

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR COMO PRÁTICA LOCAL: IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS

Cláudia Hilsdorf Rocha*
Ruberval Franco Maciel**

RESUMO: *Internacionalização e globalização são dois conceitos que têm ganhado destaque na esfera acadêmica devido a fatores socioculturais, tecnológicas e político-econômicas em contextos contemporâneos da educação local-global uma vez que possuem implicações para as práticas educativas. Neste sentido, discutimos, neste artigo, alguns aspectos relacionados à globalização e à internacionalização e suas interfaces com a educação linguística. Para tanto, em um primeiro momento contextualizamos alguns conceitos importantes. Na sequência, propomos uma reflexão a cerca da internacionalização como prática local e, por fim, chamamos atenção para uma pedagogia da internacionalização.*

ABSTRACT: *Internationalization and globalization are two concepts that have received attention in the academic context due to sociocultural, technological and political-economical factors in the contemporary of local-global education due to its implications for educational practices. In this sense, in this article some aspects related to globalization and education and its interfaces with linguistic education will be discussed. For that, firstly, some key concepts will be discussed followed by a reflection concerning internationalization as local practice and finally pedagogy of internationalization will be raised.*

PALAVRAS-CHAVE: *internacionalização como prática local; globalização; pedagogia da internacionalização.*

KEY WORDS: *internationalization as a local practice; globalization; pedagogy of internationalization.*

INTRODUÇÃO

Nos campos das políticas educacionais e da educação linguística, questões sobre a globalização, sociedade e educação têm recebido muita atenção nas últimas décadas e têm sido discutidas sobre diferentes perspectivas. O mesmo tem ocorrido no que diz respeito à internacionalização do ensino superior ao redor do mundo que, de forma crescente e descompassada, tem se tornado um tema vinculado à pesquisa, à política e ao planejamento educacional de evidenciado interesse (SINGH, 2010).

A globalização, Capella (2000), é *disforme*, afetando a vidas das pessoas no planeta todo de diferentes formas, não podendo passar sem contestação os sentidos e discursos mais estabilizados a esse respeito, como também argumentam Burbules e Torres (2000), Apple (2000), Spring (2000), entre outros. Da mesma maneira, o entendimento do que seja a internacionalização, bem como a forma de abordá-la, também no campo

educacional, está longe de ser único ou uniforme, como discutem muitos autores, entre eles, Chan e Dimmock (2008), Wihlborg (2009), Robson (2011) e Singh (2010).

Em sua vertente mais conservadora e neoliberal, os processos de globalização têm afetado a educação a partir da lógica de mercado e da racionalidade econômica (BURBLUES; TORRES, 2000). Essa perspectiva geralmente impondo um funcionamento meritocrático, orientado para o consumo, prestígio social, padronização e homogeneidade linguística e cultural.

Nesse cenário, destacamos que esses enfoques centralizadores e conservadores impactam também os processos de internacionalização no campo educacional, ao redor do mundo, embora saibamos que nada ocorre de maneira uniforme. É importante perceber, nesse contexto, que as políticas de internacionalização do ensino superior estão imbricadas políticas linguísticas e políticas educacionais, que geralmente têm se pautado, não exclusivamente, mas preponderantemente, pela racionalidade cartesiana e pelo modelo econômico neoliberal (SPRING, 2009; BURBULES; TORRES, 2000) na atualidade.

Burbules e Torres (2000, p. 15) enfatizam que a versão neoliberal da globalização, nos modos em que é implementada e ideologicamente defendida por “organizações bilaterais, multilaterais e internacionais”, marca as relações entre globalização e estado-educação e tende a impor uma agenda que privilegia certas políticas relativas à avaliação, financiamento, ranqueamento, formação docente, currículo, ensino, entre outros. Nesse sentido, ao discutir a internacionalização do ensino superior em nosso país, Bizon (2013, p.43, grifo no original) chama atenção para o fato de que essa nova ordem mundial que hoje vivenciamos, fortemente marcada por enfoques neoliberais, afeta fortemente “as políticas nacionais voltadas ao ensino superior, buscando adaptar seu funcionamento e seus objetivos aos comandos das *leis* de internacionalização ditadas pelos modelos estrangeiros de classificação, traduzidos pelos *rankings* internacionais”.

Nessa vertente, a internacionalização das universidades no cenário global, sobretudo no setor privado, evidencia-se propensa a ser vista como um negócio, em que o interesse central se volta à exploração comercial de seus produtos (*marketing*), com o intuito de “atrair alunos estrangeiros, estabelecer *campi* em outros países e comercializar a produção científica” (SPRING, 2009, p. 104). No processo de internacionalização, o domínio do inglês, tido como língua internacional, no mercado da educação global pode reproduzir visões homogeneizadoras de língua e cultura, que buscam silenciar a heterogeneidade, desqualificar a mistura e perpetuar as desigualdades.

Discursos orientados por essa lógica, em que a ideia de internacionalização encontra-se vinculada a uma prática meritocrática, que promete e se volta à ascensão social por meio desse capital, difundem-se em nossa sociedade, contando, entre outros, com o

espaço e força da mídia¹. Como pontua Spring (2009, p. 105), as estratégias de “marketing” para o fortalecimento da *marca* das universidades geralmente se concretiza por meio de enunciados que reforçam as ideias de liberdade, sucesso, competitividade, liderança global, como pode ser observada nas mídias e redes sociais ao redor do mundo, nas imagens dos sites e versões bilíngues, entre outros aspectos.

Contudo, é importante considerar a internacionalização no campo educacional como um processo que extrapola esse entendimento e que, portanto vá além da atração de alunos estrangeiros e presença internacional. Para Spring (2009, p. 113), internacionalizar significa “permitir que o internacional perpassse tudo o que uma universidade faz”. Em outras palavras, é preciso pensar em como as políticas, processos, práticas e discursos ligados à internacionalização afetam a universidade e as pessoas envolvidas e em como tudo isso é vivido e reconstruído na prática cotidiana dessa comunidade.

