



Rovênia Amorim Borges | **Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional**

UMinho | 2020

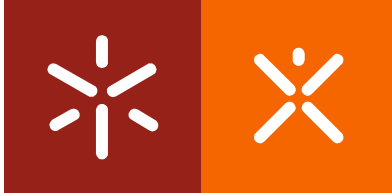


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rovênia Amorim Borges

**Estudantes brasileiros no ensino superior
em Portugal: O despertar descolonial na
experiência da mobilidade internacional**

setembro de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Rovênia Amorim Borges

**Estudantes brasileiros no ensino superior
em Portugal: O despertar descolonial na
experiência da mobilidade internacional**

Tese de doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Almerindo Janela Afonso
e coorientação do
Professor Doutor José Vieira de Sousa

DIREITOS DE AUTORIA E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria, por ter-me ajudado a escrever na minha primeira composição escolar que as borboletas são multicoloridas;

Ao meu pai, João, por ter-me ensinado que em nome dos meus estudos tudo o mais deixava de ter prioridade no orçamento familiar;

Ao meu filho Matheus, por ser uma dessas almas cheias de compaixão pelos menos favorecidos e um admirador exagerado das minhas palavras escritas;

Às minhas filhas gêmeas Bruna e Clara, que aprenderam a dosar as críticas para os tantos dias de ausência em que tive de abdicar das suas adolescências;

Aos estudantes brasileiros que doaram tempo para que esta investigação fosse possível, revelando-me suas histórias e pensamentos;

Aos professores Fátima Antunes, José Palhares, Leandro Almeida, Licínio Lima e Manuel Sarmento, com quem tive algumas boas discussões (des)construtivas durante as aulas no Instituto de Educação da Universidade do Minho;

Aos meus orientadores científicos, Professor Almerindo Janela Afonso, em Braga, e Professor José Vieira de Sousa, em Brasília, pela amizade construída e sucessivos tempos cultivados ao longo de um caminhar de quatro anos, em que destaco o tempo-rei de uma paciência confiante no meu processo de amadurecimento reflexivo;

Ao meu companheiro de vida e de luta, Luiz Roberto, a quem devo o suporte emocional e financeiro para cumprir essa desafiadora travessia atlântica de aprendizado.

E como quis o destino que eu encontrasse pelo cotidiano da Universidade do Minho funcionários e colegas com *alma nada pequena*, cuja soma dos nomes não caberia nos limites de uma página, *sossego* as minhas palavras de que tudo *valeu muito a pena*. A cada um de vocês, o meu apreço e um sincero muito obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Há quem diga que carregamos no nosso DNA as memórias dos nossos antepassados. Esta tese é dedicada (in memoriam) à DONA CEDÊ, a minha tataravó indígena, “pega no laço” nas Minas Gerais e de quem não tive o direito de saber e de herdar o sobrenome étnico do seu povo. O silenciamento de uma violência racializada e patriarcal naturalizada por gerações na história contada pela minha família, a exemplo de tantas outras no Brasil, pela força da colonialidade de poder.

**Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal:
O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional**

RESUMO

As universidades portuguesas têm sido cada vez mais procuradas nos últimos anos por estudantes brasileiros. Embora estudar no exterior seja, ainda e em grande medida, um privilégio para quem vem de famílias com maior capital econômico, políticas e programas recentes no âmbito dos dois países, para o fomento da internacionalização na educação superior, têm resultado numa participação mais diversificada nesses fluxos de mobilidade estudantil que partem do Brasil. Os resultados do estudo empírico apurados a partir da interseccionalidade de raça, gênero, classe e trajetórias escolares confirmam que um perfil de origem familiar diferenciado em termos de capital econômico está associado à forma de ingresso no ensino superior. Por conseguinte, uma maior probabilidade de usufruir da internacionalização para Portugal, em termos sociais e raciais, processou-se nos programas de mobilidade em que os estudantes brasileiros haviam recebido bolsas de estudo ou estavam isentos do pagamento de taxas e anuidades às universidades. A investigação tem como suporte teórico-conceitual contributos críticos de autores descoloniais, à luz dos quais foram sendo interpretados os dados empíricos recolhidos. Demonstradas as inter-relações das desigualdades de partida com a dinâmica da mobilidade internacional, a investigação seguiu no propósito maior de analisar as interfaces da experiência da mobilidade em Portugal na subjetividade desses estudantes. Dados os laços históricos e culturais entre Brasil e Portugal, um desafio foi o de identificar, nas suas vozes, reflexões capazes de fazer emergir, direta ou indiretamente, indícios de lastros coloniais ainda presentes na nova realidade vivenciada. Mais concretamente, procurou-se dar visibilidade a críticas e a experiências relacionadas com o racismo e o eurocentrismo epistêmico, que são, entre outros, elementos constitutivos de uma matriz mundial de poder moderno-colonial inaugurada no século XVI, com a chegada dos europeus ibéricos à América. Chegou-se à conclusão de que, para além das vivências de enriquecimento humano, cultural e científico, estudar em Portugal também permitiu, em linhas gerais e de forma singular, um despertar crítico sobre a colonialidade latente na sociedade portuguesa, e em muitas interações e discursos produzidos no interior e para além do espaço acadêmico.

Palavras-chave: Brasil-Portugal; despertar descolonial; ensino superior; mobilidade estudantil.

**Brazilian students in higher education in Portugal:
Decolonial awakening in the experience of international mobility**

ABSTRACT

Portuguese universities have been increasingly sought after in recent years by Brazilian students. Although studying abroad is still, to a large extent, a privilege for those coming from families with greater economic capital, recent policies and programs of both countries to promote internationalization in higher education have resulted in a more diversified group of students who come from Brazil. The results of the empirical study determined from the intersectionality of race, gender, class, and school trajectories confirm that the difference in terms of economic capital is associated with the way of entering higher education. Consequently, a greater likelihood of enjoying internationalization in Portugal, in social and racial terms, took place within the mobility programs in which Brazilian students had received scholarships or were exempt from paying fees and tuition to universities. The research has a theoretical-conceptual support contributed from critical decolonial authors, in light of which the collected empirical data were interpreted. Having demonstrated the interrelationships between the starting inequalities, and the dynamics of international mobility, the investigation analysed the interfaces of the experience of mobility in Portugal in the subjectivity of these students. Given the historical and cultural ties between Brazil and Portugal, a challenge was to identify, in their voices, reflections capable of raising, directly or indirectly, signs of colonial ballasts still present in the new reality experienced. More specifically, it sought to give visibility to criticisms and experiences related to racism and epistemic Eurocentrism, which are, among others, constitutive elements of a world matrix of modern-colonial power inaugurated in the 16th century, with the arrival of Iberian Europeans to America. It was concluded that, in addition to the experiences of human, cultural and scientific enrichment, studying in Portugal also allowed, in general and singularly, a critical awakening about the latent coloniality in Portuguese society, and in many interactions and discourses produced inside and beyond the academic space.

Keywords: Brazil-Portugal; decolonial awakening; higher education; student mobility.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| AGRADECIMENTOS | III |
| RESUMO | VI |
| ABSTRACT | VII |
| | |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| Aprendizado descolonial e a decisão sobre o olhar mais apropriado para um novo percurso investigativo em educação | 17 |
| O giro epistemológico e metodológico..... | 23 |
| Objetivos em cinco capítulos..... | 28 |
| | |
| CAPÍTULO 1 | 32 |
| Os percursos hegemônicos na educação superior: Da produção à busca de conhecimento..... | 32 |
| 1. Um Estado da Arte: a hegemonia euro-americana em Educação..... | 33 |
| 2. Internacionalização da educação superior: um conceito plural | 52 |
| 2.1. O percurso institucional e conceitual da internacionalização..... | 57 |
| 2.2. Uma outra internacionalização é possível e desejável..... | 61 |
| 3. O conhecimento em movimento: da gênese ao <i>big boom</i> global..... | 66 |
| 3.1. Mobilidade internacional de estudantes: dinâmicas e conceituações | 72 |
| 3.2. Mobilidade estudantil além fronteiras: as rotas hegemônicas | 76 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | 85 |
| Iluminismo descolonial na América-Latina e no Brasil: Um caminhar teórico-conceitual | 85 |
| 1. Colonialidade de poder e o despertar da crítica <i>descolonial</i> na América Latina | 86 |
| 1.1. Descolonialidade de poder: a descolonização epistemológica da modernidade | 94 |
| 1.2. Circunstâncias espaço-temporais: ambiguidades do termo pós-colonial..... | 96 |
| 1.2.1. A singularidade do pós-colonialismo no Brasil | 97 |
| 1.2.2. As colônias do século XXI: um pós-colonialismo futuro? | 108 |
| 1.3. As fases da crítica pós-colonial e o pioneirismo da América Latina | 110 |
| 1.3.1. A fase inaugural | 114 |

| | |
|---|------------|
| 1.3.2. A fase canônica..... | 115 |
| 1.3.3. A fase descolonial | 119 |
| 2. Colonialidade de poder e interseccionalidade: identidades e racismos..... | 123 |
| 2.1. Interseccionalidade e colonialidade..... | 124 |
| 2.2. Experiências subalternas na mobilidade: o capital descolonial..... | 129 |
| CAPÍTULO 3 | 135 |
| Internacionalização da educação superior do Brasil: Cinco séculos de colonialidade de poder | 135 |
| 1. Caravelas ao mar: a deriva eurocêntrica de poder a partir do Brasil | 136 |
| 1.1. No horizonte, a pangeia multicêntrica: um mundo sem periferias | 139 |
| 1.2. O percurso histórico da internacionalização da educação superior no Brasil | 146 |
| 1.3. Mobilidade internacional de graduandos: do ápice ao declínio..... | 158 |
| 1.4. Programa Ciência sem Fronteiras e o <i>novo desenvolvimentismo</i> no Brasil..... | 163 |
| 1.5. Entre o Norte e o Sul-Global: as duas internacionalizações no Brasil | 176 |
| 1.6. Bolsistas do <i>Ciência sem Fronteiras</i> nas melhores universidades do mundo | 187 |
| 1.7. Internacionalização do ENEM: a seletiva mobilidade para Portugal | 191 |
| CAPÍTULO 4 | 196 |
| Reflexões sobre raça e racismo e a importância metodológica da interseccionalidade | 196 |
| PARTE I - Entre o passado e o presente | 197 |
| 1. A <i>invenção</i> de raça nas Américas e a colonialidade de poder | 197 |
| 1.1. Raça e racismo no Brasil e em Portugal | 207 |
| PARTE II - Estudo Empírico | 219 |
| 2. Quem são e o que pensam os estudantes brasileiros em Portugal?..... | 219 |
| 2.1. Procedimento de recolha de dados..... | 219 |
| 2.2. Caracterização da amostra..... | 225 |
| 2.3. Um perfil dos estudantes brasileiros em Portugal | 227 |
| 3. Sensibilidade analítica: a interseccionalidade quali-quantitativa | 233 |
| 3.1. Matriz da análise qualitativa | 236 |
| 4. Desigualdades associadas ao perfil e à trajetória escolar | 240 |

| | |
|--|----------------|
| CAPÍTULO 5 | 249 |
| O pensar descolonial de estudantes brasileiros em Portugal | 249 |
| 1. Entre a língua portuguesa e a inglesa, a colonialidade de poder | 250 |
| 2. Motivações para estudar em Portugal: a língua em primeiro lugar? | 254 |
| 3.1. A mobilidade para Portugal: um (novo) despertar descolonial? | 267 |
| 3.2. A experiência de estudar em Portugal..... | 281 |
| 3.2. A experiência de racismo(s) em Portugal | 288 |
| 3.2.1. Amizades difíceis: entre o racismo e a interculturalidade..... | 298 |
| 3.3. Mobilidade: capitalismo e eurocentrismo | 301 |
| 3.4. Cidadania global descolonial e interculturalidade | 310 |
| CONCLUSÃO | 319 |
| De que nos serve uma mobilidade estudantil Brasil-Portugal com escassez de diálogos descoloniais? | 319 |
| REFERÊNCIAS..... | 327 |
| Legislações consultadas..... | 362 |
| Websites consultados..... | 363 |
| ANEXOS | 369 |
| Anexo 1 - Parecer SECSH favorável à recolha de dados..... | 369 |
| Anexo 2 - Questionário 1: Estudantes do CsF em Portugal..... | 370 |
| Anexo 3 - Termo de Consentimento - Entrevistas..... | 392 |
| Anexo 4 - Transcrição de Entrevista - Estudante de Mobilidade | 394 |
| Anexo 5 - TOP 100 <i>world-class universities</i> - por país..... | 404 |
| Anexo 6 - Convênios INEP/MEC com instituições portuguesas - ENEM | 405 |
| Anexo 7 - Estudantes do ENEM em Portugal | 406 |
| Anexo 8 - Projetos de cooperação internacional da CAPES com bolsas para o exterior .. | 407 |

FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa teórico-conceitual: cinco séculos de colonialidades | 136 |
| Figura 2 - Padrão de poder mundial e seus quatro eixos estruturantes..... | 237 |
| Figura 3 - Matriz de análise interseccional qualitativa centrada em raça..... | 240 |
| Figura 4 - Noções básicas de educação para a cidadania global | 312 |

GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Revistas por região global - Área Educação | 35 |
| Gráfico 2 - Distribuição de produção científica por região global..... | 37 |
| Gráfico 3 - Países por região global que mais produzem artigos em Educação | 38 |
| Gráfico 4 - <i>Ranking</i> dos países que mais produzem em Educação | 38 |
| Gráfico 5 - <i>Ranking</i> de países que mais publicam em Educação | 42 |
| Gráfico 6 - Principais destinos de estudantes internacionais do Brasil em 2017 | 83 |
| Gráfico 7 - Principais destinos dos bolsistas do CsF (2011-2014) | 190 |
| Gráfico 8 - Origem regional dos estudantes brasileiros em Portugal | 246 |
| Gráfico 9 - Motivações para estudar em Portugal..... | 255 |

QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Síntese da pesquisa Estado da Arte | 34 |
| Quadro 2 - Revistas de Educação de maior prestígio internacional - 2017..... | 36 |
| Quadro 3 - Principais assuntos tratados em artigos sobre internacionalização..... | 41 |
| Quadro 4 - Instituições de ensino superior – de 2257 a.C. a 1088 d.C..... | 66 |
| Quadro 5 - Categorias de experiências de mobilidade estudantil | 75 |
| Quadro 6 - As colônias remanescentes do século XXI | 109 |
| Quadro 7 - Da crítica pós-colonial à descolonial..... | 112 |
| Quadro 8 - Crítica pós-colonial versus crítica pós-colonial de oposição | 122 |
| Quadro 9 - O processo de internacionalização da educação superior no Brasil..... | 148 |
| Quadro 10 - Bolsas Graduação Sanduíche - CAPES (2003-2018)..... | 159 |
| Quadro 11 - Desenvolvimentismo e pactos políticos no Brasil (1930 a 2016) | 174 |
| Quadro 12 - Universidades do Brasil e de Portugal em <i>rankings</i> internacionais | 181 |
| Quadro 13 - As 30 melhores universidades do mundo em 2011 | 188 |
| Quadro 14 - Bolsistas do CsF nas 30* “melhores” universidades do mundo..... | 189 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 15 - Instrumentos de recolha de dados, objetivos e respostas obtidas | 220 |
| Quadro 16 - Análise interseccional das entrevistas | 274 |

TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Open Access das revistas de Educação por região global..... | 40 |
| Tabela 2 - Artigos sobre mobilidade estudantil por país e <i>ranking</i> | 48 |
| Tabela 3 - Mobilidade de partida de estudantes por região (2000-2017) | 79 |
| Tabela 4 - Estudantes internacionais por país de origem e de destino | 80 |
| Tabela 5 - Bolsas concedidas pela CAPES (2000-2018) | 161 |
| Tabela 6 - Principais países de destino de bolsistas de graduação (2008-2018)..... | 162 |
| Tabela 7 - Estudantes do Brasil no ensino superior de Portugal | 193 |
| Tabela 8 - Estudantes brasileiros em Portugal – Raça..... | 229 |
| Tabela 9 - Estudantes brasileiros em Portugal – Sexo | 230 |
| Tabela 10 - Classificação econômica no Brasil | 231 |
| Tabela 11 - Estudantes brasileiros em Portugal – Renda Familiar | 232 |
| Tabela 12 - Estudantes brasileiros em Portugal – Classe | 233 |
| Tabela 13 - Interseccionalidade por raça e classe..... | 241 |
| Tabela 14 - Estudantes brasileiros em Portugal – Escolaridade Mãe | 242 |
| Tabela 15 - Estudantes brasileiros em Portugal – Escolaridade Pai | 243 |
| Tabela 16 - Interseccionalidade raça e escolaridade das mães dos estudantes | 243 |
| Tabela 17 - Interseccionalidade raça e escolaridade dos pais dos estudantes | 244 |
| Tabela 18 - Estudantes brasileiros em Portugal – Tipo de escola e situação..... | 244 |
| Tabela 19 - Interseccionalidade raça e trajetória escolar | 245 |
| Tabela 20 - Interseccionalidade entre língua inglesa e raça (Portugal) | 256 |
| Tabela 21 - Interseccionalidade entre língua inglesa e raça (CsF-World-Class) | 265 |
| Tabela 22 - A experiência de estudar em Portugal | 282 |
| Tabela 23 - Experiência de racismo em Portugal | 289 |
| Tabela 24 - Discriminação em Portugal – interseccionalidade por gênero e raça | 291 |
| Tabela 25 - Classificação étnico-racial – interseccionalidade por gênero e raça | 293 |
| Tabela 26 - Capitalismo e eurocentrismo | 301 |
| Tabela 27 - Capitalismo neoliberal – interseccionalidade por raça e classe | 304 |
| Tabela 28 - Cidadania global descolonial..... | 317 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- ACIME - Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas
- ACT - American College Testing
- ARWU - Academic Ranking of World Universities
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BRAFITEC - Brasil-France Ingenieur Technologie
- BRAGECRIM - Brazilian-German Collaborative Research Initiative in Manufacturing Technology
- BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- B-On - Biblioteca do Conhecimento Online
- CALTECH - Instituto de Tecnologia da Califórnia
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico Social
- CERD - Comitê das Nações Unidas para a Eliminação da Discriminação Racial
- CIEMEN - Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações
- CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- CsF - Ciência sem Fronteiras
- CTI - Ciência, Tecnologia e Inovação
- DAAD - Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
- DFG - German Research Foundation
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- EC - Emenda Constitucional
- ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System
- EEES - Espaço Europeu do Ensino Superior
- EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ENEM - Ensino Nacional do Ensino Médio

- E-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
- ESS - European Social Survey
- EUA - Estados Unidos da América
- EUMC - European Monitoring Centre on Racism and Xenofobia
- EUROSTAT - European Statistical System
- FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FIES - Financiamento Estudantil
- FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
- FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
- FMI - Fundo Monetário Internacional
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio
- FUTURE-SE - Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
- GATS - General Agreement on Trade in Services
- GATT - General Agreement on Tariffs and Trade
- GEFI - Global Education First Initiative
- GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICM - International Credit Mobility
- IIE - Institute of International Education
- IILP - Instituto Internacional de Língua Portuguesa
- INE - Instituto Nacional de Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
- ISCED - International Classification of Education
- ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARCA - Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
- MEC - Ministério da Educação (do Brasil)
- MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
- MIT - Massachusetts Institute of Technology
- MSI - Modelo de Substituição de Importações

- NAFTA - North American Free Trade Agreement
- NASA - National Aeronautics and Space Administration
- NUFFIC - Organização Holandesa para a Internacionalização na Educação
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development
- OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos
- OMC - Organização Mundial do Comércio
- PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- PALV - Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
- PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
- PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
- PITCE - Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior
- PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais
- PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Contínua
- POF - Pesquisa de Orçamentos Familiares
- PRINT - Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil
- PROUNI - Programa Universidade para Todos
 - PT - Partido dos Trabalhadores
 - QS - Quacquarelli Symonds
 - RUF - Ranking Universitário Folha
 - SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
 - SAT - Scholastic Aptitude Test
- SECSH - Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
 - SJR - Scimago Journal & Country Rank
- SPSS - Statistical Package for Social Sciences
- STEM - Science, Technology, Engineering, and Mathematics
- THE - Times Higher Education World Universities Ranking
- TOEFL - Test os English as a Foreign Language
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

- UnB - Universidade de Brasília
- UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESCO-UIS - UNESCO Institute for Statistics
- UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
- UNIAM - Universidade Federal de Integração da Amazônia
- UNIC-RIO - Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil
- UNILA - Universidade da Integração Latino-Americana
- UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
- U.S. - United States
- USAID - United States Agency for Development
- USP - Universidade de São Paulo
- UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

INTRODUÇÃO

Aprendizado descolonial e a decisão sobre o olhar mais apropriado para um novo percurso investigativo em educação

“Não há Sol a sós.”

Arnaldo Antunes

Enquanto faço uma pausa, a esperar que as palavras acordem para o que quero dizer, distraio-me a olhar lá para fora. Estamos em mais um dia quente e bonito de verão em Portugal. O Sol resplandece as tonalidades de verde das folhas da árvore que avisto pela varanda da sala e deixa na penumbra outras tantas... Enquanto a brisa da manhã harmoniza uma coreografia em que todas têm vez, vou-me dando conta de que foi justamente no vivenciar as quatro estações do ano, tão marcadas nesses horizontes portugueses, que teve início o meu processo de aprendizado descolonial.

Tanto em Minas Gerais, meu estado de origem, quanto em Brasília, para onde me desloquei aos 18 anos para cursar jornalismo, arrisco a dizer, com um quase nada de exagero, que é verão o ano todo. Todavia, confesso que, em Portugal, em dias de verão, foi uma grata novidade ter a companhia do Sol até às 21h. Quantas vezes animou-me a alma, após um dia intenso de leituras, deixar a Universidade do Minho e poder assistir ao pôr do sol! Por outro lado, as manhãs escuras e frias, de chuva e de vento forte que assobia, são por demais cruéis para quem vem dos trópicos. Recordo-me de, num desses dias entristecidos do inverno de 2018, ter feito um comentário em sala de aula, e que depois registrei como epígrafe no trabalho final da disciplina:

Do Sul, onde o Sol quase sempre brilha, a aluna:

— Sábado com chuva e frio ... Hoje era dia de ficar em casa, debaixo do edredom, vendo um filme e comendo pipoca ...

Do Norte, onde o frio agasalha o Sol, o professor:

— Mas hoje é que não. Nos dias sem Sol e com frio é que se tem de trabalhar mais!

Naquele momento, comecei a perceber as sutis diferenças de visão de mundo entre dois povos falantes da língua portuguesa, simplesmente pela posição geográfica que os seus países ocupam no planeta. As estações do ano no Sul e no Norte Global contribuem para um modo de viver e de pensar singularizados. E, assim, ao longo dos quatro anos de doutoramento, à medida

que o verão chegava e se afastava neste horizonte de montanhas ao norte de Portugal, outras reflexões foram interferindo na elaboração dos cinco capítulos que se seguirão. Por mais que vejamos escrito repetidamente por toda parte que Brasil e Portugal guardam laços de proximidades histórica e cultural, foram as descobertas das diferenças que moldaram as sensibilidades deste percurso investigativo.

Antes de avançar para a problematização e os objetivos da tese, recordo aqui o dia em que me descobri falante de uma outra língua, o *brasileiro*. Numa tarde de outono de 2016, enquanto percorria um dos corredores do Instituto de Educação da Universidade do Minho, ouvi por uma porta entreaberta uma voz feminina a comentar que não percebia mais o *brasileiro*, já transformado numa outra língua bem distante do português. Aquelas palavras incomodaram-me profundamente e, por muito tempo, fiquei a rebobiná-las no pensamento. Como assim? Quer dizer que, para os portugueses, eu não falo português, mas brasileiro?

Passei então a refletir sobre a origem e o motivo dessa *invenção portuguesa* de que no Brasil se fala o *brasileiro*. No entanto, mais adiante, ao longo do percurso investigativo, fui percebendo nas vozes de outros estudantes que o falar *brasileiro* poderia ser explicado como uma forma de *colonialidade*. E ter a consciência disso nada mais era do que um exemplo de *despertar crítico descolonial*. Primeiramente, o meu entendimento foi de que a corriqueira distinção do português e do brasileiro reforçava uma hierarquização linguística, de subalternização da língua falada e escrita pelos brasileiros, e que poderia ser interpretada como discriminação.

Num segundo momento, percebi que era necessária uma outra e mais profunda leitura sobre esta questão. Nesse sentido, a *língua brasileira* passou a ter para mim o sentido de descoberta da identidade nacional e do resgate da pluralidade linguística do Brasil. O *brasileiro* é bem mais do que um legado colonial da língua de Camões porque traz incorporações linguísticas das etnias indígenas que habitavam o Brasil muito antes da chegada dos portugueses. O brasileiro também agrega as contribuições linguísticas dos diferentes povos da África traficados para o Brasil e de outros povos europeus, asiáticos e árabes que foram para lá migrando. O brasileiro é, portanto, uma língua construída um pouco por todo o mundo. É, em si, uma língua plural.

Para além do mais, há outras nuances históricas que ajudam a explicar as diferenças da língua portuguesa que se adota no Brasil e em Portugal. Ao contrário do que alguns possam imaginar, o português não foi a língua inicial da colonização. Por ser “a mais falada ao longo da costa atlântica”, a língua dos tupinambás “influenciou o português falado no Brasil” (Instituto

Socioambiental - ISA, 2019)¹. Tão logo se deu o processo de colonização, ela adquiriu um caráter linguístico supraétnico e passou a ser designada de *língua geral* ou *nheengatu* nos territórios administrados por Portugal, “convivendo em situação de crescente bilinguismo com a língua portuguesa” (Freire, 2011, p. 182).

Porém, a *língua geral* foi proibida ainda durante o período colonial², sendo sentenciadas “chibatadas em público” a quem fosse flagrado falando-a (Lopes, 1998, p. 119). Portanto, o Brasil em que os portugueses desembarcaram e se declararam donos era um território de muitas línguas. Estima-se que, no início do século XVI, o número de línguas e dialetos falados pelos povos indígenas fosse próximo de mil. Atualmente há pouco mais de 160 línguas indígenas (ISA, 2019).

Esse despertar descolonial ocorrido durante a minha experiência enquanto estudante internacional em Portugal foi o motivo que me levou a escrever esta tese em *brasileiro* e não em *português*, num posicionamento consciente e pertinente de *desobediência epistêmica*, para empregarmos um termo utilizado por Walter Dignolo (2008, 2010). Não há como não estabelecer aqui um paralelo para lembrar o escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o, autor de *Decolonizing the Mind* (1986), que, em 1977, despediu-se do inglês para passar a escrever na língua *gikuyu*, originalmente falada pelo povo do Quênia antes da colonização britânica.

Quem me dera tivesse o conhecimento para escrever esta tese em *nheengatu*, língua que sobrevive entre os indígenas da Amazônia! No entanto, ter consciência de ser uma falante do *subalterno brasileiro*, com sua genética miscigenada, já me basta como posicionamento epistemológico crítico descolonial. Incorporado ao falar brasileiro está a resistência linguística do outro, ou melhor, de tantos outros. Vale lembrar que o subalterno, no sentido empregado por Gayatri Spivak (1998, 2014), é de um sujeito consciente de si e da subalternidade que lhe foi imposta. É, pois, um sujeito ativo que reivindica um espaço no mundo hegemônico para falar.

A colonialidade em relação à língua portuguesa também está presente no Brasil. O português que se impôs como a língua do colonizador é a única língua oficial do país³. Somente, em 1988, com a aprovação do atual texto constitucional do Brasil, o poder político, “pela primeira

¹ Acessado de: <https://pib.socioambiental.org/pt/Linguas>.

² Em 1778, Marquês de Pombal “proibiu o ensino e o uso do tupi e instituiu o português como única língua do Brasil com a finalidade de enfraquecer o Poder da Igreja Católica sobre a colônia” (História do Ensino de Línguas no Brasil – HELB: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:a-proibicao-do-tupi-e-o-fortalecimento-da-lingua-portuguesa&catid=1029:1758&Itemid=2).

³ As relações políticas entre Brasil e Portugal pós-independência e, principalmente depois da Proclamação da República brasileira (1889), geraram um processo de Normatização Divergente que levou a língua a ter duas Academias, duas ortografias (a partir de 1911), dois Vocabulários Ortográficos, dois dicionários, duas Nomenclaturas Gramaticais a partir de 1957 (Brasil) – 1961 (Portugal), duas políticas de certificação de proficiência, o CELPE-Bras brasileiro e o Sistema CAPLE português, este último expressão do *Quadro Comum Europeu das Línguas*, dois aparatos de promoção do português no mundo, o Camões IP por Portugal e a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Setor Cultural do Itamaraty, no Brasil, por outro” (Oliveira, 2013, p. 422, itálico no original).

vez na história do país, depois de cinco séculos de relação com os índios, deixou de considerá-los uma categoria social em vias de extinção” (Freire, 2011, p. 17), para então reconhecer aos falantes de *nheengatu* e das demais línguas indígenas o direito da identidade étnica, o que inclui viver de acordo com “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Constituição da República Federativa do Brasil, 2016, p. 133, Art. 231).

Em termos históricos, os dissensos linguísticos entre os dois países ocorrem desde a emancipação política brasileira. A imagem de um país carente de uma produção intelectual que refletisse a brasilidade só começaria a ser construída em 1840, com as novas sensibilidades trazidas pelo Romantismo. Com origem na Europa da pós-Revolução Francesa, no Brasil, a nova onda literária caracterizou-se pelo resgate dos indígenas e da natureza tropical para compor a singularidade da alma nacional. Nascia uma literatura escrita num “português à brasileira” e distinto das tradições literárias em Portugal.

As diferenças que passaram a ser impressas na literatura dos dois países no século XIX foram bastante criticadas por escritores portugueses, entre os quais Camilo Castelo Branco (1825-1890), que apontava solecismos na obra poética de Fagundes Varela (1841-1875). Em *Cancioneiro alegre de poetas portugueses e brasileiros*, de 1887, ele escreveu: “Em poesia, um sabiá não substitue a syntaxe, e as flores do ingá que rescendem no jequitibá não disfarçam a corcova d'um solecismo” (Castello-Branco, 1887, p. 212).

A resposta veio na crítica do jornalista, professor e poeta brasileiro Carlos de Laet, publicada na Revista Brasileira, ao dar exemplos de que os solecismos também estavam presentes na obra de Camilo Castello Branco, fato esse que demonstrava “mais um traço da arrogância portuguesa em relação ao Brasil” (Ferreira & Neves, 2000, pp. 235-236). Para o jornalista Carlos Fino, as respostas às críticas dos autores brasileiros que o poeta português incorporava nas suas obras deixavam transparecer - “na linha das erradas teorias racialistas da época – sentimentos de arrogante superioridade eurocêntrica de cariz racista” (Fino, 2019, p. 299).

Nome consagrado na imprensa e na intelectualidade brasileira, José Veríssimo, autor da obra *A educação nacional*, primeira edição de 1890, também era crítico à dependência cultural do Brasil com o “classicismo português” e defendia a nacionalização dos livros de literatura escolar, com linguagem “brasileira” (Gomes, 2014, p. 114). Até o início de 1920, a efervescência nacionalista no panorama político-cultural brasileiro, que se caracterizava por experimentações e inovações que fossem genuinamente brasileiras, dificultava a reaproximação de intelectuais brasileiros e portugueses. Nessa época, por exemplo, não alcançou sucesso a tentativa da

portuguesa Ana de Castro Osório (1872-1935), autora e editora de manuais escolares e livros infantis que circularam no Brasil e em Portugal, de “fazer da literatura brasileira e portuguesa uma só” (Gomes, 2014, p. 117).

A relutância brasileira em firmar acordos comerciais com a antiga metrópole ensaia uma trégua a partir de 1930, com Getúlio Vargas na presidência do Brasil (1930 a 1945 e 1951 a 1954) e, depois, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961). O novo ambiente político permitiu que a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras assinassem em 30 de abril de 1931, simultaneamente em Lisboa e no Rio de Janeiro, um Acordo Ortográfico “com o objetivo de preservar a unidade e promover a expansão da língua portuguesa” (Magalhães, 2000, p. 274).

No entanto, a busca por uniformidade na escrita da língua portuguesa tem-se verificado um percurso longo e difícil⁴. Entretanto, com a independência das colônias portuguesas na África surgiu a ideia de um acordo ortográfico para todos os países lusófonos. Entre 6 e 12 de maio de 1986 realizou-se, no Brasil, o Encontro de Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa, quando então foram lançadas as bases para a reforma ortográfica com base nos trabalhos realizados desde 1945. “Essa reforma recebeu, porém, forte oposição por parte de muitos intelectuais portugueses que sustentaram que o Brasil tentava impor a sua norma a Portugal e aos outros países lusófonos” (Magalhães, 2000, p. 363).

Em 1º de novembro de 1989, chefes de Estado de sete países de língua portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe), reunidos no Brasil, em São Luís do Maranhão, decidiram criar o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) com o objetivo de definir, conjuntamente, políticas de promoção de uma língua portuguesa comum. Esse encontro é considerado o “primeiro passo concreto” no processo de criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Instituto Internacional da Língua Portuguesa, 2017). Um ano depois, em 16 de dezembro de 1990, foi assinado, em Lisboa, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, atualmente em vigor.

⁴ Como a execução do acordo não seguia um entendimento nos dois países, negociou-se uma convenção destinada a regular os dois sistemas ortográficos, resultando na Convenção Ortográfica Luso-Brasileira, assinada em Lisboa em 21 de dezembro de 1943. Entretanto, as divergências prosseguiram, não coincidindo, nomeadamente, a ortografia do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, publicado em 1940 pela Academia das Ciências de Lisboa, e a ortografia do Vocabulário Ortográfico que a Academia Brasileira de Letras publicou em 1943. Após nova rodada de negociações entre as duas academias, em 8 de dezembro de 1945 assinou-se a Convenção Ortográfica Luso-Brasileira (Magalhães, 2000, p. 275), mas que acabou por não ser aprovada pelo Congresso Nacional do Brasil. Em 1967, a questão volta ao debate na Academia Brasileira de Letras e uma Comissão de Reforma Ortográfica é designada, resultando, em 22 de abril de 1971, em um novo Acordo Ortográfico com a Academia de Ciências de Lisboa. Porém, acabou por não ser homologado pelos dois países. Em 1972, nova comissão é composta no Brasil para a elaborar um novo vocabulário ortográfico, sendo aprovado pela Academia Brasileira de Letras, em sessão de 22 de outubro de 1981.

Para além dessas indas e vindas na busca de um português que seja universal na comunidade lusófona, não podemos deixar de registrar a colonialidade embutida nesse processo, tendo em vista os interesses do mercado editorial. A língua portuguesa é plural, repleta de singularidades em cada um dos países onde é falada e escrita e o acordo que busca transformá-la numa só, por meio de um acordo multinacional, liderado por Brasil e Portugal, ecoa e caracteriza-se como violência por não respeitar as diferentes formas que a língua portuguesa tem assumido. Esta é uma questão, mas há muitas outras envolvidas neste debate. Em Portugal, tenho ouvido reclamações de intelectuais a respeito do não cumprimento do acordo pelo Brasil, no sentido de que os artigos publicados em revistas acadêmicas devem atender as excepcionalidades da escrita do Brasil e não de Portugal.

Uma outra questão que deve ser lembrada, até por ser ignorada por muitos brasileiros e também portugueses, é o *fato* que, de *facto*, em Portugal, tal qual no Brasil, também há especificidades linguísticas regionais, expressões populares e gírias. Reportagem publicada pelo jornal Público, na edição de 16 de agosto de 2020, com base no livro “*Em Português nos (des)entendemos*”, de João Carlos Brito, professor-bibliotecário de uma escola pública em Portugal que se dedica a estudar a “história das palavras” em Portugal. Em suma, se há palavras que são desconhecidas de portugueses de determinadas regiões, serão ainda mais estranhas aos falantes do *brasileiro*.

Uma vez que esta tese está inscrita no programa de doutoramento do Instituto de Ciências da Educação da Universidade do Minho, seguimos o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor desde 13 de maio de 2015 em Portugal e 1^a de janeiro de 2016 no Brasil, mas atentando às especificidades da grafia em uso no Brasil, conforme contempladas no próprio acordo. Fazemos isso, como já dito, em alinhamento ao enquadramento teórico da crítica descolonial. A exceção ficará com as citações em línguas estrangeiras, traduzidas para o português no corpo do trabalho e mantidas no original nas notas de rodapé.

Por fim, em relação ainda a esta questão, adianto que, na experiência de viver e estudar por quatro anos em Portugal, não sofri qualquer constrangimento pelo meu falar brasileiro. No entanto, o descobrir-me não falante de *português* não foi uma exclusividade. Uma outra estudante, natural da cidade do Rio de Janeiro e inscrita no curso de Educação na Universidade do Minho,

⁵ Conforme se nota já *lead* da matéria escrita pela jornalista Cristiana Faria Moreira: “Se não é ribatejano nem minhoto [ou seja, do Ribatejo, região central de Portugal, e do Minho, região ao norte], é bem provável que não saiba ao que vem neste texto — por isso, desfaçam-se já as dúvidas: se anda à *troncamaronca* é porque anda à toa, “sem destino certo, meio (ou completamente) perdido no caminho ou nas ideias”. E, se assim anda, é bom que não fique à *babuje*, que é como os ribatejanos dizem “à mercê de alguém” ou “de alguma coisa”. Sobretudo de *peteiros*, que os minhotos dizem ser esses mesmos, os que “metem petas, mentiras” (Moreira, 2020, p. 16).

também revelou a mesma surpresa com relação ao idioma *brasileiro*: “Achei até estranho a primeira vez que me falaram: Será que a pessoa se confundiu?”⁶”

O giro epistemológico e metodológico

Muitas vezes foram se somando a este percurso investigativo e encontrando aconchego ou contraponto nos críticos da modernidade/colonialidade/descolonialidade, na produção intelectual de Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel e Maldonado-Torres, entre outros que dão sustentação teórica-conceitual ao nosso caminhar. Importante ressaltar que no pré-projeto desta investigação, intitulado *Internacionalização do Ensino Superior e mobilidade estudantil. Um estudo sobre estudantes brasileiros em cursos de graduação em Portugal*, esses autores sequer estão citados. Foi preciso atravessar o Atlântico para um *giro epistemológico e metodológico*.

A partir da leitura de algumas das muitas obras do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos é que descobri a crítica descolonial latino-americana e pude perceber o quanto Brasil e Portugal estão aprisionados numa *matriz colonial de poder* que se inaugurou no século XVI. Por conseguinte, a investigação que, inicialmente, tinha por objetivo central *compreender em que medida a globalização capitalista no século XXI influencia as mais recentes políticas de internacionalização no ensino superior Brasil- Portugal, contribuindo para acentuar a seletividade social no contexto universitário brasileiro* adquiriu um contorno de raiz histórica, baseado nas relações de poder que se estabelecem, em múltiplas dimensões e à escala mundial, desde o período das Grandes Navegações.

O que será apresentado ao longo dos cinco capítulos desta tese resume, em grande parte, o desdobrar de um percurso com partida em 2013, quando comecei a investigar um programa de mobilidade internacional de estudantes brasileiros que trazia a marca histórica de ser o maior investimento do Brasil em uma política pública para a internacionalização da educação superior. Lançado em 2011, dentro do espectro político-ideológico de um novo *desenvolvimentismo econômico e social do Estado brasileiro*, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) traduzia a

⁶ Em seguida, esta mesma estudante fez a seguinte reflexão crítica descolonial: “Eu acho que tem muito um traço, assim, de preconceito histórico que eles carregam mesmo. Às vezes não é uma coisa terrível, não é para ofender, mas pela ignorância de você não saber que aquilo é de fato uma coisa muito ofensiva. O nosso português misturou com muitas outras coisas e ele ficou mais, lógico, ele ficou com muitas diferenças comparado com o português daqui [de Portugal]. Eles têm o português europeu como uma coisa mais bonita, mais formal. É o português do colonizador, aquela figura europeia. É inferiorizar, de fato, a língua e falar que a gente está falando errado. Variação não é erro. Então, assim, por que está errado? Por que na Europa não se fala assim; por que o original não é assim? Mas o que é o original?” (Estudante-Entrevista 2, branca, ingresso pelo ENEM na Universidade do Minho).

euforia das elites políticas e econômicas no desejo de ver o país inserido, de forma ativa e competitiva, no cenário da economia global do conhecimento.

