

INTERNACIONALIZAÇÃO E ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES NO PRÉ-PEC-G: Desafios para Gestão na Educação Superior

Débora Galvani¹
Alan Silvio Ribeiro Carneiro²

RESUMO

O objetivo deste artigo é a identificação, descrição e análise da sequência de ações ritualizadas que conforma a organização da gestão do programa Pré-PEC-G da Unifesp, um curso preparatório voltado para o acolhimento e o ensino de Português como língua adicional para estudantes do PEC-G. Trata-se uma sistematização de experiência considerando as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão vinculadas a este programa na Unifesp, a partir da escrita de memórias do que foi vivenciado nas suas múltiplas dimensões de instituição, análise documental e bibliográfica. A discussão desenvolve-se de modo a indicar como enfrentar desafios e construir uma gestão democrática plural e crítica na educação superior, caracterizada por: gestão coletivizada e implicada, articulação de redes colaborativas, reflexividade intercultural e interseccional e o que denominamos aqui como amansamento da gestão, a partir de Célia Xakriabá. Os resultados apontam para os desafios da gestão em contextos interculturais e a potencialidade de ações interdisciplinares na construção de políticas de acolhimento e ensino de línguas em projetos de cooperação voltados para estudantes internacionais.

Palavras-chave: gestão universitária; internacionalização; educação superior; mobilidade estudantil.

INTERNATIONALIZATION AND WELCOMING STUDENTS IN PRE-PEC-G: CHALLENGES FOR HIGHER EDUCATION MANAGEMENT

ABSTRACT

The aim of this article is to identify, describe and analyse the sequence of ritualized actions that is part of the management of Unifesp's Pre-PEC-G program, a preparatory course intended to welcome and teach Portuguese as an additional language to PEC-G students. It is a systematization of experience considering the interconnected actions of teaching, research, extension and management involved in this program at Unifesp and it is based on the writing of memories of the multiple dimensions of the lived experiences during its implementation, document and bibliographic analysis. The discussion develops in order to indicate how it is possible to face challenges and to build a plural and critical democratic management in higher education, characterized by: collectivized and implicated management, articulation of collaborative networks, intercultural and intersectional reflexivity and what we call here as taming of management, based on Célia Xakriabá. The results point out to the challenges of management in intercultural contexts and the potential of interdisciplinary actions in the construction of welcoming and language teaching policies in cooperation projects aimed at international students.

Keywords: university management; internationalization; higher education; student mobility.

Submetido em: 13/4/2023

Aceito em: 29/7/2024

Publicado em: 2/1/2025

¹ Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Departamento de Educação, Saúde e Sociedade, Instituto Saúde e Sociedade (ISS). Santos/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0430-7064>

² Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Departamento de Letras, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH). Guarulhos/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6315-6676>

INTRODUÇÃO

O PEC-G é um programa de cooperação internacional multilateral realizado em parceria pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Ministério da Educação (MEC) e Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras. Tem o objetivo de possibilitar que estudantes de países em desenvolvimento façam seus cursos de Graduação em universidades do país. Como um dos requisitos para participação, os estudantes internacionais interessados no programa devem prestar o exame de proficiência em língua portuguesa Celpe-Bras, assim sendo, os estudantes que moram em países em que há postos aplicadores podem fazer o exame para apresentar no ato da inscrição. Os estudantes que moram em países nos quais esses postos não estão estabelecidos devem vir para o Brasil fazer um curso preparatório de Português que são conhecidos como cursos Pré-PEC-G, nomenclatura extraoficial que é estendida aos estudantes que fazem esse curso³.

Esta reflexão tem como disparador a experiência de criação, efetivação e desenvolvimento do curso Pré-PEC-G, da Universidade Unifesp, Brasil, como um programa de acolhimento e ensino de Português como língua adicional para esses estudantes internacionais⁴⁻⁵. Busca-se mostrar o funcionamento da mobilidade estudantil em um contexto universitário situado, tendo em vista as características deste programa histórico de cooperação internacional Sul-Sul. As preocupações estão centradas, sobretudo, nos desafios da gestão, no acolhimento institucional e nas potencialidades de ações interdisciplinares e interculturais, considerando a indissociabilidade entre acolhimento e ensino de línguas.

Assim sendo, o artigo tem como objetivo inicial a sistematização da experiência de gestão desse curso em uma IES pública, considerando a sua articulação com ações de ensino, pesquisa e extensão vinculadas a este programa na Unifesp, a partir da escrita de memórias do que foi vivenciado nas suas múltiplas dimensões de instituição e de análise documental e bibliográfica. Foram considerados documentos produzidos pela coordenação do Programa, apresentações de comunicação em congressos e produções acadêmicas como relatórios de estágio e de bolsas de extensão universitária, iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso, projetos e programa de extensão elaborados entre 2018 e 2023. Em referência a Oscar Jara Hollyday, procura-se “penetrar no interior da dinâmica das experiências” (2006, p. 24), eixo-guia da reflexão sistematizadora. Para o autor, trata-se de:

entrinhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim

³ Para um detalhamento do funcionamento do programa em suas múltiplas dimensões, ver Oliveira (2023).

⁴ O presente artigo é um relato de experiência e de acordo com a Resolução CNS 510/2016 não necessita de aprovação em um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Ainda assim foram seguidos os cuidados éticos em pesquisa na área de Ciências Humanas, apontados na referida resolução, incluindo também aqueles necessários para não revelar quaisquer dados pessoais sensíveis, em acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados de número 13.709/2018.

⁵ O artigo desdobra-se de pesquisa de Pós-Doutorado realizada por Debora Galvani entre 2022/2023 no Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS/UFRJ.

a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria (Holliday, 2006, p. 24).

Desde a perspectiva da gestão na universidade, o exercício de descrição interpretativa proposto aqui tem como eixo metodológico a identificação e interpretação de rituais institucionais e acadêmicos construídos no entorno do estabelecimento do Pré-PEC-G da Unifesp, buscando articular variáveis infraestruturais, acadêmicas e políticas interdependentes (De Paula, 2013) na formulação e introdução desta modalidade de cooperação internacional. A ideia de ritual aqui é entendida como um conjunto de práticas ordenadas que, como uma espécie de jogo, organiza o cotidiano e a vida social (Terrin, 2004).

Assim sendo, este esforço analítico será ordenado considerando o que denominamos aqui como a sequência de ações ritualizadas institucionais e acadêmicas que nos ajudam a narrar o Pré-PEC-G e, em alguma medida, o PEC-G, tendo em vista as relações de tensão entre o Decreto 7.948, de 2013, que regulamentava os parâmetros para o seu funcionamento (Brasil, 2013) e que foi substituído em 2024 por um novo decreto (Brasil, 2024) e uma nova portaria de regulamentação. Procura-se então, nesta descrição densa, analisar a experiência na Unifesp evidenciando a sobreposição e o funcionamento das tensões entre olhares mais tecnocráticos para as políticas institucionais universitárias e o que denominamos aqui como olhares mais democráticos, plurais e críticos de modo a subsidiar micro e macropolíticas para o Pré-PEC-G, na sua articulação com o PEC-G.

O presente artigo está organizado em alguns itens: primeiramente desenvolvemos algumas reflexões teóricas que retomam reflexões sobre o histórico do funcionamento das universidades e que emergiram do nosso entendimento da experiência de criação do Pré-PEC-G na Unifesp, para jogar foco, posteriormente, nos rituais institucionais de criação e desenvolvimento desse programa nessa instituição, considerando quatro dimensões interconectadas, gestão coletivizada e implicada, articulação de redes colaborativas, reflexividade intercultural e interseccional e o que denominamos aqui como amansamento da gestão, a partir de Célia Xakriabá. Ao final, fazemos uma síntese do percurso e alguns apontamentos sobre as perspectivas de mudança na gestão universitária que resultam das reflexões sobre essa experiência construída neste artigo, tendo em vista a potencialidade de ações interdisciplinares na construção de políticas de acolhimento e ensino de línguas em projetos de cooperação voltados para estudantes internacionais.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A reforma do Ensino Superior do regime militar, de 1968, como aponta Martins (2009) aproximou o ensino e a pesquisa e o modelo de gestão colegiada que se consolidaria nas próximas décadas. Apesar da relevância dessa legislação no perfil de funcionamento das universidades brasileiras atuais, é preciso atenção ao fato de que ela foi construída sob a égide de um regime autoritário e carrega nas suas entrelinhas o entendimento desse regime sobre o papel da educação como parte de seu projeto de desenvolvimento nacional. É nesse sentido que somente em 1988 com o estabelecimento da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e

patrimonial e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, previstas no Artigo 207 da Constituição, que se abre o caminho para repensar o papel da educação superior no Brasil de forma mais ampla na sua vinculação com a construção da cidadania em um país marcado pelas desigualdades.

