santos, 2007; Mignolo, 2003).

3 METHODOLOGY

This study adopts a qualitative, exploratory, and analytical approach, grounded in a documentary analysis of primary and secondary sources on the internationalization of Technical and Technological Vocational Education (TVE). The objective is to understand the policies, institutional practices, language mediation processes, and dynamics of South-South cooperation in Brazil, with an emphasis on the Federal Network's initiatives and their linkages with Latin America and Africa.

3.1 Data Selection and Analysis

The selection was based on official documents (MEC/Conif) and scientific articles (2019–2026) that explicitly addressed TVET and South-South cooperation. The analysis considered only materials with identifiable authorship and confirmed relevance to the topic, excluding documents without authorship, without a date, or without clear relevance.

The categorization included: internationalization guidelines in Brazilian EFA; mobility practices and curriculum internationalization; language mediation strategies; experiences of South-South cooperation; and the main limitations and challenges. Content analysis was used to identify trends, similarities, and gaps in the documents, employing inductive categorization.

The robustness of the results was ensured by triangulation among official documents, institutional reports, and recent scientific literature. Notable limitations include reliance on public sources and the non-exhaustive nature of the sample. No personal data was collected, nor was ethical approval required, as the entire analysis was based on properly cited public and academic sources.

4 DISCUSSION

In this section, the aim is to reflect on how internationalization has been taking hold in Professional and Technological Education, particularly in Brazil, and on the extent to which it is grounded in a humanized and transformative education. In Brazil, the internationalization of Professional

and Technological Education (PTE) has, in recent years, sought to respond to both the demands of multilateral organizations and local needs and contexts. In the “Activity Report of the Chamber of International Relations of the Federal Network,” Conif acknowledges this tension, stating that “despite alignment with global guidelines, institutions within the Federal Network need to develop their own internationalization policies, taking into account their specificities and regional challenges.” (Conif, 2023, p. 7)

Regarding the role of the State, the National Education Plan includes, among its strategies, the promotion of international experiences, but emphasizes the importance of collaboration with partners from the Global South. From this perspective, the MEC document already addresses this issue by stating: “To foster international educational cooperation with countries of the Global South, especially in the technical-scientific and training spheres, promoting reciprocal exchanges and respect for cultural diversity.” (MEC, 2022, p. 42)

The OECD, in its report “Internationalization and Global Engagement in Higher Education” (2022), highlights a significant contrast:

While central countries tend to structure internationalization based on attracting talent and competitiveness, emerging countries, such as Brazil and some African nations, prioritize inclusion, institutional development, and the strengthening of regional networks. (OECD, 2022, p. 19)

In the African context, the Unesco report Roadmap to 2030: Education for Sustainable Development (2019) underscores the need to: “Promote South-South partnerships, strengthen community-based technical training, and value African languages and Portuguese as tools for intercultural mediation.” (Unesco, 2019, p. 55)

In practice, Brazil–Africa cooperation projects have shown both successes and obstacles. A joint report by the Federal Institute of Bahia and the Higher Polytechnic Institute of Mozambique states that:

The exchange between Brazilian and Mozambican students and teachers in agroecology courses facilitated the development of contextualized methodologies and the sharing of field challenges in Portuguese and local languages. (IF Baiano, 2023, p. 14)

From this perspective, one can draw a connection to a category found in Paulo Freire's **Pedagogy of the Oppressed** (1987), namely, the "unprecedented-viable." In this category, it is believed that all faith in the possible dream and in utopia will come to fruition as long as history unfolds – that is, the hope for realization inherent in Freirean thought. This corroborates the various forms of engagement and cooperation among the countries of the Global South. The "unprecedented-viable" is the attempt to overcome the limits of the relationship between the oppressor and the oppressed. For Freire, human beings, as conscious beings, are aware of the barriers and obstacles present in personal and social life. According to the Brazilian philosopher of education, these are called "limit situations." These "limit situations" refer to the existence of those who, directly or indirectly, "serve" the dominant class and those who "resist" and "hold back" things – the oppressed.

The former sees the problematic issues obscured by the "limit situations," hence they consider them historical determinants and believe there is nothing to be done but adapt to them. The latter, when they clearly perceive that society's challenging issues are not obscured by "limiting situations" and become a "perceived-highlighted" reality, feel compelled to act and discover the "unprecedented-viable." The second group is those who feel a duty to break through this barrier of "extreme situations" to resolve, through thoughtful action, these obstacles to the freedom of the oppressed and to cross the "boundary between being and being-more," so long dreamed of by Freire. This, of course, represents the political will of all those who, *like* him and *alongside* him, have been working for the liberation of men and women, regardless of race, religion, gender, and class. (Freire, 1992, pp. 106–107)¹.

When comparing different contexts, it is evident that Brazilian institutions and their African and Latin American partners make the most progress when: (1) they develop materials in more than one language and value local knowledge. (2) They build horizontal networks focused on common regional challenges (such as agroecology, renewable energy, public health, etc.). (3) They move beyond models mechanically imported from global centers, creating their own assessment and student recognition tools (Conif, 2023; Unesco, 2019; IF Baiano, 2023).

Furthermore, "critical situations" may arise as challenges persist, as already highlighted in reports and specialized literature: budgetary vulnerability, infrastructure disparities, variability in institutional policies, and the low institutionalization of language mediation as a formal policy. These are challenges that, according to Costa *et al.* (2024, p. 5), "must be the focus of long-term national and binational projects, with agreed-upon goals involving governance, funding, and international recognition." This refers to Freire's "unprecedented-viable."

The "unprecedented-viable" is, in reality, something unprecedented, not yet clearly known or experienced, but dreamed of, and when it becomes a "distinct perception" for those who think utopically, they then know that the problem is no longer a dream, that it can become reality. (Freire, 1992, p.107)

From this perspective, Santos (2007) and Stein (2017) argue that internationalization without epistemic justice tends to reproduce scientific Eurocentrism. For Santos (2007, p.74), "internationalization must be conceived as an ecology of knowledge, open to multiple epistemologies, lest it continue to reinforce the chasm between centers and peripheries." In this vein, Stein (2017, p. 319) acknowledges, in conducting studies of this scope, that "internationalization projects that ignore the dynamics of the Global South often perpetuate asymmetries and exclusions, even when apparently motivated by cooperation."

In Brazil, the IFSulminas report (2023, p. 20) illustrates the dilemma: "Despite achievements in international mobility, there is still low participation by faculty members fluent in languages other than English, which limits the scope and depth of South-South cooperation."

The Latin American experience reveals that internationalization initiatives such as the offering of joint and bilingual courses not only expand regional integration but also help overcome historical obstacles to technical communication, as highlighted in the RIETSS report: "The implementation of joint courses in Spanish and Portuguese between Brazil, Uruguay, and Mexico demonstrated gains in regional integration and the overcoming of historical obstacles to technical communication" (Rietss, 2023, p. 23).

¹ This passage refers to the book **Pedagogy of Hope** in the notes at the end of the work.

To systematically illustrate these innovative practices of curricular internationalization and South-South cooperation, three tables are presented below, which exemplify cases, impacts, and challenges observed in the Brazilian Federal Network, in Latin America, and in partnerships with Portuguese-speaking African countries (Tables 1, 2 and 3).

Analysis of the tables shows that internationalization practices at Brazilian Federal Institutes and among Latin American and African partners go beyond physical mobility, encompassing joint knowledge production, multilingual educational materials, and contextualized curriculum adaptation. The greatest challenges relate to overcoming language barriers, recognizing equivalencies, and ensuring the institutional and financial sustainability of projects. Such initiatives underscore the centrality of language mediation and multilingualism for an internationalization that values epistemes from the Global South, reinforces regional identities, and promotes cognitive justice (Santos, 2007; Zamilian and Wiedermann, 2025).

Furthermore, the analysis of the cases presented highlights significant progress in consolidating internationalized practices within the Federal Network and at partner institutions in Latin America and Africa. The expansion of collaboration networks, the development of bilingual and trilingual curricula, the promotion of mobility, and the encouragement of joint production of multilingual teaching materials confirm an evolution beyond the traditional model centered on mobility to countries in the Global North (Zamilian and Wiedermann, 2025; Ribeiro and Cardoso, 2023).

However, substantial challenges persist, including language barriers, discontinuity in institutional policies, difficulties with credit recognition, and limited financial resources. The reliance on English undermines appreciation for local languages and regional epistemes, potentially reinforcing colonial dynamics and reproducing power asymmetries (Santos, 2007; Stein, 2017).

It is also worth noting the importance of South-South cooperation, which has been paving the way for horizontal internationalization guided by cognitive justice, mutuality, and respect for epistemic plurality. Projects such as those developed between Brazilian higher education institutions and African and Latin American institutions demonstrate the potential for building supportive, innovative, and more equitable networks.

Table 1 – Examples of Internationalization in the Brazilian Federal Network

Case / Program	Description	Impacts	Challenges and Observations	Source
“IF Without Borders” (Federal Network)	Student and faculty mobility program with a special focus on Ibero-American and African countries, promoting internships, technical missions, and language courses.	Expansion of networks; interculturality; encouragement of Spanish/English language learning and engagement with Latin American and African cultures.	Language barriers; funding; need for curriculum adaptation; mutual recognition of credits.	Zamilian and Wiedermann, 2025; Conif, 2023
“Paths to Internationalization” Program – Southern/Southeastern Federal Institutes	Creation of bilingual courses (Portuguese-Spanish); co-authoring of materials; projects in partnership with the Federal Institutes of Argentina and Uruguay.	Faculty engagement; production of teaching materials; development of multilingual competencies; cultural exchange.	Adaptation of methodologies; assessment of multilingual learning.	Zamilian And Wiedermann, 2025
Brazil-Mozambique-Angola Project	Partnerships for technical courses in Agriculture and Computer Science, involving MOOCs, co-supervision, virtual faculty exchanges, and the production of materials in Portuguese, English, and African languages.	Exchange of technical knowledge and teaching practices; promotion of African Portuguese and the Angolan and Mozambican languages; strengthening of South-South cooperation.	Limitations of technological infrastructure in African countries; regulatory differences.	Ribeiro; Cardoso, 2023; Zamilian and Wiedermann, 2025

Source: Prepared by the authors.