Desse modo, em contraposição ao enfoque centralizador e conservador, defendemos, com base em Knight (2003; 2004), Chan e Dimmock (2008) e Bizon (2013), que internacionalizar não pode ser reduzir a um objetivo tomado de forma autossuficiente ou a um produto a ser alcançado, mas deve ser compreendido como um processo social, econômica, política e culturalmente situado.

Dentro de um enfoque crítico e pós-colonialista, reorientado para questões que apresentam uma interface com a educação linguística (ANDREOTTI, 2011), é importante olhar *com suspeita* (SELWYN, 2011), sobretudo para as formas dominantes de pensamento e de legitimação de certos conhecimento e práticas sobre outras, buscando rupturas epistêmicas (KUMARAVADIVELU, 2012). No que se refere aos processo de internacionalização no campo educacional, mostra-se importante, conseqüentemente, em meio a toda a complexidade desse processo, problematizar por quê, sob quais bases, em que contexto, para quê e de que maneira:

uma forma dominante de conhecimento é legitimada por um sistema de poder que opera por meio de organizações, tais como corporações editoriais, organizações ligadas à pesquisa, instituições de ensino superior, associações e organizações de professores, serviços envolvendo avaliação [...] (SPRING, 2009, p. 13).

Nessa direção, no que se refere à internacionalização das universidades, em termos argumento em favor da observação e investigação das *respostas locais* diante de mecanismos reguladores pautados pela noção de mercado e de políticas restritas a modelos orientados pela racionalidade econômica, que impõem um funcionamento social marcado pela ótica do gerenciamento e da eficiência (BURLBULES; TORRES, 2000). A partir da orientação bakhtiniana (BAKHTIN, 2004 [1929]) de que a palavra (e,

¹<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/universidades-brasileiras-devem-promover-internacionalizacao-valorizar-merito-flexibilizar-regras-e-reduzir-burocracia-se-quiserem-chegar-a-elite-do-ensino-superior>

assim, o mundo) se torna viva, móvel e capaz de se transformar no *entrecruzamento* de perspectivas axiológicas ou ideológicas, ou seja, na vida social, o *local* é aqui entendido também com base nas teorizações de Pennycook (2010) e portanto, rompendo com visões dualistas, é visto como algo que nasce da prática, da vivência, nas zonas de contato e de tensão, em meio a toda a sua complexidade e contradição.

A partir do exposto, retomamos o argumento neste trabalho acerca da internacionalização como *prática local*. Conforme enfatiza Burbules e Torres (2000, p. 17), não se trata tão somente de observar e avaliar *se e o quanto* a globalização (e também a internacionalização) está ou não ocorrendo, mas também e principalmente problematizarmos a realização dos processos de globalização (e internacionalização), perguntando-nos “em que sentido e sob quais bases ou condições” eles ocorrem, servindo aos interesses de quem.

Nesse contexto, defendemos que romper com o pensamento hegemônico e centralizador se fazem presentes *em meio às* tensões sociais e, nesse caso, *a partir* do conflito diante dos “dilemas” da (própria) globalização (BURBULES; TORRES, 2000, p. 17) e da (própria) internacionalização. Esse posicionamento pauta-se no pressuposto que visões dicotômicas acerca desses processos mostram-se rasas e, assim, incapazes de lidar com a complexidade que os permeia, já que estes são caracterizados por questões (sobrepostas) de natureza econômica, política, sociocultural, discursiva e identitária, a partir de diferentes onto-epistemologias, como sigo discutindo.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO COMO PRÁTICA LOCAL: PROCESSOS DE DES/RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, CULTURAS E TERRITORIALIDADES

A partir de visões críticas, que acatam a sobreposição, o descentramento e a complexidade, não parece fazer sentido discutir a globalização e tampouco a internacionalização de modo segmentado, contrapondo e generalizando o que é *bom* ao que é *ruim*, somente. Conforme destaca Burbules e Torres (2000, p. 17), uma questão maior hoje é pensar de que modo e “em que medida e até que ponto as diferentes sociedades são e serão capazes de escolher as maneiras pelas elas podem participar de um mundo global” e, assim, realizar projetos e processos de internacionalização. Como bem alertam os autores citados, recuperando a folclórica história de Fausto, mostra-se ainda preciso pensar, profundamente, se não há mesmo “outra (meia) alternativa” (BURBULES; TORRES, 2000, p. 17) frente à imposta necessidade de globalizar-se e internacionalizar-se.

Mais importante que achar uma saída em meio a um *labirinto*, ou esquivar-se dessa *pedra no meio do caminho*, entendo que abordar a internacionalização como prática local implica romper com o peso de práticas centralizadoras, por múltiplos e diferentes caminhos, traçados ao longo de nossas experiências nesse labirinto, até o ponto de

redimensioná-lo, transformá-lo. Vale ainda lembrar, como salienta Kellner (2000, p. 316), que transformações na educação, (em contextos de internacionalização ou não) irão “assumir diferentes formas em diferentes contextos”.

Essa ideia remete ao pensamento de Popkewitz (2000, p. 176- 177), de que não há “verdade” ou “caminho universal” e, tampouco, “dentro ou fora” ou “inclusão”. Tudo se constrói *na* relação. Assim, existe dentre *e* fora, juntos, imbricados em zonas de contato e tensão. Não há, do mesmo modo, “inclusão sem exclusão” (POPKEWITZ, 2000, p. 178). Desse modo, consideramos que não pode haver internacionalização fora da prática social, não sendo possível, conseqüentemente, pensar a internacionalização na universidade fora da relação entre políticas, programas, projetos, instituições, centros, etc e os discursos, identidades e subjetividades (re)construídos por e em meio a esses processos e práticas.