Naquele momento, a estabilidade econômica e a posição de liderança do país a partir da América Latina, e também junto ao grupo dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), tornavam possível aos dirigentes políticos, mediante o apoio do setor produtivo nacional em áreas consideradas estratégicas para a economia, avançar numa política de internacionalização desenvolvimentista, ainda que alinhada aos limites de um discurso dominante que atribui “um papel central ao conhecimento científico e técnico na construção da «economia do conhecimento» e no alcance de vantagens competitivas no mercado global” (Lima, 2015, p. 12).

O fluxo desses bolsistas mundo afora, nomeadamente para os Estados Unidos, principal país anfitrião do programa, incomodava-me em particular, não apenas por se vincular a um discurso hegemônico da globalização capitalista, mas porque parecia-me estar diante de uma estrutura sistêmica de perpetuação de injustiças e desigualdades sociais. Quem eram os estudantes beneficiados pelo programa de bolsas no exterior? Aqueles que vinham de contextos socioeconômicos e educacionais privilegiados? Por essa razão, o foco de análise centrou-se na identidade e na trajetória escolar dos participantes a partir da *interseccionalidade* por gênero, raça e classe. O resultado dessa análise trouxe à tona o quanto as múltiplas desigualdades refletidas no percurso educacional funcionam como barreiras para o desejado desenvolvimento social e econômico.

Ao fixar critérios de competências vinculados a uma formação média de qualidade, e que no Brasil está distante de um quadro de justiça social, o processo seletivo do programa para a mobilidade internacional de estudantes revelou-se mais permeável a premissas competitivas e seletivas neoliberais do que a questões sociais e identitárias, atentas à igualdade de oportunidades. Por conseguinte, estudantes com maior domínio da língua inglesa, em geral, aqueles que se autodeclaravam brancos e vinham de famílias com poder aquisitivo mais elevado, contabilizavam uma suposta *vantagem meritocrática*.

A baixa proficiência em língua inglesa dos estudantes brasileiros que se candidatavam às bolsas de estudo do Ciência sem Fronteiras revelou-se um problema logo nos primeiros editais, levando o governo a apressar ações para fomentar o ensino de língua inglesa nas universidades públicas. Ao mesmo tempo, também se promoveram ajustes nos critérios seletivos, o que abriu oportunidade para que estudantes negros, provenientes de famílias pobres e com menor domínio de inglês, ingressassem no programa.

Todo esse realinhamento resultava, em grande medida, do fato de Portugal ter despontado em 2012, primeiro ano de execução de programa, como um dos principais destinos para os estudantes. O país ibérico só não manteve a posição de liderança porque houve uma radical intervenção do governo brasileiro. Com proibição de novos editais de seleção de bolsistas para Portugal, o Brasil passou a conceder aos EUA “uma posição de evidente preferência no quadro do recém-criado Programa Ciência sem Fronteiras” (Santo & Almeida-Filho, 2012, p. 56), dando-lhe a primazia de avançar com a sua “política econômica e cultural expansionista” no campo da educação internacional (Borges & Garcia-Filice, 2015, p. 104).

Diante disso, pareceu-me razoável supor que ao proibir novas seleções de bolsistas para instituições de ensino superior portuguesas, o governo do Brasil retirou de muitos estudantes negros, de classes sociais desfavorecidas e provenientes de escolas públicas, a oportunidade (talvez única) de ter a experiência da mobilidade internacional. Do meu ponto de vista, a mobilidade estudantil para Portugal passou a constituir problemática para uma investigação futura, no sentido de que a política de internacionalização deve carregar outros sentidos que vão além dos imperativos de uma lógica capitalista

Naquele momento, servia-me como questão de partida a seguinte: *Os estudantes do Ciência sem Fronteiras que optavam por estudar em Portugal faziam esta escolha em razão predominante de não terem um pleno domínio do inglês?* Incomodava-me, em particular, que a hegemonia da língua inglesa num seleto circuito acadêmico do Norte Global, classificado pela excelência científica, e as lacunas do ensino deste idioma nas escolas do Brasil (Borges & Garcia-Filice, 2016) pudessem estar a acentuar a exclusão dos segmentos socialmente desfavorecidos na dinâmica da internacionalização das universidades brasileiras.

De outra parte, eu estava também a questionar: *Em que medida o ato de proibir a mobilidade de estudantes para Portugal não desperdiçava uma oportunidade histórica de avançar numa política bilateral de aproximação luso-brasileira, com vistas à construção de um novo e mais colaborativo espaço de internacionalização do conhecimento científico?* Eu não tinha ainda a visão de que, em verdade, ao excluir Portugal como país de destino do Ciência sem Fronteiras, o governo brasileiro executava, na prática política, uma *colonialidade de poder*.

Ainda que o argumento oficial do governo brasileiro fosse o fomento do aprendizado em língua estrangeira – um dos objetivos descritos na proposta de criação do programa de mobilidade –, a decisão traduzia, implicitamente, a percepção de subalternidade da produção científica das universidades portuguesas, tanto no patamar europeu como no global. Essa nova problemática

faz-me lembrar de uma entrevista que fiz, em 2015, ao então reitor João Gabriel Silva⁷, da Universidade de Coimbra. Na ocasião, ele lamentou a exclusão de Portugal do Ciência sem Fronteiras e respondeu-me que as universidades portuguesas poderiam ajudar os estudantes brasileiros a melhorar a proficiência em inglês. Portugal ensinar o Brasil a falar inglês? Aquela não era, com certeza, a resposta e nem a solução para uma questão muito mais complexa.

Seja como for, Portugal não demorou a voltar a ser um país de destino bastante procurado por estudantes brasileiros interessados numa formação internacional. A partir de 2014, a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) começou a ser aceita nos critérios de ingresso em instituições portuguesas de ensino superior, cabendo o pioneirismo à Universidade de Coimbra. Nessa perspectiva, um dos aspetos a aprofundar nesta tese passou a ser a hipótese de que a nova onda de mobilidade estudantil para Portugal integra a dinâmica pós-Bolonha de internacionalização mercantilista das universidades europeias. Por conseguinte, a segunda pergunta de partida a me inquietar foi a de *verificar se os estudantes internacionais do ENEM, considerando que as instituições de ensino superior em Portugal, mesmo as públicas, não são gratuitas, não exibiriam um perfil mais elitista e um percurso escolar privilegiado em relação aos bolsistas do Ciência sem Fronteiras. De forma complementar, para esses estudantes, a língua inglesa deixaria de ser o principal obstáculo para a opção de estudar em Portugal?*

Todavia, somente mais adiante, em fins de 2016, ao desembarcar em Portugal para cumprir o doutoramento e de me ter sido sugerido iniciar a leitura de autores pós-coloniais e descoloniais, é que esta tese alcançou maior robustez teórica no sentido de desvelar as *relações de colonialidade* que se fazem presentes na dinâmica da mobilidade estudantil entre Brasil-Portugal. O realinhamento da tese passa então, como já foi dito, por um *giro epistemológico e metodológico* e que, de forma breve, explicamos a seguir.

O materialismo histórico-dialético, método de análise que havia utilizado na investigação inicial, aquando do mestrado em Educação cumprido no Brasil na área de Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, já não me parecia suficiente (ou necessário) para explicar o fenómeno da mobilidade estudantil e das suas multifacetadas dimensões (social, política, cultural, econômica e epistêmica) no cômputo do processo da globalização. A meu ver, o fluxo mais intenso e diversificado de estudantes brasileiros que se observa na última década para Portugal extrapola uma análise pautada pela primazia das condições materiais (econômicas) e históricas dos

⁷ Ver Amorim, R. (2015, 30 de dezembro): <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/33051-ida-de-estudantes-para-portugal-aumenta-com-aceitacao-do-enem>, embora o que eu relato acima não conste no texto.

indivíduos. Em outros termos, e numa visão marxista bastante simplificada, as modernas sociedades capitalistas organizam-se por relações trabalhistas de produção assimétricas entre a classe social dominante (burguesia) e a classe social dominada (proletariado), das quais resultam tanto a acumulação capitalista quanto as desigualdades sociais. Todavia, para os críticos descoloniais, os fundamentos das sociedades não estão restritos às relações socioeconômicas de produção. Segundo esses intelectuais, as transformações históricas e sociais não decorrem unicamente do despertar da *consciência de classe* por parte dos explorados e, portanto, devem ser percebidas para além de uma dialética marxista que se guia pela análise interpretativa das contradições/conflitos sociais, que surgem das relações hierárquicas classistas.

Por isso, deixa de fazer sentido um pressuposto epistemológico (materialismo histórico dialético) em que é conferida nas relações sociais a primazia da classe social sobre outras formas de dominação, exploração e opressão. Como nos lembra Boaventura de Sousa Santos, os oprimidos e explorados estão distribuídos “por grupos sociais constituídos em base não-classista, vítimas, por exemplo, de discriminação sexual, étnica, rracica, religiosa, etária, etc.” (Santos, 2001a, pp. 74-75). Na literatura descolonial, os fundamentos das relações sociais assentam sobre uma matriz mundial de poder constituída por elementos inter-relacionadas de ordem capitalista, racista, patriarcal e eurocêntrica. Por esse prisma, raça e racismo são, portanto, “constitutivos da acumulação capitalista à escala mundial” (Grosfoguel, 2008, p. 124).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano vai designar a relação socialmente hierárquica, baseada na invenção europeia de classificação racial dos seres humanos, de *colonialidade de poder*. Esse conceito traduz “a ideia de que não existe uma lógica abrangente de acumulação capitalista capaz de instrumentalizar as divisões étnico-raciais e que seja anterior à formação de uma cultura colonial, eurocêntrica global” (Grosfoguel, 2008, p. 134). Por esse prisma, são as relações de racismo, e não as relações econômicas, a “lógica estruturante de todas as estruturas sociais e relações de dominação da modernidade” (Grosfoguel, 2016a, p. 158).

Reduzida pela matriz epistemológica eurocêntrica do materialismo histórico dialético a uma relação entre *capital e trabalho* a ideia de interesse de classe, pensada por Karl Marx “com claro caráter histórico” evolucionista, e depois “mistificada no materialismo histórico” (Quijano, 2014b, p. 315), subalterniza *raça e gênero* como outros eixos basilares e articulados da estrutura de poder mundial capitalista, mesmo quando sabemos que são fundamentais para perceber, nomeadamente nas periferias coloniais, a dominação e a exploração. Essas leituras críticas descoloniais mostravam-se, a meu ver, muito mais condizentes com o corpo teórico-metodológico

da *interseccionalidade*, e com o qual eu já vinha trabalhando academicamente desde 2013, para uma análise da mobilidade internacional de estudantes brasileiros com enfoque nas desigualdades sociais (e raciais).

Estava então tomada a decisão de navegar por outros mares epistemológicos, partindo da convicção de que ainda vivemos nos rastros e sombras de uma estrutura de poder capitalista eurocêntrica e colonial/moderna, que se inaugura no século XVI e alcança projeção mundial com a inserção da América Latina e do Atlântico Sul nas rotas comerciais do expansionismo ocidental europeu. Por fim, no contexto da internacionalização capitalista (e suas lógicas de mercado) da educação superior, onde entendemos estar situada, predominantemente, a análise interseccional da mobilidade de estudantes para Portugal, como se verá nos dois capítulos finais do estudo empírico da tese, a raça opera com nítidas desvantagens para os negros, os pobres e as mulheres. *Mas a que ponto as condições de subalternização (por raça, gênero e classe) atuam como ativadores de um despertar crítico descolonial na experiência da mobilidade em Portugal?* Responder a esta pergunta atende, em grande medida, ao objetivo central desta investigação.

Objetivos em cinco capítulos

No processo de realinhamento dos objetivos da tese, para além de analisar as desigualdades educacionais racializadas na mobilidade para Portugal, passou a ser meu interesse perceber o quanto e como a experiência de internacionalização poderia despertar ou ampliar um pensar crítico descolonial nos estudantes brasileiros. Assim, os relatos dos estudantes sobre racismo, eurocentrismo e capitalismo ganham destaque no estudo empírico, tendo em conta as suas identidades e diferentes trajetórias escolares (em situação de privilégio ou de privação socioeconômica e/ou subalternização étnico-racial). Parte-se, então, da hipótese de que essa consciência crítica descolonial possa estar mais intimamente associada a estudantes de determinado segmento social e racial, mais especificamente às *mulheres negras e pobres*.

No caso, as circunstâncias identitárias e socioeconômicas atuariam, de forma combinada (interseccionalidade), no nível de subjetividade desses estudantes. Algo como um *capital dificuldade*, que tem aqui o sentido de que as vivências de sofrimento/discriminação/dificuldade, anteriores e durante a experiência da mobilidade em Portugal, muitas das quais resquícios/consequências do legado da modernidade/colonialidade, possam, de alguma maneira, propiciar *vantagem na aquisição de sensibilidades humanas*. Nesses termos, *elas* (as mulheres

negras e pobres) estariam em condições de melhor perceber e refletir criticamente sobre ações e relações sociais, políticas, econômicas, culturais e epistêmicas indutoras de injustiças e desigualdades.

Em síntese, o que se pretendeu investigar foi *o pensamento descolonial desses estudantes brasileiros de diferentes identidades e percursos escolares na experiência de internacionalização em Portugal. Fizeram-se, portanto, (re)leituras reflexivas transcorridas num momento importante e, certamente, memorável de suas vidas, em que os estudantes puderam confrontar uma outra realidade, ao mesmo tempo, tão próxima e tão distinta à brasileira, e também as relações (assimétricas) de poder (epistemologicamente eurocêntricas, racistas e capitalistas) que, hipoteticamente, podiam reverberar nos campi acadêmicos das universidades portuguesas*. Em suma, este constitui o objetivo central desta investigação.

Antes de elencar os objetivos mais específicos trabalhados, quero sublinhar um ponto que considero importante: o fim último da consciência crítica descolonial no contexto de internacionalização. Em contraste ao que possa parecer para um leitor com menos familiaridade com essa linha de pensamento, a descolonialidade não implica a radicalidade epistemológica e nem tem o intuito de instaurar uma inquisição para a reparação histórica da violência colonial. O agir descolonial propõe o *diálogo mútuo*. Quer mostrar ao outro o que ele não consegue perceber porque ainda está aprisionado em um imaginário eurocêntrico e hierárquico, reproduzindo relações coloniais (ou colonialidades).

Como o *diálogo mútuo* é um pleonasma de *mão dupla*, significa dizer que o despertar descolonial nesse processo ocorre em ambos os lados, ou seja, tanto por parte de brasileiros, quanto por parte de portugueses. E isso faz toda a diferença no espectro da crescente internacionalização das universidades portuguesas e de uma presença cada vez mais diversificada de estudantes vindos do Brasil. Na ousadia de estabelecer aqui um paralelismo com o que escreveu Lourival Holanda, tendo em consideração o subalternizado Nordeste brasileiro retratado na obra clássica *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, “o Brasil é cheio de outros”; “uma sociedade que se desconhece, assombrada pelo outro nela mesma” (Holanda, 2019, p. 274).

No itinerário das entrevistas para esta investigação, causou-me surpresa alguns relatos de como a experiência de estudar em Portugal foi uma oportunidade para estudantes brasileiros descobrirem o próprio Brasil num processo de descolonização histórica e cultural, mas também de reafirmação de racismos regionais. Mas, afinal, o que esses estudantes brasileiros e essas estudantes brasileiras, num pensar descolonial em formação, puderam informar e ensinar sobre

o processo de internacionalização nas universidades portuguesas? Na busca de respostas, esta tese cumpriu um percurso investigativo que foi organizado em cinco capítulos, orientados por objetivos específicos.

No primeiro capítulo, intitulado *Os percursos hegemônicos na educação superior: da produção à busca de conhecimento*, a linha-mestre pautou-se pelo processo de hegemonia epistêmica na produção de conhecimento em Educação. Para tanto, constituíram-se dois objetivos específicos: (1) *revisitar a literatura sobre a internacionalização da educação superior, mais especificamente sobre a mobilidade de estudantes* e (2) *levantar as principais rotas de mobilidade internacional, sobretudo os destinos mais escolhidos pelos brasileiros*.

No segundo capítulo, *Iluminismo descolonial na América-Latina e no Brasil: a construção de um caminho teórico-conceitual*, propusemos os seguintes objetivos: (1) *apresentar a genealogia das críticas pós-colonial e descolonial, com ênfase no protagonismo da América Latina no projeto político-intelectual da descolonialidade de poder e do conhecimento*; e (2) *discorrer sobre a aproximação teórica da colonialidade/descolonialidade com a interseccionalidade e a sua aplicabilidade analítica do despertar crítico descolonial de brasileiros na experiência da mobilidade estudantil em Portugal*.

No terceiro capítulo, *Internacionalização da educação superior no Brasil: Cinco séculos de colonialidade de poder*, comecei por apresentar um mapa teórico-conceitual, produto do conjunto de leituras ao longo de quatro anos, que me levou a refletir sobre a utopística de uma internacionalização descolonial (não capitalista) no horizonte de um outro mundo possível, o qual denominei de *pangeia multicêntrica*. Esse capítulo cumpre os objetivos de (1) *analisar o histórico das políticas e fases de internacionalização na educação superior no Brasil* e (2) *o aumento da presença de estudantes brasileiros em universidades portuguesas na última década, a partir da criação do Programa Ciência sem Fronteiras e da aceitação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como modalidade de ingresso*.

No quarto capítulo, *Reflexões sobre raça e racismo e a importância metodológica da interseccionalidade*, o objetivo inicial foi o de (1) *contextualizar teoricamente raça na formação da sociedade brasileira e como princípio organizador das múltiplas hierarquias do sistema-mundo moderno/colonial, com a expansão do ocidentalismo europeu no século XVI*. Na sequência, *são assinalados os diferentes entendimentos sobre raça e racismo no Brasil e em Portugal*. Este capítulo também descreve os procedimentos empregados para a recolha de dados e apresenta a descrição do perfil identitário dos estudantes brasileiros em Portugal, com o objetivo de (2)

investigar os níveis de desigualdades de partida dos estudantes brasileiros, participantes do ENEM e do Ciência sem Fronteiras, no que diz respeito à raça, classe, gênero, escolaridades dos pais, origem regional e percurso escolar.

No quinto e último capítulo da tese, *O pensar descolonial de estudantes brasileiros em Portugal*, é dada sequência à apresentação e interpretação dos dados, com destaque para a análise qualitativa das entrevistas. Foram definidos como objetivos específicos: (1) *analisar, a partir da interseccionalidade, se a escolha de Portugal como destino da mobilidade teve ou não relação com o domínio da língua inglesa*; (2) *analisar a vinculação da identidade de raça na elaboração de um pensar descolonial, desperto ou ampliado, no contexto da experiência de estudar em Portugal.*

Como se depreende, não há nesta tese um capítulo exclusivamente dedicado ao desenvolvimento de um quadro-teórico conceitual, a partir do qual se poderiam interpretar os dados empíricos. Quis, de forma intencional e dentro do possível, esbater esta dualidade, procurando que a teoria e a empiria dialogassem e se fossem intercalando e completando ao longo do trabalho. Creio que essa opção teve maiores vantagens para a compreensão (também sociológica) da realidade que me propus pesquisar.

CAPÍTULO 1

Os percursos hegemônicos na educação superior:

Da produção à busca de conhecimento

Talvez grande parte da pesquisa seja induzida pelas agendas dominantes, mas, ainda assim, é interessante verificar que muitos acadêmicos têm uma preferência por objetos mais periféricos ao *mainstream* ou, então, procuram dar contribuições para o que consideram ser lacunas teórico-conceituais e metodológicas em objetos de estudo ainda insuficientemente explorados. O nosso desafio ao trazer para esta investigação o tema da internacionalização – que está a ocupar, de forma mais sistemática, desde a virada do século, a agenda pluriescalar das políticas da educação superior com a estreia de “novos atores, novas lógicas, novos programas, novas regulações, novos riscos e novos desafios” (Knight, 2012, p. 20) – é o de trilhar um caminho já bastante explorado, mas que, como todo percurso, deixa para trás, ainda assim, lapsos e espaços não percebidos e marginalizados pelas formas dominantes de olhar.

Neste sentido, onde a nossa pesquisa pretende inscrever-se é, mais especificamente, no campo menos saturado dos contributos que os estudos pós-coloniais e descoloniais poderão dar para uma outra compreensão da crescente mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior. Tendo em conta que estamos a eleger para estudo um fenómeno complexo, que implica considerar, sob vários ângulos de análise crítica, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos da globalização sobre a educação (Santos, 2001a), este capítulo busca cumprir os seguintes objetivos:

- (1) apresentar uma revisão da literatura com dados empíricos quantitativos e qualitativos sobre a produção recente da dimensão internacional da educação superior, focando mais especificamente a mobilidade de estudantes;
- (2) conceituar o que se entende por internacionalização da educação superior e mobilidade internacional de estudantes;
- (3) mapear, com base em dados oficiais, as principais rotas de mobilidade internacional de estudantes e, em específico, os destinos mais escolhidos pelos universitários brasileiros.

1. Um Estado da Arte: a hegemonia euro-americana em Educação

A internacionalização é um dos assuntos recorrentes na agenda sobre a educação superior. Na esfera política de governos, de organismos e agências internacionais, do setor corporativo, dos centros de pesquisa em ciência, tecnologia e inovação e, obviamente, das instituições de ensino, todos se voltam para as mudanças que estão a ocorrer de forma rápida e abrangente. De uma maneira ou de outra, a internacionalização envolve com seus tentáculos todos os lugares do mundo. Entretanto, o percurso teórico que fizemos parece evidenciar uma certa tendência de perceber a internacionalização por um ângulo economicista, de uma nova ordem neoliberal capitalista, com ênfase na competitividade e na aquisição de competências para a designada sociedade e economia do conhecimento.

Mas qual tem sido, efetivamente, o olhar dos estudos mais recentes produzidos por investigadores e acadêmicos em diferentes partes do mundo acerca da internacionalização da educação superior? Para responder a esta questão, uma pesquisa empírica foi realizada para inventariar e analisar descritivamente o que se tem escrito sobre a internacionalização da educação superior e a mobilidade de estudantes. Este tipo de pesquisa, ou *estado da arte*, é crescente na literatura acadêmica desde a década de 1980. Também “definidas como de caráter bibliográfico”, estas sínteses “parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (Ferreira, 2002, p. 258).

O nosso objetivo ao iniciar este estudo foi o de tentar perceber na literatura o posicionamento epistemológico dos autores. Interessava-nos em particular encontrar lentes teóricas com pressupostos descoloniais sobre a internacionalização da educação superior. Entretanto, foram muito poucos os achados⁸. De 533 artigos apurados para análise final, apenas oito⁹ recorriam a uma perspectiva crítica pós-colonial ou descolonial.

Antes, porém, de apresentarmos o que argumentam esses autores e a quais dos aspectos e dimensões da internacionalização da educação superior se referem, apresentamos o percurso

⁸ Há de se ter em conta as limitações desse tipo de estudo, que se caracterizam, numa grande maioria dos casos, pela análise dos resumos. Como observa Santos (2002, p. 268), “nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero (do discurso): em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico”. Para além disso, ainda que toda pesquisa traga embutida uma visão de mundo, vinculada a determinadas concepções epistemológicas, nem sempre é possível identificar uma perspectiva teórica, um posicionamento teórico ou um enfoque epistemológico: “Tais fundamentos nem sempre são explicitados pelos pesquisadores em seus trabalhos” (Mainardes, Ferreira & Tello, 2011, p. 152).

⁹ Mais adiante faremos referência a um desses artigos: As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa (Santos, Araújo & Baumgarten, 2016).

metodológico da pesquisa, que se constituiu de duas etapas: uma quantitativa e outra qualitativa. O Quadro 1 sintetiza os passos em cada uma destas etapas e, logo a seguir, apresentamos e discutimos os resultados.

Quadro 1: Síntese da pesquisa Estado da Arte

| ANÁLISE QUANTITATIVA | ANÁLISE QUANTITATIVA |
|---|---|
| <p>SJR – Scimago Journal & Country Rank</p> <p><u>Referência:</u> 2017</p> <p><u>Área temática:</u> ciências sociais</p> <p><u>Categoria:</u> educação</p> <p><u>Abrangência:</u> América Latina, Europa Ocidental, América do Norte, África, Ásia, Europa do Leste, Oriente Médio e Pacífico</p> <p><u>Resultados Educação:</u> 1025 revistas e 211.299 publicações entre 2013 e 2017</p> | <p>B-On – Biblioteca do Conhecimento Online</p> <p><u>Referência:</u> Janeiro de 2016 a maio de 2018</p> <p><u>Áreas de Conhecimento pesquisadas:</u> educação, estudos culturais étnicos, sociologia, língua e linguística, estudos femininos</p> <p><u>Descritores:</u> “student mobility in higher education” and internalization or internalisation</p> <p><u>Resultados (1):</u> 1.136 artigos encontrados; 533 apurados para análise</p> |

A ANÁLISE QUANTITATIVA

O *estado da arte* foi iniciado por uma etapa de análise quantitativa. Tendo em conta que é aceito pela comunidade científica que “nem todos os documentos científicos nem todos os periódicos têm o mesmo valor” (Guerrero-Bote & Moya-Anegón, 2012, p. 674), o objetivo era perceber a distribuição de artigos no campo da Educação em periódicos de referência em diferentes regiões e países do mundo.

Diante do que pretendíamos alcançar, o portal público *Scimago Journal & Country Rank* mostrou-se adequado. Esta plataforma reúne os periódicos e indicadores científicos a partir das informações contidas no banco de dados Scopus® (Elsevier B.V.), considerado um dos mais abrangentes do mundo. O *Scimago Journal & Country Rank* permite agrupar os periódicos por região global ou país e, conforme o interesse do pesquisador, por 27 áreas temáticas e por 313 categorias de assuntos específicos¹⁰. Os dados de citações são extraídos de mais de 34.100 títulos de mais de 5.000 editores internacionais e métricas de desempenho de 239 países em todo o

¹⁰ O Portal Scimago Journal & Country Rank trabalha a partir do indicador SJR, que leva em conta a rede de citações de periódicos. Sobre a fórmula de cálculo ver Guerrero-Bote e Moya-Anegón (2012).

mundo, segundo o site da *Scimago* (<https://www.scimagojr.com/aboutus.php>, recuperado em 03 de fevereiro, 2020).

Na literatura acadêmica, a maioria desta produção científica coincide com os centros de maior poder econômico da Europa e da América do Norte. Entretanto, a análise que realizamos para a produção referente à Educação dimensiona o quão desigual e avassaladoramente hegemônica é esta produção científica em escala mundial. Tendo 2017 por ano base de análise, das 1025 revistas mais conceituadas na área de Ciências Sociais e referentes a Educação, 49,56% estavam sediadas em países da Europa Ocidental e 34,54%, na América do Norte. Juntas, estas duas regiões detinham 84% das revistas acadêmicas especializadas em Educação de maior impacto mundial.

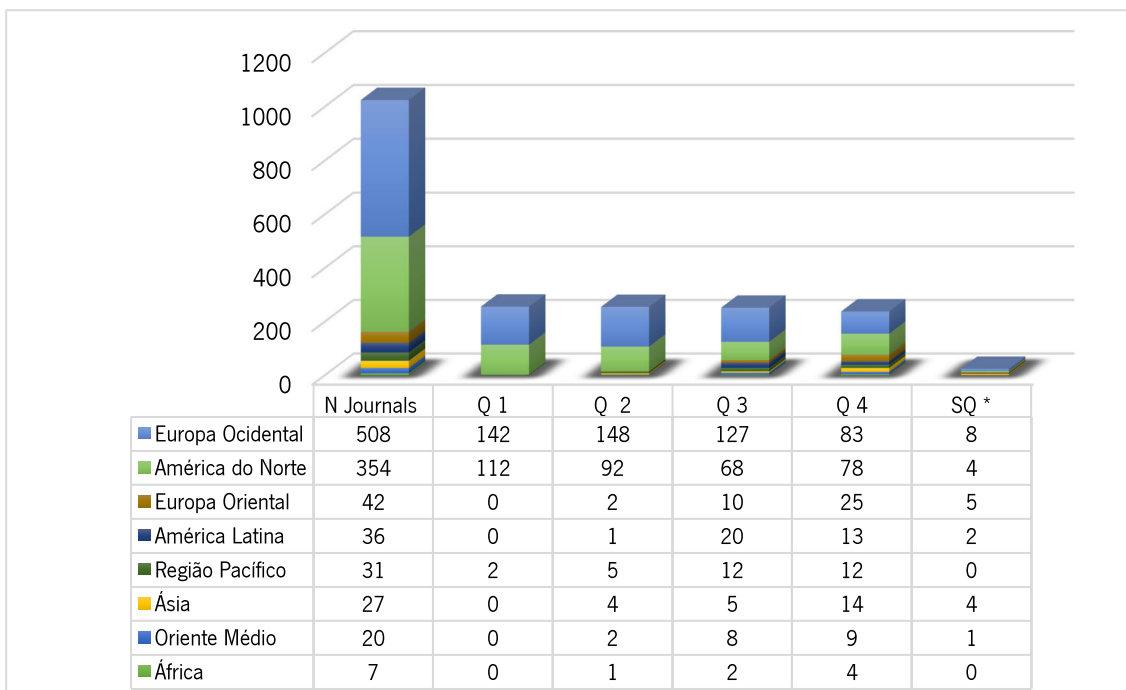


Gráfico 1: Revistas por região global - Área Educação

Fonte: Scimago Journal & Country Rank (2017): <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2017>

Nota: Q-SJR é o *Scimago Journal Rank Indicator* e mede o prestígio da revista com base nas citações dos três anos anteriores (2014 a 2016). *SQ = Sem Qualificação. No total, 24 revistas aparecem sem qualificação

Outra informação extraída do site da *Scimago* diz respeito à qualificação destas revistas, sendo Q1 o indicador de maior qualidade. Conforme se observa no Gráfico 1, estas revistas estavam todas concentradas na Europa Ocidental e América do Norte. Somente duas revistas australianas, que estão situadas na Região do Pacífico, exibem este nível de qualidade: *Australasian Journal of Education Technology* e *Australian Educational Researcher*.

Na América Latina, entre as 36 revistas presentes no *ranking Scimago Journal*, não havia nenhuma classificada como indicador de qualidade Q1. A melhor qualificação, um Q2, estava atribuída a uma única revista: a *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, publicação online do Laboratório de Educação e Comunicação em Saúde da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). Em 2016, outras cinco revistas brasileiras (Ensaio; Educação e Sociedade; Educação e Pesquisa; Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Brasileira de Educação) e duas do México (*Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* e *Revista Mexicana de Investigación Educativa*) estavam identificadas como Q2, mas foram rebaixadas para Q3¹¹.

Divididas entre Estados Unidos e Reino Unido, as 10 revistas de maior prestígio global (Q1) são as seguintes, de acordo com o indicador Q-SJR 2017:

Quadro 2: Revistas de Educação de maior prestígio internacional - 2017¹²

| Revista | País de publicação | Q-SJR 2017 |
|--|--------------------|------------|
| Research Synthesis Methods | Reino Unido | 3.774 |
| Review of Educational Research | Estados Unidos | 3.719 |
| Educational Researcher | Estados Unidos | 3.473 |
| Learning and Instruction | Reino Unido | 3.432 |
| Internet and Higher Education | Reino Unido | 3.347 |
| Sociology of Education | Estados Unidos | 3.203 |
| Studies in Science Education | Reino Unido | 3.111 |
| Journal of Second Language Writing | Reino Unido | 3.066 |
| Educational Evaluation and Policy Analysis | Estados Unidos | 3.055 |
| Scientific Data | Reino Unido | 3.026 |

Fonte: SJR Scimago Journal & Country Rank (2017)

No período de cinco anos, entre 2013 e 2017, as revistas mais prestigiadas em Educação em todo o mundo somaram 211.299 artigos científicos. O Gráfico 2 mostra a distribuição dessas publicações pelas oito grandes regiões globais:

¹¹ Numa verificação mais recente, referente a 2018, 39 revistas de países latino-americanos aparecem no ranking Scimago Journal. Porém, quatro são as melhor classificadas (Q2): duas do Brasil (*Interface: Comunicação, Saúde, Educação e Educação e Sociedade*), uma do México (*Revista Electrónica de Investigación Educativa*) e outra do Chile (*Formación Universitaria*).

¹² Em atualização dos dados, as 10 revistas de maior influência segundo o *ranking* SJR 2018: *Review of Education Research* (5.509), *Educational Evaluation and Policy Analysis* (5.021), *Sociology of Education* (4.334), *Educational Researcher* (3.621), *Journal of Education Psychology* (3.459), *Education Finance and Policy* (3.308), *Internet and Higher Education* (3.307), *American Educational Research Journal* (3.176), *Developmental Review* (3.123), *Journal of Engineering Education* (3.032). Destas revistas, apenas uma era do Reino Unido (*Internet and Higher Education*). As demais são dos Estados Unidos. (Acessado em 03 de Fevereiro de 2020 de <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304&area=3300&type=j&year=2018>).

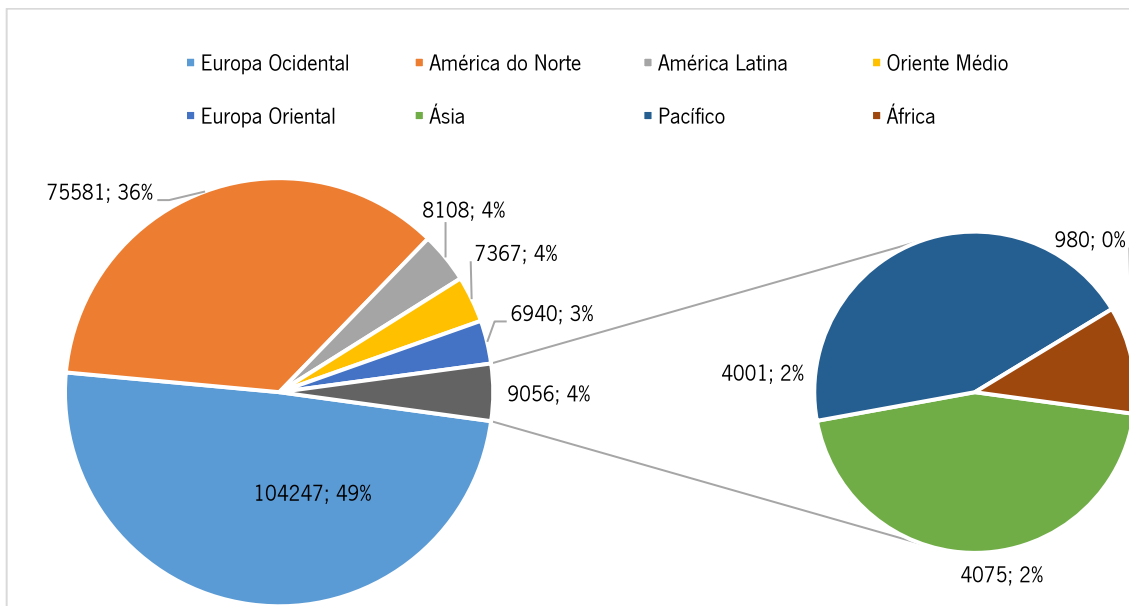


Gráfico 2: Distribuição de produção científica por região global

Fonte: SJR Scimago Journal & Country Rank (2017)

A distribuição gráfica revela a hegemonia euro-americana da produção acadêmica considerada de prestígio mundial: 85% dos artigos no campo da educação são de revistas editadas na Europa Ocidental e na América do Norte, sobretudo no Reino Unido e Estados Unidos. Na América Latina, a liderança tem sido tradicionalmente do Brasil, com 4.904 publicações nesse mesmo período (2013 a 2017), o que corresponde a 60,5% de toda a produção científica em educação latino-americana. A África apresenta a menor participação global, com 996 publicações, sendo a África do Sul o país africano com a mais expressiva produção (92,1%).

De forma complementar, o Gráfico 3 mostra os países com produção científica mais expressiva em Educação dentro de cada região global. Estados Unidos e Reino Unido, que já lideram a lista das revistas mais conceituadas, surgem agora também no topo do *ranking* da produção global.

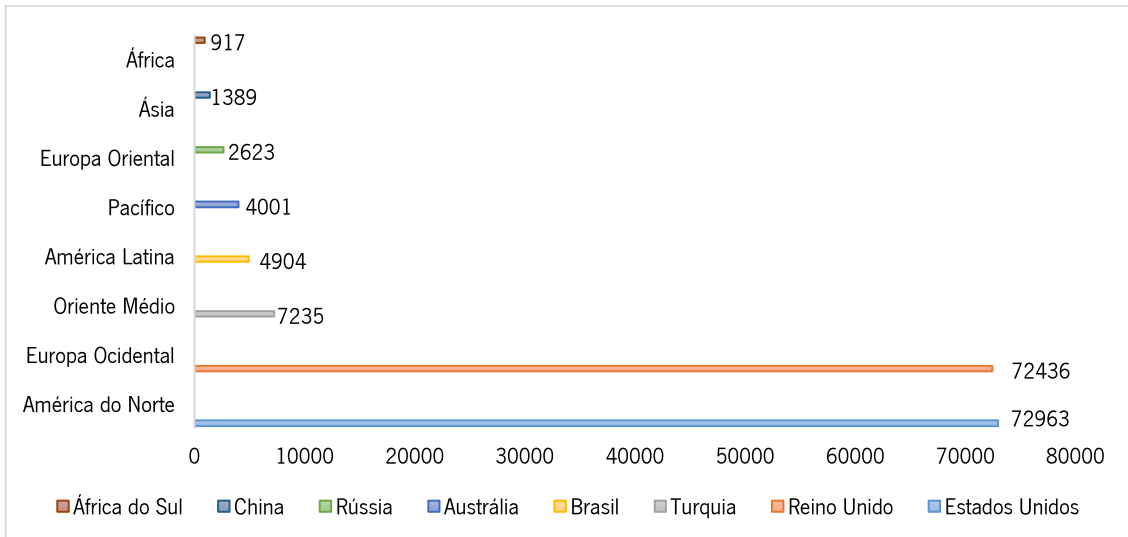


Gráfico 3: Países por região global que mais produzem artigos em Educação

Fonte: SJR Scimago Journal & Country Rank (2013-2017)

Por fim, o Gráfico 4 mostra, em escala global, os países que mais produziram na área de Educação entre 2013 e 2017. Mais uma vez, as primeiras posições são dos Estados Unidos e Reino Unido. O Brasil aparece na quinta posição¹³. No entanto, como vimos esta produção não está reunida nas revistas de maior prestígio global, que são aquelas classificadas pelo indicador Q1-SJR.