Table 2 – Cases from Latin America and South-South Cooperation

Institution / Program	Description	Impacts	Challenges	Source
Latin American Network for Technical Education (RIETSS)	Alliance between technical education institutions in Brazil, CETIS in Mexico, SENATI in Peru, UTU in Uruguay, and others, featuring teacher and student exchanges, the production of trilingual online courses (Spanish-Portuguese-French), and the organization of regional forums.	Technology sharing; regional integration; promotion of linguistic diversity; strengthening of public technical education.	Curriculum equivalence; scholarship funding; project continuity following management changes.	Cerdeira; Castro; Lauxen, 2024
Mercovet Program (Brazil–Argentina–Uruguay–Paraguay)	Curriculum harmonization in agricultural vocational education; technical missions; trilingual translation of manuals and laboratory protocols.	Improved employability; mutual recognition; circulation of technical knowledge.	Need for continuing education for teachers in technical multilingualism.	Conif, 2023; Ifsulminas, 2023
Paulo Freire Program (MEC–OAS)	Mobility grants for future elementary and secondary school teachers from Latin America and the Caribbean at Brazilian universities, with supervised internships in public schools and training activities in Portuguese and Spanish.	Exchange of teaching practices; reduction of language barriers; interculturality in teacher training.	Sustainability of funding and recognition of the internship.	Costa <i>et al.</i> , 2024

Source: Prepared by the authors.

Table 3 – Africa: Brazil–Portuguese-speaking Africa Partnerships

Project / Partnership	Description	Impacts	Challenges	Source
Cooperation between IFs and Polytechnic Institutes in Mozambique/Angola	Binational technical courses (in the fields of energy and technology), with online components and mobility, trilingual instruction, and the joint production of bilingual textbooks and teaching kits.	Curricular alignment; international teacher training; technological adaptation.	Alignment of academic calendars; mobility and translation costs.	Ribeiro; Cardoso, 2023
Knowledge and Territory Network Project	Partnership between higher education institutions in the Northeast and technical schools in Guinea-Bissau for projects in agroecology and renewable energy, including translation and adaptation of materials into Portuguese, Creole, and French.	Transfer of local knowledge; inclusion of African languages; sustainable development.	Technological and logistical barriers.	Zamilian And Wiedermann, 2025

Source: Prepared by the authors.

5 CONCLUSION

The internationalization of Technical and Technological Professional Education in Brazil, analyzed through institutional documents and experiences in South-South cooperation networks, highlights the maturation of national educational policies. The move beyond traditional academic mobility and the adoption of practices that value the production of materials in multiple languages and the integration of interculturality into the curriculum reflect the pursuit of a critical, inclusive, and emancipatory internationalization (Zamilian and Wiedermann, 2025; Conif, 2023; Costa *et al.*, 2024).

This landscape demonstrates that internationalization in EFA goes beyond academic and scientific gains, becoming a central tool for promoting cognitive justice and epistemic diversity, as well as repositioning Brazilian institutions on the global stage (Santos, 2007; Stein, 2017). However, significant challenges remain, including insufficient funding, the lack of policies for multilingual teacher training, difficulties in recognizing credits across partner countries, and the limited institutionalization of language mediation (IFSulminas, 2023; IF Baiano, 2023; OECD, 2022).

Progress in public and institutional policies can strengthen South-South cooperation networks, encourage the use and appreciation of multiple languages, and prioritize local and regional knowledge. It is equally essential to improve mobility and academic recognition instruments, invest in intercultural and multilingual teacher training, and implement continuous monitoring of these actions (Costa *et al.*, 2024; Cerdeira, Castro & Lauxen, 2024). In fact, “limit situations” (Freire, 1987) correspond to the impacts resulting from multilateral organizations.

From this perspective, one must consider the possibility of future policies that prioritize:

1. **Promotion of institutional plurilingualism:** Developing and funding policies that foster the teaching and learning of diverse foreign languages – not just English – and value Portuguese, Spanish, and African and Indigenous languages in academic activities. This promotes not only inclusion but also the strengthening of regional ties and the recognition of local knowledge (Zamilian and Wiedermann, 2025; Ribeiro and Cardoso, 2023).

2. **Strengthening and institutionalizing South-South cooperation:** Expand permanent programs and networks that enable consistent exchange between Brazil, Latin America, and Africa, with stable funding, academic recognition, and collaborative agendas aligned with common development challenges (Cerdeira; Castro; Lauxen, 2024).
3. **Enhancing teacher training for critical internationalization:** Investing in ongoing professional development for teachers to work in multicultural and multilingual environments, in training in intercultural mediation and collaborative methodologies, prioritizing the teacher’s role as an agent of curricular internationalization (Leask, 2015; Zamilian and Wiedermann, 2025).
4. **Curricular flexibility and recognition:** Propose greater flexibility in curricular structures, establishing agile mechanisms for credit recognition, joint certifications, and integrated research/teaching projects, especially in bilateral or multinational agreements (Conif, 2023).
5. **Inclusion of language mediation in internationalization policy:** Institutionally recognize the work of translation, cultural adaptation, and mediation of teaching/assessment materials, providing for remuneration, academic recognition, and a formal role in internationalization projects (Santos, 2007).
6. **Continuous monitoring and participatory evaluation:** Implement multi-stakeholder evaluation and monitoring systems, involving students, faculty, and foreign partners, to collect feedback for reorienting public policies and refining projects in accordance with the realities of the institutions and networks involved (Costa *et al.*, 2024).
7. **Promotion of cognitive justice and local knowledge production:** Encourage projects that promote the circulation of localized epistemes, recognizing the plurality of knowledge and combating coloniality in scientific production, including support for multilingual and open-access publications (Santos, 2007).

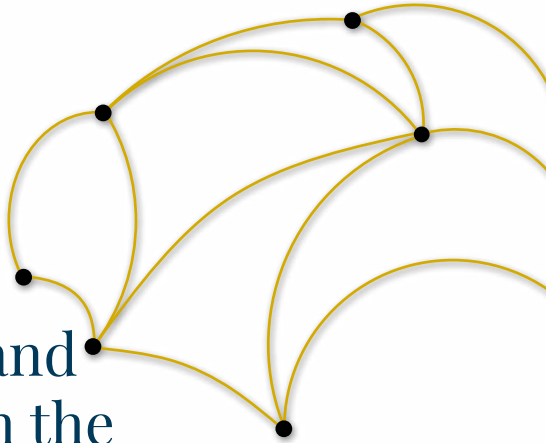
Thus, the consolidation of a more equitable and innovative internationalization depends on decision-making grounded in the pluralism

of voices, the search for creative solutions, and collaborative governance. This refers to the “Freirean feasible-unprecedented.” As previously emphasized, the “feasible-unprecedented” is the attempt to overcome the limits of the oppressor-oppressed relationship. To this end, the “unprecedented-viable” will materialize to the extent that there is greater engagement and cooperation among the countries of the Global South. This path is fundamental for EFA to contribute effectively to sustainable development and the democratization of knowledge, both in Brazil and in other contexts of the Global South.

REFERENCES

- Cerdeira, L., Castro, A. M. D. A., & Lauxen, S. L. (2024). Higher education internationalization policy as a strategy for the global agenda: Current trends. *Journal of Education and Policy in Debate*, 13(2), 1–20. <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/73307>
- Conif. (2023). *Activity Report of the Federal Network's Chamber of International Relations*. <https://www.conif.org.br/internacionalizacao/relatorio2023.pdf>
- Cordeiro, J. P. (2021). Curricular internationalization and intercultural practices in the federal network of technological education. *Brazilian Journal of Professional and Technological Education*, 18, e23411. <https://doi.org/10.47369/rbept.v18.23411>
- Costa, M., et al. (2024). The internationalization of higher education in Brazil: The CAPES-PrInt program and international academic cooperation. *Education & Society*. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-83462024000200100
- Freire, P. (1987). *Pedagogy of the Oppressed*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of Hope*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of Autonomy*. Paz e Terra.
- Freitas, D. M. (2019). Curricular internationalization and cognitive justice in technology education. *Educar em Revista*, 35(75), 38–53. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65405>
- IF Baiano. (2023). *Activity report on the Brazil-Mozambique exchange: Agroecology and technical training*.
- IFSulminas. (2023). *2023 Institutional Internationalization Report*. <https://www.ifsuldeminas.edu.br/relatoriointernacionalizacao-2023.pdf>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- MEC. (2022). *National Education Plan: Monitoring of goals and strategies*. <http://pne.mec.gov.br/>
- Mignolo, W. (2003). The coloniality of knowledge: Eurocentrism and the social sciences – Latin American perspectives. In E. Lander (Ed.), *The coloniality of knowledge: Eurocentrism and the social sciences: Latin American perspectives* (pp. 7–24). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20121024093337/lander.pdf>
- OECD. (2022). *Internationalization and global engagement in higher education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/internationalisation-and-global-engagement-higher-education.pdf>
- Ribeiro, M. M., & Cardoso, P. C. (2023). International Organizations and Technical and Vocational Education: Proposals from the 2030 Agenda. *Annals of the Philosophy of Education*. <https://editora.pucrs.br/anais/filosofiaeducacao/assets/edicoes/2023/arquivos/4.pdf>
- RIETSS. (2023). *Annual Report of the South-South Network of Technical Education Institutions*.
- Santos, B. de S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to an ecology of knowledge. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71–94. <https://www.scielo.br/j/nec/a/8zm8Q4CqjvnF7QbFTy7fHnJ/?lang=pt>
- Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: Tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41(3), 301–325. <https://doi.org/10.1353/rhe.2018.0007>
- Unesco. (2019). *Roadmap to 2030: Education for sustainable development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>
- Zamilian, G. A. A., & Wiedemann, S. C. (2025). The contributions and limitations of internationalization in the Federal Network of Professional and Technological Education. <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17067>