Essas diferentes camadas de orientações normativas para o funcionamento das universidades, no entanto, permaneceram sobrepostas na sociedade brasileira, pois são características dos embates que ocorreram pré e pós-Constituição de 1988. Essa sobreposição de visões ideológicas é atravessada também pelos embates entre setores que disputam o seu papel no contexto brasileiro e tem implicações para a gestão na universidade, na medida em que traços de modelos de gestão tecnocráticos e democráticos estão presentes no seu funcionamento (Marcon; Alves, 2022).

Assim sendo, entende-se que na gestão da educação superior em seus diferentes níveis é por meio de debates e de disputas entre essas visões que se conquistam espaços para pluralizar o Ensino Superior. Um exemplo é a luta histórica do movimento negro que deu origem às políticas de cotas na Graduação, Pós-Graduação e para contratação de servidores, a despeito de perspectivas que viam nessa inclusão a descaracterização de um mérito acadêmico intrínseco. Poderíamos caracterizar, a partir de Goergen (2014), esse olhar tecnocrático como uma perspectiva que prima por uma razão instrumental absoluta que desconsidera as especificidades da totalidade da experiência humana, enquanto que uma perspectiva democrática, crítica e plural preza por compreender a diferença, os múltiplos mecanismos de construção da desigualdade e busca encontrar os meios para construção da equidade.

É nesse jogo de forças discursivamente materializadas que o Pré-PEC-G, mas também o próprio PEC-G, são geridos nas universidades, mas poderíamos estender a reflexão para pensar no MEC e no MRE como partes de políticas mais amplas de internacionalização e das relações internacionais brasileiras. Como aponta Morosini (2024), a internacionalização no Brasil não pode ser pensada a partir de modelos internacionais como os que foram desenvolvidos por Knight (1994, 2004, 2013), entre outros. Em uma revisão crítica detalhada das definições de internacionalização construídas por Knight e colaboradores, Marginson (2023) defende o abandono do modelo epistemológico universalista e neutro da autora (Souza *et al.*, 2020) no sentido de criticar o modo como ela e seus colaboradores buscam sistematicamente encaixar diferentes experiências de internacionalização em um mesmo modelo, sem reconhecer, de fato, as diferenças de entendimento sobre o conceito.

Marginson (2023) defende uma perspectiva que possibilite compreender as múltiplas formas de relacionalidade que se estabelecem nas práticas de cooperação internacional na educação superior, por exemplo, as que envolvem uma internacionalização que possa se configurar como decolonial, interrogando relações de poder e de hierarquia que se estabelecem e podem ser desconstruídas por meio das ações de cooperação internacional. Morosini (*in* Leiro; Fantin; Morosini, 2024) destaca como a internacionalização no contexto brasileiro pode ser mais bem compreendida, por exemplo, a partir da ideia de redes de colaboração em pesquisa que se constituíram a partir da mobilidade de cientistas brasileiros para o exterior e a partir das relações do Brasil com o Sul Global, como os países da Comunidade dos Países de Língua

Portuguesa (CPLP) do que uma perspectiva voltada para definições de internacionalização provenientes do Norte Global.

Assim sendo, a análise que se constrói neste artigo tem ênfase na perspectiva da coordenação do Pré-PEC-G na Unifesp, tendo em vista, principalmente, as questões de gestão, levando em consideração as especificidades da internacionalização que é feita no Brasil, mas sem deixar de levar em conta as lógicas e as dinâmicas que atravessam a educação superior transnacionalmente nas suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, não se trata aqui de se posicionar ou filiar-se a um modelo específico, mas de compreender as especificidades de um projeto de internacionalização que tem se configurado a partir de questões que estão vinculadas a problemáticas institucionais nacionais.

O artigo aqui apresentado, elaborado em uma autoria compartilhada entre uma docente, terapeuta ocupacional, que estava atuando na Coordenadoria de Direitos Humanos, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (ProEC), e um docente, especialista em políticas linguísticas, que integrava a equipe da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) da Unifesp, à época um órgão vinculado à Reitoria, enseja debates sobre outros modos de internacionalizar, em uma perspectiva interdisciplinar e que interroga os legados da colonialidade nas Instituições de Ensino Superior e as possibilidades de construção de inéditos viáveis na gestão educacional (Paro; Ventura; Silva, 2020), ou seja, modos de pensar a gestão que a leve ao limite do que já foi pensado e para além deste.

Neste esforço analítico transitamos entre as macro e micropolíticas, entre dimensões individuais e coletivas e buscamos compreender o papel do decreto regulador anterior do Programa que impacta expressivamente a vida cotidiana de todos que se engajam no Pré-PEC-G. Não se perde de vista o contexto da mobilidade humana em perspectiva histórica e crítica, debatendo a receptividade seletiva da sociedade brasileira e o enfrentamento a diferentes formas de desqualificação cultural, o racismo e a xenofobia.

Neste sentido, apoiamo-nos na construção teórico-metodológica desenvolvida pela terapia ocupacional social brasileira para nos posicionar em relação ao que nomeamos de *gestão coletivizada e implicada*. Como afirma Barros (2004, p. 92):

A perspectiva é a de que devemos ponderar a ação do terapeuta ocupacional como estratégia ou metodologia de mediação do conflito e de negociação cultural. A noção de conflito envolve interação entre indivíduos, grupos, coletividades e classes. Essa interação suscita divergências, antagonismos, contradições de interesses e de percepção. Há conflitos nas relações intersubjetivas entre indivíduos e grupos, mas existem aqueles próprios à organização social, política e econômica nas sociedades e entre sociedades diferentes.

Compreendemos que a gestão coletivizada e implicada exige a constante reflexão e processos de mediação de conflito, de negociação cultural e de construção de espaços e estratégias de diálogo em relação aos impactos no cotidiano das decisões de gestão em múltiplos níveis e das regulamentações institucionais. Na mesma esteira de Ana Cecília Cossi Bizon (2013, p. 345), em sua densa pesquisa em que narra o Celpe-Bras e o PEC-G, a gestão implicada nos remete a desessencializar posturas recrudescidas e envolve descolonizar “tendo sempre como signo a ética da responsabilidade pelo Outro”.

Acionamos duas perspectivas para pensar na articulação de *redes colaborativas*. De um ponto de vista das políticas públicas mais amplas que o enquadram, analisamos o Pré-PEC-G como um programa que articula e existe por meio da colaboração e da formação de redes entre instituições, MEC, MRE e universidades, portanto sua existência está atrelada a esta rede interinstitucional. Paulo Henrique Martins (2004) ao refletir sobre a complexidade das interações humanas que subjazem ao funcionamento das instituições que atuam de forma articulada denomina esse tipo de rede como sociotécnicas, porém de um ponto de vista das políticas mais específicas necessárias ao seu funcionamento, ganha projeção a ideia de redes sociais. Aqui nos referimos às dimensões da saúde, da cultura, da religiosidade, da política, da educação, das artes, do lazer, da geração de renda, que, de forma interdependente, são criadas ou articuladas no sentido de favorecer cuidado, pertencimento social e subsistência. Martins (2004) entende que essas redes são humano-sociais e representam a expressão prática da relação de trocas na complexidade da circularidade de pessoas, objetos, símbolos e valores. Como docentes universitários transitando em nossos cotidianos entre atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, buscamos revisitar esta experiência, reconhecendo nossa implicação nestas diferentes redes colaborativas sociotécnicas e humano-sociais que revelam dimensões da nossa interdependência e que mobilizaram nossos cotidianos em torno ao Pré-PEC-G na Unifesp por uma perspectiva do cuidado construído como prática intercultural.