A ideia de internacionalização como prática local implica, assim, um olhar mais atento para como identidades (RIVZI, 2000), subjetividades e territorialidades (BIZON, 2013) estão sendo des/reconstruídas ou redefinidas nesse processo, como também uma análise mais crítica sobre qual/quais direção(ões) esses processos e práticas se movimentam, sobre quais transformações se fazem presentes nesse contexto e como elas se realizam. Como salienta Spring (2009, p.1), em se tratando de globalização (e de internacionalização, novamente acrescento), observamos um dinâmico processo de interação”, em que “ideias globais sobre práticas escolares interagem com sistemas educacionais locais” e a partir do qual “tanto o local quanto o local se modificam constantemente”.

Nesse sentido, apoiados em Burbules e Torres (2000), reiteramos que respostas locais para os processos de internacionalização incidem em olharmos com suspeita para discursos mais estabilizados, tornando mais evidente aquilo que esta sendo silenciado e o que está sendo reproduzido para reduzir e homogeneizar a heterogeneidade. Nessa direção, com base em Rizvi (2000), entendemos que a internacionalização vista como prática local questiona, entre outros, também o pensamento de que “a educação internacional representa um acelerado movimento em direção à ocidentalização”, sem possibilidade de resposta ou fuga. Segundo Cross, Mhlanga e Ojo (2011), conceituações emergentes acerca da internacionalização desafiam a ideia pré-estabelecida de que esse processo privilegie de modo totalmente homogeneizador visões, culturas e práticas ocidentais.

De acordo com Rizvi (2000), embora devamos reconhecer o movimento unilateral, autoritário e centralizador dos processos contemporâneos de globalização, as identidades dos estudantes (e dos demais envolvidos) não podem ser entendidas como algo dado ou como evidente, sendo ingênuo o pensamento de que eles simplesmente assimilam passivamente toda e qualquer ideia imposta ou que circule no contexto educacional em que se encontram. Ao discutir o processo de internacionalização

universitária na Austrália, o autor (RIZVI, 2000, p. 220), reconhece a complexidade das relações humanas em meio à globalização cultural a partir da investigação envolvendo quatro estudantes da Malásia. O autor argumenta que a educação internacional mostra-se uma força importante no sentido de que os estudantes redefinem suas identidades, seus gostos culturais, suas aspirações profissionais etc, de modo imprevisível, não uniforme. Assim sedo, Rizvi (2000, p. 220) reafirma que as identidades desses estudantes evidenciam-se “saturadas de experiências de historias coloniais, diversidade cultural local e complexidade política, por um lado, e de experiências homogeneizantes” ligadas a *espaços de mídia global*², de outro.

Nessa linha, internacionalizar a partir de uma orientação mais localizada, implica também abordar sob perspectivas não essencialistas e reducionistas a relação entre culturas, olhando criticamente, portanto, para os processo de globalização cultural. Nesse contexto, emerge a ideia de *inter* ou *transculturalidade*³. Como discorre Rizvi (2010), os processos de globalização acarretaram mudanças significativas para as bases sociais e políticas sobre as quais as universidades operavam, sendo que os espaços transnacionais que evidenciam uma multiplicidade de laços entre as pessoas, como também interações para além de fronteiras. Nessa direção, Cuccioletta (2002) defende que o transculturalismo, que se baseia nessa quebra de limites, traz para o centro o conceito de cultura, para que seja possível a redefinição ou mesmo o desaparecimento da ideia de estado-nação.

Distante de uma perspectiva monolítica, que favorece a homogeneização, a padronização, defendemos a noção de cultura como “um conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 33). Pautados no pensamento bakhtiniano, (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 370), é importante ressaltar a natureza dinâmica, histórica e dialógica da cultura, que tonaliza o conceito com marcas de algo aberto e em constante transformação, “capaz de morte e renovação, que transcende a si mesma”.

Entendemos que a transculturalidade encontre-se, das mais variadas formas, também intimamente ligada à ideia de diversidade em relação às línguas, às linguagens. Assim, de modo breve, compreendemos que possamos articular a ela o bakhtiniano de heteroglossia. De forma bastante breve, podemos dizer que heteroglossia faça referência à heterogeneidade da linguagem, quando vista pela perspectiva da multiplicidade de vozes sociais, que se encontram permanentemente em dialógico confronto (BAKHTIN, 1981).

² Originalmente a autora faz uso do termo *global media spaces*, a partir da obra de David Morley e Kevin Robins, intitulada *Spaces of identity*, publicada em 1995 pela Routledge.

³ Com base em Maher (2007), tomamos os termos *inter* e *transculturalidade* como intercambiáveis, entendendo que ambos, em um enfoque não reducionista, implicam um movimento multidirecional, dinâmico e conflituoso de confluência de culturas.

Como assevera Wortham (2001, p. 50), é possível entender que uma voz reflete “um posição social a partir de um mundo estratificado, conforme pressuposto pela linguagem estratificada”. A partir dessas ideias, a heteroglossia perpassa os encontros transculturais, em que as pessoas (nesse caso, aqueles envolvidos em processos de internacionalização na universidade), posicionam-se valorativamente, reacentuando discursos e, assim, “posicionando-se em relação aos outros, fazendo associações indexicais”, que revelam posições sociais diversas e muitas vezes contrapostas (BLACKLEDGE *et al.*, 2014, p. 197). Assim como a cultura, também a linguagem é marcada por tensões sociais, sendo esta a característica mais marcante da noção de heteroglossia, conforme ressalta Bailey (2012).