Chapter 4



Language Education and the Role of CECLLA in the Internationalization of a University in the North of Brazil

Kleber Aparecido da Silva
Daniella Corcioli Azevedo Rocha

Abstract: This study is one of the results of a postdoctoral research developed in partnership between UFT (Federal University of Tocantins) and UnB (University of Brasília). Our objective is to report and discuss the actions aimed at internationalization within the CECLLA Program (Center for Continuing Studies in Letters, Linguistics and Arts), focusing on the critical linguistic education of Brazilian and foreign students. Based on our experiences, we intend to contribute to the discussion about Internationalization Policies in Higher Education Institutions. The debates will be undertaken in light of theorists who conceptualize internationalization, translanguaging, and border identities, aiming to answer the following question: How have the contextual conditions at CECLLA determined the path of internationalization actions within UFT? The reports and reflections undertaken from our experiences, our translanguaging practices, the identity diversity and the cultural exchanges among those involved demonstrated the inclusive power of education. These reflections also highlighted the importance of expanding internationalization initiatives based on linguistic and multicultural inclusion and critical language education. On the other hand, they point to the need to develop specific actions directed at Black, Indigenous, LGBTQIA+, and Quilombola populations, historically marginalized or not prioritized in internationalization projects.

Keywords: Language Education; Internationalization; Translanguaging; Border Identities.

1 INTRODUCTION

The internationalization process of Higher Education Institutions (HEIs) has intensified in recent years following advances in communication technologies, especially the Internet and the globalization processes. In this scenario, we have observed a growing demand for language learning within HEIs – both from Brazilian students aiming for exchange programs abroad and from foreign students, who are arriving in our country in always increasing numbers. UFT, for example, went from an average of 10 to 12 students received in previous years to 25 at the beginning of 2026, more than double, or an increase of 108%. To these numbers, which highlight the increased demand for teaching Portuguese as a Foreign Language (PLE), we add the fact that 2025 was the first year in which UFT hosted the preparatory course and the CELP-BRAS (Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners), which is the official Brazilian exam for proficiency in the Portuguese language, required of exchange students in the PEC-G (Undergraduate Student-Agreement Program) and PEC-PG (Postgraduate Student-Agreement Program) after a year living and studying in Brazil.

Considering these facts, plus the previous demands and the more robust recent investments of the Federal Government in internationalization programs, our institution, the UFT, through Relinter (International Relations Coordination), sought a partnership with the CECLLA Program, and thus, the CECLLA-Relinter Project was born. The CECLLA-Relinter Project began its activities in the second semester of 2022, after joint planning between Relinter and the Vice-Rectorate of UFT, with the main objective of offering diverse additional languages.

We open a parenthesis here to conceptualize the term ‘additional language’, which is quite significant to this study. First, it is worth saying that we agree with Moreira Júnior (2016, p.20), for whom the term should be understood as “an ideological product that has been added to the linguistic-discursive repertoire of the speaker” and, most importantly, “to meet their needs as a condition for their social practices. Not as the language of the

other, objectified”. By adopting this term, we distance ourselves from another, well-known one, ‘foreign language’, which refers to the language of the other. Furthermore, we must point out that by ‘additional’ we are not highlighting or associating it with its linguistic correlates ‘sum,’ ‘addition,’ or ‘increase.’ On the contrary, this modifier refers to the collaboration of the non-native language as yet another means, a tool aimed at the learner’s autonomy in their own social environment and in other spaces where, possibly, this autonomy cannot be achieved solely through the mother tongue. Thus, far from working with a view of language as a sign of social status, a commodity, or a symbol historically linked to a hegemonic Brazilian elite, we seek to relate it to concrete, predictable, and achievable objectives in a short period of time, which is what we have in the exchange program: students having the opportunity to go to different countries while they are in their undergraduate course, that is, in two or three years at most. We will discuss later the impact of this predictable and easy plannable short-term outcome on the program.

For now, it is important to highlight that the program’s commitment to the concepts of additional language, as well to the critical language education, denotes a greater engagement with decolonial practices in the processes involving work with languages. This, in turn, demonstrates our concern with linguistic practices based on the appreciation of the diversity of cultural and social identities, seeking the development of more critical and autonomous attitudes in learners, as opposed to the simple transmission of supposedly neutral linguistic structures or those detached from any peoples, interests, or power relations, as we will see later.

With this in mind, we assert that this chapter constitutes an experience report and arose from the need to present and discuss the actions of the CECLLA Program, and more specifically the CECLLA-Relinter Project, within the scope of internationalization at UFT. Our objective is to bring about and discuss, in the light of theorists who conceptualize internationalization, translanguaging, and border identities, the following research question: How have the contextual conditions in CECLLA determined the course of internationalization actions within UFT? Based on an examination of these conditions and the actions developed, we intend to analyze our experiences and investigate how we have worked on language education for the internationalization of Brazilian students and for the welcoming of foreign students, connecting them to the precepts or principles on which we

rely. These discussions are important to us because they open up possibilities for unveiling intrinsic and quite significant characteristics of our extension program. However, more than that, these discussions compel us to revisit our own assumptions and to stand before the mirror for a re-examination of the thoughts that govern our practices.

Before we begin the discussions themselves, it is important to provide background information. Given the contextual issues inherent to our program and the demands for internationalization at our university, we devised ways of acting that could address three main factors: they needed to correspond to the needs and desires of our students, they had to be feasible given the financial resources and human resources we had available at the time in our institution, and also they had to be in accordance with the fundamental or basic philosophy of CECLLA, which is geared towards critical and inclusive education. This is how we arrived at the actions we were able to implement in relation to language education for internationalization at UFT. These actions find critical and theoretical support in studies on translanguaging and also on border studies, as we will discuss throughout this chapter.

Having briefly introduced the study, we must also point out that this chapter is divided into four sections, in addition to this introductory part in which we situate our objectives. In the following section, we will theoretically and methodologically situate this study, briefly present the CECLLA-Relinter, the Program and the Project, and how, through them, we have undertaken language education for internationalization purposes at UFT. We will also conceptualize the term internationalization using authors such as Knight and De Wit (1995), Rosa, Ziegler and Arnt (2024), and Silva and Xavier (2021), among others.

The second section is dedicated to a discussion on translanguaging, with the aim of establishing bases that can support our subsequent discussions. Among the authors who support us are Canagarajah (2013), Garcia and Wey (2014), Silva and Lima (2022), and Silva et al (2023).

In the third section, we will seek to discuss the border studies of Anzaldúa (1987) and also the studies of Munanga (1999). These discussions will be essential to the objectives of examining our perceptions about the scope of the program, about the experiences lived amidst the diversity inherent in the CECLLA-Relinter Project and, above all, they will help us in the discussion about the next steps, not yet developed in the project, such

as the implementation of actions specifically directed at marginalized and historically excluded populations, both from formal language education processes and from exchange and internationalization opportunities, such as Black, Quilombola, Indigenous and LGBTQIA+ populations.

Finally, the fourth section is where we will close and tie together the analysis and discussion of the themes listed here and the theoretical contributions we have used.

2 CECLLA AND CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION AS ONE OF THE PILLARS OF INTERNATIONALIZATION AT UFT

This study is theoretically and methodologically situated within the research that encompasses the concerns inherent in a hybrid, (inter)(trans) (in)disciplinary Applied Linguistics (AL), as described by Moita Lopes (2006). This is the same AL used by many researchers who share some general principles such as “having something to say about the world as it presents itself [...] based on discussions that are traversing other fields of social sciences and humanities” (Moita Lopes, 2006, p. 97). Thus, we inscribe our study alongside those belonging to an area responsive to social life, since one of the great challenges for the epistemology of our time is “to construct a way of producing knowledge that, by understanding the contingencies of the world in which we live, makes it possible to create social alternatives for those who suffer on the margins of society” (Moita Lopes, 2006, p. 30). Studies within this scope of AL are relevant to this research because they help us to understand the importance of critical language education related to internationalization processes.

Internationalization is considered here as the set of actions or strategies conceived and developed with objectives oriented towards the participation of the university community in a more integrated and co-participatory international dynamic. According to Knight and De Wit (1995, p. 15), internationalization is “a process of integrating the international dimension of the teaching, research, and services of the higher education institution” and can also be considered as a “perspective, activity, or program that introduces or integrates an international/ intercultural/global perspective into the broader purposes of the university/college”.

In recent decades we have witnessed an intensification of initiatives for the internationalization of higher education and, lately, also of basic education. Linked not only to the exchange of research or the diversification of teaching, but also to the need for cultural and experience sharing (Silva and Xavier, 2021), internationalization has also been fostered as an attempt to invest efforts and pave the way for future cooperation of various kinds and with different objectives between partner universities and, obviously, between partner countries (Knight, De Wit, 1995 apud Tosta, Stallivieri and Tosta, 2016; Rosa, Ziegler and Arnt, 2024).