Aliamo-nos à perspectiva da interculturalidade crítica, indissociada da reflexão sobre a colonialidade do poder e das intersecções das diferentes opressões sociais, remetendo-nos ao desafio de desnaturalizar e desconstruir práticas de hierarquização de diferentes, dos silenciamentos e violências, que se materializam na legislação, nas práticas e metodologias na educação, nas políticas de internacionalização, nos currículos, entre outros (Maher, 2007 para um revisão; Walsh, 2019, para uma discussão atualizada). A noção de *reflexividade intercultural e interseccional* que trazemos aqui, portanto, traduz-se no esforço de reconfiguração das percepções de todos e todas as interlocutoras e interlocutores do lugar que ocupam nas dinâmicas globais, reconhecendo a necessidade de negociação constante no exercício da coabitação da diferença (Galvani; Carneiro; Pereira, 2022). Zimitri Erasmus (2018) defende, a partir de Tim Ingold, que há uma diferença entre humanizar e humanar: na primeira impõe-se uma forma preconcebida específica de entender o humano; na segunda busca-se compreender que humanar é uma prática cultural e social específica. Na primeira está implícita uma visão do humano marcada pela racialidade que desumaniza, na segunda a possibilidade de um outro devir possível, sem o olhar da racialidade. Como afirma a autora, “humanar é um processo historicamente localizado e aberto de interdependência social. Humanar é um arabesco na sua práxis” (Erasmus, 2018, p. XXVII) (nossa tradução).

Neste sentido, parece-nos precioso acionar a noção de amansamento, e pedimos licença à intelectual e ativista indígena Célia Xakriabá (2020), que propõe tal enunciado em outro contexto, no sentido de expressar o processo de ressignificação da escola em território Xakriabá, sem esquecer “o impacto e a violência do que foram a chegada e o propósito de implantação das escolas nos territórios indígenas.” *Amansar a gestão*, para nós, é aliar-se ao exercício cotidiano de rever nossa formação e práticas eurocentradas e no exercício da gestão, buscar formas dialogadas de enfrentamento ao racismo,

sexismo, classismo, capacitismo e outras formas de violência e opressão que produzam entrelugares mais adequados ao entendimento e à coabitação dos diferentes em entendendo como se constroem as suas diferenças nos seus modos de humanar.

RITUAIS INSTITUCIONAIS DE INTRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PRÉ-PEC-G

Como afirmamos anteriormente, buscamos aqui nesse artigo sistematizar a experiência do Pré-PEC-G da Unifesp a partir dos ordenamentos rituais que constituem o funcionamento do Programa e que trataremos nesta seção. Esses rituais iniciam-se com a interrogação do MEC e do MRE, via ofício, se a universidade abrirá ou não vagas para o curso e as demandas que isso traz institucionalmente e que nos leva a pensar nas dimensões de uma gestão coletivizada e implicada. Com a abertura de vagas, na instituição trata-se de formalmente contatar os estudantes e ajudá-los no processo de chegada e de encontrar moradia, o que nos leva a refletir sobre a articulação de redes colaborativas sociotécnicas e humano-sociais. Após essa etapa, entra em jogo o processo de adaptação à vida cotidiana, tendo em vista o que é viver em um país desigual, marcado por elementos de segregação e práticas de racialização que afetam o cotidiano que nos faz apontar para a necessidade de uma reflexividade intercultural e interseccional no acompanhamento desses estudantes. Por fim, o ritual que encerra o ciclo dos estudantes do Pré-PEC-G é a aprovação no exame Celpe - Bras que possibilita o início do curso de Graduação, que nos coloca diante da necessidade de *amansar* a gestão, tendo em vista os modos como esta pode acolher a diferença.

“A universidade abrirá vagas?” Condições de oferta, estatuto migratório e gestão coletivizada e implicada.

O itinerário do e da estudante Pré-PEC-G é marcado por rituais institucionais precisos e exigências burocráticas para acessar o Programa. Sua inscrição é feita na Embaixada do Brasil no país de origem, seguindo as exigências de edital específico. Não há estudos e relatos sistematizados que se dediquem a esta etapa do Programa, mas há relatos dos estudantes, de experiências dos coordenadores e também de professores de Português que atuaram nos leitorados brasileiros que sugerem diferenças importantes quanto à gestão do edital pelas Embaixadas. Todo ano, as universidades conveniadas são consultadas quanto ao número de vagas para o PEC-G e para quais cursos, uma vez que se trata de vagas suplementares e, caso a universidade também seja conveniada para oferta do Pré-PEC-G, deve informar número de vagas e perfil do estudante.

A adesão das universidades ao Pré-PEC-G é opcional. Cabe a elas criar as condições infraestruturais para o seu desenvolvimento, com autonomia para decidir os critérios de abertura de vagas e o programa acadêmico a ser praticado. Ao aderir ao convênio, é importante interrogar o que a universidade está assumindo e a que se propõe. Nesse sentido, tomamos como dimensões de análise três variáveis interconectadas: os critérios e organização da oferta estabelecidos na Unifesp, o estatuto migratório e institucional do estudante Pré-PEC-G na instituição e os limites e potencialidades da gestão local nas mediações em situações de crise.

Além de compreender a importância histórica do PEC-G na internacionalização Sul-Sul, identificamos, em 2018, que nenhuma universidade do Estado de São Paulo ofertava vagas para o Pré-PEC-G, além do número de vagas ofertadas serem insuficientes nacionalmente. Segundo Gualda (2018), foram ofertadas 263 vagas em cursos Pré-PEC-G para uma demanda de 382 jovens aprovados no edital PEC-G de 2018. Considerou-se, ainda, a hipótese de que, ao abrir o programa na Unifesp, poderíamos aprimorar as estratégias de acolhimento junto ao PEC-G, priorizando estudantes que dariam continuidade aos seus estudos na mesma universidade ou na mesma região.

Ao aderir ao convênio junto ao MEC, deve-se indicar número de vagas e critérios de inclusão. A coordenação do Pré-PEC-G na Unifesp optou por abrir 12 vagas, um número pequeno, dado seu caráter experimental, para anglófonos e francófonos com prioridade para estudantes que realizariam a Graduação no Estado de São Paulo. As universidades que ofereceram vagas para o PEC-G nesse estado em 2020 foram USP, Unifesp, UFSCar, Unesp e PUC-Campinas. Nesse ano, segundo dados divulgados pelo MEC e MRE para os coordenadores do Pré-PEC-G e PEC-G, 458 estudantes foram selecionados para o PEC-G; entre eles 66 foram direcionados para realizar a Graduação nestas universidades, e entre estes, 37 realizaram o curso de Português em universidade brasileira. O Quadro 1 mostra a universidade de destino para Graduação, caso seja aprovado no Celpe-Bras, e a universidade para realização do curso de Português dos estudantes de São Paulo.

Quadro 1 – Quantidade de estudantes por universidade de destino para Graduação e local de realização do curso de Português das IES paulistas em 2020

Estudantes	PEC-G Graduação	Pré-PEC-G	Estudantes	Estado
5	Unifesp	Unifesp	3	SP
		Uefs	2	BA
17	USP	Unifesp	6	SP
		Unifap	6	AP
		Ufes	1	ES
		UFRJ	1	RJ
		Ufam	2	AM
		IFG	1	GO
4	UFSCar	Unifesp	1	SP
		Ufes	1	ES
		UFRN	1	RN
		Unilab	1	BA
10	UNESP	Unifesp	2	SP
		UEFS	2	BA
		UFF	1	RJ
		UFG	1	GO
		UFPA	2	PA
		Unifap	1	AP
		Unilab	1	BA
1	PUC-Campinas	UEFS	1	BA

Fonte: MEC e MRE com elaboração dos autores.