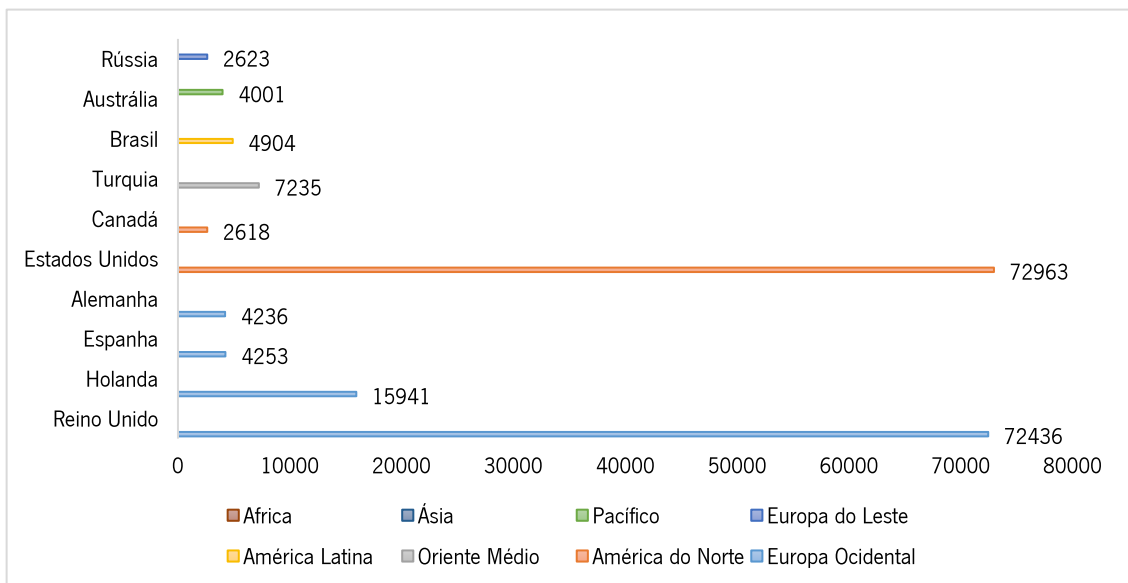


Gráfico 4: *Ranking* dos países que mais produzem em Educação

Fonte: SJR Scimago Journal & Country Rank (2013-2017)

¹³ A posição do Brasil altera-se para a 9ª no *Country Rankings 2017* gerado pelo portal *Scimago Journal* tendo por referência os documentos produzidos em Ciências Sociais/Educação. De acordo com este *ranking*, que leva em consideração também as citações de documentos, as 10 primeiras posições são dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, China, Espanha, Canadá, Alemanha, Malásia, Brasil e Indonésia: (<https://www.scimagojr.com/countryrank.php?category=3304&area=3300&year=2017>).

Para além do que mostra o Gráfico 4, a França ocupa a 11^a posição (2.178), o México vem na 12^a (1.691) e a China a seguir (1.389) em publicações científicas de relevância para a Educação. Todavia, uma crítica que fazemos a esses *rankings* diz respeito aos limites dos seus indicadores, geralmente construídos a partir do volume de documentos (artigos, revisões, pesquisas e conferências) produzidos e citados. O *Scimago Journal Rank*, por exemplo, hierarquiza a qualidade das publicações científicas com base em suas citações. O cálculo do índice, que é feito anualmente, contabiliza o número de citações no período anterior de três anos, ponderando o prestígio das revistas onde foram originalmente publicadas. Assim, um maior peso é conferido às citações feitas por revistas de alto prestígio, que são aquelas com altas taxas de citação na literatura acadêmica e baixas taxas de autocitação.

Não compõe a fórmula, portanto, o número de autores estrangeiros que publicam nestas revistas. A participação de autores de outras nacionalidades nas revistas de maior prestígio costuma ser significativa. Vejamos o exemplo da Revista de Estudos em Educação Internacional (*Journal of Studies in International Education*), publicada pela SAGE nos Estados Unidos, qualificada com índice SJR Q1 (2.130) e posicionada, em 2017, no 35^o lugar na área de Ciências Sociais/Educação. O índice de colaboração internacional em 2017 nesta revista foi de 20.69%¹⁴. Na revista *Research Synthesis Methods*, no topo do *Scimago Journal & Country Rank*, este percentual é ainda maior, de 30.19%. Esta leitura é importante, uma vez que a competitividade acadêmica e o prestígio de um artigo também passam pelo lugar de publicação. Um artigo publicado em revistas que estão no topo dos *rankings* é uma forma não só de atribuir-lhe valor perante à comunidade científica, mas também de endossar a hegemonia da produção científica que, como vimos nas tabelas e gráficos apresentados, concentra-se nos Estados Unidos e Reino Unido.

Por fim, no escopo da crítica que estamos a fazer, os dados do *SJR Scimago Journal & Country Rank* de 2017 permitem-nos ainda refletir sobre o avanço do capitalismo sobre a produção do conhecimento, no que diz respeito ao acesso às publicações nas 1.025 revistas de maior prestígio mundial.

¹⁴ Página de acesso: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=144959&tip=sid&clean=0>, em 14 de agosto de 2018.

Tabela 1: Open Access das revistas de Educação por região global

| Região | Revistas | Open Access | Em % |
|----------------------|-----------------|--------------------|---------------|
| Europa Ocidental | 508 | 64 | 12,60% |
| América do Norte | 354 | 35 | 9,89% |
| Europa Oriental | 42 | 22 | 52,38% |
| América Latina | 36 | 32 | 88,89% |
| Pacífico (Austrália) | 31 | 8 | 25,80% |
| Ásia | 27 | 6 | 22,22% |
| Oriente Médio | 20 | 9 | 45,00% |
| África | 7 | 4 | 57,14% |
| Total | 1.025 | 180 | 17,56% |

Fonte: SJR Scimago Journal & Country Rank (2017)

A grande maioria da produção científica destas revistas (82.44%) é de acesso fechado (82.44%), o que significa dizer que é preciso pagar para ler os seus conteúdos. Conforme a Tabela 1, a América Latina apresenta o maior percentual de jornais de acesso aberto (88,89%), enquanto a Europa Ocidental (12,60%) e a América do Norte (9,89%), para além de liderar o *ranking* da maior produção global do conhecimento científico de alto prestígio, são as duas regiões que menos acesso gratuito permitem às suas publicações. A produção científica considerada de alto padrão em Ciências da Educação ocorre, portanto, “a partir de uma zona global de poder geopolítico e econômico na América do Norte e na Europa Ocidental” (Larson, 2018, p. 521), num contexto de mercantilização da erudição internacional, fazendo-se constituir parte do considerável nicho do mercado global acadêmico.

A ANÁLISE QUALITATIVA

Na sequência do *estado da arte*, adotamos também uma abordagem qualitativa para analisar o que se tem produzido de artigos científicos na área de internacionalização da educação superior e quais têm sido as perspectivas teóricas predominantes em diferentes regiões do mundo. O estudo teve a abrangência temporal de janeiro de 2016 a maio de 2018 e o acesso às publicações foi por meio da B-On, sigla para Biblioteca do Conhecimento Online (<https://www.b-on.pt/>). Esta plataforma, desenvolvida e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) do governo português, permite acesso aos conteúdos de revistas, periódicos, teses/dissertações, relatórios e ebooks das principais editoras científicas internacionais nas áreas de ensino superior, investigação científica e desenvolvimento tecnológico.

Para a busca avançada da nossa pesquisa, definimos como descritores de busca os seguintes termos e da seguinte forma: *“student mobility” and “higher education” and internationalisation or internationalization*. Restringimos a busca aos resumos das revistas acadêmicas em cinco áreas de conhecimento: educação, estudos étnico-culturais, estudos femininos, língua e linguística e sociologia. Este estudo foi realizado entre 9 de maio e 13 de junho de 2018. Dos 1.136 documentos encontrados, 533 foram apurados para análise¹⁵ e agrupados em oito temáticas:

Quadro 3: Principais assuntos tratados em artigos sobre internacionalização

| CATEGORIAS | ASSUNTOS |
|----------------------------------|---|
| Linguística | Hegemonia da Língua Inglesa |
| Tecnologia | <i>E-learning</i> , MOOCs, mídias sociais |
| Currículo | Currículo, avaliação e formação docente |
| Globalização da Educação | Competitividade, mercado, hegemonia econômica e epistêmica |
| Competência Intercultural/global | Consciência intercultural, diversidade cultural |
| Desigualdades e Justiça Social | Discurso contra-hegemônico, questões de raça, gênero, classe e direitos humanos |
| Institucional | Desafios de gestão, internacionalização, mobilidade |
| Bem-estar do estudante | Adaptação, apoio psicológico, convívio |

Fonte: Elaboração da autora a partir de pesquisa avançada na B-On

O próximo gráfico permite visualizar a frequência com que estes assuntos foram tratados na literatura recente sobre internacionalização da educação superior.

¹⁵ Além de documentos duplicados foram descartados aqueles cujo termo internacionalização aparecia associado a temas fora do escopo de interesse da pesquisa, como internacionalização do setor têxtil, internacionalização do *hip hop* ou que faziam menção à internacionalização da educação, mas em outras etapas de formação que não o ensino superior.

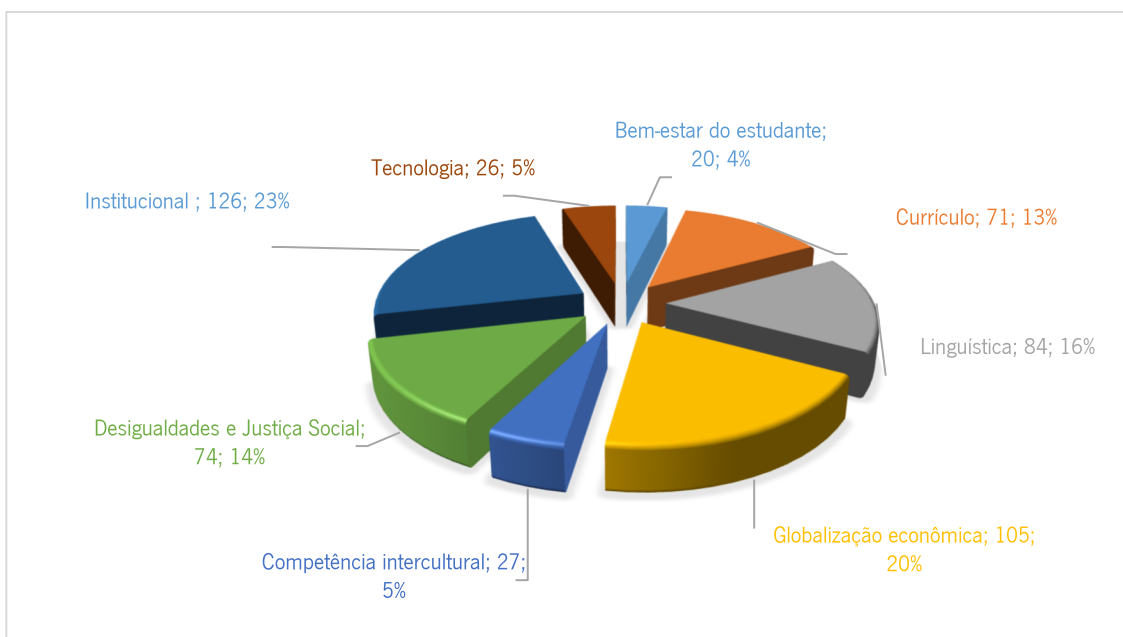


Gráfico 5: *Ranking* de países que mais publicam em Educação

Fonte: Elaboração da autora a partir de pesquisa avançada na B-On

Como se pode observar, com um percentual de 23% predominam os artigos que abordam teórico-conceitualmente a internacionalização ou que trazem novas questões e dados específicos sobre a mobilidade de estudantes. Dentro deste escopo interessa-nos os trabalhos que adotaram lentes teóricas das críticas descoloniais. Entendemos que a experiência da mobilidade em Portugal, ou seja, o estranhamento do mundo do outro, do colonizador, pode funcionar como um gatilho para o despertar da consciência descolonial. Mas também pode resultar no contrário, no sentido de reforçar na subjetividade dos estudantes as (ir)racionalidades de uma histórica e assimétrica relação de dominação em variadas dimensões: política, econômica, cultural e epistêmica. Formas, portanto, derivadas de uma *matriz colonial de poder* e sobre a qual discorreremos no Capítulo 2.

Em seguida, estão os estudos que enfocam a internacionalização a partir da dimensão econômica da globalização (20%). As discussões com relação ao idioma inglês, a língua franca do conhecimento científico, também ocorrem com certa frequência (16%), assunto que também será abordado na nossa pesquisa, especificamente no Capítulo 5.

No entanto, o recorte que buscamos no percurso investigativo de construção desta tese é o que aborda a mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal na última década, mais precisamente entre 2012 e 2020, a partir de variáveis socioeducativas e identitárias (raça, classe

e gênero) que se interseccionam para perpetuar desigualdades e injustiças. Nesta categoria estão 14% dos estudos encontrados no levantamento realizado sobre a recente produção da literatura.

Conforme Sidhu e Dall’Alba (2017), os estudos acadêmicos sobre a mobilidade de estudantes estão distribuídos por cinco áreas interconectadas: (1) os motivos pessoais e contextuais que levam à decisão de participar de programas de mobilidade e de estudar fora do país; (2) as motivações, as expectativas e as experiências subsequentes dos estudantes internacionais; (3) os resultados, benefícios e problemas advindos dos programas de mobilidade; (4) os fatores políticos e institucionais que levam as instituições de educação superior e os governos a criar programas de mobilidade estudantil; (5) a interferência de perfis socioeconômicos, de gênero e de raça/etnia na composição dos fluxos de mobilidade a fim de denunciar a seletividade e o padrão de injustiça intrínseca ao fenômeno.

Muito embora a nossa investigação encontre-se abarcada pela última área referida pelas autoras que, em alguns dos seus trabalhos, têm ensaiado uma sociologia pós-colonial da educação, não se limita a ela. Na visão de Sidhu e Dall’Alba (2017), a mobilidade estudantil adquire um potencial transformador quando os estudantes são percebidos “como agentes do conhecimento” capazes de “mobilizar ativamente práticas e redes de conhecimentos” a partir de suas experiências anteriores à mobilidade”, no sentido de “se afastarem do pressuposto da ‘globalização’ e se envolverem com a alteridade – de pessoas, lugares, culturas e ecologias” (Sidhu & Dall’Alba, 2017, p. 469).

De forma complementar, entendemos que o despertar crítico adquire contornos singulares nas cartografias de mobilidade estudantil que decorrem das históricas e assimétricas relações coloniais de poder, ao mesmo tempo em que sua análise não deve ser dissociada da *interseccionalidade* das variáveis plurais da identidade e das trajetórias escolares. Por exemplo, as experiências de segregação escolar por condições econômicas e de discriminação racial podem combinar-se para potencializar, em contextos de mobilidade internacional, o despertar de uma mentalidade crítica contra-hegemônica descolonial.

A tese que estamos a sustentar é de que esses estudantes, deslocados para as realidades dos países que tendo sido colonizadores, mantêm práticas e relações sociais que se expressam frequentemente em formas inusitadas e veladas de preconceitos e visões de mundo, herdadas (e atualizadas) do colonialismo. Entretanto, a soma dessa nova experiência com as que eles trazem das suas vivências poderá compor uma *diferença colonial* a contribuir, pouco a pouco, para a construção de uma internacionalização menos capitalista da educação superior. De forma breve,

o que estamos a sugerir é que alguns desses estudantes inseridos numa nova realidade social poderão, hipoteticamente, ser influenciados pelos estranhamentos que experienciam e, então, se verem transformados em agentes conscientes (ou ainda mais conscientes) de um incipiente, possível e necessário projeto contra-hegemônico e descolonial da educação internacional.

Entretanto, para alguns outros estudantes poderá ocorrer fundamentalmente o contrário, ou seja, deixando-se encantar pelo novo mundo, eles veem reforçadas as suas convicções e visões preconcebidas, passando então a adotar os modos de ser e de agir dos países para onde foram estudar. Estudantes brancos e pertencentes a elites neocoloniais nos seus países de origem tenderiam mais a buscar uma adaptação estratégica ao novo país e cultura em relação aos estudantes negros e pobres? Ou essa é uma questão que independe da condição racial e social? São questões vinculadas a relações históricas e assimétricas de poder que trazemos para esta investigação.

Nesse sentido e no contexto específico Brasil-Portugal, o *estado da arte* indicou uma lacuna nos estudos sobre mobilidade estudantil, sobretudo no que se refere à lente teórica. A perspectiva descolonial, fundada por intelectuais de origem latino-americana, tem sido pouco utilizada nos estudos das Ciências da Educação sobre a rápida internacionalização no ensino superior. O predomínio tem sido pela educação internacional e comparada, muito embora apareçam com certa frequência concepções teóricas gerencialista/neoliberal ou hiperglobalista, estruturalista (*bourdieusiana*, sobretudo) e pós-estruturalista foucaultiana.

Como observa Eugenie Samier, que trabalha com a temática de administração educacional numa perspectiva pós-colonial e descolonial¹⁶, a maior parte da literatura ainda assume um paradigma abrangente, fundamentado nas epistemologias hegemônicas ocidentais. “As principais concepções, teorias e modelos são construídos a partir de sistemas de Westminster (Reino Unido, Canadá e Austrália) e jurisdições dos EUA” (Samier, 2017, p. 269). A ampliação das visões de mundo no sentido de “uma gama muito mais pluralista de concepções, e potencialmente uma mudança paradigmática envolvendo críticas pós-coloniais e de descolonização” tem sido, segundo esta autora, um desafio para a produção acadêmica no campo

¹⁶ No artigo *Towards a postcolonial and decolonising educational administration history*, Eugenie Samier chama a atenção para os desafios no campo da história da administração educacional a partir das mudanças políticas e sociais que experimentam países não-ocidentais com os processos de globalização e internacionalização¹⁶. Com enfoque historiográfico, desde o pós-guerra na segunda metade do século XX, passando pela transição dos antigos territórios controlados pela União Soviética e pelas recentes ondas de migrações e refugiados a aportar na Europa, a autora faz uma releitura das correntes teóricas “que sucessivamente ampliaram seu escopo para outras vozes, experiências e sistemas de valor” (Samier, 2017, p. 267). O esforço é por identificar críticas de intelectuais às concepções eurocêntricas características de uma historiografia educacional descolonizada. Segundo ela, os contextos “pós-coloniais e descolonizantes” requerem “uma representação autêntica de culturas e países com sistemas sociais muito diferentes, cujas histórias foram, em vários graus, silenciadas ou distorcidas, e estão passando por uma ampla gama de mudanças através de forças externas, como internacionalização e globalização, e internas” (Samier, 2017, p. 278).

da Educação, “tanto para fins internacionais e comparativos quanto nos níveis nacionais e regionais do “não ocidental”” (Samier, 2017, p. 270).

Todavia, Andreas Kazamias destaca que o pós-colonialismo “é uma área crescente na educação comparada na interseção de Ciência Política, Estudos Literários, Teoria Linguística e História” (Kazamias, 2018, p. 92). Talvez isso se explique, de acordo com Jane Knight, um dos nomes de maior referência no estudo da internacionalização do ensino superior, pela maior conscientização por parte de alguns países “que consideram a internacionalização uma forma para respeitar a diversidade cultural e contrabalançar o efeito percebido da homogeneização pela globalização” (Knight, 1999, p. 20). O *estado da arte* que realizamos, a abarcar as áreas de educação, estudos culturais étnicos, sociologia, língua e linguística, estudos femininos, nos limites dos descritores fornecidos (Quadro 1), indica que é ainda bastante reduzida a produção acadêmica sob lentes pós-coloniais ou descoloniais.

No período de janeiro de 2016 a maio de 2018 em que incidiu a revisão bibliográfica que temos estado a referir neste capítulo, apenas oito artigos adotavam uma abordagem teórica pós-colonial ou descolonial, ainda assim a enfocar segmentos da internacionalização distintos do fenômeno em si da mobilidade. Esses estudos referiam-se a realidades geográficas, sociais, culturais e históricas bem distantes às dos sujeitos da nossa investigação, que são os estudantes brasileiros do nível de graduação que seguem para estudar no exterior.

O artigo de Gyamera e Burke (2018), por exemplo, publicado na *Teaching in Higher Education*, uma revista do Reino Unido qualificada de nível Q1 no SJR Scimago Journal Rank de 2017, analisa a relação entre as agendas neoliberais, o neocolonialismo e os imperativos curriculares no contexto de três universidades públicas de Gana, na África¹⁷. Por sua vez, Keita Takayama argumenta que, desde 1990, a pesquisa em Educação sobre e com a Ásia tem sido menos hegemônica e ocidental na Austrália. Esta “virada asiática” alinha-se, segundo a autora, ao recente discurso da política educativa na Austrália em posição contra-hegemônica ao discurso instrumentalista dominante. O novo formato de pesquisa em Educação “exige que compreendamos não apenas a construção eurocêntrica do conhecimento das Ciências Sociais e

¹⁷ Conforme as autoras, a ênfase no neoliberalismo a partir de 2001 sobre as universidades públicas refletiu, por um lado, “em várias reformas curriculares que visavam atrair estudantes, gerar dinheiro e posicionar as instituições internacionalmente”, mas, por outro, não pôs fim ao “contínuo clamor público sobre a percepção de falta de conhecimento e habilidades relevantes para as necessidades socioeconômicas e culturais” do país (Gyamera & Burke, 2018, p. 451). Por isso, sublinham, as forças de reação e de resistência às influências neoliberais buscam “descolonizar universidades e melhorar a produção de conhecimento” (p. 452), processo que passa por uma diferenciação curricular que fortaleça a educação indígena, os idiomas locais e contribua para a *transformação nacional* no contexto sul-africano. Em outros termos, uma “transformação interseccional”, expressão empregada por Ian-Malcolm Rijsdijk, professor do Centro de Estudos de Cinema e Mídia e diretor da Unidae Africana de Cinema da Universidade da Cidade do Cabo, para acentuar uma combinação que “não diz respeito apenas à raça, mas também considera as culturas institucionais em termos de classe, gênero, deficiência, nacionalidade e religião” (Rijsdijk, 2016, p. 115).

a geopolítica global do conhecimento que sustenta seu domínio”, como também “interagem com o nativismo, o nacionalismo e a dinâmica regional de poder na Ásia” (Takayama, 2016, p. 72).

No entanto, ainda que concepções descoloniais e pós-coloniais comecem a ter mais espaço na literatura acadêmica, há de se ter um olhar crítico para essa produção. Segundo Jay Larson, os mecanismos que operam nos centros de poder global acabam por “remover as vozes dos autores de seus contextos locais e as alinham com pontos de vista dominantes a partir da quais os seus próprios contextos locais se tornam representações objetificadas” (Larson, 2018, p. 521). Assim, às periferias cabe o papel coadjuvante de fornecer aos núcleos de influência cognitiva os dados *in natura* para serem processados em teorias e metodologias e, a seguir, exportadas para essas mesmas periferias “na forma de literatura e convenções de pesquisa e publicação” (Larson, 2018, p. 523).

Feita essa ressalva, voltamos ao nosso estudo empírico. A fim de atualizar a revisão da literatura, empregamos outros descritores associados à mobilidade de estudantes e às perspectivas pós-colonial e descolonial¹⁸, na especificidade do campo da Educação, para mapear a produção acadêmica entre janeiro de 2018 e janeiro de 2020. Chegou-se a 162 trabalhos acadêmicos (144 artigos e 17 teses/dissertações) que tiveram por objeto de estudo a mobilidade internacional de estudantes sob diferentes focos de interesse, tais como intensificação e diversificação dos deslocamentos, reformas curriculares, integração/isolamento social do estudante.

Entretanto, apenas 11 desses estudos recorreram a conceitos utilizados pelos teóricos dos pensamentos críticos pós-colonial ou descolonial¹⁹. Destes, somente um faz referência à mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal (França, Alves & Padilha, 2018). Embora estejam centrados em outros contextos sociais, políticos e culturais, esses estudos trazem à tona reflexões que se fazem pertinentes à nossa investigação. Revelam, por exemplo, que as aceleradas mudanças no campo da educação superior desde a última década do século XX, a resultar no maior deslocamento transfronteiriço de estudantes, não podem ser percebidas sem considerar as relações globais e assimétricas de poder.

¹⁸ A pesquisa foi realizada na plataforma B-On a partir dos seguintes descritores: “*student mobility*” or “*international student*” or “*international mobility*” and *decolonial* or *postcolonial* or *postcolonialism* or *post-colonialism* or *decoloniality* or *post-colonial*. A busca foi restrita aos resumos de artigos e teses/dissertações escritos em língua inglesa, resultando em 924 documentos. Após a leitura dos resumos, descartamos os que se repetiam ou que faziam referência a público-alvo ou a um tipo de deslocamento não condizente com as delimitações da nossa investigação, tais como mobilidade de docentes e de estudantes de ensino médio (secundário) ou deslocamentos para estudos dentro do território nacional.

¹⁹ Estamos a fazer referência aos seguintes estudos: Edwards (2018); França, Alves e Padilha (2018); Jönsson e Flem (2018); Lomer e Anthony-Okeke (2019); Poloma e Katalin Szelényi (2019); Reynolds (2019); Serrano, Ybarra e Bernal (2019); Stein, Andreotti e Suša (2019); Song e McCarthy (2018); Suspitsyna e Shalka (2019); Trinh (2018).

No contexto do ensino superior da Nigéria e do Gana, Poloma e Szelényi (2019) mostram como as reformas do ensino superior nesses dois países africanos no período entre as décadas de 1920 e 1960²⁰, na busca por se libertar das marcas opressoras do colonialismo britânico, resultaram de uma complexa rede de interações entre os valores e experiências nacionais e as normas e práticas culturais e educacionais dos Estados Unidos. A leitura desse texto lembra-nos que a reforma universitária no Brasil na década de 1960 e as políticas de fomento à internacionalização na pós-graduação²¹ decorreram num contexto de forte influência dos Estados Unidos, revelando o espriar da colonialidade de conhecimento da *american educational life*.

Porém, vale ressaltar que a colonialidade de conhecimento, enquanto um conceito que deriva das teorias da colonialidade/modernidade, ajuda a problematizar as universidades enquanto *locus* de enunciação que, tradicionalmente, privilegiou a produção e a reprodução das epistemologias ocidentais do Norte. A colonialidade do conhecimento, como observam Poloma e Szelényi (2019, p. 637), “é sintetizada pelo domínio global do modelo universitário euro-americano e estendida através da canonização do currículo ocidental, do privilégio do inglês na instrução e da bolsa de estudos e do fetichismo de classificações globais e do credenciamento euro-americano”.

Em linha com a crítica das autoras, podemos argumentar com base nos resultados do nosso estudo empírico que essa lógica se torna hegemônica também na cartografia de poder euro-americana da produção de conhecimento em Ciências da Educação no que se refere, especificamente, a questões relacionadas à mobilidade internacional de estudantes. Dos 144 artigos sobre mobilidade estudantil que identificamos na plataforma B-On, nos limites pré-estabelecidos de busca, 126 estão publicados em revistas classificadas pela *Scimago Journal & Country Rank*, conforme discriminado a seguir:

²⁰ As autoras fazem referência aos trabalhos de reformadores educacionais africanos, nomeadamente a N'krumah, no Gana, e Azikiwe, na Nigéria, que “who not only adapted and established post-colonial higher education in their countries, but also created innovative indigenous institutions that combined classical, technical, and indigenous knowledge” (Poloma & Szelényi, 2019, p. 640).

²¹ A relação de proximidade da agenda política da educação superior no Brasil com os Estados Unidos será tratada no Capítulo 3.

Tabela 2: Artigos sobre mobilidade estudantil por país e *ranking*

| Revista * | N | País | SJR Rank 2018 |
|---|----|-----------|---------------|
| Journal of International Students | 32 | EUA | Q2-0.46 |
| Journal of Studies in International Education | 14 | EUA | Q1-1.57 |
| Globalisation, Societies and Education | 11 | RU | Q1-0.98 |
| Higher Education | 9 | Holanda | Q1-1.68 |
| Journal of Comparative and International Higher Education | 4 | EUA | Q2-0.59 |
| Journal of Marketing for Higher Education | 4 | EUA | Q2-0.59 |
| Compare: A Journal of Comparative & International Education | 3 | RU | Q1-0.98 |
| Comparative Education | 2 | RU | Q1-0.95 |
| Studies in Second Language Learning and Teaching | 2 | Polônia | Q1-0.66 |
| International Education Journal: Comparative Perspectives | 2 | Austrália | Q4-0.17 |
| European Education | 2 | RU | Q3-0.23 |
| Journal of Further & Higher Education | 2 | EUA | Q2-0.68 |
| Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education | 2 | RU. | Q1-1.16 |
| International Journal of Educational Development | 2 | RU | Q1-0.79 |
| Studies in Higher Education | 2 | RU | Q1.1.89 |
| Journal of International Education in Business | 2 | RU | Q3-0.18 |
| European Educational Research Journal | 1 | RU | Q1-0.74 |
| Review of Higher Education | 1 | EUA | Q1-1.52 |
| Educational Review | 1 | RU | Q2-0.67 |
| Teaching in Higher Education | 1 | RU | Q1-1.03 |
| Journal of Latinos & Education | 1 | EUA | Q1-0.47 |
| Social Work Education | 1 | RU | Q1-0.64 |
| Urban Education | 1 | EUA | Q1-1.92 |
| Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education | 1 | RU | Q2-0.58 |
| Race, Ethnicity & Education | 1 | RU. | Q1-1.37 |
| Career Development Quarterly | 1 | EUA | Q2-0.56 |
| On the Horizon | 1 | RU | Q3-0.22 |
| Journal for Advancement of Marketing Education | 1 | EUA | Q4-0.15 |
| Journal of Education & Work | 1 | RU | Q2-0.64 |
| Oxford Review of Education | 1 | RU | Q1-1.13 |
| Asia-Pacific Education Researcher | 1 | Filipinas | Q2-0.42 |
| Higher Education Policy | 1 | RU | Q2-0.61 |
| Language Teaching Research | 1 | EUA | Q1-2.1 |
| Tertiary Education & Management | 1 | RU | Q3-0.32 |
| Linguistics & Education | 1 | Holanda | Q1-0.95 |
| Journal of Diversity in Higher Education | 1 | EUA | Q1-0.84 |
| SAGE Open | 1 | EUA | Q2-0.25 |
| Journal of Academic Ethics | 1 | Holanda | Q1-0.37 |
| European Journal of Higher Education | 1 | RU | Q2-0.56 |
| Education Next | 1 | EUA | Q1-0.82 |
| Community College Journal of Research and Practice | 1 | EUA | Q2-0.43 |
| Journal of College Student Psychotherapy | 1 | EUA | Q3-0.27 |
| Research in Comparative and International Education | 1 | RU | Q2-0.4 |
| TESOL Journal | 1 | EUA | Q1-0.33 |
| Higher Education Quarterly | 1 | RU | Q1-0.85 |
| British Journal of Guidance & Counselling | 1 | EUA | Q3-0.26 |
| International Journal of Research & Method in Education | 1 | RU | Q2-0.46 |
| Total Artigos | | | 126 |

Fonte: *Scimago Journal & Country Rank* (2018): <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2018>

Estados Unidos e Reino Unido responderam, respectivamente, por 53,9% e 31,7% do total de artigos acadêmicos acerca dessa temática de investigação, revelando-nos o entrelaçar das colonialidades de poder norte-americana e britânica na produção e divulgação do conhecimento sobre o fenômeno do deslocamento de universitários pelo mundo. Ainda com referência à Tabela 2, foi possível perceber que um percentual significativo das publicações (45,2%) está concentrado em três revistas: *Journal of International Students* (25,4%), *Journal of Studies in International Education* (11,1%) e *Globalisation, Societies and Education* (8,7%). Das três, a melhor posição no *ranking* da SCJ 2018 que hierarquiza 1.222 publicações de Educação e, portanto, a de maior prestígio internacional, é a do *Journal of Studies in International Education* (62ª posição), seguida pela *Globalisation, Societies and Education* (151ª posição) e *Journal of International Studentes* (432ª posição). Todavia, somente esta última revista tem a política de acesso aberto.

Em síntese, já a terminar o primeiro objetivo deste capítulo, *o estado da arte* permitiu-nos confirmar a hegemonia euro-americana na produção e publicação acadêmica sobre a internacionalização da educação superior. Especificamente ao fenômeno da mobilidade de estudantes de graduação, constatamos que variados aspectos são problematizados e estudados, tendo em conta as mudanças advindas do avanço dos processos de globalização sobre o ensino superior e das novas necessidades de mercado (por exemplo, Altbach & Reisberg, 2018; Min & Falvey, 2018). Outros assuntos frequentes são os novos padrões de mobilidade a partir de centros regionais emergentes (Kondakci; Bedenlier & Zawacki-Richter, 2018), as questões de identidade, discriminação (Wee, 2019) e inclusão social (Cairns, 2019) ou que decorrem da maior dinamização e diversidade discente nas universidades (Merola; Coelen, & Hofman, 2019; Perez-Encinas & Rodriguez-Pomeda, 2019; Spencer-Oatey & Dauber, 2019)²².

Portanto, ao revisitar a literatura mais recente sobre a mobilidade estudantil, percebemos também as diferentes abordagens teórico-conceituais disponíveis no sentido e na necessidade de uma abordagem alternativa que convoque alguns dos pressupostos das teorias pós-coloniais e descoloniais. Sob essas lentes, a descolonização curricular surge frequentemente como uma preocupação em diferentes contextos sociais (Behari-Leak & Mokou, 2019; Lomer & Anthony-Okeke, 2019; Nyoni, 2019; Martin, et al., 2020; Oforiwa & Burke, 2018; Stein, Andreotti & Suša,

²² Os Estudos Culturais tem sido tradicionalmente uma área em que os pressupostos das teorias críticas pós-coloniais e descoloniais são convocados. Encontramos estudos sobre os povos indígenas/aborígenes colonizados (Woolner, 2016) que, apesar das diferenças dos contextos históricos, sociais e geográficos, “compartilham globalmente experiências semelhantes” (Charles, Harris, & Carlson, 2016, p. 111). Outros campos em que as teorias críticas pós-coloniais e descoloniais emergem são nos estudos feministas (Sa’ar, Lewin & Simchai, 2017), nos estudos étnico-raciais, políticos e educacionais asiáticos (Russell J. G., 2017), árabes (Aydarova, 2017), americanos (Stein, 2016), africanos (Russell & Quaynor, 2017; Amusan & Oyewole, 2017) e nas políticas pós-raciais (Da Costa, 2016; Sayyid, 2017). Aparecem também nos estudos literários e linguísticos, nomeadamente sobre a hegemonia da língua inglesa (Hurst, 2016; Mansoor & Malik, 2016; HSU, 2017), bem como nos estudos histórico-nacionalistas (Myadar, 2017) e filosóficos (Love & Meng, 2017).

2019). O interesse desses autores pela “descolonização ou des-ocidentalização” do currículo do ensino superior está associado à preocupação crescente “com as possibilidades de hegemonia e recolonização, nas quais o [conhecimento] local se torna dominado pelas tendências globais” (Trinh, 2018, p. 67).

Em decorrência disso, há em alguns artigos referências à formas alternativas e de resistência ao padrão hegemônico do conhecimento. Anh Ngoc Trinh (2018), por exemplo, faz menção às múltiplas teorias de Yin Cheong Cheng (teoria das árvores, cristas, gaiola de pássaros e DNA) para defender a promoção e a valorização da sabedoria local vietnamita na educação globalizada. Nessa mesma linha, de valorizar os saberes locais, Leyla Tavernaro-Haidarian resgata a abordagem epistemológica do *ubuntu*, filosofia moral africana que prioriza “noções profundamente relacionais e imateriais de poder” e que poderão ser empregadas em projetos de descolonização curricular transformadores com fins de “empoderamento mútuo” e de “resiliência construtiva”, ou seja, capazes de permitir que “pessoas e sociedades, indivíduos e comunidades realizem todo o seu potencial material, social e espiritual” (Tavernaro-Haidarian, 2019, p. 22).

Em suma, esses dois autores criticam as epistemologias hegemônicas do Norte ao mesmo tempo em que apontam a existência das outras. Sob esse ângulo de visão e a partir da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*²³, Boaventura de Sousa Santos, Sara Araújo e Máira Baumgarten afirmam que as epistemologias do Sul são “uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista, patriarcal que continua a ser hoje um paradigma hegemônico (Santos, Araújo, & Baumgarten, 2016, pp. 17-18). A ideia-chave é de que “não há justiça global sem justiça cognitiva global”, o que significa reconhecer “uma variedade enorme de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, em que as diferenças sejam horizontais e não verticais” (p. 18).

Mas estabelecer um *diálogo mútuo* e horizontal com vistas à descolonização de uma *matriz epistêmica de poder* não é uma tarefa fácil. A começar, como vimos, pela concentração geográfica das revistas classificadas de excelência nos Estados Unidos e Reino Unido, o que faz com que despontem no mapa-múndi como “centros globais de influência intelectual” (Larson, 2018, p. 521). Inspirado pelo modelo de sistema-mundo moderno capitalista de Wallerstein (1990[1974]), esse autor propõe para a análise da sistemática hegemônica de publicações internacionais um modelo de sistema mundial discursivo em que a divergência cumulativa de três

²³ Sobre esses dois conceitos ver Santos (2002).

elementos culturais-regionais (linguístico, material e epistemológico) em relação aos do núcleo define a posição de uma região em um espectro da semi-periferia à periferia.

Dessa forma, explica Larson, “quanto mais uma região difere do núcleo em linguagem, epistemologia e recursos materiais, mais distante fica na periferia” (Larson, 2018, p. 523). A normatividade material pressupõe recursos, tais como literatura de pesquisa atual, conectividade confiável à internet e suporte institucional. Já a normatividade linguística é estabelecida pelo inglês, pois é o idioma recorrente nos centros de poder (Estados Unidos e no Reino Unido) numa relação de comparação ao inglês (mais periférico) que é falado em regiões anteriormente colonizadas ou aos demais idiomas, como o português (Borges & Afonso, 2018).

Neste último caso, a hegemonia e a normatividade da produção em língua inglesa, para além de contribuírem para fortalecer os “centros globais de influência intelectual” (Larson, 2018, p. 521) e favorecer os pesquisadores nativos dos países anglófonos, também trazem à tona os limites da tradução. Em outras palavras, “a obrigação de recorrer a uma língua com uma carga cultural estranha configura mais uma forma de produzir invisibilidade, eliminando do mapa os conhecimentos que se exprimem noutras línguas ou perdendo na tradução parte da sua especificidade” (Santos, Araújo & Baumgarten, 2016, p. 18). Para enfrentar a geopolítica hegemônica das publicações e “expandir as fronteiras linguísticas”, Jay Larson faz as seguintes sugestões:

Profissionais com habilidades suficientes no idioma não inglês podem integrar fontes de vários idiomas em seus trabalhos. Para aqueles que não possuem essas habilidades, ferramentas eletrônicas, recursos institucionais e contatos profissionais pessoais podem facilitar a localização de fontes e tradução. Atualmente, vários bancos de dados ajudam o pesquisador monolíngue de língua inglesa a localizar literatura em idiomas alternativos. (...) O aumento da integração de fontes não inglesas pode subverter os padrões de citação hegemônica e, eventualmente, obrigar os editores a visualizar diretrizes técnicas mais flexíveis e inclusivas. (Larson, 2018, p. 531)

E acrescenta:

As mesmas habilidades e recursos linguísticos que facilitam referências inclusivas também podem permitir que os pesquisadores publiquem em publicações de idiomas alternativos, subvertendo a hegemonia geográfica no setor de publicações. Para interromper ainda mais o domínio das principais publicações, os acadêmicos podem contribuir e fazer referência a trabalhos de uma crescente variedade de publicações e bancos de dados de código aberto (...). Muitas publicações de código aberto servem para “dar voz a qualquer autor, especialmente as marginalizadas que foram excluídas dos processos acadêmicos tradicionais de revisão por pares” (Morris, 2013, para.1). (Larson, 2018, p. 532)

Por sua vez, a normatividade epistemológica central tem por referencial as “formas de conhecimento e argumentação baseadas na cultura, consistentes com o racionalismo científico

cartesiano, contrastando com diversas formas indígenas de conhecimento e argumentação nas culturais locais em todo o mundo” (Larson, 2018, p. 523). Nesse sentido, a partir do nosso ousar crítico descolonial e da temática desta investigação, que se inscreve na mobilidade internacional, deixaremos que os estudantes brasileiros reflitam e escrevam sobre as reatualizações do *cogito ergo sum* (penso, logo existo ou penso, logo sou), formulado em 1637 por René Descartes no *Discurso do Método*, considerado a base do pensamento eurocêntrico e do universalismo científico da modernidade²⁴.