As a promoter of respect for differences and harmonious coexistence among different nations, internationalization aims at fostering and giving visibility to the plurality of thought, cultural diversity, contradiction, and ultimately the heterogeneity inherent in human beings. This is because, with the increased use of virtual means of communication, which make interaction between people and the sharing of work, research, and documents in real time possible and accessible across the globe, we can expect to have more and more exchanges of experiences, cultures, and linguistic interactions in different languages. In addition, there is also the search for study and work opportunities in various countries. Based on these movements, we can therefore assert that actions aimed at supporting and assisting in internationalization processes tend to multiply and improve to meet a demand that grows exponentially year after year.

When we talk about internationalization, we cannot forget the importance of linguistic proficiency in different languages. According to Pinto, Garcia and Santos (2021, p. 5619), all “forms of mobility, for students and teachers who arrive or for those who leave, require proficiency in the language of the destination country for communication purposes in the academic context, for the development of research and writing of scientific articles among partners”. And, when it comes to language education, we return to the studies undertaken by LA, which inform and guide the practices at CECLLA. Thus, it is the studies under the scope of LA that point us to alternative paths to the structural teaching of foreign languages, favoring a focus on a critical, more inclusive, and more dynamic language education that can engage with the aspirations of the university community.

In this sense, as we mentioned in the introductory part, the term “additional language” places us within a more holistic and welcoming approach

to teaching, in order to prioritize and include all people interested in learning languages, because, according to Pereira (2021, p. 5633), one of the challenges of international mobility is “the lack of linguistic proficiency.” In his own words, “a major obstacle to the consolidation of internationalization in universities” is the lack of proficiency in other languages (Pereira, 2021, p. 5633), which, in turn, is the result of “a culture of not prioritizing the learning of foreign languages” that we have experienced throughout our history in Brazil. Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 20), they further add that it has always been a settled point in our universities that “the foreign language (FL) assumed a secondary role or was considered an exclusive responsibility of the students themselves”, since the requirement of proficiency in any language whatsoever was never common.

We understand that the difficulties, and even the myths and prejudices regarding the supposed difficulty in learning additional languages, are linked to a structuralist conception of language, connected to the view of language as a system external to the individual. This system is seen as something autonomous and self-sufficient in rules to be learned or acquired by the speaker from a “stable” model. Such rules and norms, once acquired, would enable the citizen to interact and communicate properly in the most varied contexts in which such a language is spoken. Assuming that such a conception still persists in the most varied environments, including in academia, it seems essential to us that other ways of approaching language education are discussed, planned, and implemented in situations of strategic planning and execution of actions for internationalization. For this reason, CECLLA was conceived as a language education center concerned with developing linguistic practices based on the appreciation of cultural and social identities and seeking the development of more critical and autonomous attitudes in learners, to the detriment of the simple transmission of supposedly neutral linguistic structures, as we have already asserted.

CECLLA is a regulated Extension Program linked to the Letters Course at the Porto Nacional Campus – UFT and has been offering regular and additional Portuguese language courses since July 2010. The partnership with Relinter was established in the first semester of 2022, when an action plan and a project were developed for CECLLA to offer language courses on all university campuses and to all students who wished to apply for exchange programs in various countries but did not have the minimum fluency required

by universities where the primary language was not Portuguese. In this sense, CECLLA-Relinter was created to include our UFT and high school students by offering free courses, initially in English and Portuguese language for foreigners from various countries, coming from exchange programs, and also to immigrants who chose Palmas to settle. In the first semester of 2026, the program also began offering French language instruction, based on the availability of human resources that we obtained.

Regarding class offerings, during the second semester of 2022, we offered five English language classes, three in-person and two online, serving 143 students from campuses in the capital and the interior. In the first semester of 2023, we offered eight English language classes, five in-person and three online; and one in-person Portuguese for Foreigners (hereinafter PLE) class, serving 314 students. In the second semester of 2023, we offered eight English language classes, five in-person and three online, in addition to one in-person PLE class, serving 263 students. In the first semester of 2024, we offered twelve in-person¹ English language classes and one in-person PLE class, serving 191 students. In the second semester of 2024, we had nine in-person English language classes and one in-person PLE class, serving 172 students. In the first semester of 2025, we maintained the offering of nine in-person English language classes and one in-person Portuguese as a Foreign Language (PLE) class, serving 225 students. In the second semester of 2025, we had eleven in-person English language classes and one in-person PLE class, serving 269 students, and in the first semester of 2026, 10 in-person English language classes and one PLE class are being offered, all in person, in addition to one in-person French language class, as already mentioned.

From the beginning, language education at CECLLA has been developed by monitors who are undergraduate students at UFT, guided by professors from the Letters course. As a pedagogical approach guiding the program, CECLLA proposes to work on language education according to a critical-reflective approach (Rocha, 2022a; Rocha, 2022b), because we understand that we are working towards the formation of citizens who are more critical and aware of the power relations present in our society. These relations are

¹ From the first semester of 2024 onwards, CECLLA-Relinter began offering only in-person classes because from that point on we were able to implement at least one class on each of our inland campuses.

constructed, imposed, and reinforced through our linguistic use. In this sense, we reiterate that the pillars that support the program's action base are strongly linked to translanguaging (as we will see in the following section) and connected to concepts such as emancipation, empowerment, and inclusion. Furthermore, it is worth highlighting that our English language students, are encouraged to acquire a connection with the language as a *lingua franca*, deterritorialized, which is still seen as hegemonic and exclusionary, but which can be mastered and become part of the repertoire of those who need to communicate in various parts of the world (Siqueira, 2026).

Beyond the CECLLA Program and the fact that UFT is a CELP-BRAS application center, the Letters Course and UFT have maintained a partnership for many years with the Languages without Borders (IsF) Program of the Andifes Network, Federal Government. We maintain supervising professors, a general coordinator for the English language area and another one for the Portuguese language area, and we periodically offer online teaching classes via the IsF platform. This action is also quite significant and corresponds to another learning alternative for our students who, through the collective offer, can enroll in courses in various languages and levels. Both programs are complementary, one being completely face-to-face (CECLLA) and the other completely online with synchronous meetings (IsF), and they greatly expand the opportunities for free and quality language education within our university.

Having presented the main actions in the field of language education for internationalization at UFT and prepared the ground for our subsequent discussions, let us move on to the next section.

3 TRANSLANGUAGING AND TEACHER EDUCATION AT CECLLA

Up to this point, we have been concerned with presenting and discussing CECLLA's actions regarding language education as one of the pillars of internationalization at UFT. As already pointed out, we foster a vision of language that is fundamentally antagonistic to that proposed in a structuralist conception, linked to language as a system external to the individual. On the contrary, we have defended the consideration of language as an eminently

political and ideological tool that can serve both to include and to promote greater autonomy to marginalized and minoritized social groups in the most varied contexts, such as Black people, Indigenous people, LGBTQIA+ populations, people with disabilities (PWDs), Quilombola communities, women, the elderly, the homeless population, immigrants, etc.

As an alternative consistent with the objectives of a more inclusive language education, encompassing reflections and practices aimed at working for the common good, cooperation, and integration among diverse communities, we take the concept of translanguaging (as well as the concept of additional language, previously discussed) as an inclusive, comprehensive, and appropriate support for the work developed at CECLLA. This is because we share the same premise as Silva, in Silva and Lima (2022, p. 184), for whom translanguaging is taken, among other things, as “a philosophy, a political and ideological act, that invites individuals to exercise their critical thinking”.

Before getting into the discussions about translanguaging and its contributions to this study, it is necessary to clarify how this concept is used in this study. We use translanguaging to refer to bilingual or multilingual practices and also to “the pedagogies that emerge from these practices” (Menezes *et al.* 2023, p. 4). Canagarajah (2013) and García and Wei (2014) further explored the term and alerted us to the fact that translanguaging should not be confused with “code-switching” or language alternation, as

it does not only concern the change from one language to another, but the construction of interrelated and complex discursive practices, in which languages and knowledge are constituted in the interactive process, and therefore cannot be attributed and/or fitted into a traditional definition of language (apud Krause-Lemke, 2021, p.2076).

In this sense, based on the writings of Canagarajah (2013), Garcia and Wey (2014), and also Krause-Lemke (2021) and Menezes *et al.* (2023), the concept of translanguaging has been expanded from the very consideration of language as a construction of discursive practices that allow, along with a range of other semiotic and cultural complements, interaction between people and communities in specific contexts. Therefore, we refer to translanguaging as a practice that increasingly distances itself from a tool

for communication, according to the premises contained in structuralist conceptions of language, to approach the view of language as political act, agency, resistance, and also as a common practice inherent to social action which, in turn, is shaped by spatio-temporal pressures and by cultural, ideological, and historical requirements. Our assumptions about this important concept are complemented by the words of Silva *et al.* (2023, p.1), which encourage us to understand translanguaging “as an act of resistance to ideologies that reproduce discrimination and a way of building democratic attitudes that enable humanized social coexistence among diverse cultures and repertoires”.

When we compare the more structuralist² practices and concepts and the contextual contingencies inherent to CECLLA, we need to continue our reflections by asserting that this program was born in a context with two characteristics that clash, or rather, collide head-on, with the reality of the vast majority of free and private language courses. Therefore, the type of teaching that is developed and promoted in most of these free private courses is not appropriate or even plausible, in Prabhu's terms (1990), for us to practice. And this is precisely the point of confluence or convergence between the theories related to critical education, the assumptions of translanguaging, and the work with additional languages at CECLLA. One of the characteristics inherent to CECLLA concerns our target audience and will be discussed in the next section, in light of identity and border studies.