Conforme discutido em Rocha (2010; 2012), nessa perspectiva, encontramos apoio em Cox e Assis-Peterson (2007) para abordar a ideia de transculturalidade, entendendo que esta começa a tomar forma em meio ao movimento, ao cruzamento, à transgressão de fronteiras e, assim, à transformação. Reiteramos, nessa direção, o pensamento de Canclini (2007, p. 30, ênfase adicionada), no sentido de que, diante da heterogeneidade, “sejamos capazes de fazer pactos confiáveis, com alguma duração, em *intersecções* compartilhadas”, fazendo-nos vivenciar um processo de intensa e dinâmica interpenetração de ideias, valores, discursos e práticas.

Podemos alinhar essas ideias ao que Keating (2004; 2007) define como diálogos transculturais. A referida autora toma como base o termo “transcultural” de Fernando Ortiz, que por sua vez o compreende como um processo dinâmico e complexo de transmutação de culturas. e ressalta seu caráter conflituoso e geralmente doloroso. A transculturalidade, na visão de Keating (2007, p. 16), revela-se como algo complexo e doloroso e, embasada em Andaluzia, a autora enfatiza que esse processo envolve “a transformação tem que passar através do corpo, através do físico, do emocional, do espiritual

Ao debater sobre os desafios enfrentados pelas universidades britânicas, que atende um número crescente de alunos estrangeiros, devido ao processo de internacionalização, Ryan (2011) pontua que tem havido escassos e tênues movimentos em direção à mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem para efetivamente atender às novas demandas de um alunado cada vez mais diverso em termos culturais. A autora segue, assim, em defesa de um enfoque transcultural, que envolva, a partir da integração e ação colaborativa entre instituições ao redor do mundo, uma renovada maneira de abordar a internacionalização e as práticas pedagógicas decorrentes desse processo, que tome como base as visões, os conhecimentos e as atitudes dos estudantes como recursos para a aprendizagem de outras culturas e sistemas de conhecimento na academia.

Na literatura internacional, segundo Laus (2012, p. 80), a internacionalização deixou de ser vista como uma prática cujos benefícios eram predominantemente individuais para concentrar-se no interesse da melhoria da qualidade institucional como um todo,

em uma oportunidade para a inserção institucional “no amplo universo onde os saberes são produzidos e as culturas interatuam e devem se complementar”. Nessa linha, podemos trazer as ideias de Knight (2003; 2004), que define internacionalização como o processo de integração de uma dimensão internacional, *intercultural* ou global aos propósitos e especificidades da educação superior.

Muitos autores, dentre eles, Singh (2009), Rizvi (2010) e Connell (2007), no entanto, vêm chamando a atenção para forma unilateral e etnocêntrica que a ideia de transculturalidade tem sido abordada e vivenciada nos processos de internacionalização, de modo geral. A orientação *integrativa* diante dos processos de relações inter ou transculturais parece assim favorecer um movimento mais harmônico, tornando invisível o conflito e favorecendo culturas e conhecimentos dominantes.

Conforme salientam Robinson-Pant (2009), embora as universidades ocidentais pareçam ter iniciado um processo de análise de como podem mais bem responder à diversidade cultural e à heterogeneidade em termos de população estudantil, as políticas ainda continuam a deixar aos estudantes a incumbência de se adaptar, ao invés de reconhecerem, como também alertam Gu e Schweisfurth (2006), a necessidade de adaptar-se e transformar-se aos contextos transculturais. Da mesma forma, como ressalta Ryan (2011), Gu Mingyuan (2001, p. 105) assevera que a internacionalização da educação pode ser expressa em meio à troca cultural e à compreensão mútua, “a partir da validação e da diferença”, não significando a simples integração de culturas ou implicando o predomínio de uma cultura sobre outra.

Montgomery (2010) e Turner e Robson (2008) também reconhecem a necessidade de redirecionamentos no que diz respeito a visões e práticas mais conservadoras e centralizadoras no que se refere à internacionalização da universidade. Os autores entendem que o foco, restrito, porém recorrente, na *integração* social dos estudantes internacionais precisa ser rompida em favor de um movimento de *transformação* acadêmica.

Ao levar em consideração a interculturalidade ao olhar para as práticas de internacionalização da universidade no Brasil, Bizon (2013, p. 48) ressalta a importância do rompimento com movimentos unilaterais e centralizadores, uma vez que esses direcionamentos autoritários podem contribuir reproduzir desigualdades e para, “em muitos sentidos, invisibilizar ou discriminar o estrangeiro, dependendo, principalmente, das condições econômicas e sócio- históricas de seu país de origem”. Para a autora, portanto, *internacionalizar* “não pode se resumir a números e nem a ações em uma via de mão única (BIZON, p. 48).

A diversidade sociocultural dos estudantes internacionais, segundo Singh (2009), precisa ser celebrada e é importante reconhecermos a diversidade *epistemológica* que sua presença representa para a universidade, desafiando a hegemonia do conhecimento,

da cultura e das instituições tidas como centro. Para Bizon (2013), que investigou um grupo de congoleses que estudaram em uma universidade brasileira por meio do Convênio PEC-G, é importante observar, a partir de um enfoque intercultural, como os estudantes performatizam narrativamente seus processos de des(re)territorialização quando participam de programas de intercambio estudantil em contexto universitário. A autora (BIZON, 2013, p. 36) reforça a importância de a internacionalização ser vista como um processo dinâmico e situado, que envolve a articulação entre diferentes instâncias e práticas, sendo que o “processo de des(re)territorialização dos estudantes e de (re)construção de suas performances discursivo-identitárias” evidencia-se fortemente influenciado “pelo processo de internacionalização da universidade na qual se encontram e pelo protocolo do convênio do qual fazem parte”. Entendemos, também, que os processos de internacionalização se des/reconstrua em meio a esses processos, colocando a universidade em um contínuo movimento transformador.

