

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 (Cerqueira, 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>