Estamos a considerar que, no espaço e no tempo da mobilidade em Portugal e, por conseguinte, dos estranhamentos que experienciam, os estudantes brasileiros, enquanto sujeitos que vieram de uma realidade pós-colonialismo (*colonialidade do ser*), poderão atentar-se para as atualizações da *colonialidade de saber* (epistemologia e produção de conhecimento para a reprodução de pensamentos coloniais) e de novas formas de racismo. Logo, daí podemos depreender que o ato de pensar para além de uma perspectiva cartesiana e eurocêntrica, ou seja, de uma “colonialidade metódica” (Maldonado-Torres, 2007, p. 136), implica um percurso mais amplo do que a razão (científica) e capaz de agregar também o que os outros (não-europeus) experienciam, as (ir)racionalidades de sentidos e emoções que trazem nas suas bagagens de vida e de mundo.

Mas, por agora, vamos ao segundo objetivo do capítulo, de conceituar o que se entende, afinal, por internacionalização e mobilidade internacional de estudantes na complexidade das dinâmicas e inter-relações no campo da educação superior.

2. Internacionalização da educação superior: um conceito plural

O termo internacionalização tem sido usado há séculos na Ciência Política e nas relações diplomáticas de governos, mas a sua popularidade nas Ciências Sociais e da Educação data das últimas décadas do século XX. Antes, *educação internacional* era o termo mais recorrente na

²⁴ Partindo da discussão acerca do “ego conquiro” europeu feita por Enrique Dussel (1993, pp. 13-58), Nelso Maldonado-Torres argumenta que “o significado do cogito cartesiano, para a identidade europeia moderna, deve ser entendido em relação a um ideal inquestionável de subjetividade, expresso na noção de ego conquistador”, ou seja, a “certeza do sujeito em sua tarefa como conquistador precedeu a certeza de Descartes sobre o ‘eu’ como substância pensante (*res cogitans*) e forneceu uma maneira de interpretá-lo” (Maldonado-Torres, 2007, p. 133). Há, conforme o autor, toda uma complexidade não reconhecida na formulação cartesiana: “Yo pienso” implica em afirmar que “(otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” (p. 144). Mas a crítica a Descartes, como autor que deu origem à hegemonia Ocidental, racista e sexista, deve ser ponderada na opinião de Slavoj Žižek (2020, p. 3): “Não podemos esquecer que a experiência de fundamentação da posição cartesiana da dúvida universal é precisamente uma experiência ‘multicultural’ de como a própria tradição de alguém não é mais do que aquilo que aparece, para nós, como as tradições ‘excêntricas’ dos outros.” Segundo o filósofo esloveno, apesar dos “ocasionais lapsos racistas e sexistas” de Descartes, as declarações atuais de que identidades sexuais “são socialmente construídas e não biologicamente determinadas apenas são possíveis contra o pano de fundo da tradição Cartesiana; não existe feminismo moderno e antirracismo sem o pensamento de Descartes” (pp. 3-4).

literatura. Nos anos 1990, a discussão sobre a utilização do termo centrou-se em diferenciá-lo da *educação comparada*, da *educação global* e da *educação multicultural*. A partir da primeira década do século XXI, outros termos relacionados surgiram, como “educação transnacional”, “educação sem fronteiras” e “educação transfronteiriça” (Knight, 2015, p. 2)²⁵. É também usado “como sinônimo de educação internacional, global, intercultural e multicultural” (Knight, 1994, p. 3).

No entanto, face aos debates recentes que decorrem das instabilidades no paradigma (até agora) hegemônico do mundo globalizado, a internacionalização está a impor-se como “uma das maiores forças que impactam e moldam o ensino superior” (Knight, 2014, p. 43). Nesse contexto, é preciso percebê-la inserida num embate de forças antagônicas em que se tem, de um lado, as estruturas capitalistas de poder que buscam preservar um padrão de conhecimento técnico-científico útil à economia neoliberal; e, do outro lado, uma maior conscientização sobre questões humanitárias e ambientais, como as alterações climáticas, o aumento das desigualdades, das migrações, dos conflitos e das intolerâncias étnico-raciais. Problemas que exigem “respostas globais”, “cooperação multilateral” e “uma reflexão sobre a natureza do conhecimento necessário para o futuro sustentável da humanidade e do planeta” (UNESCO, 2020, p. 23-32).

Percebemos, assim, a reboque destas duas vias da globalização, que a internacionalização na educação superior desperta interesses e questões tanto de ordem hegemônica como contra-hegemônica. Todavia, há de se apresentar logo a ressalva de que, muito embora se reconheça uma associação intrínseca, internacionalização e globalização são dois conceitos distintos. Enquanto a globalização “tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias”, a internacionalização “ênfatisa o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas” (Knight, 2017, p. 14).

De forma geral e breve, a internacionalização é uma das maneiras pelas quais um país responde ao impacto da globalização, mas respeitando as características próprias da nação. Para Knight, o importante é perceber “a globalização como um processo que afeta a internacionalização” (Knight, 2015, p. 3), mas que não a engloba totalmente, uma vez que carrega uma força de reação: “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior e a globalização está transformando o processo de internacionalização” (Knight, 2010, p. 205). Por isso, ela se posiciona contra a utilização do termo globalização da educação.

²⁵ A autora chama a atenção para a diferença conceitual dos termos “educação sem fronteiras” e “educação transfronteiriça”. Enquanto o primeiro reconhece o desaparecimento das fronteiras, o outro enfatiza a sua existência. Ambos, porém, refletem a realidade de hoje: “In this period of unprecedented growth in distance and e-learning education, geographic borders seem to be of little consequence. Yet, there is growing importance attached to borders when the focus turns to regulatory responsibility, especially related to quality assurance, funding, and accreditation” (Knight, 2015, p. 2).

De forma persistente em seus trabalhos, a autora tem evidenciado a relação entre os dois termos e as suas diferenças:

A internacionalização, um conceito que enfatiza as relações entre países e culturas, difere da globalização, que tem em seu núcleo a ideia de se tornar um mundo – um mundo mais interdependente e conectado. Em termos de ensino superior, no entanto, a internacionalização e a globalização estão intimamente ligadas, com a internacionalização reagindo à força da globalização e sendo um agente da globalização (Knight, 2010, p. 205)

Assim, da mesma forma que é insuficiente para definir globalização, a dimensão econômica também se revela insuficiente para conceitualizar internacionalização. O esforço pela distinção, no sentido proposto por Knight, foi evidenciado, por exemplo, na fala de Suzy Halimi, na cerimônia de abertura da Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada pela UNESCO, em Paris, em 9 de outubro de 1998. Sob a tônica de que o ensino superior com a chegada do século XXI não poderia mais ser “concebido apenas em termos de situações e critérios nacionais” e diante de uma “tendência crescente para os problemas se tornarem globalizados”, a relatora-geral e professora emérita da Université Sorbonne Nouvelle sublinhou que a globalização “significa não apenas a globalização econômica; é também a internacionalização das trocas humanas e a circulação de ideias” (UNESCO, 1998, p. 12).

Apesar das distinções conceituais, a pauta da competitividade e do comércio, “frequentemente associada à globalização” (Knight, 1999, p. 14), tem tido grande impacto na dimensão internacional da educação superior, trazendo mudanças nas lógicas que a impulsionam. Muito embora “as parcerias acadêmicas colaborativas ainda sejam importantes, os elementos de concorrência, privatização e comercialização, muitas vezes vistos como práticas de globalização, são cada vez mais predominantes na área da educação superior transfronteiriça” (Knight, 2010, p. 206). Por conseguinte, a mobilidade acadêmica, que tradicionalmente sempre ocorreu num “contexto de troca e cooperação” mudou para um contexto em que “a prioridade atual está na competitividade” e, por isso, as preocupações com o “perfil internacional”, a posição em “rankings” e a capacidade de se tornarem instituições de “classe mundial” (*world-class universities*) (Knight, 2010 p. 206).

Tendo em conta as novas demandas do mercado de trabalho, a internacionalização apresenta-se como “um processo complexo e multifacetado”²⁶ e, por essa razão, afirma o

²⁶ Numa revisão da literatura, Lima e Contel (2011, pp. 12-13) fazem referência a uma série de aspectos associados ao fenômeno da internacionalização da educação superior: (1) demanda social por ampliação de acesso à educação superior, o que se associa à intensidade e à extensão com que a internacionalização tem se manifestado recentemente em expressivo número de países; (2) crescente processo de privatização da educação superior e sua influência sobre fornecedores de serviços educacionais que transitam de “injunções acadêmicas a mercantis”; (3) diferença de impacto que a internacionalização da educação é capaz de exercer sobre os países do centro do sistema-mundo

economista Gabriel Hawawini, “não pode ser facilmente conceituada” (Hawawini, 2016, p. 4). Em decorrência de ser ela própria um processo em mudança não é de se admirar que autores familiarizados com a temática, a exemplo da professora Jane Knight, façam ajustes no conceito:

A internacionalização do ensino superior foi originalmente concebida em termos de intercâmbio e compartilhamento de ideias, culturas, conhecimentos e valores. As relações acadêmicas formalizadas entre países eram normalmente expressas em acordos culturais e científicos bilaterais. Hoje, os acordos geralmente precisam levar em conta fatores comerciais, econômicos e políticos, representando uma mudança significativa em relação à ideia original de intercâmbio acadêmico. (Knight, 2012, p. 29)

Knight insiste que a internacionalização é um processo “multidimensional e envolve um conjunto muito mais rico e variado de atividades, tanto no *campus* quanto no exterior, do que apenas estudantes internacionais” (Knight, 2018)²⁷. Portanto, sublinha a autora, ainda que o tema da mobilidade estudantil continue a monopolizar o discurso sobre internacionalização, é um erro restringi-la ou equipará-la a esse tipo de deslocamento. Há de se ressaltar que o próprio conceito de mobilidade acadêmica passou de pessoas (estudantes, docentes, pesquisadores) para também se referir a programas (tais como dupla titulação, franquias, cursos *online*) e provedores (filiais de *campus*, universidades binacionais) e centros de educação internacional (Knight, 2014, p. 43). Internacionalização engloba, pois, tudo isso.

Todavia, um desafio na reconceituação de internacionalização é que o termo precisa ser amplo o bastante para contemplar os diferentes contextos culturais e educacionais. Assim, uma definição atualizada implica em ajustar e articular os objetivos da internacionalização, considerando os diferentes níveis de interesses políticos. Ou seja, de forma generalizada, a “internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de *integração* de uma *dimensão internacional, intercultural ou global* para o propósito, funções ou oferta da educação pós-secundária” (Knight, 2015, p. 2, *italico acrescentado*).

Esses três termos que destacamos ajudam a compreender a matriz conceitual de internacionalização a que se vinculam:

Internacional é usado no sentido de *relações entre e dentre nações, culturas ou países*. Mas sabemos que a internacionalização também diz respeito à *diversidade de culturas que existem dentro de países*, comunidades e instituições e, portanto, a

e da periferia ou semiperiferia; (4) concentração da mobilidade de acadêmicos – estudantes, professores e pesquisadores – em reduzido número de países; (5) diversidade de áreas de conhecimento que se propõem entender e explicar o processo de internacionalização da educação superior, sinalizando que dificilmente o fenômeno poderia ser entendido numa ‘leitura disciplinar’; (6) prevalência de “abordagens apologéticas” ou de “caráter marcadamente oficial”, na medida em que grande parte dos textos enaltece as virtudes da internacionalização, inspirando a inevitabilidade do fenômeno particularmente entre os países determinados a participar do ‘mercado mundial de ensino superior’; e (7) proliferação de estudos comparativos, tendo como referência a experiência de internacionalização lucrativa em países que lideram a atração e acolhimento de acadêmicos internacionais.

²⁷ Extraído do artigo *A look on the bright side of HE internationalisation*, publicado na edição de 6 de abril de 2018 do jornal University World News: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180406155846552>.

interculturalidade é usada para abordar essa dimensão. Finalmente, *global*, um termo controverso e carregado de valores atualmente, está incluído para fornecer o *sentido do escopo mundial*. Estes três termos se complementam e juntos representam a riqueza na abrangência e profundidade da internacionalização. (Knight, 2015, pp. 2-3, itálico acrescentado)

O conceito de integração, acrescenta a autora, é empregado no sentido de “incorporar” as dimensões internacional e intercultural nas políticas e programas e como forma de assegurar que não permaneçam marginalizadas. Por sua vez, ao invés de empregar os termos funcionais de ensino, pesquisa e serviço, a autora utiliza os termos mais genéricos de “propósito, função e oferta” para que a definição possa abranger os três níveis de internacionalização e a ampla variedade de provedores de ensino superior. A oferta de cursos de nível superior já há muito não é uma exclusividade de universidades, muito menos em seus formatos tradicionais.

Embora haja uma interação entre essas três dimensões conceituais da internacionalização, não significa que decorra de forma equilibrada. Como observa Mário de Azevedo, “analisar a internacionalização da educação superior é avançar sobre um terreno de lutas em que o próprio conceito de internacionalização está em disputa” (Azevedo, 2016, p. 75). À medida que a lógica capitalista e a sua ânsia de mensurar resultados avança sobre a internacionalização, as dimensões intercultural e internacional vão sendo subalternizadas, uma vez que a “compreensão internacional” e o “desenvolvimento de interculturalidade” são mais dificilmente promovidos nesse processo (Kim, 2009, pp. 395-296).

Este rumo economicista afasta a internacionalização do seu objetivo primeiro, que é o de “complementar, harmonizar e estender a dimensão local (da educação) e não o de dominá-la” (Knight, 2017, p. 13). Na ressalva da autora, a dimensão internacional da educação não deve voltar-se contra as prioridades, práticas e políticas nacionais e regionais, sob o risco de se tornar “agente homogeneizante ou hegemônico” (p. 64) de interesses externos do capitalismo global. Pelo contrário, o conhecimento e a cultura devem ser percebidos como patrimônios da humanidade. Nesse sentido, a internacionalização fundamenta-se na interculturalidade, sendo “capaz de preservar as manifestações culturais dos diversos povos e grupos e, ao mesmo tempo, de promover a integração, a liberdade, a fraternidade, a justiça social e a igualdade substantiva” (Azevedo, 2015, p. 62).

Em suma, a internacionalização da educação superior requer uma conceitualização suficientemente alargada para abarcar uma série de atividades internacionais, que vão além do nível institucional e dos interesses estritamente acadêmicos. Sendo assim, inclui a mobilidade

acadêmica, na amplitude que este conceito também passou a ter, o desenvolvimento de projetos internacionais, a maior ênfase no comércio em educação superior e a inclusão das dimensões internacional, intercultural e global no currículo e no processo ensino e aprendizagem (Knight, 2004, pp.5-6).

Tendo em conta todas estas questões, podemos então argumentar que internacionalização da educação superior alude a uma definição plural, uma vez que implica distintas dimensões, variadas atividades e, por vezes, antagônicos interesses. *A priori*, cada processo de internacionalização tem (ou deveria ter) origem no planejamento singular da instituição para alcançar um objetivo estratégico e do seu interesse. Nesse sentido, a compreensão da internacionalização como “um meio para se atingir um fim e não um fim em si mesma” (Knight, 2017, p. 14) assegura que a dimensão internacional seja integrada de maneira nobre às principais funções das universidades, enquanto centros de ensino, pesquisa e de produção do conhecimento.

2.1. O percurso institucional e conceitual da internacionalização

Numa perspectiva institucional da internacionalização, Jane Knight elabora um quadro de referência ou *modus operandi*, baseado em quatro segmentos (atividades, competências, *ethos* e processos) que as instituições, “implícita ou explicitamente”, vêm adotando de forma complementar (Knight, 1999, pp. 14-16). No segmento das atividades estão listadas as ações, as práticas e os programas criados para atrair estudantes internacionais, as estruturas de assistência e apoio a esse corpo discente mais heterogêneo nos campi, as mudanças e padronizações no currículo e, podemos acrescentar, a oferta de disciplinas em inglês, considerada a língua franca da ciência. No segmento das competências elencam-se os resultados adquiridos em termos de conhecimentos, habilidades, interesses, valores e atitudes dos estudantes. *Ethos* refere-se às teorias de desenvolvimento organizacional com foco na criação de uma cultura institucional que contemple valores e iniciativas interculturais e internacionais. Por fim, no segmento dos processos enfatiza-se a integração de uma dimensão intercultural e/ou internacional das atividades, programas, procedimentos e políticas da instituição.

Esse quadro de referência, utilizado como parâmetro para analisar a internacionalização das instituições, dá-nos a noção da complexidade do processo. A começar, como já referido, pela própria conceitualização de internacionalização, que vem sendo aprimorada desde a década de 1980. Até essa época, de uma forma mais simples, a internacionalização era “comumente definida no

nível institucional e em termos de um conjunto de atividades” (Knight, 2004, p. 9). Em meados de 1990, a internacionalização passou a ser percebida como um processo “integrado e sustentado” da dimensão internacional no nível institucional, nos moldes de uma conceitualização que já vinha sendo elaborada por Marijk Van der Wende, Minna Soderqvist e Hans De Wit.

Em 2003, Knight revisita e atualiza a sua própria definição e internacionalização passa então a ser conceituada como o processo de integração da dimensão internacional e intercultural “nas funções de ensino, pesquisa e serviços de uma instituição de ensino superior (Knight, 1994, p. 1 e p. 3). Mas esta definição sofreria mais uma emenda no começo dos anos 2000, uma vez que precisava também não só refletir “as realidades atuais” e os desafios trazidos pela globalização como também ser capaz “de orientar e ser relevante para novos desenvolvimentos” (Knight, 2004, p. 10).

Assim, de forma mais ampla, e conforme mencionado anteriormente, internacionalização da educação superior foi redefinida como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou oferta de educação pós-secundária” (Knight, 2015, p. 2). Importante sublinhar que esta não é uma definição única e unânime na literatura, uma vez que há autores com outros entendimentos²⁸. O esforço de Knight, no entanto, tem sido o de buscar um parâmetro de análise consensual da internacionalização.

Para se ter uma ideia da complexidade do fenômeno, Knight (1994, pp. 6-7) elabora um sistema de classificação para discriminar uma série de atividades, programas e serviços associados ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior. Dentre os quais, citamos os programas de mobilidade para fins de estudo, pesquisa e trabalho no exterior, a inovação curricular (disciplinas com conteúdo internacional, abordagens comparativas, estudos interculturais), os estudos de línguas, os acordos de cooperação internacional, as iniciativas de assistência técnica a países (semi)periféricos, a criação de centros de excelência em pesquisas com foco internacional e de redes internacionais e colaborativas de pesquisa, os estudos de áreas (Area Studies) e os temáticos (Theme Centres) com abordagem interdisciplinar, os novos serviços de logística e de apoio a estudantes internacionais, etc.

Mais recentemente, em outros trabalhos, Knight (2012, 2014) analisa a internacionalização a partir de duas dimensões espaciais: a *internalização em casa (at-home)* e a

²⁸ Ao contrário de Jane Knight, Mário Luiz Neves de Azevedo, professor da Universidade Estadual de Maringá, recorre a dois conceitos diferentes para a educação que ocorre além das fronteiras nacionais a fim de separar o aspecto econômico, de um “mercado de ensino mundializado”, dos valores sociais humanísticos que contribuem para formação de um “campo social global” (Azevedo, 2015, p. 74). Ele define internacionalização como o movimento que considera os “valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade”, e designa por transnacionalização os “processos de mercadorização (commodification) da educação superior” (Azevedo, 2015, pp. 56-57).

internacionalização transfronteiriça (crossborder education). Os estudantes internacionais são incluídos nas atividades *at-home*, embora as políticas e programas de mobilidade estudantil conectem-se também com as atividades transfronteiriças.

O conceito de *at-home* faz referências às primeiras estratégias de internacionalização das universidades. Nesta fase, que Knight designa de “primeira geração”, as atividades estão associadas à mobilidade de pessoas (estudantes, docentes e pesquisadores acadêmicos) para fora do país com fins de estudo e pesquisa e, portanto, as dimensões intercultural e internacional ficam contempladas. Os objetivos da mobilidade envolvem “o processo de ensino e aprendizagem, pesquisa, atividades extracurriculares, relações com grupos culturais e étnicos da comunidade local, bem como a integração de estudantes e intelectuais estrangeiros na vida e atividades do campus” (Knight, 2012, p. 23).

Por sua vez, a *educação transfronteiriça* alude “ao movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimento, ideias, currículos, projetos, pesquisa e serviços através das fronteiras nacionais ou regionais” (Knight, 2014, p. 44). Sendo assim, além de uma mobilidade mais ampla de pessoas, que inclui, por exemplo, funcionários das instituições de ensino superior, esta “segunda geração” *crossborder education* passou a englobar cursos de formação presencial e à distância²⁹, ou uma combinação entre ambos, (*program mobility*), e também de instituições, organizações e empresas (*provider mobility*) que se deslocam para ofertar, em outros países, programas de serviços para estudantes e demais “clientes” (Knight, 2014, pp. 48-49).

Estes dois tipos de mobilidade, da segunda geração do processo de internacionalização, intensificaram-se a partir da década de 1990 e tiveram “um impacto sobre o número de estudantes que passaram a acessar programas e qualificações de ensino superior estrangeiras sem deixar o país” (Knight, 2014, p. 46). Por outro lado, dada a procura crescente por educação fora do país, outra mudança observada foi o início da oferta de cursos e programas de “curta duração” como oportunidades de mobilidade (Knight, 2012, p. 23). Porém, como observa Knight, a demanda e a oferta crescente de educação transfronteiriça (ou transnacional)³⁰ resultam tanto

²⁹ Desde 2012, segundo Knight (2014, p. 49), tem-se observado uma maior adesão de universidades a programas de mobilidade *online* em termos de cursos virtuais de massa abertos (Massive Open Online Courses), comumente referido como MOOCs. No documento *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*, elaborado pela OCDE em colaboração com a Unesco, o ensino superior transfronteiriço (*crossborder education*) refere-se ao ensino superior por prestadores públicos, privados ou sem fins lucrativos e engloba “a wide range of modalities, in a continuum from face-to-face (taking various forms such as students travelling abroad and campuses abroad) to distance learning (using a range of technologies and including e-learning)” (OECD, 2005, p. 9).

³⁰ A autora assinala que o termo *crossborder education* é frequentemente empregado como educação transnacional, *educação offshore* ou educação sem fronteiras, causando alguma confusão (Knight, 2012, p. 23). No sentido utilizado por Knight, *crossborder education* refere-se a todos os tipos de mobilidade acadêmica, “even if at a more abstract level we live in a more borderless world”. Em estudo anterior (2004), ela também aborda o conceito e afirma que o termo *crossborder education* “não é um termo novo” e passou a ser mais usado na década de 1990, mas causa certos equívocos, primeiramente, porque começou a ser usado como “um sinônimo para internacionalização”, e de uma forma que negligencia os componentes do país, e, segundo, porque é empregado “para descrever comércio em educação”. Ambas as utilizações do termo são “interpretações restritas” (Knight, 2004, p. 18). Por sua vez, Terri Kim (2017, p. 983) usa o termo mobilidade

de um maior número de projetos de cooperação e de parcerias acadêmicas (*joint/double/combined degrees*) quanto de relações comerciais (*twinning, franchising, branch campuses, etc.*).

Por fim, a terceira geração de *educação transfronteiriça* refere-se aos centros, cidades ou zonas de educação (*education hubs*) que emergem nos anos 2000 em latitudes específicas, nomeadamente na Ásia e no Oriente Médio (Knight, 2012, p. 30-31; 2013, p. 212)³¹. Em outro trabalho, Knight (2014, p. 45 e p. 51) classifica esses *hubs* em três tipos, de acordo com os objetivos e a natureza da mobilidade acadêmica que fomentam:

- (1) *Student hubs*, os mais comuns, dizem respeito à educação e formação de estudantes locais e internacionais e também à atração de instituições de educação estrangeiras. Os objetivos são aumentar o acesso de estudantes ao ensino superior, modernizar e internacionalizar as instituições nacionais de ensino superior, gerar renda com as taxas de estudantes internacionais e construir um perfil de competitividade regional e global;
- (2) *Talent hubs* focalizam a educação e a formação de estudantes, mas com a finalidade de desenvolver uma força de trabalho qualificada para a economia do conhecimento e, para isso, os estudantes estrangeiros são encorajados a permanecer e trabalhar em indústrias e empresas do país anfitrião,
- (3) *Knowledge/innovation hubs*, para além da educação e treinamento, incluem a produção e distribuição de conhecimento e inovação. Para isso, universidades, institutos de pesquisa e empresas estrangeiras recebem incentivos para se estabelecer no país e colaborar com parceiros locais. O objetivo é construir uma economia baseada em conhecimento e serviços de inovação e, por esta razão, visa formar mão de obra qualificada e atrair investimentos estrangeiros para aumentar a competitividade regional e global.

Apesar das diferenças intrínsecas que os caracterizam, de uma forma geral, estes centros de educação transfronteiriça resultam de um “esforço nacional para construir uma *massa crítica* de atores locais e estrangeiros – incluindo estudantes, instituições de ensino, empresas de formação contínua, indústrias do conhecimento e centros de ciência e tecnologia – em iniciativas

acadêmica “transnacional” para destacar a ideia de acadêmicos se movendo por fronteiras territoriais. A ênfase está nos indivíduos e movimentos que ocorrem no “espaço transnacional” e não necessariamente como parte dos acordos de cooperação internacional institucionais ou governamentais. Nesta pesquisa, diferentemente das duas autoras, optamos por utilizar o termo *internacional* para fazer referência ao deslocamento de estudantes de um país a outro. O termo internacionalização, no sentido que queremos imprimir, implica em resgatar o sentido de “cooperação” na produção de conhecimento, ainda que reconheçamos que a atual mobilidade global (e capitalista) vai muito além ou está muito aquém disso.

³¹ Além das tradicionais “cidades de educação internacional”, situadas nos Estados Unidos e Europa, desde 2012 “six countries around the world which are seriously trying to position themselves as na education hub. Two of them are located in the Gulf region – United Arab Emirates and Qatar, three are in Asia – Hong Kong, Malaysia, and Singapore, and one is in Africa – Botswana” (Knight, 2014, p. 51).

de ensino, treinamento, produção de conhecimento e inovação” (Knight, 2012, p. 30, itálico acrescentado). Em suma, “para exercer mais influência no novo mercado de educação” (Knight, 2014, p. 50).

A questão que colocamos aqui é sobre o sentido de crítica que esta massa estudantil em mobilidade, diversificada em identidades e marcada por desigualdades, está mais propensa a adquirir face a um tempo em que as universidades parecem tender a ser *colonizadas* pelos novos padrões globais e capitalistas de produção de conhecimento. Será que a intensificação da mobilidade de estudantes, por conseguinte, o maior contato entre estudantes de distintas biografias, geografias, culturas, crenças, identidades, experiências e modos de pensar, está a dinamizar, nos termos de Terri Kim (2017), a formação de um “capital de identidade transnacional”?

Nesse sentido e de forma complementar ao referencial teórico de Bourdieu (2007), a maior conscientização sobre os problemas globais, as suas causas e as suas injustiças, estaria a desencadear uma postura mais solidária e colaborativa para resolvê-los? Ou é preciso pensar além disso, no sentido de um *capital descolônia*? Estas são algumas das questões que nos incomodam e para as quais procuraremos respostas nas vozes dos estudantes em mobilidade para Portugal, tendo em conta as delimitações e as plausibilidades do nosso percurso investigativo.

2.2. Uma outra internacionalização é possível e desejável

Dentro do amplo e complexo campo da internacionalização da educação superior, interessa-nos o fenômeno da mobilidade de estudantes. Jovens universitários, em nível de graduação, que cruzam as fronteiras de seus países em busca de conhecimento científico e técnico de nível superior. Por ser uma das dimensões mais proeminentes do processo de internacionalização, por vezes há uma certa confusão na distinção de ambos os conceitos, ou seja, internacionalização e mobilidade estudantil. Resulta disso que “algumas instituições interpretam estreitamente a internacionalização como o número de estudantes internacionais e concentram seus esforços no recrutamento de estudantes estrangeiros como forma de obter visibilidade e prestígio em todo o mundo” (Knight, 2012, p. 30).

A mobilidade estudantil é, para que fique claro, um dos fenômenos do multifacetado processo de internacionalização. Todavia, um maior número de estudantes internacionais no campus não significa necessariamente que haja uma cultura institucional mais internacionalizada,

uma vez que muitos desses estudantes “sentem-se marginalizados social e academicamente e muitas vezes experimentam tensões étnicas ou raciais” (knight, 2011, p. 14). Portanto, considerar que os estudantes internacionais são agentes da internacionalização é “um mito”³². Sobre essa questão, a autora ainda acrescenta:

Frequentemente, estudantes de graduação domésticos são conhecidos por resistir ou, na melhor das hipóteses, ser neutros em relação à realização de projetos acadêmicos conjuntos ou a envolver-se socialmente com estudantes estrangeiros - a menos que programas específicos sejam desenvolvidos pela universidade ou instrutor. Os estudantes internacionais tendem a se unir e, ironicamente, costumam ter uma experiência intercultural mais ampla e significativa no campus do que os estudantes domésticos, sem ter nenhum envolvimento profundo com a cultura do país anfitrião (Knight, 2011, p. 14)

O estado da arte que realizamos apontou um número significativo de estudos com essa preocupação (Glass, 2018; Gündüz & Alakbarov, 2019; Kang & Metcalfe, 2019; Merola; Coelen & Hofman, 2019; Moon & Shin, 2019; Quinton, 2019; Suspitsyna & Shalka, 2019; Thomas et al., 2018; Zhang & Garcia-Murillo, 2018; Yao, Mwangi, & Brown, 2019), revelando o quão desafiadora é a construção de relações interculturais no processo da crescente internacionalização de instituições de ensino superior de todo mundo, independentemente das diferentes nacionalidades, culturas, classes sociais e identidades étnico-raciais de seus estudantes. Estaremos diante de uma nova forma de colonialismo universitário que, da influência de “materiais e métodos pedagógicos”, passa agora para “a discriminação relativamente ao acesso de estudantes ou à contratação de pessoal docente” (Santos, 2018, p. 440).

Esta é uma questão que nos interessa de perto e que trataremos no Capítulo 5, ao discorrermos criticamente sobre as relações de convivência entre estudantes brasileiros e portugueses em universidades de Portugal. Esta também parece ser uma dimensão da internacionalização que, nas duas últimas duas décadas, com a maior e mais diversificada presença de estudantes em universidades de todo mundo, começa a despertar a atenção de investigadores da área da Educação. Deixa de ser, assim, uma temática subalternizada nos estudos sobre a internacionalização para rivalizar com os temas mais frequentes, geralmente associados ao avanço das lógicas do capitalismo nas universidades, o que faz da mobilidade estudantil um nicho de mercado.

³² Segundo knight, há outros quatro mitos, ou equivocados, comumente associados à internacionalização contemporânea: (1) a crença de que quanto mais internacional é a universidade, “em termos de estudantes, corpo docente, currículo, pesquisa, acordos e participação em redes”, melhor será a sua reputação (de qualidade) nos *rankings* internacionais, (2) o mito de que quanto maior o número de acordos institucionais internacionais, mais prestigiada e procurada será a instituição por suas parcerias produtivas, (3) a premissa de que quanto mais creditações internacionais, mais internacionalizada e melhor é a instituição e, por fim, (4) a suposição equivocada de que os esforços de internacionalização têm o objetivo de melhorar a posição global da instituição, ou seja, os objetivos esperados dos investimentos em uma “iniciativa de marca global” são diferentes daqueles com vistas à internacionalização acadêmica (ver Knight, 2011).

Para além dos efeitos positivos dos intercâmbios científicos e pedagógicos em termos de formação, a capacidade de atrair estudantes internacionais passa a ser uma importante vertente da internacionalização da universidade, com o objetivo, entre outros, de também gerar receitas com as taxas e anuidades. Nesse sentido, uma posição de destaque nos *rankings* internacionais de classificação de universidades funciona como um poderoso marketing. Tem-se, assim, um círculo vicioso entre *rankings*, avaliação e mobilidade internacional. Os estudantes tendem a procurar as universidades mais bem classificadas e, por sua vez, a maior presença de estudantes internacionais é um dos critérios que conta pontos na avaliação externa da qualidade dos cursos superiores ofertados e das próprias instituições. Por conseguinte, a mobilidade ajuda as universidades a conseguirem uma melhor posição nos *rankings* mundiais.

Para os que acentuam sobretudo essa dimensão do mercado de títulos e credenciais académicos, como Gabriel Hawawini, a essência do processo de internacionalização é a de “integrar a instituição à emergente economia global do conhecimento” (Hawawini, 2016, p. 5). Em linha com essa forma de pensar e, numa perspectiva crítica marxista, João dos Reis Silva Júnior argumenta que “o novo estágio” de internacionalização é um movimento “organicamente articulado” à globalização capitalista, de predominância financeira, a exigir das universidades “outro tipo de conhecimento, outra estratégia de financiamento, um novo tipo de trabalho e institui uma divisão internacional do trabalho científico” (Silva-Júnior, 2017, p. 23). Segundo ele, vivemos sob a nova ordem economicista do conhecimento, que atinge seu máximo no século XXI, “especialmente nos Estados Unidos e com o paradigma da *New American University*” (Silva-Júnior, 2017, pp. 257-258). Por esse prisma de análise, a definição atualizada de internacionalização acaba por se confundir com o “processo da estratificação universitária em nível mundial” (Silva-Júnior, 2017, p. 255).

Entretanto, essa cartografia hegemônica do conhecimento não deixa de incluir alguns casos de descentralização de poder. Com efeito, Philip Altbach, outra referência em estudos sobre internacionalização, observa que, muito embora as universidades de pesquisa incluídas nos principais *rankings* internacionais estejam concentradas nos países de maior desenvolvimento econômico e tecnológico, também existe “um pequeno, mas crescente subconjunto de universidades de pesquisa” em países semiperiféricos e de renda média (Altbach, 2007, p. 112). Segundo ele, a formação de redes institucionais de cooperação internacional em campos selecionados de pesquisa é uma estratégia para promover e fortalecer a participação de universidades de países periféricos e semiperiféricos na produção científica global:

Muitos países em desenvolvimento e de renda média precisam de universidades de pesquisa para participar da expansão da economia do século XXI orientada para o conhecimento e serviços. As aspirações, no entanto, devem ser temperadas pelas realidades. Os objetivos das universidades de pesquisa nos países em desenvolvimento diferem necessariamente dos objetivos dos grandes países industrializados. (Altbach, 2007, p. 129)

Todavia, o ingresso de investigadores dos países mais periféricos nos grandes centros de pesquisa do mundo pode vir emoldurado por perspectivas críticas à nova ordem do sistema capitalista, abrindo espaços mais largos para o diálogo científico. Autores das teorias críticas descoloniais, a exemplo do sociólogo venezuelano Edgardo Lander, têm problematizado a centralidade do discurso hegemônico da economia “imperial” do conhecimento, e alertado para as formas remodeladas de dominação euro(norte)cêntrica sobre a produção científica.

Para o autor, o “monopólio crescente dos recursos materiais, culturais e intelectuais da humanidade (...) limita severamente a possibilidade de exploração de alternativas” (Lander, 2017, p. 60) ao paradigma da economia do conhecimento. É nesse mesmo sentido que Boaventura de Sousa Santos propõe as epistemologias do Sul e argumenta sobre a necessidade de “descolonizar e desmercantilizar” as universidades:

(...) é indispensável descolonizar os materiais e os métodos pedagógicos em todas as sociedades em que as desigualdades socioeconômicas se somam às desigualdades raciais, étnico-culturais, epistêmicas e sexuais. A transnacionalização neoliberal da universidade e a conversão paralela da educação superior num bem de consumo estão a criar um sistema universitário global altamente fragmentado e desigual. (Santos, 2018, p. 438)

Segundo Santos, uma universidade é capitalista “quando se torna uma corporação empresarial que produz um bem de consumo cujo valor de mercado deriva da sua capacidade de criar outros valores de mercado (por exemplo, diplomas que dão acesso a empregos bem remunerados)” (Santos, 2018, p. 439). Na visão do autor, os *rankings* são uma evolução ou intensificação “de uma longa continuidade histórica” do capitalismo universitário, uma vez que as universidades do Norte global “que sempre estiveram intimamente ligadas à formação das elites capitalistas” continuam a deter os primeiros lugares (Santos, 2018, p. 439), como averiguamos, de forma mais específica, na literatura produzida sobre internacionalização da educação superior.

Em simultaneidade ao capitalismo universitário também há o colonialismo universitário que surgiu no início do século XV com a expansão europeia, “na forma de eurocentrismo ou ocidentalcentrismo” (Santos, 2018, p. 440), e que ainda ocorre

(...) quando os critérios que definem os currícula, o corpo docente e os estudantes se baseiam numa ideologia que justifica a superioridade da cultura que a defende por meio da seguinte falácia: a (pressuposta) superioridade da referida cultura, apesar de

se fundamentar em critérios étnico-raciais, é apresentada como inelutável porque a cultura que a apoia é (supostamente) a única verdadeira cultura. (Santos, 2018, pp. 439-440)

De forma complementar a tudo isso, mas não menos importante, a internacionalização também deve ser vista como um processo de reação à globalização ou “de agir na globalização”, nos termos de A. Santos Silva³³. Essa forma de reagir e de agir nada mais é, no nosso entendimento, do que a tomada de consciência de que a construção do conhecimento também se faz para além das margens dos centros hegemônicos do conhecimento científico e tecnológico. Se faz de modo inclusivo, desubalternizando vozes e visões de mundo, num exercício de “aprender a desaprender para reaprender de outra maneira” (Mignolo, 2014a, p. 7), para empregarmos aqui uma expressão baseada na filosofia de Amawtay Wasi³⁴ e repetida por críticos descoloniais.

Talvez assim, a partir de percursos contra-hegemônicos e formas colaborativas de produção do conhecimento, seja mais fácil traduzir para a prática a internacionalização como “o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os estudantes e staff, e para trazer uma contribuição significativa à sociedade” (European Parliament, 2015, p. 283). Enfim, um outro modo de produzir conhecimento é possível, desejável e necessário.

Com isso, estamos a dizer que é preciso resgatar o espírito de liberdade e colaborativo da internacionalização da educação superior e da produção de conhecimento. Portanto, uma outra internacionalização requer uma universidade mais descolonizada e mais desmercantilizada, capaz de promover um diálogo acadêmico entre o Sul e o Norte global, de valorizar as diferenças culturais e epistêmicas historicamente subalternizadas por um padrão eurocêntrico de valores e de superar as discriminações étnico-raciais constituídas por relações assimétricas de poder, em prol da construção cooperativa do conhecimento. A nosso ver, um conceito atualizado de internacionalização, nas dinâmicas e complexidades que estão a envolver a educação superior nestas duas décadas iniciais do século XXI, não pode prescindir de uma visão crítica descolonial.

³³ O agir na globalização e o agir perante a globalização são “desafios qualitativamente novos para as sociedades, as instituições e os atores” (Silva, 2017, p. 136), porém trazer à tona os conceitos de “relações de poder” e “desigualdades” para uma análise sociológica da globalização significa avançar, uma vez que o “puro protesto” dá lugar a uma ação com vistas a “rebalanceá-la [a globalização] do ponto de vista da distribuição mundial de recursos e oportunidades” (p. 132).

³⁴ Para saber sobre a *Pluriversidad Amawtay Wasi*: <http://amawtaywasi.org/>.

3. O conhecimento em movimento: da gênese ao *big boom* global

As fronteiras geográficas nunca foram impeditivas para a busca de conhecimento. Estudiosos já viajavam há séculos pelo mundo bem antes das primeiras universidades medievais europeias terem surgido, como as de Bolonha (1.088) e Pádua (1.222), na Itália; de Paris (1.170), na França; de Coimbra (1.290)³⁵, em Portugal; e de Viena (1.365), na Áustria. É possível contabilizar, pelo menos, 13 instituições de ensino superior anteriores a Bolonha (Quadro 4), apontada como a universidade mais antiga da Europa ocidental. Assim, podemos afirmar que a mobilidade estudantil é um fenômeno ainda mais antigo que as rotas em direção às velhas universidades europeias de referência.