The other characteristic that differentiates CECLLA from a private language course is the fact that our teachers are not formally trained and do not hold diplomas, as already pointed out. In other words, they are all teachers in training who, in addition to teaching for the sake of teaching, are also teaching to learn. Following this configuration, CECLLA is an extension program that, besides functioning as a free linguistic education center, also arose from the need to serve as an auxiliary internship field in teacher education (Rocha, 2022a). Furthermore, teacher education at CECLLA is committed to the formation of teachers as agents of transformation

2 Among these practices and concepts, we list: foreign language teaching and the teaching of the ‘global language’ with the adoption of universalist ‘successful’ teaching models, methods and approaches, or those linked to behaviorist, repetitive practices focused on memorizing vocabulary and structures aimed at grammatical precision instead of development of fluency, autonomy, critical thinking and sociocultural engagement of the student.

(Vasconcellos, 2003; Dubet, 2008), capable of developing practices that challenge the supposed pedagogical neutrality and encourage both teachers and students to question certain practices of domination that create, sustain, and maintain the vast majority of social inequalities. These are, without a doubt, other points of convergence with critical language education and the practice of translanguaging.

Having discussed translanguaging and its resonance in language and teacher education developed at CECLLA, we will now move on to the discussion about actions aimed at the students in the program, in light of identity and border studies.

4 THE CONTRIBUTIONS OF IDENTITY AND BORDER STUDIES

In the previous section, we addressed one of the aspects inherent to the CECLLA Program, which is the teacher education. Another characteristic of the program, to be discussed from now on, concerns our target audience. Our audience has always been composed of undergraduate students from UFT and also people from the community, residing in the five cities in the State of Tocantins where there is a campus of UFT. 15% of all available vacancies have always been allocated to high school students from public schools and, if there are still vacancies left, these are distributed among other members of the community, but always giving preference to the socioeconomic criterion, that is, to people with greater economic and social vulnerability. Based on this criterion, we can infer that our students, unlike others from the private network, do not seek language courses with the objective, for example, of facilitating communication on a trip to Disneyland at the end of the year.

Conversely, our students are seeking knowledge that will enable them to be approved in proficiency exams (so that they can apply for exchange programs) and also greater professional or academic qualifications (in the case of calls for research projects and postgraduate programs). Therefore, the objectives of these students when enrolling in language courses are, in most cases, quite consistent with their aspirations, possibilities, and conditions, in addition to being part of short- and medium-term plans. Perhaps this is

the reason of our success rate or achievement rate of 38.8%³ in the courses, which is considered high for non-degree language courses in Brazil.

Despite the goal of providing free, quality language education to people who would be excluded from the process if they had to pay, we must confess that we have never implemented any specific policy to guarantee the entrance and permanency of minority or historically marginalized groups. This situation has existed since the program's founding in 2010 and persists, sometimes bothering us, but not to the point of having mobilized significant changes. We agree with Munanga (2020, p. 73) who argues that "when implementing a social policy in any country in the world, we must state which segment of society it is directed towards, that is, it must name the group or people to be benefited". I anticipate that if the component of inclusion is not foreseen in language education at CECLLA, neither is it in the Federal Government's internationalization policies. This is why this issue deserves to be discussed prominently here, in light of border studies.

One of the theoretical approaches used to aid our discussions is the notion of border, proposed by Anzaldúa (1987). The author defends border identities and the development of mestizo and hybrid consciousness not as a demerit, but as a place for the deconstruction of colonial binaries, since these identities have perspectives capable of expanding the way knowledge is produced and validated. Thus, for Anzaldúa (1987), understanding border identities as legitimate spaces for the production of knowledge and not as deviations is fundamental if we want to overcome the supposed pedagogical neutrality with its limited view of the subject and its purposes. Her reflections on the notion of mestizo or hybrid consciousness show that subjects who move between languages, cultures, and systems of oppression construct knowledge capable of challenging our colonial heritages and are able to expand the way knowledge is produced and validated in the most diverse contexts. Anzaldúa's studies (1987) allow us to expand our perception and work towards maximizing the reach of the CECLLA Program, not only by fostering a vision of internationalization that can include historically marginalized groups, called mestizos or border residents, but also by presenting the perspective of

3 The success rate or completion rate is the result of dividing the number of students who enrolled by the number of students who successfully completed the course. In this case, the success rate of 38.8 corresponds to an average of the rates for the semesters during which the project existed, from 2022/2 to 2025/2.

understanding border identities as spaces for the construction of knowledge and the destabilization of our colonial legacies, something quite common in studies related to translanguaging. Thus, what was previously seen as a “solidarity-based” inclusion of less favored social groups is now taken as an educational perspective that aggregates knowledge and promotes the engagement of individuals with a view to contributing to the confrontation and resistance to an education that is still eurocentric today, following the model of education for obedience and subservience to the dictates of historically colonizing and exploitative nations of the Global South.

Anzaldúa’s writings (1987) echo in Munanga’s (1999), who advocates for the development of education and the construction of a curriculum that affirms Black identities and confronts structural racism. According to the author, this is an ethical, political, and epistemological requirement, and it is not just about inserting Afro-Brazilian and African content, but about transforming the foundations of the educational project, questioning the criteria that have historically defined which knowledge is considered legitimate and which is systematically inferiorized or erased. Like Anzaldúa (1987), but specifically addressing Black populations, Munanga (1999) argues that we need to value the knowledge produced by these populations, as well as their cosmologies, their histories of resistance, their forms of community organization, and their cultural expressions in order to shift education away from its Eurocentric logic and combat structural racism and the mechanisms of reproduction of racial inequality in the country.

Discussions concerning critical language education, not only within CECLLA but also in broader spheres of power linked to public policies for internationalization initiatives, cannot avoid such discussions, lest they fall into the trap of replicating the same subjugating practices that have led us to decontextualized and exclusionary teaching methods, particularly regarding the teaching of English, considered a status symbol and belonging to the hegemonic segment of our society. Furthermore, ignoring such discussions greatly contributes to allowing Brazilian universities, once again, to occupy a subservient position in relation to the prestigious epistemologies of the global north. Having said that, I return to our research question – How have contextual conditions at CECLLA determined the course of internationalization actions within UFT? – to revisit the discussion about the actions that most require our attention at CECLLA.

As we can state, it is necessary to reflect and critically consider how and why, even with theoretical grounding, contextual conditions, and critical-ideological engagement, we still lack policies that can guarantee priority access for marginalized social groups to the courses offered at CECLLA. Based on some reflections, we understand that criticism of the actions developed by the program so far should not be limited to the lack of a more accurate look at the social demands that surround us, but requires observation of a whole range of factors involved in the internationalization processes. These factors range from macro public policies, through our urgent need to meet a demand, and reaching the tip of the iceberg, which is the public served by these public policies.

By saying that, it is important to clarify that the issues related to the target audience served at CECLLA involve recognizing that, despite having students from various countries in Africa and in South and Central America – in addition to our Brazilian students, mostly mixed-race, but also Black – all this diversity and multicultural contact within the program is underutilized in favor of prioritizing efforts in the linguistic education of these students.

Thus, except for one semester-long get-together party (in which each student or group of students brings a typical dish from their country, which is combined with some typical Brazilian dishes), all the cultural richness resulting from these incredibly rich contacts between different nations is restricted to the routine and the everyday interactions within the classrooms. And this, as already mentioned, happens as a consequence of prioritizing language teaching over cross-cultural experiences, since we only have two years to provide conditions for our students to reach at least the B2 level, required by the vast majority of foreign universities.

One criticism, based on this contextual situation at CECLLA, in an attempt to answer our question, is that, despite our commitment to critical language education and working with additional languages based on the premise of translanguaging in its sociocultural scope, we have not yet been able to disentangle ourselves from the structuralist commitments of teaching languages as instruments or tools for future use. By not prioritizing the multiculturalism intrinsic to the program, we also miss the chance to act in the gaps and to change the foundations of thinking about what constitutes truly inclusive education. We also miss the opportunity to value border knowledge and mixed identities, capable of transforming Eurocentric, subservient,

and colonizing education into a practice of citizenship and resistance to institutional racism and the most varied forms of oppression.

In this sense, it is worth reflecting on the fact that it is not enough to have favorable contextual conditions, just as it will not be enough for our future calls for proposals to prioritize access for minority social groups (although this action is urgent) if, within our classrooms, the concern revolves around the structural and instrumental learning of the language and not the cultural integration and construction of an ethos of co-construction and sharing of knowledge already present between teachers and students. Perhaps we have not yet realized it, but even before students secure a place for exchange programs, internationalization has already begun within the classrooms of the CECLLA program, in the diversity of daily interaction and the exchange of experiences between students and teachers. What remains for us, based on this recognition, is to use all the resources at our disposal and embrace our privilege of being able to rely on our mestizo and hybrid consciousness (Anzaldúa, 1987) if we truly want to dismantle the binaries and colonial shackles that insist on dominating the core of our culture and our educational practices. In this regard, what comforts us momentarily is that, like Munanga (1999, p.74), we believe that, because we are “at the beginning of a process whose duration we cannot predict, the Brazilian university still has much to contribute to the fight” not only against racism, but against any type of subservience, subjugation, oppression and exclusion still practiced in educational environments.

5 CONSIDERATIONS FOR THE MOMENT

In the final moments of our reflections on the CECLLA Program, it is fitting to revisit our objectives as a way of concluding, at least momentarily, our discussions. This study aimed at reporting and discussing the actions focused on internationalization within the CECLLA Program, with an emphasis on the critical linguistic education of Brazilian and foreign students. In light of theorists who conceptualize internationalization, translanguaging, and border identities, discussions were undertaken and they allowed us to reflect on the contextual conditions within CECLLA and how these conditions have determined the course of internationalization actions at UFT. Throughout

the study, we sought to provide an account of the program’s functioning, as well as the target audience served. Based on our reflections, we assume that we have some contextual issues that differentiate us from private language courses, such as the fact that our teachers are also undergraduate students, the fact that we only have two years of time to provide conditions for our students to reach at least level B-2 in proficiency tests, and also the fact that our target audience is quite diverse in terms of nationalities and comes, for the most part, from students with proven socioeconomic vulnerability.