Diante de todo o exposto, a internacionalização como prática local implica a transculturalidade como modo de validação da pluralidade cultural e epistemológica em favor de processos e práticas mais horizontalizadas, também em termos de sala de aula, currículo e fazeres pedagógicos. No entanto, conforme alertam Laus (2012) e Bizon (2013), também no que diz respeito às instituições brasileiras, há uma carência de diretrizes nesse sentido, bem como a necessidade de ruptura com visões de internacionalização que se limitam ao reconhecimento da necessidade de intensificar a mobilidade de docentes e funcionários e de aumentar número de acordos internacionais e de alunos estrangeiros nas universidades.

Com base em teorizações de Jacques Rancière, Sigh (2009) identifica a *ignorância transcultural*, ou seja, o desconhecimento ou o apagamento da diversidade cultural e epistemológica, bem como a limitação dos conhecimentos acerca de formas de lidar com ela na universidade internacionalizada, como um fator limitador e inerente aos processos de internacionalização. No entanto, o autor argumenta que essa ignorância pode atuar como uma ruptura perante processos de bases hegemônicas e como um incentivo para uma aprendizagem menos unilateral. Esse ponto fortalece a ideia de que é nas zonas de contato, nas fronteiras, que nos constituímos e que vivemos intensamente a diversidade e a coletividade. É, portanto, nesses espaços e nessa perspectiva que os processos de internacionalização podem ser vividos e (re)prensados.

Como nos mostra Robson (2013), autores como Hackman (2008) e Caruana e Ploner (2011) alinham igualdade e diversidade com políticas de internacionalização em tempos de globalização, enfatizando que a cultura, a diversidade, o contexto e a diferença são aspectos que desafiam discursos orientados por um enfoque neoliberal e pela lógica do consumo, podendo levar a uma experiência mais equilibrada de vivência do global e do local no âmbito acadêmico, em meio a todos os aspectos, elementos e fatores constitutivos do processo de internacionalizar a educação. Para tanto, conforme salienta Bizon (2013), as instituições de ensino superior precisam possuir

macropolíticas de internacionalização claras e articuladas com as micropolíticas de funcionamento dos intercâmbios e convênios.

Não menos importante se mostra a necessidade de (re)direcionamentos mais evidentes no que se refere a políticas linguísticas e de ensino de línguas, bem como de práticas educacionais que possam evidenciar bases transculturais e favorecer uma agenda voltada à transformação, como propõe Robson (2011). Para o autor, esse processo pode ocorrer por meio da contínua reavaliação dos valores e visões que sustentam os programas, os currículos e as relações entre alunos e professores, bem como dos propósitos, prioridades e caminhos trilhados nos processos de internacionalização da universidade.

Nessa direção, Rizvi (2011) defende a ideia de *aprendizagem cosmopolita*, que implica a busca pela legitimação de diferentes formas de se conceber e se construir conhecimento, bem como de se relacionar com os outros em meio aos dinâmicos contextos de trocas culturais que vivenciamos na atualidade, produzidos pelos fluxos e redes de colaboração transcultural. Desse modo, podemos entender que a internacionalização a partir da ideia de prática local implica a concepção da universidade não somente como espaço de aprendizagem, mas também e principalmente como um espaço aberto à aprendizagem (RYAN, 2011).

Neste contexto, Rizvi (2010, p. 8) assevera que a universidade não pode ser vista apenas como um entidade física mas sim como um “complexo fenômeno” que *significa* por meio das regras, mitos, linguagem e rituais, definindo e sendo definido, portanto, por um conjunto de práticas e relações culturais. Assim sendo, argumentamos em favor de processos de internacionalização como práticas locais que, em prol de rupturas com discursos autoritários e políticas centralizadoras, permitam a vivência de espaços aporéticos (BURDICK et al, 2014) e que sejam orientados para a coletividade. Nessa direção, alinhamos a noção de pedagogia da internacionalização defendida por Dlaska (2003; 2007) à ideia de Pedagogia Pública de Biesta (2014) para (re)pensar os propósitos da internacionalização.

2. PEDAGOGIAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO, RESPONSABILIDADE SOCIAL E COLETIVIDADE

Pensar na internacionalização a partir de um enfoque local e transformador incide também no reconhecimento da importância da contínua (re)avaliação acerca de sua natureza e de seus propósitos (RYAN, 2011), a partir de um enfoque crítico e situado. A internacionalização *transformativa*, conforme defendida por Robson (2011), requer uma abordagem mais holística, em que as universidades transformem-se, continuamente, em comunidades preocupadas com diversidade e, assim, também como crescente número de alunos e atividades relativas a esse processo. O autor destaca que uma

internacionalização responsável irá incorporar abordagens inovadoras com relação ao desenvolvimento do currículo, mecanismos de apoio ao estudante, assim como renovadas iniciativas de desenvolvimento acadêmico. Nessa direção, segundo Robson (2011), apoiado em Christie e Pollard, (2009), esses processos e ações podem fortalecer possibilidades de que se realizem “transformações de consciência”, ou seja, relativas à onto-epistemologias, favorecendo práticas de natureza colaborativa, distribuída e transformativa.

Nessa linha de pensamento, Spring (2009, p. 31) argumenta que *ser internacional* implica interpenetração global e pesquisa desenvolvida de forma imbricada, colaborativa e inovadora. O autor questiona, ainda, se uma universidade internacional e global não implicaria uma universidade virtual. Essa discussão é complementada por Wihlborg (2009) ao afirmar que a falta de clareza sobre uma pedagogia de bases transformadoras em meio aos processos de internacionalização é um fator bastante limitador. O autor afirma que a internacionalização e a globalização, em sua relação com o ensino superior, vem sendo discutidas mais restritamente a partir de uma perspectiva política e econômica, sendo necessário expandir a discussão de modo a abranger a dimensão pedagógica, permitindo que práticas nesse contexto sejam também problematizadas e ressignificadas. Nesse sentido, o autor cita alguns pontos que requerem maior atenção, entre os quais encontram-se a internacionalização do currículo, a visão de aprendizagem que sustenta esse currículo, abordagens frente ao conteúdo a ser ensinado e sua interface com a interculturalidade e o fortalecimento da percepção e competência intercultural dos estudantes.