Quadro 4: Instituições de ensino superior – de 2257 a.C. a 1088 d.C.

| Instituição de ensino superior | Localização | Fundação |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|
| Shanghai “higher school” | China | 2257-2208 a.C. |
| Imperial Central School | China | 1046-249 a.C. |
| Takshashila University, Taxila | Paquistão | Sec. VII a.C. |
| Nalanda University, Bihar | Índia | Sec. V a.C. |
| Plato’s Academy/Athens | Grécia | 387 a.C. |
| Nanjing University | China | 258 d.C. |
| Ethiopian Higher Church Education | Etiópia | Desde o sec. IV |
| Ez-Zitouna University | Tunísia | 732 d.C. |
| University of Salerno | Itália | Sec IX d.C. |
| University of Magnaura | Constantinopla | 848 d.C. |
| University of al-Qarawiyyin | Marrocos (Fez) | 859 d.C. |
| Al-Azhar University | Cairo | 970 d.C. |
| Temple of Literature | Hanoi, Vietnam | 1.076 d.C. |
| University of Bologna | Itália | 1088 d.C. |

Fonte: Alemu (2018, p. 220)

De acordo com o historiador Sintayehu Alemu, o processo de internacionalização no ensino superior já se mostrava evidente nos séculos VII e VIII. Nessa época, estudantes e professores japoneses já “estavam viajando para estudar na China” (Alemu, 2018, p. 224). Em

³⁵ A Universidade de Coimbra foi fundada em 1290 por D. Dinis a partir de uma Súplica ao Papa Nicolau IV datada de 17 de novembro de 1288 e assinada pelos abades dos Mosteiros de Alcobaça, Santa Cruz de Coimbra e S. Vicente de Lisboa e pelos superiores de 24 igrejas e conventos do Reino (História da Universidade, 2018). Inicialmente, a Universidade de Coimbra começa a funcionar em Lisboa com as Faculdades de Artes, Direito Canônico (Cânones), Direito Civil (Leis) e Medicina. Somente em 1537, a universidade é transferida para Coimbra. Recuperado em 13 de setembro, 2020, de https://www.uc.pt/sobrenos/historia/marcoshistoricos_xii_xvi.

Fez, Marrocos, a Universidade da Mesquita al-Qarawiyyin, fundada por Fatima Al-Fihri, em 859, e considerada “a mais antiga instituição de ensino superior do mundo” e de grande influência no estabelecimento das bases para as primeiras universidades europeias³⁶, atraía “estudantes e acadêmicos da Espanha para a África Ocidental” (Alemu, 2018, p. 221).

Porém, a mobilidade de estudiosos guarda origem ainda mais antiga. A Biblioteca de Alexandria, fundada no século III a.C. no Egito, e a escola budista de Nalanda, criada em 427 na Índia, são exemplos de importantes centros de conhecimento da antiguidade que já registravam a mobilidade para fins de estudo. Eruditos de todo o mundo rumavam para Alexandria interessados em ter acesso “ao imenso espólio cultural armazenado nos seus rolos de papiro, em número que se estima próxima do milhão” (Santos & Almeida-Filho, 2012, p. 28) e que reuniam conhecimento sobre geometria, trigonometria, astronomia, literatura e medicina.

Por sua vez, a Escola de Nalanda foi por mais de setecentos anos um outro importante centro internacional de conhecimento que “atraía estudantes provenientes da China, do Japão, da Coreia, da Tailândia, do Tibete e da Mongólia, bem como, naturalmente, de diferentes partes da Índia” (Santos & Almeida-Filho, 2012, p. 28). O historiador Peter Burke (2016, p. 75) lembra que existe inclusive uma expressão em árabe “especialmente criada para descrever” as antigas viagens empreendidas em séculos passados a centros de aprendizado como Bagdá e Damasco: talab al-‘ilm.

Entretanto, a “Idade do Ouro” da erudição islâmica “é contornada na história intelectual e educacional, embora tenha formado grande parte da Renascença europeia e com influência de Averroes³⁷ (Ibn Rushd) e Avicena³⁸ (Ibn Sina) no início do Iluminismo” (Samier, 2017, p. 271). Antes das universidades europeias, os califas abássidas já estavam obstinados a transformar Bagdá numa capital mundial da ciência, sendo os campos da ciência e da filosofia “muito mais desenvolvidos no mundo árabe do que na Europa latina” (Tolan, 2013, p. 87). O grande centro de

³⁶ Conforme Abdellah Boussouf (2019), “terms and concepts associated with higher education are all traceable back to the practices found in Al Quaraouiyyine, from obtaining degrees, to wearing tassels and academic robes, to presenting an oral defense, to fellows ‘reading’ subjects. Al Quaraouiyyine’s library is also the oldest in the world, containing a copy of the Qur’an dating back to the 9th century A.D., written in Kufic script on the skin of a camel, as well as thousands of manuscripts from a wide range of fields. It also contains an Arabic version of the Gospel that dates back to the 12th century A.D.”.

³⁷ Filósofo, jurista e médico hispano-muçulmano que traduziu as obras de Aristóteles do grego para o árabe que, por conseguinte, permitiram as subsequentes traduções latinas. “Aristotle— “the Philosopher,” as he was most often called— entered Europe wearing a turban: in most cases, the Latin translations of his works were from the Arabic, often accompanied by glosses or commentaries also translated from the Arabic, such as those of Maimonides and Averroes, which were still recent. They would have a profound influence on intellectual life in Latin Europe (...)” (Tolan, 2013, p. 92). Conforme H. Chad Hillier (n.d.), “Ibn Rushd came to be regarded as the final and most influential Muslim philosopher, especially to those who inherited the tradition of Muslim philosophy in the West. His influential commentaries and unique interpretations on Aristotle revived Western scholarly interest in ancient Greek philosophy, whose works for the most part had been neglected since the sixth century.”

³⁸ O Canon do persa Ibn Sina, Avicena para os europeus (980-1037), foi durante vários séculos o manual teórico mais usado nas escolas de medicina na Índia e em Oxford: “(...) the strong points of the Canon are its clear organization and its effort to make medicine a true rational science. Avicenna tried to apply the principles of logic to medicine, in order to show the correspondences between an illness, its symptoms, and its treatment” (Tolan, 2013, p. 90).

“erudição islâmica é o Bayt al-Hikma, ou Casa da Sabedoria”, estabelecido em Bagdá pelo califa al-Ma'mūn (813-833) “para promover a tradução de obras científicas persas, siríacas, sânscritas e especialmente gregas (Tolan, 2013, p. 87).

Em outras partes do mundo antigo, outros centros de ensino superior também haviam sido criados. Na Tunísia, por exemplo, havia a Grande Mesquita Ez-Zitouna, fundada em 734³⁹ como local de oração e culto, mas que também desempenhava papel científico e cultural. O Templo da Literatura, fundado em 1076, “foi efetivamente a primeira universidade do Vietnã, criada para homenagear Confúcio e educar os filhos dos mandarins” (Alemu, 2018, p. 218), sendo posteriormente, no século XIII, aberta aos “plebeus talentosos”.

No entanto, “apesar das evidências históricas que confirmam a existência de instituições de ensino superior em outros lugares”, a leitura que se fez hegemônica na história é de que “foi apenas na Europa Ocidental que o ensino superior originalmente e ‘indiscutivelmente’ emergiu e sobreviveu desde o período medieval” (Alemu, 2018, p. 210). Para o autor, esta é uma conclusão “injusta” e que resulta da ideia de colonialismo e colonialidade, que ele interpreta também como o “processo de usurpar, interpretar mal e impor ideias e histórias” (Alemu, 2018, p. 223).

No mundo ocidental, a mobilidade para o conhecer é registrada desde a Academia⁴⁰ (de filosofia) de Platão, que surgiu em 387 a.C. nos arredores de Atenas. Assim como o próprio Platão⁴¹, filósofos gregos se deslocavam pelo globo atrás de novos saberes. Contudo é a partir da fundação das primeiras universidades europeias que as viagens para fins de estudo tornaram-se mais frequentes:

Dentro da Europa, os estudantes medievais, eruditos errantes, transferiam-se de uma universidade para outra. O hábito, conhecido como peregrinatio acadêmica, manteve-se até o início do período moderno e, claro, foi recuperado em nosso tempo. No século XX, os acadêmicos viajavam para realizar “trabalho de campo”, fosse para coletar espécimes botânicos ou geológicos ou, no caso da antropologia, estudar diferentes culturas de perto. Os historiadores também viajavam para coletar conhecimento, seja visitando arquivos ou, no caso da história oral, entrevistando informantes e registrando suas memórias de eventos e processos passados (Burke, 2016, p. 76, itálico acrescentado).

³⁹ Embora Alemu (2018) tenha atribuído 732 como o ano de criação da universidade (Quadro 4), no website oficial da universidade a data referida de fundação da Grande Mesquita Ez-Zitouna é 734 (<http://www.uz.rnu.tn/fr/historique/>).

⁴⁰ O termo *academia* deriva de Academos, personagem mitológico que vivia perto de Atenas, na zona da Ática, e que se destacou na história por contar a lenda que teria sido ele a mostrar aos irmãos de Helena (raptada por Teseu) onde ela estava escondida. No local onde teria ocorrido este encontro foi construído um altar em homenagem à deusa Atenas e passou a ser conhecido de «A cademia». Foi nos arredores deste lugar que Platão costumava reunir os seus discípulos para conferenciar temas relacionados com o Homem e a Natureza. Recuperado em 30 de julho, 2018, de [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$academia](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$academia).

⁴¹ Conforme Diógenes Laértios, na obra *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, Platão nasceu em Atenas em 428-425 a.C. e recebeu os primeiros ensinamentos filosóficos na Academia aos 20 anos, como discípulo de Sócrates: “Quando este morreu ele passou a seguir Crátulos, adepto da filosofia de Heráclito, e Hermógenes, praticante da filosofia de Parmênides. Aos vinte e oito anos, segundo Hermógenes, *Platão retirou-se para Mégara com outros discípulos de Sócrates, indo juntar-se a Euclides*. Em seguida *prosseguiu para Cirene em visita ao matemático Teóodoros*, e de lá *foi para a Itália a fim de encontrar-se com os pitagóricos Filólaos e Euritos; da Itália viajou para o Egito em visita aos profetas*, segundo dizem acompanhado por Eurípides (...). Platão pretendia ainda encontrar-se com os Magos, porém foi impedido de fazê-lo pela guerra da Ásia. De regresso a Atenas ele passava o tempo na Academia, um ginásio atlético fora da cidade, situado num local bem arborizado, assim chamado por causa do herói Hecáternos (...)” (Laértios, 2014, p. 86, itálico acrescentado).

O esforço de construção dessa geneologia da mobilidade de estudantes deixa claro que não se trata de um fenômeno novo que despontou no século XXI. Enquanto uma das dimensões da internacionalização da educação superior, as viagens para fins de estudo são intrínsecas ao próprio *ethos* universitário. Como vimos, há centenas de anos “tem havido mobilidade internacional de estudiosos e uma dimensão internacional para a investigação” (Knight, 1999, p. 19). No entanto, as primeiras grandes ondas de mobilidade internacional no mundo ocidental ocorreram, efetivamente, a partir do século XI, na sequência de Bolonha e das demais universidades europeias criadas, como observado por Eduardo Santos (2017, p. 64):

Antes de se tornar hegemônica a forma política do Estado-Nação, tanto mestres quanto estudantes circulavam na Europa para se valer de um intercâmbio de conhecimentos que, àquela altura, se faziam “novos”, como resultado das investigações/especulações que buscavam confrontar (também neste caso, não se trata, necessariamente, de se opor) as explicações caudatárias da visão de mundo religiosa, correspondentemente, de conhecimento, saber e poder.

No decorrer do tempo histórico, a mobilidade para outros lugares do mundo foi ganhando cada vez mais importância. No século XVIII, no esplendor do Iluminismo, as viagens de acadêmicos e de estudantes simbolizavam status para as elites intelectuais europeias. O intelectual de prestígio era aquele que “viajava por terras estrangeiras relatando suas descobertas sobre a natureza humana para aqueles que tiveram a infelicidade de permanecer em casa” (Kim, 2014, p. 62). Todavia, a partir do século XVIII, a busca por conhecimento começa, paulatinamente, a ser orientada pelas exigências do capitalismo industrial e pelas racionalidades eurocêntricas das teorias antropológicas do Iluminismo. Em outras palavras, como observa E. Santos (2017, p. 65), os sistemas universitários vão sendo aprisionados “às prerrogativas de governos e culturas nacionais”.

A ascensão da razão iluminista corresponde também a uma ruptura na dominação epistemológica do conhecimento, que tinha por base a teologia (teopolítica do conhecimento). Teóricos da perspectiva descolonial conceituam essa forma de dominação por *colonialidade do conhecimento*. Para Walter D. Mignolo, o “secularismo deslocou o Deus como fiador do conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de Deus” (Mignolo, 2017c, p. 9). Em concomitância com o processo da Revolução Industrial e o avanço de novas lógicas do capitalismo, a nova colonialidade do conhecimento, agora fundada na racionalidade da ciência, vai sendo apropriada para dar sustentação às exigências da nova matriz de poder econômico.

Após a queda do Muro de Berlim, em 1989, e o fim da bipolaridade entre capitalismo e socialismo, a globalização capitalista avança sob os moldes da ideologia neoliberal. Nesse

contexto, as universidades de todo o mundo, especialmente dos Estados Unidos e da Europa ocidental “vão adotando valores corporativos ou neoliberais em vez dos valores humanísticos da universidade kantiana-humboldtiana que foram dominantes de 1900 a 1945” (Mignolo, 2017b, p. 86). Como sublinha Boaventura de Sousa Santos, essas universidades do Norte Global vão assumindo o controle do novo padrão de conhecimento e assegurando a hegemonia epistêmica ocidental, na dinâmica de um neocolonialismo (Santos, 2017b, p. 27).

Para Eduardo Santos, a mais recente etapa da internacionalização caracteriza-se por condensar e ampliar as tendências desse novo padrão de “universalismo” e de “internacionalismo” observadas desde o fim da Segunda Guerra Mundial. É na sequência dessas mudanças que, na entrada do século XXI, deve-se ter em conta a “ampliação da mobilidade de estudantes e professores” (Santos, 2017, p. 65). Podemos, então, afirmar que, nas últimas décadas, o crescente fenômeno da mobilidade, sobretudo a de estudantes (Lawton et al., 2013)⁴², tem vindo a ganhar uma centralidade estratégica, que é relativamente sincrônica com a *desnacionalização* da educação superior e dos seus objetivos tradicionais.

Objetivos esses que, por sua vez, são induzidos e reconfigurados, entre outros fatores, pela internacionalização do capitalismo financeiro e pela transformação e apropriação da educação como mercadoria ou bem transacionável. Soma-se a esses aspectos, a expectativa de que estudar em instituições de prestígio no exterior agrega valor ao currículo. Tudo esses contornos estão inter-relacionados e ajudam a explicar o “fluxo crescente e diversificado de estudantes internacionais, desde aqueles que não conseguem encontrar um lugar para estudar no ensino pós-secundário em casa, quanto os estudantes de alto rendimento acadêmico que estudam em programas e instituições de alta qualidade” (OECD, 2016, p. 329).

Outro fator associado ao fenômeno da mobilidade e que não pode deixar de ser levado em consideração refere-se à evolução tecnológica dos transportes e das comunicações (internet). Uma sequência de profundas e aceleradas mudanças desde o início dos anos 1970 pelo advento de uma sociedade pós-industrial (Bell, 1973), guiada pela capacidade produtiva de desenvolver conhecimento científico e tecnológico, e também de uma economia do conhecimento, baseada em atividades produtivas e de serviço com uso intensivo de conhecimento, geralmente “relacionadas à produção e gestão do conhecimento, tais como os gastos com pesquisa e

⁴² A previsão é de que esse fluxo continue a crescer significativamente até 2020, embora num ritmo mais lento que na década de 2000 a 2010 (cf. estudo de 2013 do Observatory on Borderless Higher Education intitulado “Horizon Scanning: what will higher education look like in 2020”). Entre as razões apontadas para esta queda, os autores deste estudo, Lawton, W.; Ahmed, M.; Angulo, T.; Axel-Berg, A.; Burrows, A. e Katsomitros, A. (2013, p. 15), citam a redução da população de 18 a 24 anos na China, país que mais envia estudantes ao exterior, o crescimento do fornecimento em educação internacional entre os países do BRIC e a expansão da educação a distância.

desenvolvimento (P&D), a taxa de emprego de trabalhadores graduados [e altamente qualificados] e a intensidade do uso de novas tecnologias da informação” (Foray, 2009, p. 3).

Torna-se, assim, “impossível dissociar a emergência da economia do conhecimento do processo de globalização” (Vale, Cachinho & Morgado, 2018, p. 25), a intensificar, segundo esses mesmos autores, os “fluxos de bens, informação, capital e pessoas”. A demanda por profissionais altamente qualificados e o convencimento de que a mobilidade pode agregar valor educacional a um corpo estudantil diversificado está a resultar num mercado potencialmente lucrativo e que não tem sido ignorado pelos países centrais no sistema econômico mundial⁴³.

Para Terry Kim, trata-se de um movimento emoldurado pela “globalização contemporânea do capitalismo acadêmico, liderada pelas hegemonias linguísticas e epistêmicas anglo-americanas”, o que inclui o “discurso da excelência”⁴⁴ (Kim, 2017, p. 982 e p. 993). Por isso, em seus estudos, a autora utiliza o termo *transnacional* e não *internacional* para acentuar a referência a uma mobilidade decorrente da “globalização contemporânea dos imperativos do mercado neoliberal”, ou seja, de “forças políticas e econômicas que determinam as fronteiras e a direção dos fluxos (Kim, 2010, p. 577).

Como já referimos, a essas duas forças junta-se uma outra, a de uma episteme eurocêntrica, revigorada e ampliada com a ascensão dos Estados Unidos à geopolítica de poder mundial, e que historicamente tem moldado as “relações centro/periferia intelectual” (Kim, 2010, p. 578). Não é por coincidência, portanto, que as trajetórias da mobilidade internacional de estudantes tendem a confluir da combinação de um capitalismo econômico hegemônico e centrado nos Estados Unidos e nos países mais ricos da Europa ocidental com um capitalismo acadêmico impulsionado por instituições de pesquisa geralmente bem posicionadas nos *rankings* internacionais.

É em razão dessa supremacia de poder global que Walter Mignolo, na construção da sua crítica pós-ocidental a partir do contexto da América Latina, ressalta as “desvantagens materiais”

⁴³ Lucra-se com o fluxo de estudantes e com a maior capacidade de produção de conhecimento, dentro do que Slaughter & Leslie (1997) conceituaram por *capitalismo acadêmico*. Entretanto, não podemos deixar de salientar aqui que esta visão economicista sobre o conhecimento remonta ao século XV, no período das Grandes Navegações, quando os governantes financiaram grandes expedições compostas por cientistas de diferentes áreas em busca de obter vantagens competitivas com os novos conhecimentos. “Mas foi a partir do século XVIII que as expedições científicas rumo a diferentes partes do globo se tornaram frequentes, enviadas principalmente pelos governos imperiais – britânico, francês, espanhol, português, russo etc. Astrônomos, botânicos, naturalistas e mineralogistas participavam dessas expedições junto com artistas. *Para os eruditos, o objetivo destas era adquirir conhecimento para si próprios*, ao passo que *para os organizadores, muitas vezes os governos, elas faziam parte dos negócios destes*” (Burke, 2016, p. 79, itálico acrescentado).

⁴⁴ A autora emprega o termo «corporatização», recorrente na administração/gestão de grandes empresas privadas (corporações) e que vem sendo adotado na gestão pública contemporânea. No comparativo, a intenção é mostrar o processo pelo qual a universidade pública “é reestruturada para atender os padrões da moderna ‘corporação’, ou seja de uma grande empresa(…)” sob a justificativa de que essa nova arquitetura organizacional “melhora a transparência, a profissionalização da gestão, a implementação de incentivos ao desempenho para a alta administração e para outros gestores e, em tese, aumenta a competitividade” (Musacchio & Lazzarini, 2015, p. 195). Ao estabelecer um paralelo com a educação superior, Terry Kim (2009) afirma que o novo modelo de governança e gestão de universidades do Reino Unido e de países como Nova Zelândia e Austrália prioriza a “gestão eficiente” dos recursos em educação superior, e resulta na criação de uma nova estrutura de “gerenciamento hierárquico”: “This has led to the changing nature of the academic profession. University academics are increasingly evaluated through quantitative business-driven procedures (...)” (Kim, 2009, p. 397). Em outro trabalho, ela esclarece: “In the globalised norms of academic capitalism, universities are turning into transnational corporations and the façade of academic culture is represented by the discourse of ‘excellence’” (Kim, 2017, p. 993).

que as regiões menos desenvolvidas econômica e tecnologicamente têm para competir, “no mesmo nível na produção de conhecimentos”, com as regiões onde assentam “as práticas acadêmicas e científicas (ciências sociais)” (Mignolo, 1998, p. 53). Enfim, o percurso que fizemos até agora já nos permite perceber que as preferências pessoais dos estudantes por destinos no exterior podem estar, em grande medida, a ser influenciadas pelas forças hegemônicas do processo de internacionalização (capitalista) do ensino superior.

3.1. Mobilidade internacional de estudantes: dinâmicas e conceituações

Estudantes de mobilidade internacional (*internationally mobile students*) no ensino superior ou simplesmente estudantes internacionais são aqueles “que cruzaram fisicamente uma fronteira internacional entre dois países” com o objetivo de se graduar no país de destino” (OECD, 2018, pp. 38-39). Porém, a intenção “de retornar para casa ao completar os estudos é inerente à definição do termo estudante internacional” (Knight, 1994, pp. 6-7). No entanto, esta definição é por demais simples para dar conta de uma série de singularidades da mobilidade dos estudantes e também não é consensual. Como consta a ressalva no referencial de conceitos e classificações da OCDE para estatísticas de educação internacional, ela depende, em grande parte, da legislação específica para imigração que cada país adota.

Em Portugal, por exemplo, não são considerados internacionais os estudantes estrangeiros que frequentam o ensino superior “no âmbito de um programa de mobilidade internacional para a realização de parte de um ciclo de estudos de uma instituição de ensino superior estrangeira com quem a instituição portuguesa tenha estabelecido acordo de intercâmbio” (Decreto-Lei n° 36/2014, art° 3°, ponto 3). Também não são considerados internacionais os estudantes que tenham a nacionalidade de um Estado membro da União Europeia.

No contexto das rotas internacionais Brasil-Portugal, isso implica que os estudantes matriculados regularmente em instituições portuguesas para cumprir programas de estudo de curto prazo, geralmente de três meses a menos de um ano, não são contabilizados como internacionais. Somente aqueles que utilizam as notas obtidas nas provas de avaliação realizadas pelo governo brasileiro no fim da escolarização obrigatória para ingressar em cursos superiores em Portugal, ao abrigo do Decreto-Lei n° 36/2014 de 10 de março, com o intuito de concluir toda a graduação, são classificados como estudantes internacionais.

Entretanto, para fins de recolha de dados comparáveis em estatísticas de educação de diferentes países, o Instituto de Estatísticas das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-UIS), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Escritório de Estatística da União Europeia (EUROSTAT) adotam, de comum acordo, o *Manual on concepts, definitions and classifications*. Em vez de *estudante internacional* ou *estudante em mobilidade*, o documento emprega a expressão *internationally mobile student* para referir a estudantes, diplomados ou não, que “atravessaram fisicamente uma fronteira internacional entre dois países com o objetivo de participar de atividades educacionais no país de destino” (UNESCO-UIS, OECD, EUROSTAT, 2018, p. 33).

De acordo com esse quadro conceitual, existem duas formas de estudantes em mobilidade internacional: (1) por mobilidade de grau (*degree mobility students*), caso em que se matriculam em instituição de ensino superior de outro país com a intenção de se graduarem no exterior; e (2) por mobilidade por crédito (*credit mobility students*), caso em que realizam parte dos estudos em uma instituição no exterior, mas são creditados em suas universidades de origem.

Pode haver também confusão na distinção entre estudantes internacionais e estudantes estrangeiros. Nem todos os estudantes que estão no exterior enquadram-se na definição de estudante internacional. Por essa razão, a OECD utiliza em suas estatísticas de mobilidade estudantil o termo estudante estrangeiro para aludir aos “que não possuem a mesma nacionalidade do país anfitrião” (OECD, 2019a, p. 230), ou seja, que não se deslocaram para outro país especificamente para se matricular em instituições de ensino superior. É o caso, por exemplo, dos refugiados e dos imigrantes.

A designação de internacional tem por referência, geralmente, o país onde o estudante concluiu o ensino médio (secundário) e não o local de residência. Por exemplo, estudantes que moram em determinado país, mas atravessavam a fronteira internacional, para frequentar curso superior no exterior, serão classificados como internacionais desde que tenham certificado do secundário de país diferente ao que estudam atualmente. Assim, um estudante que reside em Portugal, mas estuda na Espanha será contabilizado como internacional nas estatísticas do ensino superior espanhol se não tiver concluído o ensino médio na Espanha.

De igual forma, o status de estudante internacional independe da nacionalidade. Por exemplo, aqueles que são cidadãos do país em que estudam, mas tenham terminado a escolarização básica em outro país, serão classificados como estudantes internacionais no seu próprio país. Como se nota, as dinâmicas próprias e variadas da mobilidade implicam em

entendimentos diferenciados para o conceito de estudante internacional. Todavia, em alguns países o cálculo de estudantes em mobilidade considera a soma de estudantes internacionais e dos estudantes estrangeiros.

Por fim, há a ressalva de que nem todas as mobilidades de estudantes referem-se a estudos. A Comissão Europeia, no âmbito do Programa Erasmus+, define duas categorias de mobilidade estudantil, conforme o tipo de atividade desenvolvida no exterior: (1) de estudo, ainda que durante esse período o estudante (graduação, mestrado ou doutorado) estagie com fins de aprendizagem e (2) de estágio profissional em empresa ou outro local de trabalho para fins de qualificação, mas que não envolve atividades de estudo (European Commission, 2018b, p. 32).

Na educação superior, os estudantes internacionais são classificados em quatro grupos⁴⁵, de acordo com o curso em que estão matriculados, ou seja, especialização, graduação ou licenciatura, mestrado e doutorado. Não obstante a maior taxa de mobilidade ainda se verificar nos níveis de mestrado e, sobretudo, doutorado (OECD, 2017, p. 286), desde o início deste século, o número de estudantes de nível superior fora de seus países de origem (*outbound internationally mobile*) expandiu substancialmente (123%), chegando a 4,8 milhões em 2016 (Tabela 3).

Em razão deste crescimento exponencial, a mobilidade estudantil é frequentemente “vista como a ‘face’ da internacionalização e, às vezes, “é usada indiscriminadamente de forma intercambiável com o termo” (Knight, 2012, p. 21). No entanto, como referimos anteriormente, a internacionalização “é definitivamente mais do que a mobilidade estudantil” (Knight, 2012, p. 21). Nem por isso um fenômeno menos complexo.

No âmbito desta investigação, empregamos o termo mobilidade internacional estudantil⁴⁶ para designar tanto os estudantes brasileiros no nível de graduação que se deslocaram para fazer um curso completo em Portugal, quanto os que participavam de programas de mobilidade de curto prazo, semestral ou anual, resultantes de parcerias interinstitucionais de fomento à internacionalização. Entretanto, importante ressaltar que, dada “as novas dimensões de mobilidade estudantil e os acelerados ritmos de mudança da educação internacional” (Knight, 2012, p. 21), a conceituação de mobilidade estudantil tem sido empregada também de forma

⁴⁵ Por esta definição, o *status* de estudante internacional independe, portanto, do tempo de permanência no exterior ou de formação anterior em outros países. Na educação superior ou terciária, a OECD classifica os estudantes internacionais em quatro níveis, com base no *International Classification of Education* (ISCED): (i) ISCED 5 - *Short-cycle tertiary education (serves to deepen the knowledge developed at previous levels by imparting new techniques, concepts and ideas not generally covered in upper secondary education)*; (ii) ISCED 6 - *Bachelor's or equivalente level* (designed to provide participants with intermediate and/or professional knowledge, skills and competencies, leading to a first degree or equivalente qualification, with duration 3-4 years full-time study); (iii) ISCED 7 - *Master's or equivalente level* e (iv) ISCED 8 - *Doctoral or equivalente level*. (OECD, 2017, p. 18). No escopo desta investigação, interessa-nos, portanto, os dados relativos à mobilidade internacional de estudantes no nível inicial da educação superior, ou seja, no nível ISCED 6.

⁴⁶ Importante enfatizar aqui a diferença com o conceito de *mobilidade acadêmica*, que se refere ao “cruzamento das fronteiras internacionais por acadêmicos que, em seguida, trabalham «no exterior»” (Kim, 2017, p. 981)”.

mais alargada para abarcar as variadas possibilidades de estudo no exterior. O termo passou a englobar os estudantes matriculados em programas colaborativos de graus acadêmicos, como os de dupla ou conjunta titulação (*double, joint, combined degree programs*), e aqueles que resultam de acordos comerciais, como as franquias e os cursos *twinning*⁴⁷.

No entanto, há ainda oferta de outros tipos de cursos de curta-duração, incluindo-se os de ensino e aperfeiçoamento em línguas estrangeiras, de participação em workshops culturais e excursões turísticas com fins acadêmicos. A autora resume em seis as experiências de mobilidade física de estudantes internacionais:

Quadro 5: Categorias de experiências de mobilidade estudantil

| Tipo de mobilidade | Descrição |
|--------------------------------------|---|
| 1. Grau completo no exterior | Estudantes que se deslocam para um país para curso completo na instituição de destino. São comumente referidos como estudantes internacionais, estrangeiros ou student-visa status. |
| 2. Estudo de curta duração | Estudantes matriculados no país de origem e que cumprem um semestre ou um ano do curso em instituição no exterior. Esta modalidade é nomeada na literatura por graduação sanduíche. |
| 3. Formação colaborativa | Estudantes registrados em programas de educação entre duas ou mais instituições de ensino superior ou de provedores que trabalham de forma colaborativa para ofertar parte da formação no exterior (programa sanduíche) ou na instituição de origem: <i>twinning</i> , e franquia, titulação conjunta, dupla ou múltipla. |
| 4. Trabalho de campo e pesquisa | Cumprimento no exterior de pesquisa ou investigação de campo do programa da instituição de origem. |
| 5. Estágios ou experiências práticas | Trabalho de estágio, colocação ou serviço comunitário obrigatório ou opcional em cumprimento ao programa de graduação na instituição de origem. |
| 6. Turismo de estudo, workshops | Excursão de estudo obrigatória ou opcional, programa de verão, curso cultural ou de língua, conferências, workshops. |

Fonte: Knight (2012, p. 25)

⁴⁷ Jane Knight (2012) assinala modificações na forma de oferta de programas *twinning*, em que parte da formação superior do estudante ocorria no exterior. Originalmente, o modelo mais conhecido era o “dois mais dois”, porém, segundo a autora, o período de dois anos no exterior tem sido reduzido para um, resultando num modelo “três mais um”. E acresce: “And now many *twinning* programs are ‘four plus zero’, meaning there is no mobility and the student can take a full foreign degree at their home institution without ever leaving their country” (Knight, 2012, p. 26).

3.2. Mobilidade estudantil além fronteiras: as rotas hegemônicas

Nas últimas duas décadas, mais que dobrou o número de estudantes em mobilidade internacional. A estimativa é de que 5,3 milhões de estudantes internacionais de diferentes países estavam matriculados, em 2017, em instituições de ensino superior no exterior⁴⁸. Apesar do expressivo aumento do fluxo de estudantes em mobilidade mundo afora, inclusive em países com economia em desenvolvimento⁴⁹, estudar no exterior ainda constitui um privilégio. Apenas 2,4% do total de estudantes matriculados em instituições de ensino superior em todo o mundo enquadram-se na definição de internacionais⁵⁰.

Jane Knight tem chamado atenção para esta questão em seus estudos sobre internacionalização, inclusive na modalidade *at-home*, que não implica a mobilidade física de estudantes. A autora afirma que o número de estudantes domésticos com algum tipo de experiência internacional é “frustrantemente baixo”, o que exige um maior esforço institucional para “ajudar estudantes a viver em um mundo mais interconectado e culturalmente diverso” (Knight, 2012, p. 23). A autora sugere que atividades através de tecnologias virtuais ou *online* podem ser uma alternativa aos estudantes domésticos de ter experiências comparativas, interculturais e internacionais.

Em termos de mobilidade física, as áreas de conhecimento identificadas pela sigla STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) são as mais demandadas pelos estudantes que se deslocam para o exterior, seguidas por cursos no campo dos negócios, da administração e do direito⁵¹. Essa preferência é explicada, em grande parte, “pelo papel central” desempenhado por essas disciplinas no processo de “inovação e criação de oportunidades de emprego” (OECD, 2017, p. 286), tendo em conta as lógicas capitalistas do mundo globalizado.

Observa-se, assim, uma viragem radical no secular fenômeno da mobilidade pelo mundo em busca de conhecimento. No nascer das universidades europeias, quando o latim (e não o inglês) era a língua comum, a área de conhecimento mais demandada era a da Teologia, “que na

⁴⁸ Os dados referem ao comparativo entre 1997 e 2017, período em que o número de estudantes internacionais (inbound) passou de 1,950 milhão para 5,309 milhões, um aumento de 172%. Recuperado em 2 de junho, 2017, de UNESCO UIS.Stat de <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172#>.

⁴⁹ Entre 1998 e 2017, o número de estudantes de mobilidade em programas do ensino superior cresceu a uma taxa média anual de 5% entre os países da OCDE e 6% entre os países fora da OCDE (OECD, 2019a)

⁵⁰ O percentual foi calculado com base no número total de matrículas em ensino superior (ISCED 6 a 8), uma vez que os dados da UNESCO-UIS.Stat não discriminam os estudantes internacionais pelo tipo de curso terciário que frequentam.

⁵¹ Cerca de um terço dos estudantes internacionais dos países da OCDE está matriculado em áreas STEM, sendo repartidos da seguinte forma: engenharia, produção e construção (17%); ciências naturais, matemática e estatística (10%); e tecnologias de informação e comunicação (6%). Os outros estão matriculados em negócios, administração e direito. No nível de doutoramento, estas disciplinas respondem por 59% dos estudantes internacionais (OECD, 2017, p. 286). Segundo Rajika Bhandari, pesquisadora do Institute of International Education (IIE), os Estados Unidos recebem de forma crescente e consistente estudantes vindos de mais de 200 países, sendo que “the demand for a STEM education remains high, with most international students in the United States opting to pursue a STEM degree” (Bhandari, 2017, p. 2).

época oferecia um mercado de trabalho transnacional” (Engwall, 2016, p. 221). Neste sentido, observa Bernhard Streitwieser, “a popularidade da educação no exterior tem sido impulsionada, sem dúvida, pela onipresente retórica pública em torno da globalização e pela convicção de que a construção da *competência intercultural* gera inegáveis dividendos profissionais” (Streitwieser, 2014, p. 16).

Consequentemente, universidades de pesquisa com melhor classificação nos *rankings* internacionais nas áreas STEM acabam por adquirir também uma chancela de excelência científica, o que contribui decisivamente para atrair estudantes de talento de várias partes do mundo. Os Estados Unidos estão entre os destinos mais populares. Está no topo, por exemplo, entre as preferências dos estudantes internacionais dos países da OCDE⁵². O relatório Open Doors 2019 registra a matrícula de 1.095.299 estudantes internacionais nos EUA para o ano letivo 2018/2019, o que representa 5,5% do total da população no ensino superior no país. Segundo a mesma fonte, 51,6% desses estudantes internacionais frequentam cursos de STEM (Institute of International Education, 2020a).

O histórico estatístico constata o aumento do fluxo de entrada de estudantes (*inbound mobility*) nos Estados Unidos. Uma década antes, o número de matrículas de estudantes internacional era 61,3% inferior (671.616), o que correspondia a 3,5% da população estudantil no ensino superior (Institute of International Education, 2020b). Estudantes asiáticos respondem por mais da metade dos estudantes internacionais inscritos em universidades e outras instituições do país: chineses (33,7%), indianos (18,4%) e sul-coreanos (4,8%). O Brasil ocupa a 9ª posição entre os principais países de origem, com 16.059⁵³ estudantes no ensino superior dos Estados Unidos em 2018/2019.

De um modo geral, o aumento da mobilidade internacional em direção ao Norte Global implica considerar dois interesses distintos, ainda que inter-relacionados. Por um lado, o marketing institucional funciona estrategicamente para atrair “os melhores e mais brilhantes talentos para estudar e trabalhar” nesses países a fim de suprir as demandas, especialmente das indústrias, “por recursos humanos para atender seus objetivos de inovação e pesquisa” (Knight, 2012, p. 28). Por outro lado, há os interesses puramente econômicos. Somente nos Estados Unidos estima-

⁵² Dos 3,7 milhões de estudantes em mobilidade no espaço da OCDE, 985 mil escolheram os Estados Unidos para estudar em 2017, um percentual de 26,6% (OECD, 2019a, p. 234).

⁵³ Ressalta-se que é maior o número de estudantes de nível de graduação (undergraduate = 7.768) em relação aos estudantes em pós-graduação (graduate = 4.732). O Brasil não está entre os países mais procurados pelos estudantes dos Estados Unidos, ocupando a 26ª posição (Institute of International Education, 2020c). Reino Unido, Itália, Espanha, França e Alemanha são os destinos preferidos, respondendo por 40,4% do total das saídas para estudo no exterior (*outbound mobility*) (Institute of International Education, 2020b).

se que os estudantes internacionais tenham contribuído com 44,7 bilhões de dólares para a economia do país em 2018 (Institute of International Education, 2020a).

Portanto, a publicização em *rankings* internacionais das avaliações de qualidade das instituições e dos seus cursos é um fator que reforça as rotas hegemônicas da mobilidade. Em razão dessa geopolítica de poder no campo do ensino superior, a distribuição de estudantes internacionais é altamente concentrada em alguns países. Em cerca de um terço dos países que compõem o espaço da OCDE o percentual de estudantes internacionais em relação aos nacionais matriculados no ensino superior iguala ou supera 10%, ou seja, bem superior à média de 6% entre os países da OCDE. Na Austrália e Reino Unido, por exemplo, esses percentuais foram, respectivamente, de 21% e 47% (OECD, 2019a, p. 230).

Esses dados relativos à concentração de estudantes internacionais são importantes porque indicam o *poder de atratividade* dos programas de educação superior de diferentes países. O sistema de educação superior do Brasil é um dos menos internacionalizados entre os países da OCDE. Somente 0,2% dos estudantes no ensino superior brasileiro são estrangeiros. Embora, entre 2010 e 2017, a participação de estudantes internacionais ou estrangeiros tenha aumentado em quase todos os países da OCDE, ela permaneceu estável no Brasil. “Além disso, menos de 0,6% dos estudantes brasileiros do ensino superior estavam matriculados no exterior, menos que metade do total de 1,6% da OCDE” (OECD, 2019b, p. 3)

Nesse mesmo período também se observou uma queda de 11,3% no número de estudantes que se deslocou para estudar em instituições de ensino superior na América do Norte e Europa Ocidental. Entretanto, estas duas regiões globais ainda se mantêm no topo das rotas da mobilidade internacional (*inbound mobility*). Juntas respondem por 52,1% dos estudantes em deslocamento, de acordo com os dados mais recentes (UIS.Stat, 2020a). Estados Unidos, Reino Unido e Austrália são os três países que mais recebem estudantes internacionais. Entretanto, Rússia, Japão, Turquia e Malásia têm despontado recentemente como destinos, posicionando-se no topo entre os 30 países mais procurados (ver Tabela 4).