Na Unifesp ingressaram duas turmas de Pré-PEC-G, uma em 2019, que concluiu o programa em dezembro, com a publicação dos resultados do exame Celpe-Bras e a posterior matrícula em suas IESs de destino, e outra em 2020. Os ingressantes de 2020 somente concluíram o programa em janeiro de 2022, em razão dos impactos da pandemia, observando-se que os resultados do Celpe-Bras só foram publicados em março desse mesmo ano. Ao restringir o programa para anglófonos e francófonos, as preocupações estiveram centradas na separação clássica no campo de PLA que preconiza o ensino específico para falantes de espanhol. Essa decisão, no entanto, impactou estudantes que tinham a Unifesp como universidade de destino na Graduação, como é possível, por exemplo, observar no Quadro 1, uma vez que dois deles foram designados para fazer o curso de Português em Feira de Santana, Bahia. Considerando a pequena demanda de estudantes Pré-PEC-G para o Estado de São Paulo (37 estudantes) e que apenas 12 vagas foram ofertadas pela Unifesp, em 2020, fica evidente a necessidade de um maior número de vagas no Estado. A distribuição desigual de vagas do Pré-PEC-G e PEC-G nas diferentes regiões do Brasil acarreta a necessidade de uma dupla migração em um período menor de um ano, para aqueles estudantes que não realizam as duas etapas do Programa na mesma universidade ou região.

Chamamos a atenção para a necessidade de avaliar os impactos desta dupla migração em pouco tempo, somada à mudança de universidade. Trabalhamos com a hipótese de que, num cenário ideal, realizar o Pré-PEC-G e PEC-G na mesma IES confere um caráter processual de acolhimento e inserção na universidade. A abertura das vagas mobiliza também construir o lugar institucional do estudante Pré-PEC-G e, a depender da universidade, o lugar institucional do Programa. Na Unifesp ele foi formalizado via um programa de extensão universitária com dois projetos que abarcaram as ações de acolhimento e os cursos de Português, garantindo também um número de matrícula de extensão para cada estudante, ou seja, sua existência institucional.

O estatuto de estudante extensionista, apesar de garantir um lugar institucional e a possibilidade de solicitação de visto de estudante no Brasil — e no caso da Unifesp, tenha possibilitado garantir o acesso ao restaurante universitário subsidiado e o direito à solicitação de subsídio para transporte municipal e intermunicipal — não permite, no âmbito da instituição, o acesso a outros benefícios de um estudante de Graduação, como concorrer a bolsas de auxílio permanência, de iniciação científica e extensão, reservadas exclusivamente para estudantes regulares da instituição. Queremos chamar a atenção aqui para uma contradição que, em partes, é gerada pela forma com que se estabeleceu o decreto que regia o PEC-G (Brasil, 2013); nos termos deste, o estudante Pré-PEC-G ainda não era um estudante PEC-G, conforme destaque nosso a seguir que evidencia isso:

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, *não poderá ingressar no PEC-G*, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981 (Brasil, 2013).

Assim sendo, as disposições do decreto que se referiam ao estudante-convenção PEC-G não podiam ser aplicadas diretamente ao estudante Pré-PEC-G. Algo que o MEC e o MRE nunca reconheceram, atribuindo essa precariedade às próprias IESs,

que supostamente não garantiriam um lugar regular para esses estudantes, embora o decreto estabelecesse que as instituições podem “conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação” (Brasil, 2013). Na prática em razão desse lugar provisório somado às próprias burocracias das IESs, derivadas de uma restrição que está na letra do próprio decreto, os estudantes do Pré-PEC-G caíam em uma espécie de limbo institucional.

Uma das exigências de documentação na inscrição do edital do PEC-G é que cada estudante comprove ter um responsável financeiro que subsidiará sua estada no Brasil. Até 2020, esse valor era de no mínimo 400 dólares mensais e a partir de 2021 passou a ser de 600 dólares, estipulados no edital de seleção. Alguns estudantes recebem ajuda de seus governos, como os do Gabão, outros agregam a renda de diversos familiares para a comprovação, entre outros caminhos que possibilitem a sua participação no Programa. Embora a assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira resguarde MEC, MRE e IESs de eventuais problemas, com os impactos da pandemia de Covid-19 ficou mais evidente a necessidade da elaboração de uma política de proteção ou de respostas às crises para o período do Pré-PEC-G, que ultrapasse as respostas reativas.

Nesta complexa rede interinstitucional que envolve o PEC-G, o cotidiano dos jovens internacionais dá-se na universidade e mais diretamente, junto a equipe do Pré-PEC-G. Ricardo Gualda (2020) observou que a rede de relações de confiança e apoio entre estudantes do Pré-PEC-G da Ufba dava-se, fundamentalmente, entre estudantes do Programa e em algumas situações, com membros da equipe. Em nossa experiência, acrescentamos as importantes redes de apoio entre alunos do PEC-G e entre estudantes de mesma nacionalidade.

O que nos parece fundamental enfatizar é a fragilidade nesta aposta na regra do responsável financeiro como única segurança nessas travessias de fronteiras. Isto ficou mais evidente diante dos impactos da pandemia de Covid-19. Nota-se, ainda, que não havia parâmetros para o desenvolvimento do programa, para além daqueles definidos no decreto, como: quantidade de carga horária dos cursos, currículo, formação de professores, lugar institucional do estudante Pré-PEC-G nas universidades, políticas de acolhimento e permanência estudantil, sejam elas ligadas à moradia, dimensão financeira ou às dimensões interculturais e aquelas ligadas ao enfrentamento ao racismo (Andrade; Galvani, 2023).

É necessário pôr em evidência que, quando uma universidade adere ao Pré-PEC-G, implica-se num processo de grande responsabilidade. As respostas às crises deram-se num esforço das universidades, limitado pelo que regia o decreto, pelo seu regimento, nos impactos de políticas de desmonte do Ensino Superior federal, contexto desta análise. O que experimentamos e observamos é que, muitas vezes, as soluções dão-se no esforço pessoal das equipes. Um levantamento sistemático de situações de crise junto ao Pré-PEC-G na perspectiva das coordenações do programa poderia reverter em parâmetros importantes para seu aprimoramento no que se refere à proteção dos jovens estudantes internacionais e da corresponsabilização interinstitucional diante das fragilidades e potencialidades do Programa.

Isso aponta para o funcionamento de uma gestão coletivizada e implicada, conforme definimos, mas que não pode se estruturar apenas no nível da universidade, mas também em todo processo de estabelecimento do PEC-G e do Pré-PEC-G em suas diversas etapas, considerando o fato de que esses estudantes são imigrantes e que eventualmente estão em uma condição de vulnerabilidade. Parafraseando Barros, Ghirardi e Lopes (2002, p. 101), sem perder de vista que a luta contra exclusão é mais ampla, é preciso atuar na mediação das atividades que se dão de modo micro, no intuito de, ao reconhecer necessidades, buscar criar soluções.

“Alguém vai me buscar no aeroporto?”: comunicação pré-chegada, moradia e articulação de redes colaborativas

A experiência tem mostrado que são muito variadas as abordagens realizadas pelas Embaixadas em relação às informações sobre o Pré-PEC-G e PEC-G, o que impacta fortemente as trajetórias estudantis. São variadas as formas de acolhimento e estratégias de comunicação desenvolvidas pelas instituições pré-chegada; para encontrar moradia para esses estudantes e a articulação de redes necessária para sua inserção no novo contexto, é nesse sentido que neste subitem articulamos o elemento itinerário entre pontos para pensar essas três variáveis.

A dificuldade para encontrar informações sobre o Pré-PEC-G na universidade de destino, a falta de informações sobre a universidade e a cidade para as tomadas de decisão dos estudantes e suas famílias, entre outros fatores, têm marcado algumas experiências junto ao Pré-PEC-G. Do ponto de vista dos estudantes, tem acarretado desistências, dificuldade em participar do Programa, falta de planejamento de recursos financeiros adequados, além de impactos subjetivos. Algumas experiências são marcadas pela organização de redes de apoio entre estudantes ingressantes e veteranos do Pré-PEC-G, garantindo informações e mediação.

Os estudos de Bizon (2013), Bizon e Cavalcanti (2015), Macedo (2022), entre outros, além dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) realizados no contexto do Pré-PEC-G (Machado, 2021; Rosa, 2022) apontam para múltiplas dimensões da experiência dos estudantes Pré-PEC-G e entre elas a necessidade de cuidar da comunicação institucional, dada a pluralidade linguística e cultural dos estudantes e que tem impacto no momento de definição de projetos migratórios e no acolhimento inicial.