Embora a pluralidade linguística e cultural no ensino superior em tempos de globalização e internacionalização seja enfatizada e discutida, Dlaska (2003; 2012) alerta para o fato e que medidas ligadas a objetivos, abordagens e metodologias de ensino de línguas nesse âmbito têm sido, contraditoriamente, insatisfatoriamente pensadas sob perspectivas contemporâneas, o que vem reforçando a reprodução de discursos centralizadores, nos mais variados aspectos. Nessa linha de pensamento, a autora propõe uma *pedagogia da internacionalização*, que vise a “facilitar os encontros internacionais”, a meu ver, transculturais, e a “colaboração” (DLASKA, 2012, p. 2). Essa pedagogia nasce das práticas vividas pelas instituições, seus convênios, programas e disciplinas, auxiliando que fronteiras entre esses elementos e alunos e professores, pelo enfoque transcultural, sejam atenuadas e dinamicamente (re)dimensionadas ou transformadas.

O conceito de pedagogia é trazido de modo amplo, abarcando princípios e fazeres, de forma contextualizada. O foco na relação entre culturas se sobressai, nessa proposta, distanciando-se de uma visão restrita e essencializada, privilegia as relações transculturais e considera, com base em Holliday (1999), que nessas relações, como em qualquer outros casos de agrupamento social, culturas instáveis e temporárias se evidenciam, sem a necessidade de que haja subordinação a culturas hegemônicas. O

aspecto preponderante encontra-se na (re)construção colaborativa de novas regras e significados, a partir do contexto, sem cair em reducionismos.

Nessa perspectiva, os principais pontos dessa pedagogia (DLASKA, 2003; 2012) envolvem, entre outros, a conscientização sobre o papel da língua/linguagem nas universidades, a transdisciplinaridade, o engajamento inter/transcultural nas práticas universitárias e, assim, também em sala de aula, a diversidade e a (re)construção de identidades, bem como o fortalecimento de comunidades de aprendizagem, da aprendizagem colaborativa e da avaliação entre pares.

Em contraposição, Sigh (2009) aponta que os percalços perante processos de internacionalização orientados por uma perspectiva mais localizada, transcultural ou transformadora, se fazem continuamente presentes por meio das desigualdades em termos de acordos de cooperação, convênios e programas, limitações macro e micro-estruturais de instituições tidas como periféricamente localizadas em termos socioeconômicos e geopolíticos e, ainda, pelo insuficiente questionamento de conceitos e modelos dominantes de internacionalização, conforme também discutem Chan e Dimmock (2008).

Em meio a discursos e projetos neoliberais, que pretendem quebrar a participação do Estado, colonizar a esfera pública, unificar, homogeneizar, controlar a globalização, como aqui já exposto, Kellner (2000, p. 135) assevera que cabe aos cidadãos e ativistas criar novas esferas públicas, outras políticas e pedagogias para discutir, a partir de variadas perspectivas, que sociedade queremos em oposição àquilo que não queremos. Nessa direção, retomando a ideia de internacionalização como prática local, concordo com Barnett (2004, p. 64), enfatiza que a ruptura com o pensamento homogeneizante e com orientações de bases neoliberais e conservadoras pode ocorrer pelo entendimento da universidade internacional como uma “comunidade do dissenso”.

Viver (n)o dissenso é viver nas zonas de contato, em meio à heteroglossia. Esses espaços, criados e fortalecidos nos processos de internacionalização, por meio de uma pedagogia que possibilite a materialização de macro e micro políticas e estratégias, em termos organizacionais e curriculares, pensadas a partir de lógicas não hegemônicas, podem viabilizar outras formas internacionalizar, mais preocupadas com a maneira como identidades, subjetividades e territorialidades são des/reconstruídas ao longo desse processo e, assim, vão dando forma(s) ao próprio processo de internacionalização.

Internacionalizar, nessa linha, pode ser visto como um contínuo processo de viver e se reconstituir em meio a *espaços aporéticos*. De maneira geral, Burdick et al (2014) cunham esse conceito ressignificando a ideia de Aporia, originalmente pensada como um impasse sem solução, compreendendo os espaços aporéticos como espaços criativos e dinâmicos de crise, de conflito, em que, a partir da dúvida, da incerteza, da instabilidade, ocorrem deslocamentos, levando-nos a construir outros sentidos, a

redesenhar nossas ideias, dizeres e fazeres por entre fronteiras delineadas a partir do contato entre certas posições e entendimentos de realidade, muitas vezes, díspares (ROCHA; MACIEL, 2015).

Vivenciar esses espaços significa, a nosso ver, viver nas zonas de contato, rompendo com as barreiras da limitação de uma dada linguagem, sistema interpretativo ou, no contexto dessa discussão, modelo de internacionalização. A internacionalização, não é assim, um produto ou algo dado, mas algo que *fazemos*, carecendo ser (re)pensada, continuamente, com todas as responsabilidades que isso possa implicar, para todos, direta ou indiretamente envolvidos no processo.

Internacionalizar como prática local revela-se, assim, um exercício de mobilidade (de deslocamento de posições, discursos, perspectivas etc), de liberdade (para que se viva a partir da diferença, *ouvindo* o outro, em termos freireanos) e de problematização (já que o convencimento revela o desejo de colonização do outro). Internacionalizar, nessa vertente, implica repensar também o espaço público, portanto.

Nessa direção, Biesta (2014) corrobora o pensamento de Mignolo (2010) e alerta para a importância de confrontarmos o universalismo, o pensamento hegemônico, em seus mais diversos aspectos e realizações, evidenciando a urgência de distanciarmo-nos de normatizações de bases predominantemente ocidentalizadas, no que concerne às dimensões morais e humanas da aprendizagem acerca do *ser* e do *constituir-se* humano na contemporaneidade, redefinindo o espaço da coletividade.