Entre os países latino-americanos, a Argentina, como resultado de uma expressiva entrada de estudantes nas últimas duas décadas, é o único a compor esse *ranking*, ocupando a 14^a posição. O Brasil surge apenas no 39^o lugar, tendo recebido em 2017 20.671 estudantes internacionais. Está atrás do México (34^a posição) e de Portugal (37^a posição), que atraíram, respectivamente, 25.124 e 22.104 estudantes. Aliás, entre 2000 e 2017, praticamente dobrou o número de estudantes internacionais que procurou universidades portuguesas – o aumento foi de

98,5%. Argentina, Coreia, Polônia e Arábia Saudita, nesta ordem, foram os países que registraram o maior crescimento de mobilidade de entrada, dando indicações do que parece ser a constituição de novos centros regionais de atração de estudantes internacionais (UIS.Stat, 2020a).

Por outro lado, os fluxos de partida (*outbound mobility*) aumentaram de forma expressiva por todo o mundo na última década (Tabela 3), sobretudo a partir da Ásia do Leste e do Sul Asiático, onde respectivamente se situam a China e a Índia. Em 2017, havia quase quatro vezes mais estudantes de origem asiática circulando pelo mundo (2,717 milhões) do que estudantes da América do Norte e da Europa Ocidental (745.722 mil), que são as duas regiões que tradicionalmente mais recebem os fluxos estudantis. Por sua vez, estudantes latino-americanos e africanos tiveram uma participação reduzida na mobilidade global: 6,4% e 10,2%, respectivamente.

Tabela 3: Mobilidade de partida de estudantes por região (2000-2017)

| Região Global | Fluxo de partida (N) (<i>Outbound</i>) | | |
|---|---|-----------|-------|
| | 2000 | 2017 | % |
| No mundo | 2.096.714 | 5.309.240 | 153,2 |
| Países Árabes | 178.031 | 486.752 | 173,4 |
| Europa | 559.853 | 978.058 | 74,7 |
| América do Norte | 77.278 | 137.593 | 78,0 |
| América do Norte e Europa Ocidental | 481.099 | 745.722 | 55,0 |
| Europa do Leste e Europa Central | 216.798 | 453.646 | 109,2 |
| Ásia Central | 58.203 | 267.654 | 359,9 |
| Sul da Ásia (Sul Asiático ou Ásia Meridional) | 125.678 | 617.025 | 391,0 |
| Sudeste da Ásia | 144.241 | 304.569 | 111,1 |
| Ásia do Leste | 312.082 | 1.117.254 | 258,0 |
| Oeste da Ásia | 162.428 | 465.957 | 186,9 |
| Ásia do Leste e Pacífico | 474.581 | 1.442.182 | 203,9 |
| América Latina e Caribe | 128.027 | 342.791 | 167,7 |
| África Subsariana | 185.109 | 383.559 | 107,2 |
| África do Norte | 86.325 | 159.225 | 84,4 |
| Oceania | 20.385 | 30.957 | 51,9 |
| Estados insulares em desenvolvimento | 74.046 | 105.125 | 42,0 |

Fonte: UIS.Stat, 2020a

No entanto, os fluxos de mobilidade alteraram-se ao longo do tempo. Políticas de fomento à internacionalização e conflitos bélicos são fatores, entre outros, que podem aumentar ou reduzir o número de estudantes de uma determinada nacionalidade em deslocamento para outro país. Tendo por base os 30 países que registraram uma maior participação no fluxo de partida da mobilidade (*outbound*) em 2017, os dados apresentados na Tabela 4 permitem observar essas

dinâmicas em relação ao cenário global na virada do século. É o caso do Japão⁵⁴, que registrou queda de 46,1%, passando da 4ª para a 39ª posição. Menos estudantes gregos também passaram a circular (36,1%).

Tabela 4: Estudantes internacionais por país de origem e de destino

| País | Mobilidade de origem (<i>outbound mobility</i>) | | | País | Mobilidade de destino (<i>inbound mobility</i>) | | |
|----------------|--|-----------|-------|-----------------|--|-----------|-------|
| | 2000 | 2017 | % | | 2000 | 2017 | % |
| China * | 154.602 | 928.090 | 500,3 | Estados Unidos | ** | 984.897 | - |
| Índia | 66.792 | 332.033 | 397,1 | Reino Unido | 222.936 | 435.734 | 95,4 |
| Alemanha | 54.719 | 122.195 | 123,3 | Austrália | 105.764 | 381.202 | 260,4 |
| Coreia | 69.502 | 105.399 | 51,6 | Alemanha | ** | 258.873 | - |
| Vietnã | 9.131 | 94.662 | 936,7 | França | 137.085 | 258.380 | 88,5 |
| França | 49.790 | 89.379 | 79,5 | Rússia | 41.210 | 250.658 | 508,2 |
| Estados Unidos | 45.099 | 86.566 | 91,9 | Canadá | 36.450 | 209.979 | 476,1 |
| Nigéria | 23.373 | 85.251 | 264,7 | Japão | ** | 164.338 | - |
| Cazaquistão | 20.467 | 84.681 | 313,7 | China | ** | 157.108 | - |
| Arábia Saudita | 10.820 | 84.310 | 679,2 | Turquia | 17.654 | 108.076 | 512,2 |
| Ucrânia | 23.316 | 77.639 | 232,9 | Malásia | 18.892 | 100.765 | 433,4 |
| Itália | 39.160 | 74.268 | 89,6 | Itália | 24.929 | 97.563 | 291,4 |
| Nepal | 4.908 | 64.054 | 1.205 | Holanda | ** | 96.289 | - |
| Malásia | 45.815 | 63.253 | 38,1 | Argentina | 3.255 | 88.873 | 2.630 |
| Brasil | 18.529 | 58.841 | 217,6 | Arábia Saudita | 7.561 | 78.344 | 936,1 |
| Bangladesh | 8.679 | 57.675 | 564,5 | Áustria | 30.382 | 73.964 | 143,4 |
| Rússia | 31.657 | 56.659 | 79,0 | Coreia | 3.373 | 70.796 | 1.999 |
| Síria | 12.978 | 53.612 | 313,1 | Espanha | 40.689 | 64.927 | 59,6 |
| Paquistão | 16.668 | 53.023 | 218,1 | Polônia | 6.117 | 63.925 | 945,0 |
| Irã | 17.447 | 52.521 | 201,0 | Suíça | 26.003 | 53.368 | 105,2 |
| Marrocos | 40.077 | 51.164 | 27,7 | Singapura | ** | 53.204 | - |
| Canadá | 31.098 | 49.386 | 58,8 | Ucrânia | ** | 52.768 | - |
| Indonésia | 34.242 | 47.574 | 38,9 | Nova Zelândia | 8.210 | 52.678 | 541,6 |
| Turcomenistão | 4.681 | 46.223 | 887,4 | Índia | 6988 | 46.703 | 568,3 |
| Turquia | 30.477 | 46.217 | 51,6 | África do Sul | 45.377 | 45.334 | -0,09 |
| Colômbia | 12.922 | 44.423 | 243,8 | Bélgica | 38.799 | 44.978 | 15,9 |
| Azerbaijão | 5.080 | 42.771 | 741,9 | Rep. Tcheca | 5.468 | 44.261 | 709,4 |
| Espanha | 27.306 | 41.361 | 51,5 | Jordânia | 12.155 | 39.577 | 225,6 |
| Grécia | 57.819 | 36.995 | -36,0 | Hong Kong | ** | 34.348 | - |
| Hong Kong | 25.320 | 36.442 | 43,9 | Dinamarca | 12.871 | 33.602 | 161,1 |
| Total (saída) | 992.474 | 3.066.667 | 209% | Total (chegada) | - | 4.445.512 | - |

Fonte: Elaborado a partir UIS.Stat, 2020a⁵⁵

Nota: (*) Não inclui Macau; (**) Dados não disponíveis para 2000

⁵⁴ Esta mudança, segundo Raul Choudaha e Hans De Wit, está relacionada com a “confluência de crescimento econômico, a larga população jovem e a expansão do acesso à educação” (Choudaha & De Wit, 2014, p. 22) Segundo eles, entre 2000 e 2010, a população do Japão e da Coreia, por exemplo, com menos de 25 anos declinou de 27% para 24% e de 38% para 30%, respectivamente. Porém, em termos absolutos, China e Índia têm mais que 1 bilhão de pessoas nesta faixa de idade quando comparadas com as cerca de 45 milhões do Japão e Coreia. Outra explicação é a economia. China e Índia registraram um intenso crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) per capita em termos de paridade de poder de compra de 2000 para 2010. Cresceram, respectivamente, 220% e 120%, enquanto Coreia e Japão apresentaram percentuais mais módicos, de 67% e 31%, respectivamente.

⁵⁵ Recuperado em 26 de fevereiro de 2020 de <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172#>

Por outro ângulo de análise, alguns países que em 2000 registraram pouca participação na mobilidade internacional de saída (*outbound mobility*) passaram a ocupar posições de destaque no *ranking* global, após um aumento bastante expressivo no número de estudantes partindo para o exterior. Nepal, Vietnã, Azerbaijão, Arábia Saudita e Turcomenistão são exemplos de países que experienciam recentemente esse novo *big boom global* no ensino superior. O Brasil ocupava em 2017 a 15ª posição nesse *ranking* e mais que triplicou o número de estudantes de partida em relação a 2000.

De uma forma geral, no entanto, a China é em disparado o país que mais envia estudantes para o exterior (928.090), quase três vezes mais que a Índia, que vem em seguida (332.033). Importante ressaltar que a China também tem se destacado como um país anfitrião. É o nono no topo dos 30 países mais procurados por estudantes internacionais (Tabela 4). Outra nota é a maciça presença de asiáticos nessas 30 rotas de maior fluxo de partida, respondendo por 62,4% do total de 3,066 milhões de estudantes que deixaram esses países para estudar em outras partes do mundo.

Tendo ainda por base o *ranking* Top 30 discriminado na Tabela 4, a Europa ocidental responde por 11,9% da mobilidade de partida e por 34,3% da mobilidade de chegada. Os alemães são os que mais se deslocam entre os estudantes europeus e o Reino Unido é a região da Europa e a segunda do mundo (só perde para os Estados Unidos) que mais recebe estudantes. Depois do Reino Unido, a Alemanha e a França são os destinos mais procurados na Europa. Para além disso, tendencialmente, os estudantes europeus preferem ficar na Europa. No âmbito das estatísticas dos países da OCDE, 42% desses estudantes inscrevem-se para programas de mobilidade nos 23 países da União Europeia (OECD, 2019a, p. 237)⁵⁶.

No contexto mais geral, os principais destinos dos estudantes internacionais têm-se mantido relativamente inalterado desde a virada do século, com os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália no topo do *ranking* de países anfitriões (*inbound*)⁵⁷, respondendo em 2010 por 37% de todos os estudantes internacionais (Choudaha & De Wit, 2014, p. 21). Entre os 30 destinos

⁵⁶ Países europeus, como Áustria, República Tcheca, Dinamarca, Luxemburgo, Polónia, Eslovênia e Eslováquia caracterizam por uma mobilidade “intraeuropeia” (80%). A Rússia, por sua vez, é um grande país de destino, sobretudo para estudantes de países vizinhos com laços históricos com a antiga União Soviética, a exemplo de Cazaquistão (26%), Ucrânia (9%), Bielorrússia (8%), Turcomenistão (7%), Uzbequistão (7%) e Azerbaijão (6%) (OECD, 2017, p. 290).

⁵⁷ Embora no *ranking* da OECD, os Estados Unidos estejam no topo dos destinos mais procurados – 985 mil de 3,7 milhões de estudantes (OECD, 2019a, p. 234) -, Rahul Choudaha e Hans de Wit (2014, p. 21) observam uma queda de 23% para 17% na primeira década deste século no número de estudantes que escolheram o país. Essa redução, segundo os autores, estaria associada a políticas mais rigorosas para a entrada no país após o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001, bem como a crise financeira global em 2008 e o impacto sobre a economia mundial e o euro (Choudaha & De Wit, 2014, p. 20). Parte dos estudantes pode ter preferido ir para a Austrália e Reino Unido, em virtude de uma “postura mais acolhedora” (p. 21). Rajika Bhandari (2017) considera também que a ascensão do nacionalismo pode ter alterado cursos. Ela cita, como exemplo, as proibições do governo de Trump, em março de 2017, de visto de entrada nos Estados Unidos para cidadãos de sete países (Irã, Síria, Líbia, Somália e Sudão), e instabilidade política criada pelo Brexit, no Reino Unido, a partir de 2016.

mais procurados, esses três países respondiam em 2017 por 40,5%. Nota-se que, entre 2010 e 2017, a França foi superada pela Austrália na escolha dos estudantes. O inglês como língua franca do mundo globalizado é um fator de peso para explicar essa reversão. Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá, por exemplo, respondem por 40% de todos os estudantes em mobilidade no espaço da OCDE (OECD, 2019a, p. 234).

Por fim, para além da proximidade geográfica, devemos considerar a influência de laços históricos e culturais nas rotas da internacionalização do ensino superior. Embora a mobilidade crescente e diversificada de estudantes internacionais envolva principalmente universidades no Norte Global, em países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá (OCDE, 2019), o aumento da mobilidade de estudantes é também significativo para países europeus com passado colonial, mas não falantes da língua inglesa.

Entre outros casos, 43% e 46% dos estudantes que chegam à França e à Espanha, respectivamente, viajam de antigas colônias africanas e latino-americanas, incluindo a região do Caribe. Mas o que é ainda mais digno de nota é o caso de Portugal, onde os números mostram que 72% dos estudantes internacionais vêm do Brasil e de ex-colônias africanas de língua oficial portuguesa (OECD, 2019a, p. 243). Os dados da UNESCO, que abrangem uma maior cartografia da mobilidade internacional, também apontam os nacionais brasileiros como o grupo mais significativo nas universidades portuguesas. Dos 22.194 estudantes recebidos no país em 2017, 38,1% vinham de países latino-americanos, sendo que 7.764 eram brasileiros e que respondiam, portanto, por 91,7% desse fluxo (UIS.Stat, 2020b)⁵⁸.

Um fluxo que, aliás, tem demonstrado estar crescendo. Em seis anos, o número de estudantes provenientes do maior e mais populoso país da América do Sul mais do que duplicou. No ano acadêmico de 2017-2018, tendo por referência de análise as 20 nacionalidades com maior presença em Portugal, os brasileiros corresponderam a 32,7% (DGEEC, 2019). Portugal é o terceiro país mais procurado pelos estudantes brasileiros, logo a seguir à Argentina e aos Estados Unidos. Segundo estudo realizado por Iorio e Fonseca, a maior presença de brasileiros no ensino superior português resulta da conjugação de três fatores: “políticas brasileiras de fomento à mobilidade estudantil internacional; promoção de estratégias de captação de estudantes estrangeiros por parte das instituições de ensino superior em Portugal e, sobretudo, da partilha da língua portuguesa entre os dois países” (Iorio & Fonseca, 2018, p. 3).

⁵⁸ Os estudantes africanos provenientes das antigas colônias portuguesas no continente também têm uma participação importante na mobilidade de entrada em Portugal: 31,4%. Angola e Cabo Verde são os dois países de onde parte o maior fluxo, respectivamente 2.916 e 2.267 estudantes (UIS.Stat, 2020b).

O Gráfico 6, a seguir, discrimina os 10 principais países de destino escolhidos por estudantes internacionais brasileiros do ensino superior em 2017:

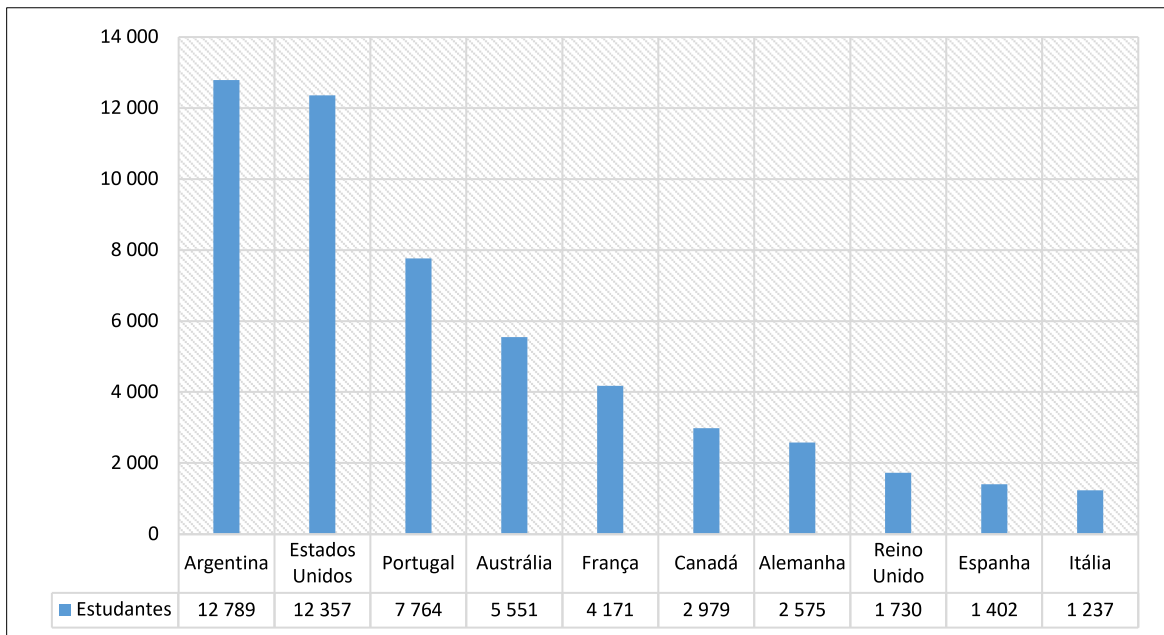


Gráfico 6: Principais destinos de estudantes internacionais do Brasil em 2017

Fonte: UIS.Stat, 2020b

A distribuição dos estudantes brasileiros pelo mundo leva-nos a problematizar as razões da prevalência de países de língua inglesa (Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá) entre as principais rotas da mobilidade internacional. Aliás, a Argentina como o principal país de destino é fato inusitado e resulta de novas políticas de internacionalização, com ênfase na mobilidade no âmbito da região do Mercosul, sobre as quais vamos nos debruçar no Capítulo 3. Até há bem pouco tempo, os Estados Unidos reinavam isolados como destino preferencial dos brasileiros, como resultado de políticas bilaterais que começaram a ser moldadas em meados do século passado.

Assim, se num primeiro momento a história do ensino superior no Brasil foi marcada por um colonialismo epistêmico eurocêntrico, num segundo momento foi sendo metamorfoseada em outro, que resulta do expansionismo econômico e cultural dos Estados Unidos sobre o mundo. Consequentemente, de uma forma ou de outra, historicamente o Brasil esteve, em grande medida, de costas voltadas para a realidade latino-americana e a produção intelectual das suas universidades. Da mesma forma que estas também não dialogavam entre si, optando por espelhar as epistemologias do Norte.

Portanto, foi-se consentindo por toda a América Latina, ao longo de cinco séculos, o avançar de uma “supremacia do saber científico, hegemônico e central frente aos saberes periféricos” (Esturo, 2017, p. 143). Só mais recentemente, desde as duas últimas décadas do século XX, acadêmicos latino-americanos começaram a escrever sobre a urgência da *descolonialidade epistêmica* das suas universidades (por exemplo, Castro-Gómez, 2017; Mignolo, 2018; Segato, 2017; Macedo, 2020). O que significa esse conceito e a dimensão desse projeto intelectual na interface da crescente mobilidade internacional de estudantes será um dos tópicos do próximo capítulo.

Um outro ponto importante diz respeito à problemática das desigualdades, sobretudo raciais, que estão sendo perpetuadas e ampliadas (e, por vezes, negadas) pela expansão da internacionalização. Neste aspecto, estamos a fazer referência a outras formas de dominação (ou colonialidade de poder) exercidas por constrangimentos de raça/cor, etnia, nacionalidade, língua, cultura, entre outros. Portanto, ao considerarmos esses pontos na reflexão crítica desta investigação, buscamos leituras para além das estatísticas puramente descritivas divulgadas e atualizadas anualmente por organizações internacionais e governamentais.

No que se refere à nossa pesquisa, interessa-se especificamente compreender como se materializa a colonialidade das relações de poder vivenciadas pelos estudantes brasileiros no contexto português/europeu. Nos próximos capítulos, o nosso esforço será o de evidenciar a aplicação desses conceitos nas dinâmicas da internacionalização do ensino superior na interconexão Brasil-Portugal.

CAPÍTULO 2

Iluminismo descolonial na América-Latina e no Brasil: Um caminhar teórico-conceitual

Tendo em conta que os contornos históricos e contemporâneos das relações de poder nas suas múltiplas dimensões da realidade social não podem ser desconsiderados na análise da crescente mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal, decidimos adotar uma *perspectiva crítica descolonial* na orientação desta investigação. O significado desse conceito, sua origem e abrangência, será um dos objetivos desse capítulo. O nosso argumento é o de que ao desembarcar no mundo europeu português, o estudante brasileiro experiencia relações de estranhamento, em que é confrontado com uma série de diferenças culturais e por interações interpessoais, algumas das quais a resultar em (mútuos) constrangimentos.

Todas essas vivências, no entanto, são momentos oportunos para potencializar reflexões críticas, favorecendo o *despertar de uma consciência crítica descolonial*. Em outros termos, os estudantes poderão descobrir que distintas *colonialidades de poder*, que guardam origem no colonialismo histórico e ainda se manifestam na sociedade brasileira, também estão ativas em Portugal, sob outros contornos e perspectivas, em relação ao Brasil e aos brasileiros. Isso implica em considerar que as diferentes identidades e trajetórias escolares (de resiliência ou de privilégio) dos estudantes em mobilidade poderão propiciar experiências bem distintas, favorecendo (ou não) o despertar descolonial (novo ou ampliado).

Essa é uma hipótese a ser investigada, sob pressupostos teórico-metodológicos da *interseccionalidade*. Com base nessa breve contextualização, este capítulo pretende chegar a um referencial teórico-conceitual e metodológico a partir dos seguintes objetivos: (1) apresentar a genealogia das teorias pós-colonial e descolonial, o significado e as ambiguidades do conceito pós-colonial, a definição de colonialidade de poder e o protagonismo da América Latina no projeto político e intelectual para a descolonialidade epistêmica; (2) discorrer sobre as aproximações teóricas de *colonialidade de poder* e *interseccionalidade* no contexto da mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal e para um investigar do despertar crítico descolonial.

1. Colonialidade de poder e o despertar da crítica *descolonial* na América Latina

De forma um tanto paradoxal, as vozes latino-americanas fizeram-se ouvir de modo mais recorrente nos influentes círculos acadêmicos do Norte global a partir da década de 1980 com a criação, em universidades britânicas e dos Estados Unidos, de um movimento intelectual crítico às dimensões hegemônicas da globalização. Embora essa crítica tenha dividido-se numa pluralidade de correntes teóricas, cada qual a reportar singulares experiências geográficas e sócio-históricas herdadas do passado colonial, todas partilhavam o objetivo de desconstruir o *imaginário* da superioridade do mundo ocidentalocêntrico euro-americano.

Na verdade, a construção desse imaginário teve seus alicerces com “a expansão colonialista do Ocidente e a configuração de uma rede global de interações” (Castro-Gómez, 1998, p. 191) nos fins do século XV, com a chegada de espanhóis às terras do novo continente, batizadas de *América*, numa homenagem “equivocada”, segundo Chicangana-Bayona (2017), ao mercador e navegador italiano Américo Vespúcio como descobrir do *Novo Mundo* em vez de Cristóvão Colombo, em 1492⁹⁹. No entanto, no século XVII, quando os ingleses iniciam o colonialismo no Norte da América, todo um padrão mundial de poder já havia sido constituído e articulado na porção Sul da América, a partir da violência colonial inaugurada por espanhóis e portugueses.

Todavia, o principal argumento que os intelectuais da crítica descolonial vão apresentar é de que o sistema de exploração, dominação e opressão que caracteriza o colonialismo do Novo Mundo Ocidental é parte da modernidade da Europa ocidental, ou para empregarmos aqui uma expressão de Walter Mignolo (2011), é *o lado mais escuro da modernidade ocidental*. Na visão desses teóricos, colonialidade e modernidade são os dois lados de um *padrão mundial de poder*

⁹⁹ De acordo com Chicangana-Bayona (2017), o nome *América* em referência às novas terras descobertas aparece, pela primeira vez, no prefácio *Cosmographia Introductio* da Geografia de Ptolomeu, na edição de 1507. O nome foi atribuído pelo geógrafo e cartógrafo alemão Martin Waldseemüller, com base nos relatos da *Quatuor Americi Vespucci Navigationes*. Nesta mesma edição, Waldseemüller incluiu um mapa-múndi, a *Universalis Cosmographia Secundum Ptolomaei Traditionem et Americi Vespucci Alfortnunque Illustrationes*, no qual aparece, pela primeira vez, a Quarta Parte do mundo designada por ele de “América”. Somente seis anos depois, numa edição posterior, em 1513, Waldseemüller incluiu o primeiro mapa sobre o Novo Mundo, a *Tabula Terre Nove* e “tentou corrigir seu equívoco; já não aparece a designação “América” e sim Terra Incógnita” (Chicangana-Bayona, 2017, p. 56). Porém, como assinala Chicangana-Bayona, o nome “América, para o Novo Mundo, já havia sido assimilado” (p. 56), restando a Cristóvão Colombo, contudo, o registro histórico de ter sido o *primeiro explorador europeu* a alcançar o continente americano em 1492 (Antilhas, no mar do Caribe), sob as ordens dos reis católicos da Espanha. Mais recentemente, trabalhos de arqueólogos têm colocado em dúvida se navegadores nórdicos (os *vikings*) não teriam chegado à América antes dos ibéricos (Pringle, 2020). Sobre o batismo de América à *Orbis Novus* e uma cartografia do século XVI sob a visão dos ameríndios, ver Mignolo (1989, pp. 108-120). Em linha com a perspectiva descolonial que adotamos, não podemos deixar de registrar que, desde 1992, em encontros dos povos indígenas originários do continente sul-americano, “o nome América vem sendo substituído por *Abya Yala*” para indicar a presença de outro sujeito enunciador de discurso, “calado e subalternizado em termos políticos” (Porto-Gonçalves, 2009). A expressão *Abya Yala* vem da língua dos kunas, um povo autóctone do Panamá e da Colômbia, que antes da chegada de Colombo assim se referiam as terras da América. *Abya Yala* significa terra madura, terra viva ou terra em florescimento. Disponível em: <http://hernehunter.blogspot.com/2009/07/entre-america-e-abya-yala.html>.

sustentado por quatro pilares inter-relacionados: capitalismo, racismo, eurocentrismo e Estado-nação⁶⁰ (Quijano, 2002).

Assim, simultaneamente às racionalidades da Renascença e do Iluminismo⁶¹, que anunciavam a era da razão, da verdade científica e do humanismo, havia todo um conjunto de irracionalidades que se buscava invisibilizar. Boaventura de Sousa Santos chamou de *linha abissal* à divisão do mundo em dois universos bem distintos: “o deste lado da linha”, o lado do mundo ocidental europeu, e o “do outro lado da linha”, onde estavam confinados os subumanos não-europeus e os saberes não científicos (Santos, 2007, p. 71). Mas o que interessa neste momento ressaltar é que essa linha abissal não se desfez por completo, uma vez que o fim do colonialismo histórico “não implicou o fim do colonialismo como forma de sociabilidade baseada na inferioridade étnico-cultural e, inclusivamente, ontológica do outro” (Santos, 2018, p. 31).

Outros colonialismos ou, como conceitua Aníbal Quijano (2002, 2010), outras colonialidades de poder estão latentes na nossa contemporaneidade, perpetuando e aprofundando injustiças e desigualdades sociais. Daí o fato de os teóricos a que estamos a fazer referência, fundadores ou participantes da *rede*⁶² modernidade/colonialidade, serem veementes na desconstrução do *imaginário* da supremacia do mundo euro-americano. Para esses intelectuais, é preciso romper com as relações de poder que estabelecem hegemonias em variadas dimensões, nomeadamente econômicas, culturais ou epistêmicas.

O que designamos de *imaginário euro-americano* é o resultado da plataforma de atuação das forças hegemônicas, concentradas nos Estados Unidos e na Europa ocidental, para assegurar a sobrevida de algumas das principais *racionalidades* que sustentaram durante cinco séculos a visão de superioridade da civilização europeia. O capitalismo e o conhecimento técnico-científico

⁶⁰ De acordo com Anibal Quijano, o padrão mundial de poder refere-se às relações de poder que historicamente se constituíram para o controle de quatro áreas básicas da existência social: o trabalho, o sexo, a autoridade coletiva (ou pública) e a subjetividade. Segundo ele, “o atual padrão de poder mundial” consiste na articulação entre: 1) a colonialidade de poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal da exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica e 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade e intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 4).

⁶¹ Conforme Walter Mignolo, a história da civilização ocidental foi concebida no período entre o Renascimento e o Iluminismo. “Foi durante o Renascimento que a invenção da Idade Média e a invenção da América se apropriaram da ideia de história, tempo colonizado e espaço e localizaram a Europa como ponto de referência da história global” (Mignolo, 2011, p. xiii)

⁶² Em alguns artigos acadêmicos, a Modernidade/Colonialidade é referida como uma grupo ou um coletivo de intelectuais. Esta nomenclatura não é adequada e, por isso, adotamos na escrita da tese a palavra “rede”, em linha ao que sugere o crítico descolonial Ramón Grosfoguel: “(...) se han construido muchos mitos, como esa equívoca tendencia a pensar que la red fue un grupo de investigación interdisciplinario que con frecuencia se reunía a debatir ideas políticas para la transformación social del Sur global. No es el caso. Considero necesario aclarar este punto, porque en parte nosotros somos responsables de esta confusión al ocupar la palabra “grupo” con desmedida liviandad, de una manera muy informal, “ontologizando” su sentido como si se tratase de una colectividad ensamblada a partir de una profunda afinidad teórica y práctica, y definitivamente no es así. Cabría, entonces, pensar que tal vez la palabra “grupo” se ha utilizado de una manera descuidada, sin la justicia que demanda el uso del lenguaje, pues de cara a la sociedad se exterioriza la imagen de un grupo de investigadores que está organizado en función de intereses compartidos, y eso jamás ocurrió. Creo que hoy estas discrepancias son más evidentes que nunca” (Grosfoguel, 2018a, p. 31).

produzido nas universidades de pesquisa do Norte global, e escrito em língua inglesa, são duas dessas dimensões (ou irracionalidades) que, em grande medida, conseguem impor um convencimento global. Outras dimensões que, no passado, também se sobrepunham, apresentam-se enfraquecidas nos nossos dias, muito embora ainda reafirmem a violência em que foram forjadas. Dois exemplos são o racismo e o patriarcado.

O ingresso dos Estados Unidos no imaginário da superioridade ocidental deu-se no fim da Segunda Guerra Mundial, em decorrência do acúmulo do seu poderio econômico e militar. O projeto eurocêntrico passa a incorporar também o *sucesso* da civilização ocidental dos brancos *anglo-saxões* na América. Por conseguinte, o padrão mundial de poder ampliou-se para o ocidentalismo *euro-americano* (ou *norte-eurocêntrico*) num processo histórico que ocorreu simultaneamente à periferização da outra América, de raízes latinas⁶³.

Esse processo de subalternização implicou também em atribuir aos intelectuais do Norte o direito da narrativa dos outros. Essa é uma crítica que, inicialmente, Gayatri Spivak (1988), do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, e depois outros acadêmicos em universidades nos Estados Unidos fizeram no intuito de endossar o direito dos oprimidos à própria voz, ou seja, de serem protagonistas intelectuais das memórias e narrativas históricas que experienciaram e também das diferentes visões de mundo invisibilizadas pela modernidade ocidental. Esse é um passo importante para o processo de *descolonialidade* porque passa a considerar outros olhares, outras vozes, outras razões, outros sentidos. Enfim, a pluralidade como a nova universalidade.

Walter Mignolo estabelece dois marcos para a origem da descolonialidade: (1) a Conferência de Bandung, ocorrida em 1955, na Indonésia, que objetivava a construção de uma nova força política global⁶⁴ e (2) o Movimento dos Direitos Civis, no final da década de 1960 nos Estados Unidos, que reivindicava a igualdade legal de todas as camadas da população sem distinção de cor, raça ou religião (Gallas, 2013, p. 25). No entanto, segundo Mignolo e Catherine

⁶³ "A apropriação do nome América pelos Estados Unidos da América do Norte originou uma grande confusão que obriga a recordar que *originalmente o nome correspondia exclusivamente aos domínios ibéricos neste continente*, que iam desde a Terra do Fogo até mais ou menos ao meio sudoeste do atual território dos Estados Unidos" (Quijano, 2010, p. 85, *italico acrescentado*). Em outro texto, Quijano, em coautoria com Wallerstein, sublinha que a separação da condição colonial da América ocorre no fim do século XIX, quando "o rápido desenvolvimento capitalista" dos Estados Unidos foi capaz de levá-lo a competir com a Europa e o Reino Unido. Outro fator decisivo foi a associação hegemônica dos Estados Unidos e da Inglaterra no período entre as duas guerras mundiais em relação à Europa e a América Latina e que, mais adiante, seria suplantada pela hegemonia norte-americana: "The Americas are preparing to begin the twenty-first century with virtually the same inequalities as those with which they began the nineteenth. With one difference however: they will not begin it separately or follow separate paths, but as part of a single world order in which the *US still occupies top place and Latin America a subordinate place, and is affected by the gravest crisis of its post-colonial history*" (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 556, *italico acrescentado*). Importante também ressaltar que já em 1854 Francisco Adolfo de Varnhagen, na História Geral do Brasil, já sublinhava a apropriação da termo América pelos "Estados Unidos do norte, nem que a seu lado se eliminassem todas as outras nações d'aquem do Atlantico (...)" (Varnhagen, 1854, p. 95).

⁶⁴ A proposta da Conferência de Bandung era "possibilitar a promoção da cooperação econômica e cultural afro-asiática, como forma de oposição ao era considerado colonialismo ou neocolonialismo, por parte dos Estados Unidos e da União Soviética" (Gallas, 2013, p. 25).

Walsh, o legado da descolonialidade é bem mais remoto, com os primeiros escritos datados do século XVI:

De Guanam Poma de Ayala, no final do século XVI e início do século XVII, no vice-reinado do Peru, até Ottobah Cugoano, em Londres, mas refletindo sobre sua experiência como ser humano caçado, escravizado na Jamaica e levado para Londres por seu mestre, um britânico chamado Campbell (...) e para muitos outros pensadores decoloniais racializados, generizados e marginalizados (*racialized, genderized, and borderized*), cujas *herstories, transtories, and ourstories* de pensar foram tornadas invisíveis pelo racismo e heteropatriarcado da ordem moderna/colonial. (Walsh & Mignolo, 2018, p. 8)

Enquanto epistemologias do Sul, as correntes de pensamento crítico da colonialidade, pós-colonialidade e descolonialidade despontam no espaço de produção acadêmica no começo da década de 1950, com a chamada *diáspora negra*, ou seja, a mobilidade de intelectuais de ex-colônias francesas e inglesas na África para influentes universidades da Europa. Escritas em francês e inglês, idiomas das antigas metrópoles colonizadoras, essas reflexões denunciavam a violência intrínseca ao projeto da modernidade que se praticava do lado de lá da linha abissal. Datam dessa época as obras consideradas de referência do pós-colonialismo e sobre as quais dedicaremos algumas linhas mais adiante (ver Quadro 7).

Todavia, os intelectuais dos estudos subalternos da América Latina vão reivindicar a vanguarda da crítica pós-colonial para pensadores latino-americanos que, segundo eles, já escreviam desde o início do século XX sobre as hierarquias de poder impostas pelo eurocentrismo bem antes de autores pós-coloniais de origem africana, indiana ou árabe. Contudo, as suas reflexões críticas permaneceram invisibilizadas nos círculos acadêmicos europeus por serem consideradas de menor erudição. Em outros termos, por força da colonialidade (de poder) das epistemologias do Norte, esses autores críticos da pós-colonialidade latino-americana estavam situados do outro lado da linha abissal, “entendido como sendo o reino da ignorância” (Santos, 2018, p. 28).

A existência dessa produção latino-americana, da resiliência de reivindicar o direito da história dos colonizados e das memórias de um mundo antes da chegada do europeu, só começou a ser iluminada a partir da década de 1980 quando intelectuais da *diáspora latina* sediados em universidades de elite dos Estados Unidos decidiram criar o grupo de estudos subalternos da América Latina. Escrevendo em inglês, língua que se fez hegemônica com os processos de globalização na comunidade científica, esses pensadores vão então argumentar que o fenômeno

da colonialidade de poder (e, portanto, também da descolonialidade de poder)⁶⁵ antecede o (neo)colonialismo europeu ocidental da Inglaterra e da França sobre territórios da África e do Sul-asiático, a partir do século XVII, na sequência das demandas do incipiente capitalismo industrial.

Para os pensadores latino-americanos, como mencionamos no início do capítulo, o sistema-mundo moderno/colonial ocidental constituiu-se a partir da América, no período histórico que marca o auge do imperialismo ibérico e da sua estrutura capitalista de exploração mercantilista. Como assinala Castro-Gómez (1998, p. 191), a modernidade não é o resultado de um “processo primordialmente geográfico” e exclusivo das sociedades europeias, uma vez que a América compôs, desde o final do século XV, o quebra-cabeça de um padrão mundial de poder. De acordo com esse ponto de vista, o colonialismo europeu, inaugurado por portugueses e espanhóis, já se apoiava numa “intrincada e diversificada teia de projetos e discursos” e que permitiria implementar e legitimar a modernidade “como espaço de inteligibilidade” para a dominação colonial e para a “instalação e consolidação da civilização ocidental, conforme definido pelos padrões metropolitanos” (Moraña, Dussel, & Jáuregui, 2008, p. 8).

Em artigo publicado em 1992, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein criticam a visão de que as Américas foram “incorporadas a uma economia mundial capitalista já existente” e argumentam que o capitalismo simplesmente não seria possível “sem as Américas” (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 549). Em outras palavras, para esses autores o projeto da modernidade da civilização europeia só se consolidou, nos fins do século XVIII, com a industrialização, porque houve, na sua origem, a “Americanidade”, ou seja, a colonialidade de poder sobre a *Abya Yala*⁶⁶, as terras habitadas por diferentes civilizações indígenas e rebatizadas de América pelos europeus.

Abriremos aqui um parêntese para uma breve reflexão. Queremos ressaltar que essa perspectiva sobre a importância da América para o capitalismo em sua fase inicial suscita uma crítica sobre o emprego dos termos centros-periferias (e semiperiferias), bastante usuais na literatura das Ciências Sociais⁶⁷, inclusive entre intelectuais descoloniais – Aníbal Quijano e Wallerstein (1992), Enrique Dussel (1995), Mignolo (1995) e Boaventura de Sousa Santos (1985, 2003, 2011), por exemplo. A posição de centralidade dos países mais industrializados no sistema capitalista mundial implica em considerar uma centralidade na exploração, na manutenção das

⁶⁵ Mais do que nos apresentar uma definição de descolonialidade, Walter Mignolo tem argumentado que *colonialidade de poder* é, *per se*, um “conceito descolonial”, no sentido que se faz “âncora do pensar descolonial e do fazer na práxis da vida” (Mignolo, 2018, pp. 106-107).

⁶⁶ Mais especificamente, para Walter Mignolo, “a colonialidade surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala [povo Kuna, originário do norte colombiano], Tawantinsuyu [povo inca] e Anahuac [povo asteca], com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados” (Mignolo, 2017c, p. 2).

⁶⁷ O termo já era empregado por Raúl Prebisch para referir a América Latina como parte da periferia do sistema econômico mundial do século XIX, com “el papel específico de producir alimentos y materias primas para los grandes centros industriales” (Prebisch, 1986, p. 479).

desigualdades, no processo de acumulação, no avanço do conhecimento técnico e científico. Em outras palavras, é ocupar uma posição central num sistema econômico desigualmente estruturado.