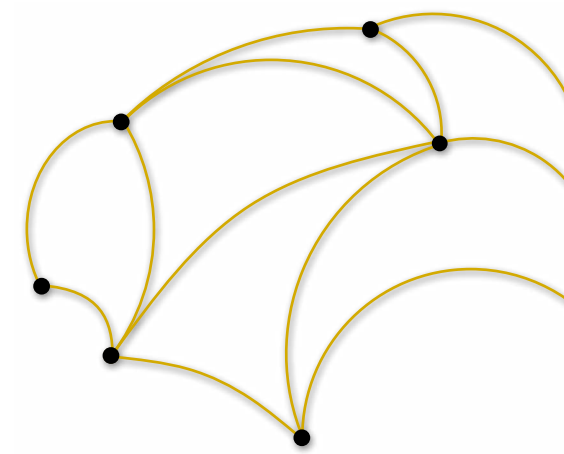
Another contextual situation concerns the fact that, despite being part of a public policy for inclusion, CECLLA does not guarantee places or specific actions directed at Black, Indigenous, LGBTQIA+, and Quilombola populations, historically marginalized or not prioritized in internationalization programs. This situation led us to reflect on the real reach of the program and to seek a basis that would allow us to go beyond the purely solidarity-based view of inclusion policies commonly promoted in various public policies. Thus, based on the studies of Anzaldúa (1987) and Munanga (1999 and 2020), we brought to the forefront the reflection on the urgent need for the inclusion of minority groups, not from a welfare perspective, but as a way of overcoming an educational mentality that is still subjugated to the epistemologies of the global north. Based on studies of border identities and mixed or hybrid consciousness, the aforementioned authors have provided us opportunities to reflect on the inherent potential of historically excluded populations with regard to an education that is truly liberating, emancipatory, and focused on resistance to eurocentric colonial practices. We hope that our future actions can be informed by these reflections and that they will generate the desired results described throughout this study.

REFERENCES

- Abreu-e-Lima, D.M.; Moraes Filho, W. B.; Montenegro, A. R. A. (2016). Perfil da Área de Língua Inglesa nas Universidades Federais Brasileiras. (2016). In: Sarmento, S.; Abreu-E-Lima; D.M. Moraes Filho, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.47-76.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. 1. ed. San Francisco: Aunt Lute Books.

- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice*. New York: Routledge.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez.
- Garcia, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, U.K.
- Knight, J.; De Wit, H. (1995). *Strategies for Internacionalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives*. In: De Wit, H (Org.). *Strategies for Internacionalization of Higher Education a comparative study of Australia, Canada, Europe and United States of America*. Amsterdam: Europe Association for Internacional Education, p. 5-33.
- Krause-Lemke, C. (2025). *Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658236>. Acesso em: 27 mar.
- Menezes, N.O.S *et al.* (2023). O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translingue. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n.1.
- Moita Lopes, L. P. (Org.). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Munanga, K. (1999). *O livro de uma vida: África e negros no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Ática.
- Munanga, K.. (2020). O papel da universidade na luta antirracista e na defesa das políticas de ações afirmativas. *METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-74, jan./jun. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/metaxy>.
- Prabhu, N. S. (1990). *There's no best method – why?* Tesol Quartely, v. 24, n. 2, p. 161-176.
- Pereira, F. M. (2021). Internacionalização e formação linguística na UFBA: um relato sobre desafios e estratégias. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5631-5641.
- Pinto, P. T.; Garcia, D. N. M.; Santos, D. C. (2021). Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas. *Fórum linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5618-5630.
- Rocha, D. C. A. (2022a). Resignificações sobre o Planejamento de Aulas de LI: Contribuições dos Estudos de Atos de Fala. *Humanidades & Inovação*, v. 9, p. 24-39.
- Rocha, D. C. A. (2022b). O Projeto Ceclla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Línguas Estrangeiras/Adicionais, Educação Crítica e Cidadania*. 1ed.Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 177-210.
- Rosa, T. A. B.; Ziegler, F. L. S; Arnt, J. T. (2024). A internacionalização da educação do/no Instituto Federal Farroupilha: (des)caminhos em (re)construção. *The Specialist*, v. 45, p. 38-58.
- Silva, K. A. da. (2022). Internacionalização da Educação no Sul Global: Um diálogo com o Prof. Kleber Aparecido da Silva. [Entrevista concedida a] Samuel de Carvalho Lima. *Revista Linguagem em Foco*, v.14, n.1, p. 179-196. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8535>.
- Silva, K. A.; Xavier, R. P. (2021). Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5585-5595.
- Silva, K. A. *et al.* (2023). Apresentação: Translinguagem e educação linguística crítica em contexto (pós) pandêmico. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n.1. p.DT3.
- Siqueira, D. S. P. (2025). BNCC e Inglês como Língua Franca: do limão faremos uma limonada?. *Entretextos*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 212-234. DOI:10.5433/1519-5392.2025v25n1p212-234. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51750>. Acesso em: 20jan. 2026.
- Tosta, H. T.; Stallivieri, L.; Tosta, K. C. B. T. (2016). A Internacionalização da Educação Superior: descrição do processo em curso na Universidade Federal Fronteira Sul. *Sinergia – Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis* (ICEAC).
- Vasconcellos, C. S. (2003). *Para onde vai o professor?* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad.

Chapter 5



Internationalization:

paths of memory and dialogue
in higher education

Carla Conti de Freitas

Abstract: The internationalization of higher education is discussed in this chapter as a form of academic pilgrimage. Just as a pilgrim leaves the comfort of his home and crosses borders in search of transformation, the student or researcher exercises detachment from local certainties such as his theories, his language and his university to walk through the territory of the unknown, even when the actions are carried out in the same location. On this journey, people involved in internationalization actions face differences in relation to language, culture, and knowledge and create ways of seeing, living, and transforming their own community, as they cross geographical and epistemological borders. The objective of this chapter is to describe and discuss internationalization actions at home and in the community lived throughout my teaching career, from which I highlight experiences that occurred locally and in universities abroad. In both situations, I highlight how the relationship between people, higher-education agents for internationalization policies over the years, is an important strategy for building and sharing knowledge. In addition, I will discuss how internationalization actions are a stage for social transformation.

Key-words: internationalization, interculturality, higher education.

To make memory is a bit like recreating what has been done.
(Freire, 2013, p. 24)

1 INTRODUCTION

The memory of a certain event appeared to me as inspiration for the writing of this chapter. In 2025, while walking through the corridors of USP, during the coffee break, I saw a bookshelf exposing book for sale. I came across the book Paulo Freire, *peregrino do óbvio*, released that year, authored by Juha Suoranta, a researcher and university professor in Finland who analyzes the current political and pedagogical legacy of Freire.

Paulo Freire called himself that, a “pilgrim of the obvious”, but I did not remember it and what caught my attention was the word pilgrim that, over the years, became frequent for me, who adopted long-distance walks as a frequent activity.

This reference was enough for me to want to read the book and meet again with the Freire who had no borders, who walked and spoke in such various places, so close and so far, whose books spread throughout the world. He had many interlocutors with whom he walked on the academic and affective roads. He circulated in various places, between intellectuals and simple people, and chose dialogue as the meeting point between them.

In the book, the author brings Freire’s explanation for the term pilgrim of the obvious: “in this pilgrimage I am learning how important it is to take the obvious as an object of critical reflection and, going deeper into it, I discover that sometimes it is not as obvious as it seems (Freire, 1975, p. 17 apud Suoranta, 2025, p. 23)

I do not consider myself a Freire scholar, but I see what he teaches us in what I am. So, I propose here, a dialogue that allows, from the figure of the pilgrim, a conversation about the internationalization of higher education from the memories of what I experienced as a teacher, researcher, and manager over the years of work in higher education. I am not referring to memories only, but to what was created individually and collectively, understanding the social and historical causes of events.

I return to the epigraph of this chapter to remind you that recreating, for Freire (2013), generates awareness, because we are subjects with the

capacity to transform, create and recreate our own reality from the action and practice linked to reflection on the world, that is, awareness is related to the integration between action and reflection and the ability to act on reality.

This process of recreating through memories can also allow the hybridization of culture which consists of, among other things, expanding the understanding of acculturation, which should not be the purpose of internationalization actions. I understand memory as a territory of identity reconstruction, fundamental for interculturality that is related to the processes of confrontation, negotiation, exchange, and mixture that occur when distinct cultural groups come into direct contact, such as in internationalization actions. Thus, memory helps in the valorization of local identities and works as a protection against the erasure of such identities.

This understanding means that internationalization actions can occur without our identities being questioned or superimposed, because memory makes us rescue our own history and, by knowing it, we can make it the protection against the impositions of other cultures in the relationships made possible by the internationalization actions of higher education. This occurs at the individual and collective levels, since, given its dynamic character, memory is transformed into political strength and resistance. In internationalization actions, this materializes where cultural differences are considered to value or depreciate a certain group or set of knowledge, which can reinforce postures of a colonial education.

Therefore, among the concepts that we can use to understand actions for the internationalization of higher education, I choose interculturality as a thread with which I sew memories as well as ideas for the present and the future, such as Freire’s unprecedentedly viable, choosing as a basis for this the notion of community, created and strengthened in intercultural dialogue and critical interculturality in the terms of Candau (2008; 2022) and Walsh (2013).