Corroborando as teorizações de Rocha e Maciel (2015), retomamos as considerações sobre a reação entre internacionalizar como prática local e sua relação à coletividade e o espaço público. Apoiados no pensamento de Arendt (1958, p. 188), Burdick *et al* (2014) enfatizam que a ação humana não existe em isolamento e não é possível sem a pluralidade. O entendimento político do termo *liberdade* apresentado por Arendt (1955), leva os citados autores a compartilharem a noção de que o espaço público possa ser visto como aquele em que a liberdade possa *emergir*, sendo tal domínio pensado a partir das ações ou relações entre pessoas. Nessas condições, o espaço público não delimita a partir de espaço físico, mas passa a ser pensado com base em relações sociais preocupadas com o bem-estar do outro, pressupondo-se a heterogeneidade de perspectivas e modos de se entender o mundo, a realidade, o outro. Nessa linha, a liberdade começa a sofrer limitações a partir do momento em que se busca minimizar a pluralidade, em favor da homogeneização e estabilização. A pluralidade, por sua vez, não é entendida como a soma de uma multiplicidade de visões e atos individuais, mas como um processo, dinâmico e sempre inacabado, que se constitui a partir da e em meio a ação marcada pela presença do outro, como sujeito social.

Assim sendo, nossa responsabilidade, esta vista como ação social e coletiva perante as pessoas e o mundo, bem como perante a internacionalização do ensino superior,

portanto, mostra-se um princípio fundante para qualquer pedagogia que se oriente para rupturas epistêmicas, como ocorre com a pedagogia da internacionalização, por exemplo, já brevemente discutida.

Pautado por esses princípios, Biesta (2014), conforme discutem Rocha e Maciel (2015), ressignifica a ideia de *Pedagogia Pública*, há muito discutida nos campos da educação e dos estudos da linguagem, conforme nos lembram Burdick *et al* (2014). Segundo Giroux (2004), de forma sucinta, a pedagogia pública diz respeito aos diversos modos pelos quais a cultura funciona como um espaço de contestação sobre a produção, a distribuição e a regulação de poder, bem como no que diz respeito a onde ela opera, tanto simbolicamente e institucionalmente, como uma força educacional, política e econômica.

Evidenciando movimentos de resistência, a partir de concepções anárquicas, como define Foust (2010), Biesta (2014)⁴ defende que pensemos em uma pedagogia orientada e comprometida para com *o espaço público* e preocupada com seus interesses, sob as bases do pensamento de Arendt e, portanto, voltada à qualidade das (rel)ações humanas. Partindo da ressignificação da ideia de espaço, como já discutimos, e também da expansão do conceito de espaço público, essa proposta diferencia-se faz distinção entre uma pedagogia voltada *para* o público e também de uma pedagogia *do* público, conforme explica o citado autor.

A pedagogia que se orienta *para* o público revela-se marcadamente instrucional, tomando como principal objetivo instruir o cidadão, a partir de perspectivas miméticas, assimilacionistas e monolíticas. Ao pensar a ideia de pedagogia pública em termos de aprendizagem, ao invés de instrução, surge uma outra interpretação, definida por Biesta (2014) como a *pedagogia do público*. Nessa vertente, o trabalho pedagógico orienta-se para a conscientização. Contudo, como alerta o autor, essa perspectiva evidencia uma visão de democracia bastante limitada e marcada por visões neoliberais, encontrando-se prioritariamente atrelada à aprendizagem de valores e condutas assimetricamente estabelecidas. Interpretações dessa ordem tendem a transformar problemas sociais e políticos em problemas de aprendizagem, levando à restrição da ideia de responsabilidade a um ato individual e (meta)cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIDANDO COM OS DESAFIOS

Para finalizar essas discussões, apoiamo-nos em Biesta (2014) que defende uma pedagogia que performatize a preocupação com a construção do espaço público, instituindo uma relação de comprometimento, de responsabilidade social perante a

⁴ Originalmente, o autor propõe que as dimensões de uma pedagogia pública possam ser pensadas a partir de três orientações distintas, conforme discutido no presente artigo, e definidas do seguinte modo: *Pedagogy of the public, for the public* e *in the interest of the publicness*.

construção desse espaço. Essa orientação realiza, de forma dinâmica e processual, portanto, a preocupação com a qualidade da ação coletiva e, assim, com a possibilidade de as pessoas e os eventos se *tornarem* espaços públicos. Em outras palavras, podemos articular essa orientação como um processo sempre em acontecimento, em devir, alinhado à premissa bakhtiniana de que a constituição do sujeito evidencia-se sempre um ininterrupto processo de constituir-se ideologicamente (*ideological becoming*). Da mesma forma ocorre com a pedagogia orientada para os espaços públicos, do dissenso ou aporéticos: ela se volta para a responsabilidade perante a coletividade.

A partir do pensamento de Biesta (2014), entendemos que a Pedagogia Pública, as bases em que foi discutida, representa uma *forma de existência política*, a partir da qual ação, pluralidade e liberdade podem e devem se fazer presentes, a meu ver, em meio aos processos de internacionalização. Ao trabalhar nas zonas de contato, de modo localmente situado e, assim, preocupados com os processos interpretativos e de produção de sentidos, uma pedagogia da internacionalização orientada aos interesses do público, se ampara na natureza heteroglossica das práticas sócias e busca a criação de espaços de conflito criativo, ou de *aporéticos ou de sissenso*, para romper com discursos e práticas centralizadoras. Em meio a esses espaços, pode-se questionar formas de pensar, ser, fazer e dizer regulados pelo etnocentrismo e pela subalternização de certos sistemas de conhecimentos em favorecimento de outros, de certos modelos de internacionalização em detrimento de outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOTTI, V. O. Towards decolonizing and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*. 9: 3-4, p. 381-397, 2011
- APPLE, M. W. Between neoliberalismo and neoconservatism: education and conservatism in a global context. In: BURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 57-77.
- BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935].
- BAKHTIN, M. M. /Voločinov, V. N.. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BAILEY, B. Heteroglossia. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CRESSES, A. (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 2012. p. 499-507.
- BARNETT , R. The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia, *London Review of Education*, 2(1), 61-73, 2004. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1080/1474846042000177483>. Acesso em 8 de fevereiro de 2013.