De outra parte, numa perspectiva histórica, problematizamos que a fonte dos recursos *in natura* e dos minérios preciosos que propiciaram a Revolução Industrial estava nas terras recém-descobertas. Por esse ângulo de visão, a América ocupava a centralidade do sistema econômico moderno/colonial, uma vez que era o motor do processo industrial e também o retroalimentador porque constituía-se como mercado consumidor dos manufaturados industriais. Relações de poder escondidas, portanto, nos pontos cegos da história (hegemônica) da modernidade ocidental.

Seja como for, a colonialidade (de poder) a partir do capitalismo atingiria o ápice no século XIX. Nessa época, ocorre a efetiva transferência de poder político-econômico da Península Ibérica para o noroeste da Europa (Inglaterra), na sequência de um projeto de modernidade que esconde o seu *lado mais escuro*, o da colonialidade (Mignolo, 2017c, p. 1). Por conseguinte, a visão de mundo que passa a vigorar é a de um ocidente europeu da democracia, da liberdade, da igualdade, da cidadania, dos direitos humanos, do conhecimento científico e do desenvolvimento tecnológico⁶⁸, “desconectando os privilégios e a riqueza do Ocidente do saque imperial/colonial” (Grosfoguel, 2018b, p. 62).

⁶⁸ Em uma das suas obras clássicas da literatura juvenil, *A volta ao mundo em 80 dias*, Júlio Verne vai glorificando ao leitor as visões particulares do nacionalismo inglês, do seu colonialismo e do progresso da modernização no século XIX, nomeadamente pelo advento da Revolução Industrial e da *expertise* tecnológica britânica para a construção de ferrovias e barcos a vapor. Por outro lado, a apresentação das racionalidades da modernidade eurocêntrica também vai expondo o lado escuro da sua colonialidade, como a classificação racial das pessoas, tendo o branco europeu como padrão de beleza e de superioridade. Uma passagem ilustrativa é a descrição da personagem Aouda: “Tratava-se de uma indiana célebre pela sua beleza, de raça parse, filha de comerciantes abastados de Bombaim. Recebera nesta cidade uma educação absolutamente inglesa e, a julgar pelas suas maneiras e instrução, seria facilmente tomada por europeia” (Verne, 2017[1883], p. 106). Viúva indiana, Aouda estava sendo levada para um ritual sati (em sânscrito quer dizer viúva ou boa esposa) que, conforme a tradição dessa época em certas regiões da Índia, subiria voluntariamente à pira funerária do corpo do marido para se imolar sobre ela. Em um trecho do livro, Sr. Phileas Fogg, cavalheiro londrino e personagem principal da narrativa, exclama sua repulsa com relação ao ritual: “- Então esses costumes bárbaros ainda subsistem na Índia? Os ingleses não foram capazes de os destruir?”. Do século XVIII ao início do XIX, em Bengala, diferentemente de outros lugares na Índia, as viúvas hindus (mesmo as sem filhos, como Aouda) podiam herdar propriedades e a autoimolação voluntária pode ter sido invocada como prova de amor pelo marido. “Assim, o que os britânicos veem como pobres mulheres vitimizadas indo para o matadouro é, na verdade, um campo de batalha ideológico” (Spivak, 2014, p. 133), relacionado ainda com outros fatores, como controle populacional e misoginia comunal. Esse ritual tem origem dupla, “uma oculta nas manobras por trás da abolição britânica do sacrifício das viúvas em 1829, a outra alojada no passado clássico e védico da Índia hindu, o *Rg-Veda* e a *Dharmasāstra*”⁶⁸ (Spivak, 2014, p. 121). Em síntese, acresce a autora, uma relação que mostra a ambiguidade das versões “entre o sujeito imperialista e o sujeito do imperialismo”. Para os britânicos, a autoimolação era um ritual de selvageria, um crime. “A abolição desse ritual pelos britânicos foi geralmente compreendida como um caso de “homens brancos salvando mulheres de pele escura” (p. 122). Para as comunidades hindus onde era realizado, o ritual do sati era encorajado e valorizado como demonstração de coragem de mulheres que “realmente queriam morrer”. Entretanto, as mulheres brancas – desde os registros missionários britânicos do século 19 até o ativismo radical de Mary Daly – não produziram uma interpretação alternativa. Tal qual a narrativa de Júlio Verne em que a personagem não fala e nem expressa sentimentos com relação à morte do marido ou à imolação, nestas duas versões em concreto, a hindu e a britânica, não se encontra “o testemunho da voz-consciência” dessas mulheres sacrificadas “nos relatos policiais incluídos nos registros da Companhia das Índias Orientais” (Spivak, 2014, p. 123). Pelo contrário, a ausência de voz da personagem ancora-se nos limites da cosmovisão europeia em que as relações de dominação vão “desde a divisão internacional do trabalho até às hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e seres superiores (...) e outras formas e seres inferiores” (Grosfoguel, 2016a, p. 158). Na realidade da ficção, o sentimento da personagem Aouda é de agradecimento ao Sr. Fogg, a quem vê como seu *salvador*. A cena do salvamento é uma *representação*, a produção de um herói ocidentalizado e da imagem legitimada da “boa” sociedade ocidental.

Do *lado iluminado* da modernidade não havia razão para dar visibilidade à epopeia da violência que decorria da sucessão histórica dos ciclos econômicos coloniais. No caso do Brasil, desde o extrativismo de madeiras e de ouro até as extensivas lavouras de cana-de-açúcar e de algodão, todas as atividades produtivas do colonialismo português que perdurou até o século XIX foram executadas, inicialmente, pela força braçal de indígenas e, posteriormente, por *milhões de escravos*⁶⁹ traficados da África. Esse mesmo lado também não registrava a dependência do progresso industrial europeu das riquezas da América, em especial do Brasil. Para além de fluir para a metrópole colonial portuguesa⁷⁰, a grande quantidade de ouro extraída das *Minas Gerais* contribuiu para a criação do “monometalismo de base ouro” da Inglaterra, como ressalta Simonsen (2005, p. 326):

No século XVIII, o ouro do Brasil deu o primeiro impulso à formação dos grandes estoques deste metal nos tempos modernos. Entre 1700 e 1770, a produção do Brasil foi praticamente igual a toda a produção do ouro do resto da América, verificada entre 1493 e 1850; e alcançou cerca de 50% do que o resto do mundo produziu nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Essa expressiva escala produtiva reposiciona o Brasil para a *centralidade* da economia mundial do século XVIII, como bem observou Virgílio Noya Pinto:

Em 1703 ainda era difícil prever que, das minas recém-descobertas no sertão brasileiro, iriam ser extraídas toneladas de ouro, e o Brasil, este Brasil que entre o fim do século XVII e o início do século XVIII apresentava um aspecto desolador, iria crescer desmesuradamente no sentido geográfico, demográfico e econômico, no decorrer do século que se iniciava. (Pinto, 1929, p. 38)

Contudo, a partir do século XVIII, com a estagnação da produção de ouro no Brasil, a riqueza acumulada pela monarquia portuguesa acabou por ser “transferida aos banqueiros da Europa Central e aos industriais e comerciantes britânicos, franceses, alemães e holandeses” (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 553). Em *Inglêses no Brasil*, Gilberto Freyre discorre sobre a transferência da relação de colonialidade de Portugal para a Inglaterra em decorrência do ouro brasileiro:

A exploração do ouro do Brasil pelos ingleses é ainda outro velho aspecto das relações britânicas com a economia subcolonial brasileira. Relações por muito tempo indiretas

⁶⁹ O número de escravos traficados para o Brasil não é consensual na literatura. De acordo com Arthur Ramos, as estimativas sobre o total de negros “entrados” na América portuguesa “variam de quatro a 18 milhões” (Ramos, 1946 [1937], p. 270). Evaristo de Moraes faz um cálculo bem modesto e fala em dois milhões de africanos traficados para o Brasil: “Sobejam as demonstrações da serenidade com que a opinião coletiva aceitava o cativo de dois milhões de criaturas humanas; bem como não escasseiam sinais de que a mentalidade comum nada enxergava de anormal em o regime escravocrático, no qual, por princípio era perigoso tocar” (Moraes, 1933, p. 93). Roberto C. Simonsen, por sua vez, estima que a “importação de escravos africanos, baseada em sua utilização na produção colonial, (...) foi inferior a 4 milhões” (Simonsen, 2005 [1937], p. 27). William Howitt apresenta um cálculo e a seguinte reflexão: “Ten thousand negroes are annually brought into Rio alone, whence we may infer how vast must be the demand for the whole empire; and of the estimation in which they are held, and of the sort of religion which still bears the abused name of Christianity there, one anecdote will give us sufficient idea” (Howitt, 2017 [1838], p. 166).

⁷⁰ Segundo Simonsen (2005 [1937], p. 335), o século XVIII foi “a era de maior fartura para o Erário Régio [português]. O convento de Mafra, o palácio das Necessidades, a reconstrução de Lisboa, os gastos descompassados da Corte foram pagos com rendas provenientes do Brasil”.

– através de Portugal – e diretas apenas depois que se organizou em 1825 a *Imperial Brazilian Mining Association*. Já então a colônia britânica de comerciantes no Rio de Janeiro era um poder que sem nenhum exagero se pode denominar imperial (...). (Freyre, 2000 [1948], p. 84).

Na narrativa histórica que contribuiu para propagar o imaginário da superioridade da modernidade ocidental também não havia espaço para registrar que, em paralelo ao processo de industrialização na Inglaterra, havia toda uma engenhosidade tecnológica em desenvolvimento do lado colonial do Atlântico. O sistema produtivo escravocrata, basilar nos latifúndios e nas minas de ouro dos séculos XVII e XVIII do período colonial no Brasil, é percebido por alguns autores como integrante “de um sistema industrial que envolvia capital pesado e tecnologia avançada, o que o tornava parte integrante da modernidade global” (Shohat & Stam, 2006, p. 409).

Todavia, o contributo do Brasil para a fase inicial do capitalismo industrial acabou por ter ainda menos espaço de registro na história com a gradativa periferização de Portugal no sistema-mundo moderno⁷¹. O diplomata e historiador brasileiro Francisco Adolfo de Varnhagen faz a seguinte leitura dos motivos que levaram à decadência de Portugal no circuito político-econômico mundial:

Portugal se locupletára, sim, com as primeiras riquezas da Asia; mas por outro lado perdêra a sua prosperidade real, despresando a agricultura e a industria; de modo que, apenas lhe faltou a fôrça, não pode nutrir o commercio do Oriente, que passou a mãos estranhas, onde estavam os capitaes, que algumas providencias absurdas faziam desviar do reino e possessões. Nesse número se devem contar a perseguição impoliticamente exercida, contra os judeos e christãos novos, a inquisição, e talvez não menos, uma lei prohibindo que se cobrassem juro ao dinheiro. (Varnhagen, 1854, pp. 368-369)⁷²

De qualquer forma, Portugal teve uma hegemonia efêmera sobre a economia mundial, cerca “de século e meio (século XVI e metade do século XVII)” (Santos, 2016, p. 34). A rota mercantil-capitalista do Atlântico Sul aberta pelos navegadores portugueses acabou logo por ser superada pela do Atlântico Norte, Mar do Norte e Mar Báltico. Nesta altura do século XIX, os portugueses estavam já a ocupar posição periférica no mundo e a serem classificados como povos de “segunda classe”, juntamente com hindus, ceilonenses, chineses e malaios (Verne, 2017, p. 145), ou “descritos como camponeses algo primitivos” (Santos, 2003, p. 32).

⁷¹ O sistema-mundo teorizado por Immanuel Wallerstein (1990 [1974]) é redefinido por Ramón Grosfoguel para além da dimensão económica, como um sistema “capitalista/patriarcal ocidentocêntrico/cristianocêntrico moderno/colonial”, e que pode ser dividido por ciclos de dominação hegemónica: de Génova/Espanha/Portugal até os fins do século XVI, Holanda no século XVIII, Inglaterra a princípios do século XX e Estados Unidos, com o fim da Segunda Guerra Mundial e que, atualmente, acha-se em declínio. A Inglaterra ascende hegemonicamente após as guerras napoleónicas a princípios do século XIX, com a derrota de Waterloo (Grosfoguel, 2016a, pp. 164-166).

⁷² Optamos em manter a grafia original da língua portuguesa da época, em conformidade com a publicação de Varnhagen.

Avivar pontos na história que foram invisibilizados e perceber as relações de poder que contribuíram para isso, bem como resgatar memórias, visões e vozes de mundo ignoradas por cinco séculos de modernidade ocidental, tudo isso é um *processo descolonial*. Podemos também argumentar que assim como a colonialidade, a modernidade também segue o seu percurso, adaptando-se e metamorfoseando-se, na medida das exigências da contemporaneidade.

1.1. Descolonialidade de poder: a descolonização epistemológica da modernidade

O sentido é o mesmo, mas a forma de escrever variável. Na literatura acadêmica é usual encontrarmos o emprego tanto do termo *descolonial* quanto *decolonial*, bem como as terminações *descolonialidade* e *decolonialidade de poder*. Embora esta dupla grafia do conceito possa causar algumas dúvidas, para Walter Mignolo (2017a), o “s” é meramente uma questão de liberdade de escrita⁷³ já que o significado é o mesmo. Nesta tese optamos por adotar os termos *descolonial* e *descolonialidade* por considerarmos ser a tradução mais adequada do francês (*decolonialité*) e do inglês (*decoloniality*) para a língua portuguesa.

Ambos os termos, descolonialidade e decolonialidade, fazem referência ao sentido propositivo (e não opositivo) de buscas alternativas às epistemologias dominantes. Isto, sim, a precisão do significado do conceito (de dupla grafia) é importante que fique claro: descolonização e descolonialidade não são palavras sinônimas, como assinala Walter Mignolo (2017a, p. 10):

No final dos anos 1990, o termo “descolonialidade” tinha substituído o de “descolonização”. A razão argumentativa era clara: se por um lado distinguíamos colonialismo de colonialidade, a descolonização (que durante a Guerra Fria aludia a colonizações específicas anteriores: a exemplo da colonização britânica da Índia, a colonização francesa da Argélia e Tunísia; a colonização holandesa da Indonésia; a colonização soviética do Leste da Europa, etc.) deveria logicamente ser substituída por descolonialidade para marcar precisamente a questão epistemológica.

Em síntese, “a colonialidade de poder era a lógica subjacente de todo colonialismo ocidental, desde sua fundação ibérica no século XVI até o final da Guerra Fria” (Mignolo, 2017a, p. 10). No entanto, o colonialismo não se extingue com a independência colonial e o término da

⁷³ Mignolo reflete sobre esse “s”: “(...) surgió entre nosotros la necesidad de especificar si era más apropiado nombrar la tarea de desprendernos del patrón colonial de poder como “descolonialidad” o “decolonialidad”. Por una parte se comenzó a argumentar que “decolonialidad”, sin “s”, marcaba con mayor definición el desplazamiento (a la vez que la continuidad) con “descolonización. Por otra, se comenzó también a argumentar que “descolonización” lleva el peso de la transmutación de palabras del francés y del inglés (decolonialité, decoloniality) mientras que en castellano [ou em português] el vocablo correspondiente sería “des-colonialidad” [ou des-colonialidade]. Mi posición al respecto fue siempre que lo importante no era si dejábamos o sacábamos la “s” sino a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de desprendernos del patrón colonial de poder, es decir, de la colonialidad del poder. A partir de ese momento cada uno eligió de acuerdo a sus preferencias” (Mignolo, 2017a, pp. 10-11).

Guerra Fria, uma vez que a libertação do colonialismo não se resume a uma questão de poder político-militar, mas também diz respeito a uma dominação cultural e científica e, por isso, a luta contra essas ramificações constitui-se uma “tarefa epistêmica” (Mignolo, 2017a, p. 10).

A percepção dessa abrangência conceitual do colonialismo já estava no pensamento inicial de Anibal Quijano⁷⁴, que empregava o termo *descolonización* para enfatizar a necessidade de uma reconstrução epistemológica para a crítica ao padrão mundial de poder estabelecido pelo paradigma europeu da modernidade/colonialidade:

É a instrumentalização da razão do poder, colonial em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e estragou as promessas promissoras da modernidade. A alternativa, portanto, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. Primeiro, a *descolonización epistemológica para dar lugar a uma nova comunicação intercultural, uma troca de experiências e significados, como base de outra racionalidade que pode legitimamente reivindicar alguma universalidade.* (Quijano, 1992, pp. 19-20, itálico acrescentado)

A *descolonización* carrega, portanto, o sentido de “reconstituição epistemológica”, o que levou, no final da década de 1980, à cunhagem do conceito *colonialidade* (de poder), cuja autoria é atribuída, com alguma polêmica, ao sociólogo peruano Anibal Quijano⁷⁵. A utilização de descolonialidade no lugar de descolonização tem justamente a finalidade de ressaltar que os limites dos processos descolonizadores residiam justamente em “não questionar a fundação epistêmica na organização da autoridade e da economia” (Mignolo, 2017a, pp. 9-10).

⁷⁴ Mignolo faz referência ao vocábulo “descolonização” que Anibal Quijano, no artigo *La reconstrucción epistemológica: la descolonización*, empregava num sentido que já não era o do contexto da Guerra Fria, ou seja, de um povo colonizado tomar o controle do Estado. Descolonização já era adotado com o sentido de assinalar que os limites dos processos descolonizadores estavam precisamente em “não questionar a fundação epistêmica na organização da autoridade e da economia [e também] com o controle das subjetividades” (Mignolo, 2017a, pp. 9-10).

⁷⁵ A ideia de colonialidade, segundo Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel, já identificada com o conceito, “foi formulada de forma explícita por Immanuel Wallerstein, tendo sido retomada, na sequência por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo de “colonialidade de poder” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 17). Ainda conforme Grosfoguel, a ideia de colonialidade “ha sido articulada antes de Quijano por otros autores y autoras usando otros conceptos: capitalismo racial (Robinson, 1981), racismo como infraestructura (Fanon, 1952, 1961), occidentotóxico (Ahmad, 1984), colonialismo interno (Rivera Cusicanqui, 1993; Barrera, 1979; Casanova, 1965), género como privilegio de la mujer blanca o las mujeres negras vistas como hembras y no como mujeres (Davis, 1981), supremacia blanca (Dubois, 1935, Malcolm X, 1965), relación no reduccionista entre raza y clase (Césaire 1950, 1957), ego conquiro (Dussel, 1994), etc.” (Grosfoguel, 2016a, pp. 158-159). E faz uma dura crítica a Quijano: “Pero he dicho antes que el problema con Quijano es que habla como si él fuera el origen de la idea de la colonialidad y sin citar a ninguno de los autores y autoras que ya estaban trabajando la idea (...) muchas décadas antes que él (...). De hecho, Quijano nunca cita a autores(as) negros(as) o indígenas. Toma ideas de ellos y ellas sin reconocerlos. Ese racismo epistémico no puede ser aceptado en alguien que aboga por descolonizar el poder y el saber” (p. 158). Em entrevista a Luis Martínez Andrade, Grosfoguel também assinala que a ideia de colonialidade já estava, pelo menos um século antes, no pensamento crítico indígena, africano e asiático, para além de, mais recentemente “ya está dicha por otras personas como las feministas chicanas y es una idea que ya se encontraba antes en las formulaciones del pensamiento africano (Kwame Nkrumah)” e também Sylvia Wynter, Abdias Nascimento, Cedric Robinson (Andrade, 2013, p. 43).

1.2. Circunstâncias espaço-temporais: ambiguidades do termo pós-colonial

Uma certa confusão conceitual está associada também ao emprego do termo pós-colonial. O prefixo *pós* não designa apenas uma cronologia de posteridade, mas também chama a atenção para a permanência na contemporaneidade de problemáticas relacionadas às relações assimétricas de poder entre o Norte e o Sul que caracterizaram o sistema-mundo moderno e colonial. Nesse último sentido, o *pós* implica o desenvolvimento de um pensamento crítico, a partir do ponto de vista dos colonizados, sobre questões atuais constituídas com o colonialismo.

Entretanto, alguma ambiguidade em relação à origem das críticas pós-coloniais decorre quanto ao *tempo histórico* das lutas de descolonização, quer dizer, de independência dos territórios colonizados por europeus. Como já mencionamos e, veremos de forma mais detalhada mais adiante, as primeiras críticas pós-coloniais são atribuídas a intelectuais que se deslocaram em meados do século XX de países africanos e sul-asiáticos colonizados para universidades europeias e dos Estados Unidos. No entanto, o pioneirismo anglo-saxão da matriz crítica pós-colonial é questionado por estudos referentes, sobretudo, a contextos latino-americanos.

É sob esse prisma que o filósofo argentino Enrique Dussel apresenta a ideia de “*primeira modernidade*, correspondente ao período de expansão ibérica a partir dos finais do século XV, insistindo na importância das configurações geradas nesse contexto para um entendimento mais amplo da modernidade e da história das relações coloniais” (Ribeiro, 2010, p. 115, itálico acrescentado). Também é a partir da experiência latino-americana que, como já mencionamos, Quijano constrói a argumentação da *colonialidade de poder* e, por sua vez, Walter D. Mignolo, apresenta o conceito de *pensamento de fronteira*. Neste último caso, para indicar que o pós-colonialismo implica atentar para os diferentes contextos, geografias e escalas de poder.

A confusão que surge, portanto, diz respeito às circunstâncias espaço-temporais da origem do pensamento pós-colonial. Afinal, a crítica pós-colonial surge com a diáspora intelectual no contexto das lutas anticoloniais africanas ou já existia na produção acadêmica de intelectuais latino-americanos, porém a constituírem escritos sem leitura, subalternizados por força da colonialidade epistemológica das universidades do Norte? Esse é um ponto de divergência. Há um longo hiato de tempo entre a independência de países latino-americanos e a dos territórios colonizados por europeus no continente africano e no sul-asiático. Como comparou Mignolo (2003,

p. 137), “a Argélia, os EUA do século 19 e o Brasil do século 19 são todos citados como países pós-coloniais”, embora tenham se tornado independentes em diferentes períodos históricos⁷⁶.

Shohat (1992) também faz referência à dificuldade de estabelecer uma periodização para o que se define como pós-colonial. Enquanto antigas colônias europeias nas Américas, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul ganharam sua independência nos séculos XVIII e XIX, muitos países na África e na Ásia só se tornariam independentes ao longo do século XX, entre as décadas de 1930 e 1970. A América Latina atravessava, portanto, nesse período “um processo muito diverso dos países que naquele momento protagonizaram os movimentos de libertação, revolução ou independência na África, Ásia, Pacífico e Caribe” (Ballestrin, 2017, p. 508).

Em síntese, enquanto que para os intelectuais do grupo sul-asiático, a *modernidade* é percebida como um “fenômeno decorrente do neocolonialismo sobre a África e a Ásia no século XIX, período em que se institui o domínio colonial da Inglaterra sobre a Índia”, para os latino-americanos, ela “remonta ao século XVI, quando se inicia a colonização portuguesa e espanhola sobre a América Latina e o Caribe” (Leda, 2015, pp. 112-113). Essa é uma questão importante no contexto histórico desta investigação, que focaliza a fase inicial do pós-colonialismo português, ou seja, as colonialidades associadas à colonização do Brasil e que repercutem na internacionalização do ensino superior.

Em Portugal, o pensamento pós-colonial tem vindo a ocupar mais espaço nos círculos académicos a partir da segunda metade dos anos 1990, inclusive com a criação de planos do ensino e da investigação universitários (Ribeiro, 2010). Inicialmente adotados pelas áreas dos estudos culturais e literários, as concepções pós-coloniais passaram a permear também vários campos das ciências sociais e humanidades, tais como história, antropologia, sociologia e educação. Entre alguns autores de referência podemos citar Manuela Ribeiros Sanches (2006), Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), Margarida Calafate Ribeiro (2012) e Miguel Vale de Almeida (2000, 2018).

1.2.1. A singularidade do pós-colonialismo no Brasil

Notamos que entre os autores portugueses há uma certa tendência dos olhares para o pós-colonialismo mais recente, que corresponde aos processos de libertação das colônias

⁷⁶ O reconhecimento dos Estados Unidos como Estado-nação independente da Inglaterra data de 1783 (século XVIII), a independência do Brasil de Portugal é declarada em 1822 (século XIX) e a guerra da Argélia pela independência da França termina em 1962 (século XX).

portuguesas na África na sequência da Revolução de 25 de Abril de 1974. A consequência é uma *conspiração acentuada de silêncio* em Portugal⁷⁷ com relação ao fim do império colonial no Brasil. Colonialidades que existem e resvalam no presente dos dois lados do Atlântico, mas que são silenciadas no contexto português, como se o tempo histórico mais longínquo do pós-colonialismo brasileiro fosse já a sentença para esquecê-las ou para alimentar a ilusão de que não mais existem.

Não podemos deixar de assinalar como exceção o livro *Um Mar da Cor da Terra: Raça, Cultura e Política da Identidade*, de Miguel Vale de Almeida. O próprio título do livro é uma inspiração que nasce do trabalho investigativo do autor em Ilhéus, na Bahia. Almeida vai buscar na obra de Jorge Amado, na personagem Gabriela, um olhar crítico descolonial para as colonialidades imperativas na sociedade portuguesa pós-colonial.

Corria o ano de 1977. Primeiros tempos da “normalização” da vida política portuguesa depois da revolução de 1974-75. Pela primeira vez surge uma telenovela brasileira na televisão portuguesa. Título: Gabriela. (...) Vinte e poucos anos depois, no ano da celebração dos 500 anos do Brasil — que em Portugal se diz “dos 500 anos do Descobrimento do Brasil”, e assim mesmo, com D maiúsculo —, várias novelas brasileiras passam em simultâneo na TV portuguesa. O aumento exponencial de oferta novelesca acompanhou igual aumento (...) de possibilidades de consumo no Portugal pós-colonial, reinventado como “europeu”. *Mas no qual o Brasil, no quadro da re(a)apresentação pós-colonial glosada como “lusofonia”, é o lugar de todas as projecções identitárias, genéricas umas (a alteridade exótica, a tropicalidade, a alteridade sensual — todas mercadorizáveis), especificamente portuguesas, outras (a comprovação da grandiosidade dos descobrimentos, do luso-tropicalismo, o “filho” que cumprirá o que o “pai” não foi).* (Almeida, 2000, p. 39, itálico acrescentado).

Embora vários acadêmicos brasileiros, de diferentes áreas de conhecimento, possam ter seus trabalhos incluídos no âmbito da crítica descolonial, a participação intelectual brasileira nos projetos latino-americanos de estudos subalternos e também da Modernidade/Colonialidade foi pouco expressiva. Uma ausência ressaltada por John Beverley e José Oviedo na introdução do livro *The Postmodernism debate in Latin America*, de 1995, uma coletânea com os primeiros textos do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Foram lembrados os nomes de Luiz Costa Lima e Heloisa Buarque de Holanda, ambos da crítica literária, e do sociólogo Renato Ortiz (Beverley & Oviedo, 1995, p. 15).

Entretanto, a referida obra traz textos de Silviano Santiago e Roberto Schwarz (ver Quadro 7), dois intelectuais brasileiros da crítica literária, e que apresentaram reflexões sobre a formação das elites políticas e intelectuais no Brasil e o advento dos *mass media* em paralelo com a

⁷⁷ Empregamos aqui, de forma adaptada e como recurso linguístico de ironia, a expressão empregada por Elsa Peralta (2011), e já emprestada do pensamento do sociólogo Eviatar Zerubave, no texto *Conspirações de silêncio: Portugal e o fim do império colonial*, publicado na edição portuguesa do jornal *Le Diplomatique*, em que aborda o repatriamento “de mais de meio milhão de pessoas” África com o fim do colonialismo português.

subalternização do povo brasileiro, ou seja, no que diz respeito ao desprezo pela cultura popular e ao descrédito na capacidade criativa e crítica dos grupos étnico-raciais⁷⁸. A nosso ver, essa limitada participação resultou com que dimensões das mazelas históricas latentes na contemporaneidade brasileira deixassem de ser analisadas a partir de uma crítica descolonial e fossem amplamente difundidas nos círculos acadêmicos, nomeadamente dos Estados Unidos.

Por conseguinte, ainda que se possa observar na última década um maior emprego das teorias pós-coloniais na produção acadêmica do Brasil, os nomes de renomados pensadores brasileiros, de agora e do passado, raramente aparecem nesses textos. Ficaram, assim, podemos dizer, subalternizados pela maior expressividade da produção pós-colonial e descolonial dos autores de língua espanhola. De acordo com Ballestrin, o pós-colonialismo, enquanto crítica teórica, penetrou “tardiamente nas ciências sociais brasileiras” (Ballestrin, 2013, p. 90). Mais precisamente na década de 1990 no campo literário e demais segmentos dos estudos culturais.

Uma obra de grande repercussão no Brasil foi *O Atlântico Negro (1993)*, do inglês Paul Gilroy. Ao identificar-se “ao mesmo tempo europeu e negro” (Gilroy, 2001, p. 33), o autor assumia um posicionamento (intercultural) provocativo de “dupla consciência”⁷⁹:

Ao dizer isto não pretendo sugerir que assumir uma ou ambas identidades inacabadas esvazie necessariamente os recursos objetivos de um determinado indivíduo. Entretanto, onde os discursos racistas, nacionalistas ou etnicamente absolutistas orquestram relações políticas de modo que essas identidades pareçam ser mutuamente exclusivas, *ocupar o espaço entre elas ou tentar demonstrar sua continuidade* tem sido encarado como um ato provocador e mesmo opositor de insubordinação política (Gilroy, 2001 [1993], pp. 33-34, itálico acrescentado).

Outra obra de referência no círculo acadêmico brasileiro foi *O local da cultura*, publicado pela primeira em Londres em 1994 e, no Brasil, em 1998, de autoria do indiano Hommi K.

⁷⁸ Na fundamentação da sua crítica à pós-modernidade, no contexto dos meios de comunicação de massa (*mass media*) no Brasil dos anos 1980, Silvano Santiago assinala o privilégio das críticas modernistas à análise da produção de mercadorias culturais e não à sua *recepção* (Santiago, 1995, p. 246). Consequentemente, desvaloriza-se os *novos leitores* (“subaltern and minority groups”) e os seus produtos culturais: “In the mass society of peripheral capitalism such as Brazil, we should look for the ways to improve the interpretation of both spectacles and simulacra by ordinary citizens. This means that the production of meaning ceases to be a monopoly of restricted minorities who are, in conditions of inequality, better trained and thus more sophisticated. With the change, the singular, our authoritarian, made by a legitimizing group (traditionally, professional critics or experts) also disappears. Meaning in symbolic and/or cultural productions becomes plural and unattainable in its plurality. The ‘total’ meaning (or the totality of meanings) becomes the product of purposiveness that its no longer necessarily articulated by the traditional institutions of knowledge and their acolytes. This shift in perspective involves more than a theoretical question that can be resolved simply by ‘taking thought’, above all because we still stuate ourselves as intellectuals in the hermeneutics of profundity institute by modernity. I limit myself here, then, to simply suggesting that it is time for us to rethink radically the problem of cultural enjoyment and evaluation in mass society” (Santiago, 1995, pp. 247-248). Por sua vez, Robert Schwarz vai refletir criticamente sobre a “illustration of the imitative nature of our [Brazilian] cultural life” (Schwarz, 1995, p. 265), ou seja, sobre o anseio, no campos dos estudos literários, pelas últimas doutrinas da América do Norte e da Europa e pela falta, com algumas exceções, de um continuísmo dos trabalhos críticos de intelectuais brasileiros.

⁷⁹ O conceito de “dupla consciência”, que se vincula à concepção dinâmica de raça, é originalmente atribuído ao sociólogo norte-americano e ativista pelos direitos civis dos negros William Edward B. Du Bois, e segundo Gilroy, “emerge da simbiose infeliz entre tres modos de pensar, ser e ver. O primeiro é racialmente particularista, o segundo, nacionalista, porque deriva mais do estado-nação, no qual se encontram os escravos, mas ainda-não-cidadãos, do que de sua aspiração por um estado-nação próprio. O terceiro é diaspórico ou hemisférico, as vezes global e ocasionalmente universalista” (Gilroy, 2001 [1993], p. 249). Ao estender o conceito de dupla consciência de Du Bois, o autor argumenta que “as culturas dos negros da diáspora podem ser proveitosamente interpretadas como expressões das – e comentários sobre as – ambivalências geradas pela modernidade e seus posicionamentos [*locations*] dentro dela” (p. 234).

Bhabha. Na perspectiva intersticial adotada pelo autor, “nas margens deslizantes do deslocamento cultural” (Bhabha, 1998, p. 46), a cultura é “o entre-lugar” (o hibridismo cultural) de onde parte a resistência aos discursos hegemônicos. Para Bhabha, classe e gênero perdem primazia enquanto “categorias conceituais e organizacionais básicas” para a “consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno” (Bhabha, 1998, pp. 19-20). Como veremos mais adiante, essa perspectiva alia-se à teoria da interseccionalidade.

No entanto, o fato de as ideias pós-coloniais de autores sul-asiáticos chegarem tardiamente ao Brasil não quer dizer que essa crítica já não existisse no meio intelectual brasileiro. Ela só não havia sido constituída academicamente como um campo específico de estudos. No prefácio de *Um mar da cor da terra*, Miguel Vale de Almeida, para darmos um exemplo, afirma que o Brasil já apresentava em produções ensaísticas, literárias e científicas ao longo de todo o século XX críticas que focalizavam a gênese da nação brasileira, contendo “todos os elementos temáticos (hibridismo, miscigenação, mestiçagem etc.)” que serão encontrados “a partir dos anos 80 no panorama anglo-americano sob o nome de *post colonial studies*” (Almeida, 2000, p. x).

Em entrevista a Emanuelle Santos e Patrícia Schor, Ella Shohat e Robert Stam apontam o pioneirismo dos estudos brasileiros em reflexões e composições conceituais que teriam, posteriormente, ganhado evidência nos estudos pós-coloniais na Inglaterra. Um exemplo seria o conceito de *hibridez*, atribuído a Hommi Bhabha, “quando os intelectuais latino-americanos já falavam sobre a hibridez há no mínimo meio século (sobre o que era a «antropofagia»?)⁸⁰” (Santos & Schor, 2013, p. 703).

Um exemplo clássico do hibridismo no Brasil estaria em Macunaíma, o anti-herói brasileiro, racialmente múltiplo (sem nenhum caráter) inventado por Mário de Andrade em romance publicado em 1928:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram Macunaíma. (Andrade, 1993, p. 9)

Sobre a personalidade de Macunaíma, Robert Stam comenta: “O personagem constantemente muda como um camaleão. Se isso não for hibridez pós-colonial, então não sei o que é” (Santos & Schor, 2013, p. 721). O movimento tropicalista que floresce no meio artístico

⁸⁰ No capítulo 5, fazemos referência sobre o *Manifesto Antropófago*, escrito por Oswald de Andrade em 1928.

brasileiro no final da década de 1960 é visto pelos autores como outro importante contributo à crítica pós-colonial: “A Tropicália virou de cabeça para baixo a hostilidade em relação ao Trópico como ‘primitivo’. A Antropofagia valorizou o canibal rebelde. O Realismo Mágico exaltou a mágica sobre a ciência ocidental” (Santos & Schor, 2013, p. 706).

Sobre o reconhecimento da importância do Tropicalismo na crítica pós-colonial a partir do Brasil, reproduzimos, a seguir, trecho do livro *Crítica da imagem eurocêntrica (Unthinking Eurocentrism)*, de Shohat e Stam (2006, p. 427):

Os modernistas brasileiros da década de 20 fizeram do motivo do canibalismo a base de uma estética insurgente, ao exigir uma síntese criativa da vanguarda europeia e do “canibalismo” brasileiro e propor que as técnicas e informação dos países superdesenvolvidos fossem devorados “antropofagicamente”. Assim como os índios tupinambás devoravam seus inimigos para se apropriar de sua força, os modernistas insistiam que os artistas e intelectuais brasileiros deveriam digerir os produtos culturais importados para explorá-los como matéria-prima para uma nova síntese, virando a cultura imposta, transformada contra o colonizador. Os modernistas também exigiam uma “desvespucização” das Américas (numa referência a América Vespúcio) e uma “descabralização” do Brasil.

Em paralelo também ocorria o movimento do Cinema Novo, tendo como expoentes os cineastas Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos e Cacá Diegues. Nesse cômputo, devemos também lembrar a produção intelectual e o ativismo político de Abdias do Nascimento, considerado um dos maiores representantes da cultura negra no Brasil. Stam menciona ainda os trabalhos críticos literários de Roberto Schwarz (que já mencionamos) e de Haroldo de Campos, e, mais recentemente, entre as décadas de 1980 e 1990, a produção “absolutamente cosmopolita e brilhante” de Caetano Veloso e Gilberto Gil “em canções como ‘Mão da Limpeza’, ‘Manhatã’, e ‘Haiti’:

“Haiti” diz tanto sobre o Atlântico Negro [obra de Paul Gilroy], classe e raça e o que Stuart Hall disse sobre raça como a modalidade dentro da qual a classe é vivida; “Manhatã”, da mesma forma, trata do que chamamos o Atlântico Vermelho, colocando *cunhã* – palavra Tupi para “mulher jovem” – numa canoa no Hudson. Isso conecta o Brasil indígena com a América do Norte Indígena, num gesto transoceânico brilhante. Quando toco a música para meus alunos (como fizemos aqui em Utrecht), sobreponho as imagens digitais de Manahatta – o nome indígena para Manhattan, como diz Caetano em *Verdade Tropical*. (Santos & Schor, 2013, p. 710)

Enfim, como assinala Ella Shohat, ainda que parte da produção literária, estética e acadêmica brasileira [e da América Latina] tenha sido produzida antes de instituída a terminologia *pós-colonial* na comunidade acadêmica, “ainda continua sendo, claro, muito relevante para o campo” (Santos & Schor, 2013, p. 710). Por suas ideias sobre a identidade latino-americana, o nome de Darcy Ribeiro também é lembrado pelos teóricos da Modernidade/Colonialidade. Walter

Mignolo, por exemplo, considera o antropólogo brasileiro um pensador de vanguarda da crítica descolonial. Isso porque, já na década de 1960, Darcy expunha suas críticas aos cânones europeus argumentando que o antropólogo de *Terceiro Mundo* estava em posição de privilégio e de maior legitimidade em relação ao antropólogo de *Primeiro Mundo* para a investigação das relações sociais e de formação do povo brasileiro, uma vez que “está no local do objeto, não no do sujeito do estudo” (Mignolo, 2003, p. 35).

Embora fosse “marxista à sua maneira”, assinala Miglievich-Ribeiro (2011, p. 32), Darcy Ribeiro constrói uma obra com críticas contributivas para a descolonização das ciências sociais latino-americanas. Segundo a autora, ao eleger o desenvolvimento tecnológico como o critério básico no processo de evolução sociocultural, ele não deixa de reconhecer na sua abordagem histórico-estrutural que o rompimento evolutivo da condição primitiva pode resultar em formações sociais diferenciadas conforme as relações de propriedade dominante. É essa forma de pensar na narrativa de Darcy que, segundo a autora, traz originalidade à releitura de Marx e Engels ao destacar “a pluralidade, a interdependência e a simultaneidade dos processos de constituição das sociedades humanas” (p. 33).

Não podemos deixar de citar também Paulo Freire. Segundo António Nóvoa, os últimos textos do intelectual e pedagogo brasileiro “reescrevem a relação entre a periferia e o centro através da desconstrução das ideologias colonialistas que estruturam o conhecimento, as linguagens e as práticas sociais do Ocidente” (Nóvoa, 1998, p. 181). Em *Pedagogia do oprimido*, uma das suas obras mais conhecidas, Freire afirma que a libertação dos homens dominados pelas (in)verdades da sociedade moderna é dificultada pela colonização de suas mentes, ou seja, pelo fato de suas consciências encontrarem-se aprisionadas na realidade do opressor. “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor” (Freire, 1987, p. 32) poderão se libertar de ter “o outro introjetado neles, como consciência opressora” (p. 35).