Isso implica considerar que as ações de acolhimento institucional e de mediação são fundamentais desde o momento da divulgação dos resultados do edital PEC-G. Na experiência da Unifesp, identificamos que as comunicações para orientações iniciais por escrito (*e-mail* em português, francês e inglês, com informações sobre datas, sobre a universidade, aeroporto, moradia) não foram suficientes. Esta foi uma percepção da equipe e uma avaliação feita pelos estudantes internacionais que levou à criação de outra estratégia para o acolhimento inicial no ano seguinte: a elaboração de minivídeos em inglês e francês, com depoimentos dos próprios estudantes com experiência de Pré-PEC-G. Esta análise remete-nos a pensar um campo de comunicação, língua e linguagens que exige repertório intercultural. Esta preocupação poderia reverter-se em projetos criativos e inventivos em colaboração entre MEC, MRE, universidades, com engajamento das equipes e estudantes, como corresponsáveis pelo acolhimento do estudante PEC-G.

A narrativa que construímos até aqui vai pondo em destaque a necessidade de uma complexa rede interinstitucional para que o Pré-PEC-G funcione. Há, ainda, do ponto de vista da gestão, uma dimensão parcialmente invisível nestes fluxos: trata-se da rede de colaboração entre coordenadores e coordenadoras desses programas que tem se articulado por grupo de *WhatsApp*. Com representantes de universidades de todo o Brasil, na grande maioria profissionais das áreas de políticas linguísticas e Português como Língua Adicional (PLA), tem ocorrido aproximações e colaborações há alguns anos, na busca de interlocuções constantes junto ao MEC e MRE e na troca de experiências. Potencializar esta rede e suas ações seria um caminho importante de tecer as corresponsabilizações institucionais.

Outra dimensão que destacamos neste momento do Programa é a moradia. Aliás, no Brasil é uma área sensível que merece profundas transformações e reparações históricas. Para esta análise, todavia, focamos na questão da moradia estudantil. Vale lembrar que a Unifesp não conta com esse recurso e esta é uma reivindicação histórica que impacta fortemente a permanência de estudantes. De todo modo, deparamo-nos novamente com os limites do Programa e a condição do estudante Pré-PEC-G: como estudante extensionista não poderia acessar a moradia estudantil e não acessa nenhum outro programa de assistência estudantil.

Ricardo Gualda (2020, p. 523) analisa a dimensão da vida social como elemento central em programas de imersão cultural. De fato, como sintetiza o pesquisador:

Se os estudantes não se sentem integrados, apoiados e felizes, como eles poderiam se dedicar ao aprendizado de Português? E também se eles não participam ativamente da vida brasileira, não têm interações ricas e não constroem relações com brasileiros, como eles podem efetivamente aprender Português em um período tão curto? (nossa tradução).

Na análise dos dados de pesquisa junto a estudantes Pré-PEC-G da Ufba, o pesquisador refere que aqueles estudantes que conseguiram situações de moradia junto a brasileiros alcançaram melhores resultados na aprendizagem da língua. Na Unifesp, em articulação à gestão implicada referida anteriormente, demandas e preocupações em relação à moradia foram constantemente acolhidas por uma escuta atenciosa. As demandas foram diversas: desde apoio para conseguir pagar o aluguel, sobretudo com os impactos inesperados da pandemia, situações de racismo, mediação para encontrar imóvel para locação e entender as lógicas de aluguel no Brasil, entre outras.

Concluimos este eixo de análise destacando dimensões importantes do funcionamento do Pré-PEC-G que conforme apontado no item anterior inicia-se com o anúncio dos selecionados às universidades e desdobra-se no processo de chegada e estabelecimento no novo país, compondo um itinerário migratório. Os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, portanto, são cruciais para o acolhimento, que se inicia ainda a distância. É fundamental compor equipe sensível e em constante formação e reflexão para as relações interculturais, bem como tecnologias sociais que favoreçam a construção e fortalecimento de redes sociais e de suporte. Estratégias criativas para mediar o acesso à moradia também são essenciais, num cenário de ausência da moradia estudantil.

É dessa forma que entendemos que as redes colaborativas sociotécnicas entre gestores do MEC e do MRE e coordenadores e entre esses de forma autônoma poderiam ser mais exploradas de modo a garantir que esses estudantes sejam

acolhidos nas diferentes etapas de seus itinerários migratórios. É necessária também uma reflexividade sobre as redes colaborativas humano-sociais que têm garantido a mediação de processos importantes de construção da inserção social desses sujeitos no contexto brasileiro, tendo em vista a interdependência humana e a dimensão do cuidado, sobretudo quando a marcação da diferença pode ser um elemento que engendra sofrimento.

“Nenhum país é perfeito”: processos de marcação da diferença, práticas de racialização e reflexividade intercultural e interseccional

Sylvia Dantas (2022), em publicação dedicada a orientar ações em saúde mental em contextos migratórios, chama a atenção para uma dimensão de ruptura, mesmo na migração planejada. Assim sendo,

a mudança de país impõe à pessoa migrante a necessidade de ajustar-se a um novo local e aprender novos códigos sociais, pois sua forma de agir não mais corresponde ao seu entorno. Há de lidar com múltiplas perdas, já que a pessoa deixa para trás familiares, amigos, trabalho, ambiente físico, língua, normas sociais, locais conhecidos e a memória social. O que antes era parte da rotina, torna-se um desafio diário (p. 36).

Dessa forma, o programa Pré-PEC-G precisa constituir-se na escuta atenta e no diálogo sobre esses desafios diários, o que demanda ações pautadas na reflexividade intercultural que busque desnaturalizar perspectivas etnocêntricas e atentas aos processos de marcação da diferença e práticas de racialização que apontam para a necessidade de essa reflexividade ser também interseccional.

Da gestão à sala de aula para os outros espaços de circulação dos estudantes é necessário construir ferramentas e solidariedades em redes para enfrentar estes desafios diários e transformá-los em processos de aprendizagem mútuos. É nesse sentido que os debates em torno da interculturalidade crítica nos colocam diante do reconhecimento dos conflitos culturais e não sua anulação ou apaziguamento, muitas vezes traduzido na polissemia do termo “diversidade”. O esforço contínuo é descortinar as hierarquias produzidas em relação às culturas e conectar as diferenças culturais, tendo em vista sujeitos reais e suas lutas (Maher, 2007).

É neste campo de conflito que se situa o Pré-PEC-G. Como equipe e como universidade, percebemos-nos compartilhando um projeto comum de acesso à educação superior e de democratização da universidade pública, que certamente ganha com a presença de estudantes internacionais, seja nas pontuações relativas à internacionalização, seja no potencial para promover ambientes interculturais, ou, como sintetiza José Jorge Carvalho (2020), no movimento de “interculturalizar para descolonizar o ensino superior”.

Na experiência da Unifesp, com 100% dos estudantes do Pré-PEC-G sendo negros e negras vindos da África e do Caribe, logo a questão do racismo emergiu como uma temática a ser mobilizada nos debates em sala de aula, nas oficinas interculturais temáticas e nas iniciações científicas desenvolvidas. Rosa (2022) destacou um trecho de entrevista em que o estudante narra de forma contundente sua experiência com o racismo:

Com certeza eu não tava esperando que o Brasil seja perfeito, nenhum país é perfeito, ninguém é. O que eu tava esperando também e que eu não tava esperando é que aqui a alta, como vou dizer, de ações racistas, entende? O jeito de julgar as pessoas, o jeito que você entra no ônibus e as pessoas se comportam como se você tivesse cocô na sua pele... Eu pensei que aqui nossas culturas são parecidas então as pessoas vão mais entender melhor os africanos do que qualquer pessoa do mundo e aqui eles são julgados mal do que qualquer pessoa. – S. (10/1/2021, em entrevista com a pesquisadora).

Cruz (2023) relata a diferença de tratamento que estudantes receberam ao conversar virtualmente para alugar um imóvel e ao ir assinar o contrato, por exemplo, entre outras formas de discriminação. Chamamos a atenção aqui para uma dimensão que é bastante peculiar no contexto migratório e para recém-chegados: a surpresa ou a difícil percepção do racismo “à brasileira”, como brilhantemente descortinou Lélia Gonzalez (2020, p. 127):

Enquanto denegação de nossa ladino-amefricanidade, o racismo à brasileira se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira).