- BIESTA, G. J. J. Making pedagogy public: for the public, of the public or in the interest of the publicness? In: BURDICK, J. *et al* (eds.). *Problematizing public pedagogy*. New York: Routledge, 2014.
- BIZON, A. C. *Narrando o Exame Celpe-Bras e o Convênio Pec-G: A Construção de Territorialidades em Tempos de Internacionalização*. Tese de Doutorado, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A.; TAHKI, J. K. Language, superdiversity and education. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J.-J. (eds.). *Multilingualism and multimodality*. The Netherlands: Sense Publishers, 2014. p. 59-80.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalization and education: an introduction. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 1-26.
- BURDICK, J. *et al* (eds.). *Problematizing public pedagogy*. New York: Routledge, 2014.
- CAPELLA, J. R. Globalization, a fading citizenship. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 227-251.
- CHAN, W. W. Y.; DIMMOCK, C. The internationalization of universities: *Globalist, internationalist and translocalist models*. *Journal of Research in International Education*. pp. 184-204, 2008.
- CONNELL, R. *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2007.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e Transglossia: Para Compreender o Fenômeno das Fricções Lingüístico-Culturais em Sociedades Contemporâneas sem Nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras. p. 23- 43, 2007.
- CROSS, M.; MHLANGA, E.; OJO, E. Emerging Concept of Internationalisation in South African Higher Education: Conversations on Local and Global Exposure at the University of the Witwatersrand (Wits). *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 75-92, 2011.
- CUCIOLETTA, D. Multiculturalism or transculturalism: Towards a cosmopolitan citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, 17, pp. 1-11, 2002.
- DLASKA, A. Language Learning in the University: Creating content and community in non-specialist programmes, *Teaching in Higher Education*, n. 8:1, p. 103-116, 2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/1356251032000052357>. Acesso em 8 de fevereiro de 2013.
- DLASKA, A. The role of foreign language programmes in internationalising learning and teaching in higher education, *Teaching in Higher Education*, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.696538>. Acesso em 8 de fevereiro de 2013.
- GU, M.Y. *Education in China and abroad: Perspectives from a lifetime in comparative education*. Hong Kong: Comparative Research Education Centre, University of Hong

Kong, 2001.

GU, Q.; SCHWEISFURTH, M. Who adapts? Beyond cultural models of 'the Chinese learner'. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 54–73, 2006.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3, 2003. Acesso em 8 de fevereiro de 2013.

_____. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of International Studies*, n. 8(5), p. 5–31, 2004. Disponível em <http://jsi.sagepub.com/content/8/1/5>. Acesso em 8 de fevereiro de 2013.

KELLNER, D. Globalization and new social movements: lessons for critical theory and pedagogy. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 299-321.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; HU, G.; RENANDYZ, W. *Principles and Practice for teaching English as an international language*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LAUS, S. P. *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 2012.

MONTGOMERY, C. *Understanding the international student experience*. London: Palgrave Macmillan, 2010.

PENNYCOOK, A. *Language as local practice*. New York: Routledge, 2010.

POPKEWITZ, T. S. Reform as the social administration for the child: globalization, knowledge and power. In: BURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 157-186.

RIVZI, F. International education and the production of global imagination. In: BURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 205-225.

RYAN, J. Using online discussions to develop preservice teachers as informed and critical professionals. *Proceedings of the AARE International Education Research Conference*, [CD Rom]. University of Notre Dame, Fremantle, WA, Australia, 2007. Disponível em: <http://publications.aare.edu.au/07pap/rya07033.pdf> Acesso em 03 de novembro de 2013.

RYAN, J. Teaching and learning for international students: towards a transcultural approach, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 17, n. 6, p. 631-648, 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.625138>. Acesso em 07 de fevereiro de 2013.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre inglês no Ensino Fundamental I: multiletramentos, plurilinguismo e transculturalidade*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

TURNER, Y.; ROBSON, S. *Internationalizing the university*. London: Continuum, 2008.

ROBINSON-PANT, A. Changing academies: Exploring international PhD students' perspectives on 'host' and 'home' universities. *Higher Education Research and Development*, 28(4), 417–429, 2009.

ROBSON, S. Internationalization: a transformative agenda for higher education? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17:6, 619-630, 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.625116>. Acesso em Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

SELWYN, N. *Social media in Higher Education*. Routledge, 2011.

SINGH, M. Using Chinese knowledge in internationalising research education: Jacques Rancière, an ignorant supervisor and doctoral students from China. *Globalisation, Societies and Education*, vol. 7, n. 2, p. 185-201, 2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/14767720902908034>. Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

SINGH, M. Reorienting internationalisation in African higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 8:2, pp. 269-282, 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/14767721003780439>. Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

SPRING, J. *Globalization of education: an introduction*. New York/London: Routledge, 2000.

WIHLBORG, M. The Pedagogical Dimension of Internationalisation? A Challenging Quality Issue in Higher Education for the Twenty-First Century. *European Educational Research Journal*, 8 (1), 117-132, 2009.

WORTHAM, S. Ventriloquating Shakespeare: ethical positioning in classroom literature discussions. *Working papers in educational linguistics*, 17 (1-2), 47-64, 2001.

*IEL/UNICAMP – Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Coordenadora da Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP.

** UEMS – Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês (USP). Assessor de Relações Internacionais e Mobilidade Acadêmica da UEMS.