I refer to the studies of the two authors to discuss the criticism of internationalization focused on individual exchange or concerned with international rankings that motivates cultural dependence and the inferiorization of knowledge produced in the place. In a critical approach to internationalization, in the light of the readings of both, we have as a starting point, the idea of breaking with academic Eurocentrism and establishing horizontal partnerships of cooperation.

I share Nez's (2025, p. 3) understanding of internationalization that has permeated my studies on the subject.

Internationalization manifests itself in a “transversal” way to the various dimensions of university life, such as research, teaching, and extension, being essential to understanding the performance of universities in their region. This means that it does not occur in isolation, but is influenced by institutional, national, and international factors, reflecting the tension between different local and global approaches and needs.

From this, I address two possibilities for internationalization of higher education, namely: internationalization at home and internationalization in the community. This categorization has a didactic effect for this chapter, as I chose to present internationalization in the institution in which I work, based on my trajectory, and where internationalization at home and through the creation of community happened and happens concomitantly at times. By recalling the internationalization actions described and discussed below, I refer to other researchers and the way I understand the path and institutional efforts for internationalization, corroborating the discussion by Leal and Moraes (2018) about the relationship between decolonial epistemology and the theoretical field of internationalization.

2 INTERNATIONALIZATION AT HOME: PILGRIMAGE IN KNOWN LANDS IS ALSO FINDING THE UNKNOWN

The first experience of internationalization at home as a professor at the State University of Goiás (UEG) was the establishment of a partnership with English teachers from a language school and with the local government. In partnership with the university's English teachers, an immersion program was carried out with teachers and students of the *Letras* course, English teachers in training. This action, entitled Artslit, was described and analyzed in different scientific productions (Freitas, 2010; 2017; 2024) and involved teachers from the United States and Mexico.

From this period, I discuss the internationalization at home, which includes the actions related to Artslit, in the period from 2005 to 2008, and the meeting on teacher training (Enfople), which began in 2005 and continues with annual editions. In both cases, internationalization at home is based on extension and teaching actions. I recorded these stories in chapters, articles, and lectures as well as in the book *In the Shadow of the Flamboyant: Stories and Memories Intertwined in University Extension*:

The first opportunity for actions on internationalization at home, which coincides with the beginning of Enfople, is directly related to Professor Daniel [Soares]. The Artslit project was promoted when [...] stood out with its participation and the methodology it developed (Brossi, Freitas & Silva, 2025, p. 58).

Over the years, *Enfople* has consolidated itself as a language teacher training event and includes activities that characterize internationalization at home with the Artslit project and the Immersion Program for Teachers, between the years 2017 and 2021, with the commitment of the university's External Relations Office and the English for Kids program, which started in 2017 and is still active today.

These actions constitute training spaces based on activities related to both teaching and university extension and efforts to carry out actions for the internationalization of higher education.

I emphasize that such actions have repercussions on the linguistic, methodological, and cultural training of the teachers involved. Although the term immersion in a foreign language has a strong colonial appeal, I emphasize the value of this action for the linguistic development of teachers and future teachers of English and for the expression of local culture as a way of valuing and sharing local knowledge. Both Artslit and Enfople and Immersion activities constitute a decolonial education by valuing historically marginalized knowledge.

Recognizing and proposing a decolonial education is important for understanding internationalization as exchanges, sharing of knowledge, and questioning coloniality by rescuing the epistemologies of the global south, valuing the history and identity and memory of the people of the place, and combating social and educational structures related to racism,

sexism, and social and economic inequalities, motivating a “decolonial internationalization, capable of promoting changes in future policies and practices” (Silva; Xavier, 2021, p.5588).

3 INTERNATIONALIZATION AS A COMMUNITY: TO WANDER IN THE WORLD IS TO FEEL PART OF IT

The launch of the Luso-Brazilian Collection, available on the website of the *Observatory of Ideas*, in which I worked as an organizer in ten editions, opens a very productive period and relationships with researchers from other institutions in Brazil and Portugal and marks the beginning of what I am considering an internationalization as a community.

The creation and participation in research groups and networks motivates and impacts the relationships between people, which provokes internationalization actions. In this sense, it is the personal and professional relationships that generate the experiences between the institutions and, consequently, the actions of internationalization as communities and from the understanding of the groups as a community that act to strengthen joint actions and recognize that cultural differences are the basis for valuing partnerships.

In this way, visiting other countries and receiving teachers from other countries become, through the sense of mutual collaboration and complicity, a condition for strengthening internationalization actions. In the case of the Luso-Brazilian Collection group, the partnership between Brazilian and Portuguese professors generated internationalization actions such as participation and holding of events, academic training, and research in partnership.

Currently, I highlight the constitution of a community with internationalization actions related to study and research groups, as well as their scientific productions intensified by graduate programs in Education and partnerships with universities in Portugal and Latin America. I bring two examples: (i) the performance and international reach of Gefople (Study Group on Language Teacher Training), which promotes Enfople and brings together researchers and students from several Brazilian universities and

Portuguese universities, and (ii) the constitution of a working group at the Latin American Association for Research in Education.

Through Gefople's activities, which has maintained study and research activities in online meetings since 2020, we have established a partnership with the University of Aveiro; we reaffirmed and strengthened the activities with the University of Porto by creating the Research Group on Literacy, Culture (LECCE, UEG/CNPq); we started the CoNEXOes (<https://editora.ua.pt/index.php/uaeditora>) program, which involves not only researchers from Gefople and Lecce, but also researchers from the University of Aveiro. In addition, Gefople participants also attend in research groups linked to the University of Brasília (UNB), the State University of Londrina (UEL), the Federal University of Minas Gerais (UFMG), among others, which promote internationalization actions through the constitution of new communities.

By coordinating the recently created Education and Artificial Intelligence WG, at the Latin American Association for Research in Education (<https://alie.lat/>), the constitution of a group of researchers from Latin American countries establishes an experience of the constitution of a community that, involved in research, teaching and extension, also generates actions of “internationalization for global solidarity, aimed at actions against the oppression and marginalization of cultures and individuals” (Silva; Xavier, 2021, p. 5588).

What I highlight in the notion of community is the dialogue that Nez (2026, p. 12) explains: “Dialogue in internationalization exceeds the exchange of information; It establishes a deep recognition and genuine respect for the culture of the other. For this dialogue to be effective, it is essential that local identities are considered and honored.”

This reminds me of the beginning of relations with Portuguese universities and the constructions about Brazilian researchers and, in particular, female researchers. An intercultural look and practice had to be constructed so that another could be deconstructed from the simplest coexistence to the discussion of themes necessary for the deconstruction of historically constructed conceptions.

4 FUTURE PILGRIMAGES

On a present and future level, I glimpse, in the outburst of Chagas and Finardi (2024, p. 21), what can be built in terms of internationalization actions: “If we could think of internationalization as a process of greater cooperation and dialogue between peoples, knowledge, and languages, perhaps the current world scenario of wars and crises of relevance to the university would be different”. Internationalization as a journey that transforms people and generates local transformations is more effective from a social point of view than accumulating points in the curriculum and consuming the knowledge of others, for example, how some internationalization models work.

As in Garcia *et al.* (2025, p. 18), “based on Freire’s contributions, we propose to confront the asymmetrical power structures instituted by coloniality based on principles and practical actions that can contribute to ‘southing’ Brazilian university internationalization”, believing in epistemic pilgrimages.

REFERENCE

- Brossi, G. C., Freitas, C. C. de, & Silva, M. P. da. (2025). *À sombra do flamboyant: histórias e memórias entrelaçadas na extensão universitária*. Editora Scotti.
- Candau, V. M. F. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56. doi.org
- Candau, V. M. F. (2022). Didática hoje: entre o normal, o híbrido e a reinvenção. *Perspectiva*, 40(3), 1-14. doi.org
- Chagas, L. A., & Finardi, K. (2024). Diálogos sobre internacionalização da educação superior e universidade: uma entrevista com Kyria Finardi. *Revista Letras Raras*, 13(5). doi.org
- Garcia, M. M. de M. S., Gussi, A. F., & da Mota Neto, J. C. (2025). “Suleando” a política de internacionalização universitária brasileira a partir das contribuições de Paulo Freire para a educação. *Revista Contexto & Educação*, 40(122), e16534. doi.org
- Freire, P. (2013). *Freire, dialogando com a própria história* (1ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, C. C. de. (2010). Artslit e a formação lúdica do professor de língua inglesa. In C. H. Rocha, J. R. A. Tonelli, & K. A. Silva (org.), *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente* (pp. 203–219). Pontes Editores.
- Freitas, C. C. de. (2017). *Gestão do Conhecimento e a formação de professores: percursos e desafios do Observatório de Ideias* (Vol. 1). Editora da UEG.
- Leal, F., & Moraes, M. (2018). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. 26(87). doi.org
- Nez, E. de, Silva, R. T. d. P. da, & Quintana, I. P. (2025). A relação entre internacionalização e interculturalidade a partir do legado de Paulo Freire: os inéditos viáveis do sul global. *Revista Internacional de Educação Superior*, 12, Artigo e026045. doi.org
- Silva, K. A., & Xavier, Rosely P. (2021). Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. *Fórum Linguístico*, 18(1), 5585–5595.
- Suoranta, J., Tomperi, T., & Pereira, M. M. (2021). Freire na Finlândia: trajetórias da presença de Paulo Freire no norte global. *Revista Caminhos – Revista de Ciências da Religião*, 19(4), 205–227. doi.org
- Suoranta, J. (2025). *Paulo Freire, o peregrino do óbvio*. Pontes Editores.
- Walsh, C., Oliveira, L., & Candau, V. M. (2018) Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. 26(83), 1-25. doi.org