Nesse contexto, um programa como o Pré-PEC-G precisa, necessariamente, abrir espaço para o debate crítico sobre branquitude, trajetórias dos debates sobre racismo no Brasil, práticas de racialização e suas formas de enfrentamento, bem como para os processos de desqualificação do continente africano. Uma outra dimensão a ser apontada é que o racismo e outras formas de opressão têm impactos importantes na socialização e na experiência da imersão cultural, e conseqüentemente, nas oportunidades de interagir e aprender a língua. É o que conclui Yamanaka (2018) em estudo de caso no qual discute a experiência de ensino-aprendizagem da língua portuguesa desde uma perspectiva interseccional. Junto a sua interlocutora, vai nos mostrando que “ser mulher, negra, estrangeira e com reduzidos recursos financeiros à disposição situa as oportunidades de interação numa régua social marcada pela métrica da exclusão” (p. 132).

O Pré-PEC-G nesse sentido convoca à criação de tecnologias sociais de enfrentamento ao racismo e às outras formas de opressão, como desigualdades de gênero, como parte de um processo de construção de reflexividade intercultural e interseccional que permita o reconhecimento de que, como afirmamos anteriormente, humanizar é diferente de humanar. Na prática do humanar, uns com os outros, nos entendemos com as nossas diferentes formas de ser humano e construímos modos específicos de coabitar.

“Em outubro tem Celpe-Bras”: avaliação de proficiência, desumanização e amansamento da gestão

De fato, a centralidade da experiência do Pré-PEC-G está na prova de proficiência, pois é o seu resultado que definirá o ingresso no Ensino Superior e é também um balizador do sucesso do programa desenvolvido. Como traduziu Bizon (2013, p.198), para os estudantes, “o exame se configura como um vestibular, como um exame de entrada em que se investe muito, dado que, na maioria das vezes, não contam com subsídios de

nenhuma agência financiadora”. Neste eixo, voltaremos as reflexões à contextualização do Celpe-Bras, aos impactos da pandemia de Covid-19 que reverberaram na aplicação do exame no contexto de desmonte do Ensino Superior federal e as delicadezas dos momentos posteriores ao Celpe-Bras.

O Celpe-Bras foi criado no final da década de 90 “em um contexto mundial caracterizado pela popularização da aplicação de testes de proficiência a estrangeiros por Estados nacionais” (Dionísio, 2022, p. 7.611). É compreendido como uma política linguística e desde 1999 passou a ser requisito para a candidatura ao PEC-G, após resolução do MEC, aprovada pelo Conselho de Reitores de Graduação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Bizon, 2013). O Inep é responsável pela gestão do exame, coordenando a abertura de editais na relação com postos aplicadores.⁶

Vale lembrar que, após o decreto de 2013, estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) também passaram a ter de apresentar o Celpe-Bras. Natália Moreira Tosatti (2021), a partir de uma pesquisa empírica que estudou o desempenho de estudantes provenientes dos PALOPs no Celpe-Bras, questiona o uso do exame como instrumento adequado para medir sua proficiência, uma vez que os dados revelam altos índices de reprovação, e conclui que a política linguística brasileira desconsidera a diversidade sociolinguística da língua portuguesa em seus múltiplos territórios. O decreto que regia o programa estabelecia que o estudante teria apenas uma chance para alcançar o nível de proficiência intermediário. Uma reivindicação histórica de coordenadores do programa era direcionada à revisão desta regra. Não há estudos sistemáticos sobre os efeitos da reprovação na trajetória dos estudantes e suas famílias, mas nossa experiência e de outras pesquisadoras e pesquisadores apontavam para a necessidade de revisão dessa premissa (Bizon, 2013; Cruz, 2018).

Em 2019 41 postos aplicadores ofereceram 5.025 vagas para o exame em outubro no Brasil. Destas, 910 foram oferecidas no Estado de São Paulo, sendo 90 no posto da UFSCar, 220 no da Unicamp e 600 no da Unimep (Brasil, 2019). No geral as vagas esgotam muito rapidamente, portanto parte do trabalho da equipe é preparar os estudantes para se inscreverem nos primeiros minutos da abertura do edital, o que geralmente ocorre no mês de julho, bem como acompanhar para que consigam chegar ao local da prova.

Este ritual da realização da prova é aguardado ansiosamente e norteia a programação do curso de PLA. As compreensões que nortearam as atividades do programa na Unifesp baseiam-se na concepção de que língua é cultura e foram inspiradas na perspectiva da educação intercultural (Maher, 2007) e pelos princípios da pedagogia de projetos (Bulla; Andriguetti; Schlatter, 2019; Gualda, 2020) no sentido de posicionar os estudantes em relação ao contexto em que estão inseridos. No ano de 2020, na maior crise sanitária do planeta, a oferta de Celpe-Bras ficou comprometida, bem como a possibilidade de realização das atividades do Programa de forma presencial. Desse modo, as atividades do Programa foram reinventadas, e passaram a ser mediadas por

⁶ Para mais informações, consultar o site do Inep: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores>. Acesso em: 20 set. 2023.

ferramentas de encontro a distância durante 2020 e 2021, especialmente *Google Meet* e *WhatsApp*, numa série de exercícios de invenção da presença, mesmo a distância. Ghiso (2013) destaca, a partir de Paulo Freire, as múltiplas dimensões sistêmicas da educação popular, mas que só fazem sentido quando se compreende as condições singulares da prática educativa em contextos situados. A pandemia trouxe justamente a necessidade de reavaliar de ponta a ponta qual o processo educativo que seria necessário para atravessar o período da pandemia com os estudantes do Pré-PEC-G na Unifesp. Embora esse não seja o foco aqui⁷, essa travessia era necessária para que os estudantes pudessem concluir o curso de Português, fazer o Celpe-Bras e ingressar na universidade.

Queremos jogar o foco aqui para a instabilidade no ritual de abertura do edital para o Celpe-Bras e seus impactos no Programa e nas trajetórias estudantis. Os editais para realização do Celpe-Bras não foram abertos em março e outubro de 2020, como aconteceu nos anos anteriores. Uma edição do exame foi realizada em dezembro, com uma expressiva redução de oferta de vagas. Foram ofertadas 1.989 vagas e destaca-se que, na região Sudeste, de 910 vagas ofertadas em 2019, a região passou a ofertar apenas 80 vagas em 2020, nenhuma delas na Universidade Metodista, a mais acessível para estudantes que residiam na cidade de São Paulo (Brasil, 2020). Isso posto, ainda que as vagas do Estado de São Paulo apareçam no edital, posteriormente elas foram canceladas. No mapeamento sistematizado por Oliveira (2023), apenas 35 estudantes fizeram o exame em 2020 e cerca de 332 não conseguiram realizar a prova e, portanto, não puderam acessar a Graduação em 2021.

Sem flexibilizar a regra e sem previsão de oferta do Celpe-Bras, diante da necessidade de distanciamento social e seus impactos na aprendizagem e socialização, do cansaço e da falta de infraestrutura (a maioria dos estudantes conectava-se às atividades por celular, por exemplo) em manter-se um curso a distância por período tão longo, em 2021 algumas coordenações de Pré-PEC-G buscaram apoio de movimentos sociais e da Defensoria Pública-Geral da União (DGPU, 2021). O parecer do defensor público foi contundente em oferecer alternativas:

É evidente prejuízo aos alunos e às alunas dos cursos Pré-PEC-G, pois a resposta até agora dada pelo MEC ao infortúnio causado pela pandemia, com a aparente suspensão dos exames Celpe-Bras ou sua redução de oferta, impediu-os de ingressar em cursos de Graduação mesmo que tenham plena proficiência em língua portuguesa, que poderia ser comprovada por vias alternativas ou ter sua comprovação postergada, com justificativa suficiente e em benefício do direito à educação de tais pessoas (DGPU, 2021).

Parte da rede de coordenadores do Pré-PEC-G foi bastante ativa nas mobilizações e pressão por alternativas à não oferta do Celpe-Bras e nas trocas de experiências e invenções criativas no enfrentamento à crise. Mesmo diante do parecer da defensoria, poucas gestões das universidades movimentaram-se para matricular os estudantes Pré-PEC-G neste contexto de rara exceção. Ademais, num período de enorme demanda pela inscrição no exame, nem todos conseguiram inscrever-se em postos aplicadores

⁷ Parte desta reflexão pode ser vista em Oliveira (2023).

razoavelmente próximos à cidade em que residiam, gerando custos imprevistos no orçamento, já impactado pela pandemia. É importante notar que, como argumentam Santos, Galvão e Leite (2022), receber bem um estudante internacional requer o estabelecimento de relações estáveis de confiança. E neste processo esta relação de confiança com as instituições responsáveis pelo PEC-G ficaram abaladas.

Como afirmamos anteriormente, é necessário construir alternativas de proteção ao estudante Pré-PEC-G para além do responsável financeiro. Neste caso, podemos pensar na isenção de taxa de pagamento para a realização do Celpe-Bras, garantia de vagas no posto aplicador mais próximo, entre outras. O que perde esta complexa rede interinstitucional com as reprovações no Celpe-Bras? Quais os impactos nos estudantes e suas famílias? Quem não atingiu o nível de proficiência exigido não está apto a cursar a universidade brasileira?

A narrativa que construímos ajuda a perceber que o programa de acolhimento e ensino de Português é marcado por fases e demandas distintas. Assim sendo, do ponto de vista das micropolíticas, quanto mais o exame aproxima-se, mais evidente é a necessidade de fortalecer redes de cuidado, solidariedade e apoio até o momento da prova. Retomando nosso ponto de partida neste eixo, atingir o nível de proficiência exigido no Celpe-Bras permite o ingresso no Ensino Superior. E é sobre esta dimensão que também se trata o Pré-PEC-G: a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior.

Como gestores e professores engajados no Pré-PEC-G, podemos afirmar que uma das situações mais dramáticas de manejar é a reprovação no Celpe-Bras, ou seja, quando o estudante não alcança o nível de proficiência exigido. Não há estudos que sistematizam os impactos da reprovação, mas podemos imaginar o que significa pessoalmente e para as famílias investir afetivamente, financeiramente, em tempo, e não obter sucesso. Ainda que o decreto que regia o Programa estabelecesse que “o candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do §2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil” (Brasil, 2013), as notícias que chegam é de que muitos permanecem no país.

Em nossa experiência, tivemos um estudante reprovado. Ele permaneceu no Brasil em casa de familiares e solicitou visto humanitário. Vale destacar ainda que, para aqueles com condições financeiras mais favoráveis, há a opção de matricular-se em universidades privadas. Nos casos em que há a solicitação de refúgio, o estudante pode permanecer no Brasil com documentação. Como solicitante de refúgio é possível fazer o CPF e, também, outros documentos, como a carteira de trabalho, no entanto o tempo de espera para a resposta ao pedido de refúgio geralmente é longo, cerca de três anos. No que se refere ao acesso ao Ensino Superior, um solicitante de refúgio pode concorrer ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas não pode participar dos processos seletivos diferenciados, dado que estes exigem o estatuto de refugiado, visto humanitário ou apátrida.

Este relato traz à tona algumas ponderações que necessitam serem revertidas em proposições e transformações na macropolítica do Pré-PEC-G e que se desdobra no funcionamento da micropolítica e podem ser um bom exemplo do que chamamos de amansar a gestão, pedindo por empréstimo o conceito proposto por Célia Xakriabá. Nesse amansamento o conflito colonial entre uma gestão institucional do MEC e do MRE

e da universidade marcadas pela tecnocracia é desafiada, de forma insistente, para que reconheça as necessidades de estudantes internacionais em condições de vulnerabilidade e sejam produzidas transformações nos modos de gestão que possam reconhecer que há diferentes modos de humanar, logo não se trata aqui de construir uma gestão humanizada, mas radicalmente humanada, no sentido de partir de um entendimento dos nossos múltiplos modos de nos construirmos como sujeitos uns com os outros.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: CAMINHOS A PERCORRER

Ao longo do percurso de reflexão delineado aqui sobre o contínuo processo de desdobramento de práticas ritualizadas que conformam o Pré-PEC-G, buscamos mostrar as tensões no processo de gestão, considerando a nossa experiência com esse programa na Unifesp entre 2018 e 2022. A nossa vivência foi modelada nesses anos pelas ansiedades em torno de cada ritual que se prolongou por tempos indefinidos com o processo da pandemia. A revisão dessa experiência para este artigo nos fez repensar sobre as múltiplas dimensões da gestão que emergiram na tensão com o funcionamento burocrático da gestão pública e que especificamos aqui nos quatro elementos enumerados: a gestão coletivizada e implicada, a articulação de redes colaborativas, a reflexividade intercultural e interseccional e as práticas de humanar que levam ao que propusemos aqui como amansamento da gestão, a partir das reflexões de Célia Xacriabá.

Em 2023 um diálogo foi iniciado com os coordenadores para discutir uma nova proposta de decreto (Brasil, 2024) e de portaria para regulamentação do Programa, mas apesar dessa escuta e dos avanços conquistados, precisaremos avaliar nos próximos anos se a força centrípeta que rege os modos de gestão institucional não serão determinantes na configuração dessas políticas. No processo de introdução dessas políticas será importante tensionar em direções centrífugas que possam levar a um movimento de construção da política do PEC-G e do que agora é denominado PEC – PLE (Português Língua Estrangeira) em alinhamento com os desenvolvimentos conceituais que trouxemos aqui.

Deixamos registrado esse percurso, porém, para que ele sirva de parâmetro não somente para a reflexão sobre os programas em tela aqui, mas também para outros programas de cooperação internacional e para que se reflita sobre as práticas de internacionalização nas universidades de um ponto de vista que não reproduza os modelos de gestão tecnocrática, mas que se pense como aponta Goergen (2014) para enquadramentos mais amplos da universidade, e como referimos aqui, que sejam democráticos, críticos e verdadeiramente plurais, considerando as trajetórias de sujeitos historicamente subalternizados e que podem encontrar-se em condições de vulnerabilidade. Marginson (2023) ressalta de forma bastante clara as limitações dos debates sobre internacionalização na forma como vêm sendo desenvolvidos por uma perspectiva universalista e neutra nos trabalhos de Knight. Morosini (2024) indica claramente as limitações dessas perspectivas para compreender os processos de internacionalização brasileiros. É nesse sentido que na linha de Stein *et al.* (2016), pensamos ser importante que a internacionalização possa ir além dos discursos de ampliação de relações econômicas e/ou de ajuda internacional e possa de fato levar à construção de relações

de cooperação voltadas para uma agenda centrada na justiça social, mas que expanda também os imaginários de existência, considerando a profunda crise que estamos vivendo no mundo contemporâneo.

Quando se tem isso em vista, *ensinar* o Português como língua adicional é necessariamente *acolher*, mas é também lutar por uma sociedade mais justa e por outras formas de humanar. Ampliar o cuidado é fundamental quando se reconhece a nossa interdependência humana (Miller, 2020) e o quanto nos fazemos uns aos outros juntos na experiência de ensinar e aprender de forma reflexiva, levando em consideração nossas múltiplas diferenças, mas sobretudo a necessidade de enfrentamento ao racismo estrutural e aos processos de desqualificação do continente africano na sociedade brasileira. O Pré-PEC-G, assim, ensina a universidade a compreender melhor os caminhos para sua descolonização em movimentos de cada vez mais se transformar a partir do reconhecimento das pluralidades linguísticas, culturais e epistêmicas que apontam para o Sul, buscando outros presentes e outros futuros.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rafaela Ruivo; GALVANI, Débora. Terapia ocupacional social, pandemia e interculturalidades: oficinas temáticas no contexto da mobilidade estudantil internacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, [S. l.], v. 31, n. spe, p. e3403, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO260734031>
- BARROS, Denise Dias; GHIRARDI, Maria Isabel Garcia; LOPES, Roseli Esquerdo. Terapia ocupacional social. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-103, 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v13i3p95-103>
- BARROS, Denise Dias. Terapia ocupacional social: o caminho se faz ao caminhar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 90-97, 2004. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i3p90-97>
- BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação e Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/911713>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; CAVALCANTI, Marilda do Couto. “Globalização e internacionalização: democracia vertical de um convênio estudantil brasileiro?” In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa (org.). *Actas Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Coimbra: Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2015, p. 459-476. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351055244_Globalizacao_e_internacionalizacao_democracia_vertical_de_um_convênio_estudantil_brasileiro. Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11-923-de-15-de-fevereiro-de-2024-543197646>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRASIL. *Edital nº 13, de 5 de março de 2019*. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. CELPE-BRAS 2019. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, Brasília, DF, sexta-feira, 15 de março de 2019. Seção 3, p. 1-6.