About the authors/organizers



Armando Malheiro

Bachelor's degree in History from the Faculty of Arts at the University of Porto. Bachelor's degree in Philosophy from the Faculty of Philosophy in Braga at the Portuguese Catholic University. Master's degree in Library and Information Science from the Faculty of Arts at the University of Coimbra. Ph.D. in Contemporary Portuguese History from the University of Minho. Full Professor in the Department of Communication and Information Sciences, Faculty of Arts, University of Porto. With expertise in Information Science and Documentation, Archival Science, Museology, Communication, Information Literacy, and Digital Platforms, he is recognized in Brazil as a visiting professor, collaborating researcher, advisor, and ad hoc consultant on scientific projects and Stricto Sensu Graduate Programs at various universities.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3383819339962955>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0491-3758>

Email: malheiro@letras.up.pt



Carla Conti

Professor at the State University of Goiás, where she teaches in the undergraduate and master's programs in Education (PPGE/UEG Inhumas). She holds a Ph.D. in Public Policy, Strategies, and Development and a master's degree in Language and Linguistics, and completed a postdoctoral fellowship in the Department of Communication and Information Sciences at the Faculty of Arts of the University of Porto in Portugal. She is a member of the Research Group on Language Teacher Training (GEFOPLE/UEG/CNPq), the National Literacy Project: Language, Culture, Education, and Technology (USP), and the Literacy, Culture, Connectivity, and Education group (LECCE/UEG). She coordinates the Education and Artificial Intelligence Working Group of the Latin American Association for Educational Research (ALIE). She is dedicated to studies and research on digital culture and educational policies, with an emphasis on issues related to digital technologies, artificial intelligence, and human rights education.

Lattes <https://lattes.cnpq.br/5357556016311932>
 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7217-1664>
 Email: carla.freitas@ueg.br



Daniella Corcioli

Ph.D. in Linguistic Studies from ILEEL-UFU, Adjunct Professor in the Department of Language and Literature at the Federal University of Tocantins, and coordinator of the CECLLA Program – Center for Continuing Studies in Language, Literature, Linguistics, and the Arts – and the CECLLA Relinter Project. Co-leader of the CNPQ group – Digital Technologies and Multimodality in Language and Literature Teaching and Learning, and member of the following CNPQ groups: Group for Critical and Advanced Studies in Language (GECAL) at UNB and Language and Identity: Pragmatic Approaches. Research interests: Critical and Decolonial Language Education, Translanguaging, Internationalization, Critical Teacher Education, Language and Identity, Pragmatics, and Performativity Studies. Affiliation: Federal University of Tocantins – Porto Nacional Campus.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1889002395462308>
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-0531>
 Email: danicorcioli@mail.uft.edu.br



Ivonete Bueno

She holds a bachelor's degree in Language and Literature from the State University of Paraíba (UEPB). She earned a master's degree in Language Studies and Applied Linguistics from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) and a Ph.D. from the Graduate Program in Language Studies at the Federal University of Rio Grande do Norte. She completed a postdoctoral fellowship in modern foreign languages and relations at the University of São Paulo (USP). She participated in the Global Index of English Proficiency and International Relations Project in Latin America and North America. Currently, she serves as an administrative advisor at the Office of External Relations (AREX) at the State University of Goiás (UEG). She has experience in the field of Language and Literature, with an emphasis on Modern Foreign Languages, working primarily in the following areas: teaching in English, Spanish, and Portuguese; teacher training; linguistics; bilingualism; biliteracy; international academic mobility; international relations; interpreting; translation; and text editing in Portuguese, Spanish, and English.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5947332549215766>
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1082-7605>
 Email: ivoneteb@live.com



Kleber Silva

Professor in the Graduate Program in Linguistics and International Relations at the University of Brasília. Postdoctoral fellow in: Applied Linguistics (UNICAMP); Applied Linguistics and Language Studies (PUC-SP); Linguistics (UFSC); Applied Linguistics (Pennsylvania State University, USA); Linguistic Studies (UFMG); Humanities, Rights, and Other Legitimacies (USP); Language Teaching (University of Geneva, Switzerland); Multilingual Education and Literacy (University of Witwatersrand, South Africa). Ph.D. in Linguistic Studies (São Paulo State University). Master's degree in Applied Linguistics (UNICAMP). Bachelor's degree in English Language (Federal University of Ouro Preto). His research interests intersect with studies of language, culture, language education, and technology. He is a CNPq Research Productivity Fellow and a researcher at Stanford University/USA and Wits University/South Africa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411877784984041>
 ORCID: <https://orcid.org/000-0002-7815-7767>
 E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br



Lídia Oliveira

Professor in the Department of Communication and Art (University of Aveiro). Researcher at DigiMedia, where she coordinates the Digital Media Observatory and the Digital Media & Society research group; Editor-in-Chief of the Journal of Digital Media & Interaction. Holds a bachelor's degree in Philosophy and Psychology (University of Coimbra), a master's degree in Educational Technology (University of Aveiro), in partnership with the Universities of Valenciennes, France, and Mons, Belgium, and a Ph.D. in Communication Sciences and Technologies (University of Aveiro). She completed her postdoctoral research at the Center for Social Studies (University of Coimbra). Her research explores the implications of information and communication technologies on the cognitive and social routines of individuals, groups, and organizations, with a focus on cyberculture studies. She teaches in the undergraduate program in Multimedia and Communication Technologies, in the Master's programs in Multimedia Communication and in Reading Promotion and School Libraries, and in the doctoral programs in New Media and in Multimedia and Education.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1680105835487679>
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-0326>
 Email: lidia@ua.pt



Nilceia Bueno

Portuguese and English teacher in public schools for 35 years. PhD in Language Studies (UEL/CAPES). Postdoctoral researcher in Linguistics at the University of Brasília under the supervision of Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva. Continued training at Greystone College, Canada. Member of the Group for Critical and Advanced Studies in Language (GECAL – UnB/CNPq). Author of the book *Critical Language Studies and Language Teacher Education: Theoretical-Methodological Contributions* (2015) and of several book chapters. Researcher in the area of language teacher education, mainly grounded in Critical Discourse Analysis and Expansive Learning Theory, with a focus on the Change Laboratory and Transformative Agency.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1967986096537954>
 ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8173-1911>
 Email: oliveira.nilceiabueno@gmail.com



Olira Saraiva

Professor in the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies at the State University of Goiás (PPG-IELT/UEG). Postdoctoral fellow in International Relations (UnB). Postdoctoral fellow in Communication and Art at the University of Aveiro (Portugal). Postdoctoral researcher at the Department of Communication and Information Sciences (University of Porto/Portugal). Postdoctoral researcher in Cultural Studies (UFRJ). Ph.D. in Art and Visual Culture (UFG). Master's degree in Education (PUC-Goiás). Bachelor's degree in Language and Literature (UEG). Leader of the Literacy, Culture, Connectivity, and Education Research Group (LECCE/CNPq). Conducts research in Digital Culture, Artificial Intelligence, Literacy, and the Arts.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866061054957829>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>

Email: olira.rodriques@ueg.br



Rosana Nunes

Rosana Nunes

Ph.D. in Portuguese Language from the Pontifical Catholic University (PUC/SP). Postdoctoral fellow in Education at the University of Campinas (UNICAMP/SP). Postdoctoral fellow in Critical Applied Linguistics at the University of Brasília (UnB) under the supervision of Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva. Postdoctoral researcher in the International Relations Program at the University of Brasília, conducting research linked to Line 2 “Global Interconnections, Asymmetries, and Conflicts (IGAC),” under the supervision of Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva. She is a full-time faculty member at the Votorantim State College of Technology (RJI). She is a member of the Advanced Language Studies Group (GECAL).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4301787941949295>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>

Email: rosananunes03@gmail.com



Tamara Rosa

Professor at the Federal Institute of Farroupilha (IFFar) in Santo Augusto, Rio Grande do Sul. Bachelor's degree in Language and Literature from UNICRUZ, specialist in Interdisciplinarity (FACIPAL), Master's and Ph.D. in Science Education (UNIJUÍ) with a sandwich Ph.D. at TSU (Russia), postdoctoral fellow in Linguistics (UnB), and Capes fellow in Information Technology in Education (UFRGS). Teaches Portuguese and English in extension and graduate courses. She is a member of the GECAL Steering Committee. Her research focuses on language policies, the internationalization of education, artificial intelligence, and teacher training in the field of applied linguistics.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1053977854560617>

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

Email: tamara.rosa@iffarroupilha.edu.br

SOBRE O LIVRO | ABOUT THE BOOK

Formato/ Format:	16x23 cm
Tipologia/ Typeface:	Minion Pro
Número de páginas/ Page count:	260
Suporte do livro/ Publication format:	E-book

Todos os direitos reservados.
All rights reserved.

“ É nesse horizonte de reflexões que se insere o livro **Internacionalização e Cultura: mediações da linguagem no mundo contemporâneo**. A obra reúne pesquisadores de diferentes instituições e campos do conhecimento comprometidos com uma compreensão crítica da internacionalização, concebida como fenômeno social, político, linguístico e cultural que ultrapassa os limites das abordagens instrumentalistas e mercadológicas frequentemente associadas ao tema.”

“ It is within this framework of reflection that the book **Internationalization and Culture: Language Mediation in the Contemporary World** is situated. The volume brings together researchers from different institutions and fields of knowledge committed to a critical understanding of internationalization, conceived as a social, political, linguistic, and cultural phenomenon that transcends the limits of the instrumentalist and market-oriented approaches frequently associated with the topic.”



Universidade
Estadual de Goiás



CAPES

ISBN: 978-989-9193-94-9



9 789899 193949