BRASIL. Edital nº 49, de 29 de junho de 2020. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. CELPE-BRAS 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, Brasília, DF, sexta-feira, 2 de julho de 2020. Seção 3, p. 64-71.

BULLA, Gabriela; ANDRIGHETTI, Graziela; SCHLATTER, Margarete. Projetos educacionais no ensino de português como língua adicional: relatos, reflexões e implicações para as práticas de sala de aula. In: BULLA, Gabriela da Silva; UFLACKER, Cristina Marques; SCHLATTER, Margarete (org.). *Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 47-69.

CARVALHO, José Jorge de. *Desafios históricos para a interculturalidade*. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zCLQU_BIMbU. Acesso em: 20 set. 2023.

CRUZ, João Aparecido da. *Um exercício autoetnográfico: acolhimento e diálogo com estudantes internacionais no contexto de pandemia de Covid 19*. 2023. 20 f. Trabalho (Conclusão de curso – Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Saúde e Sociedade, Santos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66614>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CRUZ, Júnia Moreira da. *Ações de acolhimento em cursos de português para estrangeiros: preparatório para o PEC-G e português como língua de acolhimento para imigrantes*. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), Belo Horizonte, 2018.

DANTAS, Sylvia Duarte. Bases conceituais: abordagem intercultural em saúde mental. In: DANTAS, Sylvia Duarte; SANTANA, Carmen Lúcia Albuquerque de; ZAIA, Marcia. (org.). *Guia em saúde mental e atenção psicossocial para população migrante e refugiada no Brasil*. Brasília, DF: OIM, 2022. p. 35-46. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/Guia_Saude_Mental.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

DE PAULA, Luiz Roberto. O Ensino Superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BVp883pKdq3B6nLkCSkKR8j/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusó-fona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 36, 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo6.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. O exame Celpe-Bras como mecanismo de política linguística para candidatas ao PEC-G. *Fórum Linguístico*, Florianópolis v. 19, n. 1, p. 7.608-7.620, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e74816>

DPGU. Defensoria Pública-Geral da União. Recomendação n. 4523627 – DPGU/SGAI/DPGU/GTMR DPGU, de 24 de junho de 2021. *Recomendação para viabilizar a inclusão de alunos participantes de cursos de português Pré-PEC-G no programa, com dispensa, substituição por certificação subsidiária ou prorrogação de exigência do exame Celpe-Bras*. Brasília, 24 jun. 2021.

ERASMUS, Zimitri. *Race otherwise: Forging a new humanism for South Africa*. Johannesburg, South Africa: Wits University Press, 2018.

GALVANI, Debora; CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro; PEREIRA, Gabrielle Christine. Terapia ocupacional social, ensino superior e interculturalidades no contexto do programa de ensino de português como língua adicional – Pré-PEC-G da UNIFESP. In: BORBA, Patricia Leme de Oliveira; LOPES, Roseli Esquerdo. *Terapia ocupacional, educação e juventudes*. São Carlos, EdUFSCAR, 2022.

GHISO, Alfredo. Sostener una mano o encadenar un alma: legados de Paulo Freire para la conceptualización de la pedagogía social en América Latina. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: editora Unijuí, v. 15, n. 59, p. 31–53, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2000.59.31-53>

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas e Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 561-584, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300003>

GONZALEZ, Léila. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). Por um feminismo afro-latino-americano. Ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

GUALDA, Ricardo. *Circular do Encontro Nacional dos Coordenadores dos Cursos de Português do PEC-G*. Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2018.

GUALDA, Ricardo. Living on the edge of African dreams: new identities for African and African diaspora Caribbean students in Brazil. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 28 n. 1, p. 507-534, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15656>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

KNIGHT, Jane. Internationalization: Elements and Checkpoints. *CBIE Research*, n. 7, 1994. Canadian Bureau for International Education. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

KNIGHT, Jane. The Changing Landscape of Higher Education Internationalisation – for Better or Worse? *Perspectives, Policy and Practice in Higher Education*, v. 17, n. 3, p. 84-90, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>

LEIRO, Augusto Cesar Rios; FANTIN, Mônica; MOROSINI, Marília Costa Internacionalização intercultural e redes colaborativas: entrevista com Marília Morosini, uma referência da pesquisa em internacionalização da educação no Brasil. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 33, n. 73, p. 321-331, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/19468>. Acesso em: 27 set. 2024.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Internacionalização do Ensino Superior e cooperação educacional: o caso do PEC-G na voz dos estudantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas e Sorocaba, v. 27, n. 2, p. 305-325, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200006>

MACHADO, Lidia Stalberg. *Mobilidade estudantil em tempos de pandemia: estudo singular em torno ao pré-PEC-G*. 2021. 20 f. Trabalho (Conclusão de Curso de Graduação – Terapia Ocupacional) – Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61529?show=full&locale-attribute=es>. Acesso em: 20 out. 2023.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela Bustos; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARCON, Mônica; ALVES, Tiago. W. Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas e Sorocaba, v. 27, n. 1, p. 27-48, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100003>

MARGINSON, Simon. Limitations of the leading definition of “internationalisation” of higher education: is the idea wrong or is the fault in reality? *Globalisation, Societies and Education*, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2264223>

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, São Paulo v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MARTINS, Paulo Henrique. As redes sociais, o sistema da dádiva e o paradoxo sociológico. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 40, p. 33-48, 2004. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v17i40.18479>

MILLER, Sarah Clark. From Vulnerability to Precariousness: Examining the Moral Foundations of Care Ethics. *International Journal of Philosophical Studies*, v. 28, n. 5, p. 644-661, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/09672559.2020.1804239>

OLIVEIRA, Layana Christine de. *Políticas linguísticas e políticas do cuidado: o Pré-PEC-G na educação superior brasileira*. 2023. 252 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/69216>. Acesso em: 29 set. 2023.

PARO, Cesar. A.; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide E. K. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. e0022757, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>

ROSA, Gabrielle Toledo. *Do Benin ao Brasil: desafios migratórios e o impacto da pandemia no cotidiano de estudantes internacionais PEC-G*. 2022. 22 f. Trabalho (Conclusão de Curso – Graduação em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Saúde e Sociedade, Santos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62937>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, Saulo R. dos; GALVÃO, Alessandra M.; LEITE, Ângela R. L. As práticas de hospitalidade na Universidade Federal do Maranhão: análise da percepção dos discentes internacionais em relação ao receber bem. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, v. 37, n. 116, p. 308-327, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.10601>

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa; BRUCE, Judy; SUSA, Rene. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. *Comparative and International Education – Éducation Comparée et Internationale*, v. 45, n. 1, 2016. Disponível em: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol45/iss1/2>. Acesso em: 20 set. 2024.

SOUZA, Claudia Schiedeck Soares de; ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo Romeu; KNIGHT, Jane Internationalization as a process of change: an interview with jane knight. *ETD – Educ. Temat. Digit.*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 529-537, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659365>

TERRIN, Aldo Natale. *O rito – antropologia e fenomenologia da ritualidade*. São Paulo: Paulus, 2004.

TOSATTI, Natália Moreira. *O desempenho de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)*. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36528>. Acesso em: 10 ago. 2023.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>

YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti. Análise de experiências em português como segunda língua a partir de uma perspectiva interseccional. *Domínios de lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1.123-1.143, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-16>

Autor correspondente

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

Estrada do Caminho Velho, nº 333, Jardim Nova Cidade, Guarulhos/SP, Brasil. CEP 07252-312

alan.unifesp@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