Alguns autores afirmam que a crítica descolonial em Freire revela-se mais acentuada nos textos que escreveu após 1980, no retorno ao Brasil, depois de “quase 16 anos” de exílio no exterior (Gadotti, 1996, p. 40), vivendo nos Estados Unidos e em países da América Latina, Europa e África. Paulo Freire refletiu e comentou sobre a influência da experiência de morar no estrangeiro sobre o seu pensar crítico: “Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor”⁸¹.

⁸¹ Trecho de conversa com Frei Betto, extraído do livro *Essa escola chamada vida*, para compor uma *biobibliografia* de Paulo Freire publicada em livro organizado por Moacir Gadotti (1996, p.162).

De outra parte, em resposta às críticas que a sua obra recebia por parte da comunidade acadêmica internacional, caracterizando-a como um particularismo latino-americano⁸², Freire argumentava que era precisamente o “enraizamento numa realidade local” que lhe concedia uma “dimensão universal” (Nóvoa, 1998, p. 177). A esse respeito, no livro *Á sombra desta mangueira*, publicado em 1995, ele recorre às suas memórias de infância para elaborar a seguinte reflexão:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (Freire, 1995, p. 25)

Ao se posicionar enquanto um “intelectual de fronteira”, “que se situa na confluência de diferentes abordagens científicas e disciplinares, Freire ilumina as relações de poder e pedagogia, dando origem a novas concepções teóricas e práticas educativas” (Nóvoa, 1998, p. 179). Como acrescenta e esclarece Adriana Puiggrós, Freire cria “um sistema pedagógico que permite aos educadores latino-americanos imaginar alternativas à educação moderna”, ou seja, uma pedagogia orientada para “transformação da cultura” e que recusa “o adestramento e as mensagens homogeneizadoras” (Puiggrós, 1998, p. 111). Profundo conhecedor da obra de Freire, Licínio Lima em um livro sobre a governação democrática da escola pública escreveu:

Construída (e vivida) ao longo de mais de três décadas, dando testemunho de diferentes tempos históricos e de variados espaços políticos, geográficos e culturais, a obra escrita de Freire é demasiado vasta e multifacetada para se deixar aprisionar em esquemas reducionistas, em grelhas simples de leitura, e principalmente em prescrições metodológicas e tecnicistas. Apesar de algumas apropriações nesse sentido, o caráter indagativo, dialógico e humanista-crítico do seu pensamento é incompatível com recepções fixistas, dogmáticas e sectárias, ou de tipo *extensionista e colonizante*, perspectivas que, de resto, tão firmemente criticou. (Lima, 2013, p. 20, itálico no original)

Mais recentemente, alguns acadêmicos brasileiros ou latino-americanos radicados no Brasil têm recorrido às teorias pós-coloniais e descoloniais. Destacamos os antropólogos Gustavo Lins Ribeiro e Rita Segato e os importantes trabalhos que desenvolveram enquanto professores e investigadores da Universidade de Brasília⁸³. Com temas de investigação associados ao campo dos direitos humanos, a argentina Rita Segato denuncia, desde 1998, o caráter eurocêntrico e racializado enraizado nas universidades brasileiras e latino-americanas. Segundo ela, a

⁸² Sobre a influência do pensamento freiriano nos círculos acadêmicos das universidades do “Primeiro Mundo”, António Nóvoa escreveu: “A apropriação pelo *centro* das teses de um autor da *periferia* mostra bem a necessidade de repensar as questões educativas, rompendo com a visão estritamente escolar e a ‘ideologia do progresso’ que marcaram o projecto pedagógico da modernidade” (Nóvoa, 1998, p. 172).

⁸³ Rita Segato é coautora da primeira proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília, junto com o professor José Jorge de Carvalho, ainda na década de 1990. Recuperado em 14 de setembro, 2020, de <https://noticias.unb.br/39-homenagem/2609-pronto-unb-outorga-titulo-de-professora-emerita-a-rita-segato>.

“distribuição racista do prestígio acadêmico” (Segato, 2017, p. 129) no plano internacional tem resultado historicamente numa inferiorização das produções intelectuais de autores do Sul.

Atualmente, a “ordem colonial e racista que organiza o sistema mundial da produção de ideias” impede, em um dos seus extremos, “o acesso e a permanência de estudantes com características afrodescendentes e indígenas, com seus estilos próprios de existência e pensamento” e, no outro lado, a internacionalização de próprias contribuições latino-americanas no campo do saber (Segato, 2017, p. 130). O fortalecimento da produção intelectual da América Latina seria uma ação efetiva contra a pressão e a opressão da indústria acadêmica euro-norte-americana sobre o espaço acadêmico latino-americano.

Todavia, essa ação requer uma maior aproximação e diálogo entre os intelectuais sul-americanos, que “se conhecem muito pouco e que comunicam na mesma medida as suas experiências” (Segato, 2017, p. 121). Gustavo Lins Ribeiro, por sua vez, posiciona-se a favor de uma maior proximidade entre as universidades do Norte e as do Sul, no sentido de abertura de canais de comunicação entre diferentes universos semânticos: “O que precisamos é de mais ‘teorias viajantes’ e não apenas aquelas com sotaques ocidentais” (Ribeiro, 2011, p. 287).

Entretanto, a lacuna deixada pela ausência de intelectuais brasileiros nos círculos dos debates e estudos descoloniais latino-americanos na virada do século acabou por ser ocupada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, com parte da sua produção acadêmica voltada para a análise da complexa e plural realidade social brasileira. *Entre Próspero e Caliban colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade*, um dos textos de referência de Boaventura de Sousa Santos, deve ser lembrado aqui por evidenciar o esforço do autor por reportar as singularidades do processo de descolonização do Brasil.

Segundo o intelectual português, “tratou-se de uma das independências mais conservadoras e oligárquicas da América Latina e a única sob a forma de monarquia” (Santos, 2003, p. 29). As elites oligárquicas que assumiram o poder passaram a ter o controle das “estruturas de dominação colonial ao mesmo tempo que cantavam loas ao ato inaugural da construção do Estado nacional” (Santos, 2003, p. 51). O processo de independência do Brasil foi, nesse aspecto, muito menos radical do que os ocorridos em Angola e em Moçambique “que, no contexto da Guerra Fria, os colocaram do lado oposto àquele em que Portugal os tinha mantido enquanto colônias” (Santos, 2003, p.29).

É nesse sentido que, no caso do Brasil, a crítica pós-colonial deve voltar-se, “numa primeira orientação”, contra o colonialismo interno para só então, “numa segunda orientação”,

somar-se às lutas contra-hegemônicas contra a globalização neoliberal, liderada pelos Estados Unidos. Com base nessas duas orientações, o autor argumenta que o *pós* do pós-colonialismo português no Brasil só faz sentido quando interpretado como anticolonialismo: “Trata-se de um pós-colonialismo desterritorializado, porque dirigido contra uma engenharia de injustiça social, de dominação e de opressão que dispensa os binarismos modernos em que assentou até agora o pós-colonialismo — local/global, interno/externo, nacional/transnacional” (Santos, 2003, p. 51).

A condição *suis generis* do pós-colonialismo no Brasil deve-se também ao fato histórico de ser “a única colônia a tornar-se sede oficial da correspondente monarquia metropolitana, quando em 1808 a família real transferiu sua residência para a América para escapar da ameaça de Napoleão” (Moraña, Dussel, Jáuregui, 2008, p. 8). Segundo Gustavo Lins Ribeiro, não se encontra exemplo na história do imperialismo/colonialismo nas Américas “de uma colônia que repentinamente se transforma na sede do império” (Ribeiro, 2011, p. 291) e também da instituição de um sistema monárquico no lugar de uma forma republicana de governo.

Até a declaração da República, em 1889, o Brasil foi governado durante 67 anos pela dinastia Bragança, que era a mesma casa real em Portugal. Com o retorno de D. João VI para Lisboa, o seu primogênito D. Pedro foi declarado o primeiro imperador do Brasil, agora elevado à condição de Império do Brasil. Enfim, a condição peculiar colonial e pós-colonial do Brasil também deve ser estendida a Portugal que ocupava nessa mesma época uma posição periférica na economia-mundo em relação ao Império Britânico, conforme tem ressaltado Boaventura de Sousa Santos no percurso da sua reflexão crítica.

Para ele, o colonialismo português tratava-se “de um colonialismo subalterno, ele próprio ‘colonizado em sua condição semiperiférica, cuja compreensão escapa ao pensamento pós-colonial dos países centrais, baseado no colonialismo hegemônico” (Santos, 2003, p. 23). Numa publicação posterior, o autor voltou a refletir sobre as circunstâncias da periferização do imperialismo português:

Desde o século XV Portugal tem vivido como um feixe de representações sociais em duas zonas ou espaços-tempo, a zona europeia e a zona colonial. (...) Através de Portugal e da Espanha, a zona europeia criou a zona colonial, mas estes países só muito brevemente foram centrais na Europa e esta só assumiu plenamente a importância da zona colonial no século XIX, no momento em que Portugal e a Espanha eram bem periféricos na zona europeia. Daqui resulta que Portugal viveu a maior parte da idade moderna (a segunda modernidade europeia) periféricamente, sempre fora do centro quer da zona europeia (porque foi central na zona colonial numa altura em que esta era periférica para a Europa no seu todo) quer da zona colonial (porque não soube manter nela uma posição central no momento em que ela se tornou central para a Europa no seu todo). (Santos, 2011, p. 33)

De outra parte, muito embora possa ser um tanto impreciso designar que o “*status* colonial do Brasil” tenha chegado ao fim em 1808, uma vez que “tornar-se o centro do império não é condição pós-colonial⁸⁴”, Gustavo Lins Ribeiro leva em conta esta data como o início do pós-colonialismo no Brasil. Para o antropólogo brasileiro, esse foi o ano em que “os brasileiros começaram a ter autonomia administrativa e, mais importante, a elite dominante começou a considerar deixar para trás o padrão territorial (...) estruturado pelo regime colonial” (Ribeiro, 2011, pp. 291-292). Um padrão que, segundo ele, criou sistemas regionais isolados, voltados e adaptados às necessidades de Portugal.

Em síntese, compreender o conceito de pós-colonial (ou pós-colonialismo) implica em desfazer as confusões que se originam a partir de dois entendimentos e de um desentendimento. Primeiramente, o prefixo *pós* diz respeito “ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização” das colônias francesas e britânicas, situadas na África e no sul da Ásia, a partir da segunda metade do século XX (Ballestrin, 2013, p. 90). O *pós* neste caso, acrescenta a autora, traz o sentido de “independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo”.

O segundo uso do termo faz referência a um conjunto de novas contribuições teóricas, provenientes principalmente dos estudos literários e culturais, sob a influência das críticas do pós-estruturalismo, desconstrutivismo ou pós-modernismo. Uma linha de pensamento crítico a focalizar as pluralidades sociais e epistêmicas alojadas nos territórios pós-coloniais e que, entre os anos 1980 e 1990, “ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (Ballestrin, 2013, p. 90)⁸⁵. Nesse segundo entendimento, o pós-colonialismo faz referência à inauguração de uma nova vertente da crítica intelectual.

Por último, apesar das ambiguidades espaço-temporais em torno do *pós*, a nova vertente crítica passou a ser denominada na literatura acadêmica por *pós-colonialismo*. Para os teóricos

⁸⁴ Oficialmente, o Brasil foi uma colônia de Portugal até 1815, quando o príncipe regente e futuro rei D. João VI elevou-o da condição de vice-reinado colonial à de reino autônomo, passando a integrar o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Até então, o príncipe regente D. João VI governava Portugal da sua colônia. A elevação do Brasil à condição de reino não foi uma benesse portuguesa, mas uma decisão política necessária para a restauração da Casa Real de Bragança (e de outras monarquias europeias), conforme decisão consertada no Congresso de Viena para reconfigurar o mapa político da Europa com a derrotada de Napoleão em Waterloo, na Bélgica. Seguindo o modelo inglês do Reino Unido da Grã-Bretanha, instituiu-se o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves que, no entanto, mantinha dois centros políticos: Lisboa, capital de Portugal, onde o governo “continuava nas mãos de Beresford, preposto britânico deixado por D. João em Lisboa”, e Rio de Janeiro, capital do Brasil e sede da monarquia, de onde governava D. João VI. Em suma, “o Brasil deixara, prática e formalmente, de ser colônia, era parte do Reino Unido em igualdade institucional com Portugal, na verdade até mais importante, pois sediava a Corte em tempo de paz” (Alves, 2000 p. 17).

⁸⁵ Conforme Shohat (1992), o pós-colonial que inicialmente estava associado à produção literária de países do então chamado *Terceiro Mundo*, passou, paulatinamente, a ser referência também da literatura inglesa dos países do *Primeiro Mundo* que tiveram a experiência do colonialismo. Por conseguinte, o termo pós-colonial no contexto anglo-americano vai abranger diferentes formações nacionais- raciais, tendo, de um lado, Estados Unidos, Austrália e Canadá, e de outro, Nigéria, Jamaica, Índia. Segundo Liv Sovik, os estudos culturais são aceitos no meio acadêmico britânico e incorporados “pela linha editorial como linha de produção acadêmica e de interesse geral, com boas vendas” (Sovik, 2003, p. 13). É a partir desse contexto economicista que, segundo a autora, o campo de investigação pós-colonial se dissemina para outros lugares, principalmente “no enorme e rico meio universitário dos Estados Unidos” (p. 13).

anglo-saxões, o pós-colonial restringe-se aos contextos do neocolonialismo, visão pela qual o início da modernidade ocidental data do expansionismo imperial da Inglaterra e da França no século XIX. Por conseguinte, os “múltiplos sujeitos coloniais” da saga imperialista de Portugal e Espanha são classificados como “antecedentes insignificantes” (Maldonado-Torres, 2010, p. 413). Uma divergência intelectual que resultou no desmembramento do grupo latino-americano de estudos subalternos e na subsequente criação, na década de 1990, dos estudos pós-coloniais da modernidade/colonialidade, por vezes referidos pela nomenclatura de modernidade/colonialidade/descolonialidade (Walsh & Mignolo, 2018, p. 8).

Em contraposição aos intelectuais pós-coloniais anglo-saxões, os descoloniais vão defender que a origem do *pós-colonial* está no século XVI com os colonialismos da América. Destarte, o *pós* deve ser ampliado conceitualmente para o sentido de “continuidade dos acontecimentos históricos da Europa” (Leda, 2015, p. 113). Portanto, para desfazer esse desentendimento, o conceito de pós-colonial que adotamos nessa investigação deve ser interpretado dentro de uma sequência histórica mais ampla, que leva em conta o fato de que as colônias latino-americanas já estavam no processo de formação dos seus estados nacionais no momento em que o *neocolonialismo europeu* teve início, com o avanço do império colonial britânico sobre o território indiano.

Para os descoloniais ou intelectuais da crítica da modernidade/colonialidade, o colonialismo e neocolonialismo não são fatos históricos isolados pelo hiato do tempo e do espaço. Na visão deles, o pós-colonialismo do século XIX é, na verdade, o pós-pós-colonialismo do século XVI. De qualquer forma, em nenhum dos casos o *pós* foi, de fato, superado pelo atual espaço-tempo da contemporaneidade e, por isso, a ideia da descolonialidade de poder.

Em síntese, após esta revisão conceitual, por vezes sincrética e com ambiguidades terminológicas, a perspectiva que adotamos é a de um *giro epistemológico*, ou seja, de uma teoria crítica descolonial capaz de nos guiar para um entendimento que supere a concepção universalista, eurocêntrica e hegemônica das ciências ocidentais nos últimos cinco séculos. Nesse sentido, a epistemologia descolonial exige um padrão de pensamento mais amplo do que o do cânone ocidental, incluindo nele, inclusive, as críticas dos autores ocidentais de esquerda, a exemplo do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Para tanto, a perspectiva descolonial pressupõe o diálogo entre e com as variadas vertentes de pensamento crítico político, ético e epistêmico que se guiam para a concepção de um mundo pluriversal (e não universal).

Um ponto crucial a assinalar no bojo desta perspectiva é de que a descolonização do conhecimento requer que se leve em consideração as visões dos intelectuais críticos do Sul Global, que pensam a partir de “corpos e lugares étnico-raciais subalternizados” (Grosfoguel, 2008, p. 117). Nesse sentido, estamos a concordar com premissa (descolonial) de que todos nós falamos a partir de um lugar epistêmico situado nas estruturas (hierárquicas) de poder: étnico-racial, de gênero, classe, etc. Esta é, portanto, uma contribuição importante e indispensável do Sul Global para o que podemos chamar de *iluminismo descolonial*. Por isso, no nosso percurso investigativo não somente são consideradas relevantes as vozes dos intelectuais descoloniais latino-americanos, mas, em particular, as dos estudantes brasileiros na diversidade das suas identidades e subjetividades na experiência da mobilidade internacional em Portugal.

1.2.2. As colônias do século XXI: um pós-colonialismo futuro?

Para além da particularidade da condição colonial e pós-colonial do Brasil, outras circunstâncias de espaço-tempo ou de interpretação conceitual também geram ambiguidades. Por exemplo, são classificados como críticos pós-coloniais tanto os intelectuais que escrevem sobre o passado histórico dos movimentos antirracistas e anticoloniais quanto os escritores contemporâneos que versam sobre as lutas atuais de soberania de territórios, caso da Palestina, ou do direito de ocupação territorial, caso de povos indígenas no Brasil.

Há de se ressaltar que os territórios coloniais não são de todo uma condição do passado, como porventura se pode pensar. Portanto, não se descartam novos movimentos de descolonização. O Quadro 6 discrimina 17 territórios atuais não-autônomos, a maioria pequenas ilhas distribuídas pelo Atlântico, Pacífico e Caribe⁸⁶:

⁸⁶ Não foram mencionadas no Quadro 6 as nações integradas territorialmente por Estados e que lutam atualmente pela libertação nacional, a exemplo da Catalunha, na Espanha, ou o Estado da Palestina, em Israel. Em 26 de fevereiro de 1976, a Espanha informou às Nações Unidas que, a partir dessa data, havia terminado sua presença no Território do Saara. Em 1990, a Assembleia Geral das Nações Unidas reafirmou que o reconhecimento da independência do Saara Ocidental era uma questão de descolonização que continuava a ser completada pelo seu povo.

Quadro 6: As colônias remanescentes do século XXI

| Território colonial | Poder administrativo | Data de dominação |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| África | | |
| Saara Ocidental | Espanha | Desde 1963 |
| Atlântico e Caribe | | |
| Anguilha | Reino Unido | Desde 1946 |
| Bermuda | Reino Unido | Desde 1946 |
| Ilhas Virgens Britânicas | Reino Unido | Desde 1946 |
| Ilhas Caimã | Reino Unido | Desde 1946 |
| Malvinas | Reino Unido | Desde 1946 |
| Montserrat | Reino Unido | Desde 1946 |
| Santa Helena | Reino Unido | Desde 1946 |
| Ilhas Turks e Caicos | Reino Unido | Desde 1946 |
| Ilhas Virgens Americanas | Estados Unidos | Desde 1946 |
| Europa | | |
| Gilbratar | Reino Unido | Desde 1946 |
| Pacífico | | |
| Samoa Americana | Estados Unidos | Desde 1946 |
| Polinésia Francesa | França | 1946-1947 e desde 2013 |
| Guam | Estados Unidos | Desde 1946 |
| Nova Caledônia | França | 1946-1947 e desde 1986 |
| Ilhas Picárnia | Reino Unido | Desde 1946 |
| Toquelau | Nova Zelândia | Desde 1946 |

Fonte: United Nations (2017)

Sendo assim, atribuir de forma genérica e superficial ao prefixo *pós*, de pós-colonial, o mesmo sentido que tem em expressões como “pós-guerra” e “pós-independência” (Shohat, 1992) é incorrer em equívoco, tendo em conta o mapa político do século XXI. Ter o conhecimento de que ainda há tantos territórios ocupados em diferentes latitudes do mundo é de suma importância para perceber a abrangência e atualidade dos estudos pós-coloniais. Robert Young assinala que o processo de descolonização iniciado em 1947, com a independência da Índia, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, apenas aparentemente se completou, uma vez que há uma lista “surpreendentemente longa” de territórios dependentes, ou seja, com *status* colonial (Young, 2001, p. 3).

Para além dos territórios citados no Quadro 6, o autor ainda menciona a Groelândia dinamarquesa, as Antilhas holandesas, a Guiana Francesa, Martinica, Reunião, St. Pierre e Miquelon, Porto Rico, Ceuta, Melilla e Ilhas Canárias. Conforme ressalta Pramod Nayar, os estudos pós-coloniais, para além de examinarem a criação de colônias e impérios na história, também criticam as continuidades desses impérios mais antigos na forma de neocolonialismos e imperialismos. Assim, escreve ele:

(...) as relações de poder racializadas, a subjetividade, a identidade, o pertencimento, o papel do Estado-nação, o imperialismo cultural e a resistência permanecem centrais para os estudos pós-coloniais atuais, mesmo ao rastrear a genealogia dessas estruturas, domínios, preocupações e crises do histórico “apropriadamente” passado colonial para o presente neocolonial globalizado. (Nayar, 2015, p. X).

No contexto latino-americano e caribenho, as reflexões críticas pós-coloniais e descoloniais têm tido, mais recentemente, um maior impulso produtivo e espaço de publicação no âmbito do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), com sede em Buenos Aires (Argentina), e do sistema de investigação e cooperação acadêmica da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), criada em 1957, e com atividades em 15 países da América Latina e Caribe, entre os quais o Brasil⁸⁷. John Beverly e José Oviedo lembram que o CLACSO teve uma importante contribuição de vanguarda para a crítica pós-colonial na América Latina. Antes mesmo da criação do Grupo de Estudos Subalternos da América Latina, em 1992, duas edições da revista CLACSO foram dedicadas às incipientes discussões do pós-modernismo latino-americano: *David y Goliath* (1987) e *Imágenes desconocidas: la modernidad en la encrucijada posmodern* (1988) (Beverly & Oviedo, 1995, p. 6).

1.3. As fases da crítica pós-colonial e o pioneirismo da América Latina

Inscritas no novo campo de investigação das Ciências Sociais e Humanas, as primeiras críticas pós-coloniais surgem em “universidades ocidentais” da Inglaterra e dos Estados Unidos (Castro-Gómez, 1998, p. 171). Esta produção teórica desenvolve-se “a partir das margens e de seus deslocamentos” (Miglievich-Ribeiro, 2014, p. 67), isto é, surge em decorrência da *diáspora* de intelectuais vindos das zonas coloniais francesas e britânicas na África, envolvidas nas guerras de libertação nacional no período pós-Segunda Guerra Mundial. Entretanto, nessa época, estes estudos não eram agrupados sob a designação de pós-coloniais. Antes desta nomenclatura ser instituída no meio acadêmico, que ocorre somente no final da década de 1980, este tipo de pensamento crítico, assinala Ella Shohat, era “chamado de Estudos Anticoloniais ou Estudos do Terceiro Mundo” (Santos & Schor, 2013, pp. 706-707).

O termo pós-colonial tem por marco histórico o colapso da União Soviética. Com a queda do Muro de Berlim, em 1989, houve a ruptura da aliança ideológica das forças de esquerda em torno do modelo de economia socialista. Com a subsequente hegemonia econômico-militar dos

⁸⁷ Informações recuperadas em 11 março 2020 do site da Flacso: <https://www.flacso.org/secretaria-general/acerca-flacso>.

Estados Unidos, a sobrepujança do sistema capitalista e da ideologia neoliberal, as forças de esquerda nas diferentes latitudes vão reconfigurar suas críticas a questões de discriminação e de desigualdades sociais agravadas e tornadas mais visíveis pelos processos da globalização.

As teorias críticas pós-coloniais (e descoloniais) nascem, portanto, da necessidade de revisar “o papel das narrativas anticoloniais e do Terceiro Mundo” no contexto de relações assimétricas de poder, valorizando “o resgate da autenticidade cultural dos povos colonizados” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 16). Nessa mesma época, as expressões *Primeiro Mundo* e *Terceiro Mundo*, que eram comumente empregadas desde o fim da Segunda Guerra Mundial, caem em desuso nas produções acadêmicas e são substituídas pelo termo pós-colonial. Como explica Ella Shohat, pós-colonial torna-se

uma nova designação para discursos críticos que tematizam questões emergentes das relações coloniais e suas consequências, cobrindo um longo período histórico (incluindo o presente). Deixando de lado o sufixo “ismo” do “pós-colonialismo”, o adjetivo “pós-colonial” é freqüentemente anexado aos substantivos, “teoria”, “espaço”, “condição”, “intelectual”, enquanto *é frequentemente substituído do adjetivo “Terceiro Mundo” em relação ao substantivo “intelectual”*. (Shohat, 1992, p. 101, itálico acrescentado)

Essa mudança terminológica, acrescenta a autora, “indica o prestígio profissional e a aura teórica que as questões [de exploração, dominação e opressão] adquiriram, em contraste com a aura mais ativista outrora desfrutada pelo Terceiro Mundo dentro dos círculos acadêmicos progressistas” (Shohat, 1992, p. 100).

Em poucas palavras, Luciana Ballestrin define o pensamento pós-colonial como “um conjunto de teorias preocupadas com o colonialismo” (Ballestrin, 2017, p. 509). A autora aponta três fases de evolução da crítica pós-colonial: a inaugural, a canônica e a descolonial. Essa classificação, complementada por outras leituras, serviu-nos de base para compor a Quadro 7, na qual pontuamos os principais intelectuais dessa escola de pensamento crítico e algumas, entre tantas, obras de referência:

Quadro 7: Da crítica pós-colonial à descolonial

| Início | Exponentes intelectuais | Marcos e referências |
|-----------------------|--|---|
| Fase Inaugural | | |
| 1950/ 1970 | Aimé Césaire, Albert Memmi, Frantz Fanon | Escritas originalmente em francês, <i>Discours sur le colonialisme</i> (1955), de Aimé Césaire; <i>Portrait du colonisé: précédé du portrait du colonisateur</i> (1957), de Memmi, e <i>Les damnés de la terre</i> (1961), de Fanon, são consideradas as críticas precursoras do pós-colonialismo. |
| | Édouard Glissant, Amílcar Cabral e Kwame Nkrumah | Intelectuais e políticos da fase inaugural da crítica pós-colonial. São obras de referência: <i>Consciencism: Philosophy and Ideology for De-Colonization</i> (1964), de Nkrumah; <i>Soleil de la conscience</i> (1956), de Glissant, e <i>Nacionalismo y Cultural</i> (1999), com discursos de Amílcar Cabral. |
| | José Martí, José Carlos Mariátegui, Edmundo O'Gorman, Orlando Fals Borda, Ángel Rama, Fernando Ortiz, Leopoldo Zea, Bartolomé de Las Casas, Guamán Poma de Ayala, Francisco Bilbao, José Enrique Rodó, Enrique Dussel, Raúl Prebisch, Roberto Fernández-Retamar, Rodolfo Kush, Renato Ortiz, Roberto Schwartz, Silvano Santiago, Darcy Ribeiro | Intelectuais latino-americanos considerados na vanguarda da crítica pós-colonial para a descolonização do conhecimento e da memória na América Latina (estudos subalternos), que surge em meados de 1980. Entre tantas obras, citamos: <i>La invención de América</i> , de O'Gorman (1958); <i>Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana</i> , de Mariátegui, <i>The economic development of Latin America and its principal problems</i> (1950), de Prebisch, e <i>Nuestra América</i> (1977), de José Martí. |
| | Edward Said, Arkhum, Khatibi, Lisa Lowi, Anouar Abdel-Malek | Integrantes da escola de pensamento pós-oriental, que tem por referência a obra <i>Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente</i> (1978), de Said. Este livro é considerado a obra-prima da crítica cultural, que rompe com a narrativa anticolonialista, estabelecendo as bases da teoria pós-colonial. Precursor de Said, o egípcio marxista Abdel-Malek escreveu, no início de 1960, uma crítica ao orientalismo: <i>L'Orientalisme en crise</i> . Abdul Latif Tibawi é outro precursor da crítica ao orientalismo. |
| Fase Canônica | | |
| 1979/ 1980 | Ranajit Guha, Dipesh Chakrabarty, Gautam Bhadra, David Arnold, David Hardiman, Sumit Sarkar, Partha Chatterjee, Shahid Amin, Gyan Pandey | Historiadores indianos fundadores do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos (ou Indiano-Britânico) na Universidade de Sussex, na Inglaterra. De 1982 a 1989, os <i>Subaltern Studies</i> (I-VI), de um total de 12, foram editados por Ranajit Guha. <i>Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India, de 1983</i> , é uma das obras do autor e de referência. |
| 1980/ 1990 | Hommi Bhabha e Gayatri Spivak | Difusão das críticas dos estudos subalternos sul-asiáticos nos Estados Unidos e Reino Unido, tendo sido fontes inspiradoras para intelectuais do campo da crítica literária e cultural. Bhabha e Spivak são apontados como importantes críticos da teoria pós-colonial nos Estados Unidos. Desses autores são referência, respectivamente: <i>O local da cultura</i> (1998) e <i>Can the subaltern speak?</i> , de 1988. |
| | Stuart Hall e Paul Gilroy | Sediados em universidades britânicas, Hall e Gilroy produziram trabalhos culturais críticos de grande influência. Citamos, na respectiva ordem de autoria, <i>Cultural Identity and Diaspora</i> (1990) e <i>The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness</i> (1993). |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | Valentin. Y. Mudimbe | <i>O livro The Invention of Africa</i> (1988), de Mudimbe, é considerado um marco de referência para a crítica descolonial africana. Nascido no Congo, o intelectual leciona literatura na Duke University (EUA). |
| 1986 | Walter Mignolo, Jesús Martín-Barbero, Peter Hulme, Cedemil Goic, Rolena Adorno, Nestor García Canclini, William Rowe, Vivian Scheilling, José Rabasa, Fernando Coronil | Os estudos pós-coloniais ocidentais emergem dos centros de estudos latino-americanos, sobretudo nas áreas da literatura e da cultura, em universidades dos Estados Unidos. <i>La lengua, la letra, et territorio (o la crisis de los estudios literarios coloniales)</i> (1986), de Mignolo, <i>Colonial Encounters: Europe and the Native Caribbean, 1492-1797</i> (1987), de Peter Hulme; <i>Guaman Poma : writing and resistance in colonial Peru</i> , de Rolena Adorno (1986) e <i>De los medios a las mediciones</i> (1987), de Martín-Barbero, são citados como referências iniciais. |
| 1992 | John Beverley, Robert Carr, José Rabasa, Ileana Rodríguez, Javier Sanjinés, Patricia Seed, María Milagros Lopéz | Fundadores do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. A partir da crítica de Ranajit Guha, avançam para reconstruir a história latino-americana. Uma referência é <i>Colonial and postcolonial discourse</i> (1991, de Patricia Seed. |
| 1994/ 1995 | Maria Stephenson, Walter Mignolo, Sara Castro Klaren, Abdul-Karim Mustapha, Fernando Coronil, Alberto Moreiras, Walter Mignolo, Enrique Dussel, José Oviedo, Gareth Williams, María Josefina Saldaña-Portillo, John Kraniauskas, Ramón Grosfoguel, Fernando Calderón | Intelectuais, entre outros, que juntaram a seguir ao grupo. Entre tantas obras, citamos: <i>El Estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela</i> (1997), de Coronil; <i>Interpretación y diferencia</i> (1991), de Alberto Moreiras; <i>The revolutionary imagination in the Americas and the age of development</i> (2003), de Saldaña-Portillo. |
| 1995 | <i>Founding Statement/Latin American Subaltern</i> (Manifesto Inaugural do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos) | Publicado na obra <i>The Postmodernism Debate in Latin America</i> (1995), editada pela Duke University Press. Destacamos da edição, os seguintes textos: <i>Modernity, Identity, and Utopia in Latin America</i> , de Quijano, <i>Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt lectures)</i> , de Dussel, e <i>Reading and Discursive Intensities: on the situation of postmodern reception in Brazil</i> , de Silvano Santiago, e <i>National of Imitation</i> , de Roberto Schwarz. |
| Fase Descolonial | | |
| 1998 | Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil | Fundação do projeto de estudos da Modernidade/Colonialidade. O primeiro encontro ocorreu na Universidad Central de Venezuela, com apoio do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Uma referência é o livro <i>Encountering development: the making and unmaking of the Third World</i> (1995), de Escobar. |
| 1998 | Ramon Grosfóguel, Agustín Lao-Montes, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Anibal Quijano e Immanuel Wallerstein | Congresso Internacional em Binghamton (EUA): análise da herança colonial na América Latina a partir do sistema-mundo de Wallerstein. O livro <i>The darker side of the Renaissance</i> (1995), de Mignolo, é referência. |
| 1999 | Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola-Rivera, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Anibal Quijano, Zulma Palermo, Freya Schiwy | Simpósio Internacional na Universidad Javeriana de Bogotá, selando a rede de cooperação de investigação que além desta instituição, inclui a Duke University, University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar. |
| 2000/ 2008 | Javier Sanjinés, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa | Em 2000 é publicado <i>La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales</i> , que reúne textos de grande influência. A partir de então até 2008 outros intelectuais vão |

| | | |
|--|--|---|
| | Santos, Maria Lugones, Catherine Walsh, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Linda Alcoff, Maria Belausteguigoitia, Cristina Rojas, Eduardo Mendieta, Elina Vuola. | se somando ao projeto político-acadêmico da Modernidade/Colonialidade. Entre as atividades políticas, ressaltamos o Fórum Social Mundial, sediado no Brasil em nove edições: 2001, 2002, 2003, 2005, 2008, 2010, 2012, 2017 e 2018. |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado a partir de Ballestrin (2013, 2017); Castro-Gómez e Mendieta (1998); Grosfoguel (2008); Guha (1983); Mignolo (1998); Ribeiro (2010); Restrepo (2005); Mazrui (2005); Lander (2000); Latin American Subaltern Studies Group (1995), Fórum Social Mundial (2018)

1.3.1. A fase inaugural

A fase inaugural dos estudos pós-coloniais ou da teoria pós-colonial é atribuída às narrativas anticolonialistas que enfatizam “a ruptura revolucionária com o sistema capitalista de dominação colonial, o fortalecimento da identidade nacional dos povos colonizados e a construção de uma sociedade sem antagonismos de classe” (Castro-Gómez, 1998, p. 171). Nesta fase precursora, que abarca o período logo a seguir ao término da Segunda Guerra Mundial, sobretudo as décadas de 1950 e 1960, a produção nos círculos acadêmicos, sobretudo no campo da crítica literária, revela influências marxistas e focaliza os movimentos de libertação nacional e independência de territórios africanos e sul-asiáticos.

Os escritos dessa época não são necessariamente acadêmicos e caracterizam-se por uma gama variada de influências, tais como: (1) a psicanálise de Frantz Fanon, que utiliza os relatos de argelinos com transtornos mentais desencadeados pela guerra contra a França imperial; (2) o pan-africanismo, movimento em defesa do direitos dos povos africanos e que tem como um dos principais representantes o revolucionário Kwame Nkrumah⁸⁸, que liderou a luta de independência de Gana contra a Grã-Bretanha e (3) o marxismo revolucionário de Che Guevara, na América Latina, contra o imperialismo norte-americano. Amílcar Cabral, Ho Chi Minh, Aimé Césaire e Albert Memmi (apesar dos contextos muito diferentes em que formaram as suas convicções e tomaram posições) são “outros nomes marcantes desta geração” (Ballestrin, 2017, p. 509).

Discours sur le colonialisme (1955), de Aimé Césaire; *Portrait du colonisé: précédé du portrait du colonisateur* (1957), de Albert Memmi e *Les damnés de la terra* (1961), de Frantz Fanon, são consideradas as obras clássicas do anticolonialismo. Em comum, estes intelectuais têm origem em antigas colônias do império francês, guardam identidades não-europeias e uma experiência de mundo tanto do lado subalternizado dos territórios colonizados, onde nasceram,

⁸⁸ Kwame Nkrumah (1909-1972) foi o primeiro presidente de Gana, governando o país africano de 1957 a 1966. Recuperado em 14 de setembro, 2020, de <https://www.britannica.com/biography/Kwame-Nkrumah>.

quanto das metrópoles coloniais para onde emigraram para estudar e viver⁸⁹. Com base em suas memórias e vivências coloniais, eles produziram duras palavras ao colonialismo europeu, apontando as contradições de um humanismo que aparece no século XIV, com o movimento intelectual, artístico e cultural da Renascença, e que se consolida, no século XVIII, com o Iluminismo.

Aimé Césaire, por exemplo, critica a ética filosófica do humanismo alardeado pela civilização ocidental e cristã, designando-o de “pseudo-humanismo” por ter construído a plataforma dos direitos humanos sob uma “concepção fragmentada, parcial e tendenciosa e, por fim, sordidamente racista” (Césaire, 1995, p. 7). Ao retratar os efeitos psicológicos da guerra pela libertação da Argélia do domínio imperial francês, Franz Fanon também apresenta uma crítica contumaz ao humanismo europeu: “O famoso princípio que pretende que todos os homens sejam iguais encontrará sua ilustração nas colônias quando o colonizado afirmar ser igual ao colono” (Fanon, 1963 [1961], p. 22).

Albert Memmi, por sua vez, ao escrever sobre a consciência do europeu colonizador face à “humanidade viva e em sofrimento” (Memmi, 2007, p. 60), enfatiza que os direitos do homem valorizados na pátria metropolitana não se estendem aos homens colonizados. Para ele, o humanismo europeu, a que ele ironicamente refere por “romantismo humanitário”, é uma doença grave que mata “materialmente” e “espiritualmente” o colonizado, “falseia as relações humanas, destrói ou esclerosa as instituições e corrompe os homens, colonizadores e colonizados” (Memmi, 2007, p. 189).

1.3.2. A fase canônica

Nas décadas de 1980 e 1990 ocorre a fase canônica (ou pós-estrutural) do pós-colonialismo. Nesse período, as críticas de intelectuais dos chamados estudos subalternos sul-asiáticos e latino-americanos, sediados em universidades britânicas e dos Estados Unidos, centram-se, paradoxalmente, em denunciar a permanência de formas imperiais de dominação epistêmica, herdadas do projeto da modernidade ocidental europeia. Esses intelectuais são influenciados por várias escolas de pensamento⁹⁰, designadamente o marxismo, o pós-

⁸⁹ “Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz (...)” (Ballestrin, 2013, p. 92)

⁹⁰ Conforme Arnab Roy Chowdhury, os estudos subalternos sul-asiáticos tiveram uma conceituação bastante eclética, recebendo influências do marxismo estruturalista de Louis Althusser, o estruturalismo de Levi-Strauss e a noção de poder e discursos de Foucault e Edward Said.

estruturalismo, o feminismo, o desconstrutivismo, os estudos culturais, os estudos críticos literários, e os estudos étnico-raciais e pós-coloniais da fase inaugural.

Escrito em 1978 e traduzido para 36 idiomas, *Orientalism*, de Edward Said, é considerada a obra clássica dos estudos culturais do Oriente e que lança as bases da teoria pós-colonial. Apoiada nas premissas da análise do discurso de Foucault, a obra deste crítico literário e militante da causa palestina, nascido em Jerusalém e radicado nos Estados Unidos, “consistiu em demonstrar, através da análise discursiva de textos literários e culturais europeus, a invenção do Oriente pelo Ocidente como um estereótipo estratégico para a manutenção do poder colonial e imperial europeu” (Ballestrin, 2017, p. 509). Nas palavras do próprio Said (2007, p. 27), a invenção do orientalismo significa “um modo de abordar o Oriente que tem como fundamento o lugar especial do Oriente na experiência ocidental europeia” (Said, 2007, p. 27). O Oriente, acrescenta, “não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro” (Said, 2007, pp. 27-28).

Como discriminado nos marcos cronológicos do Quadro 7, a fase canônica teve início no final de 1979, precisamente na Universidade de Sussex, no Reino Unido, com um grupo de historiadores de origem indiana e fundadores do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos. Somente uma década mais tarde, as críticas desses intelectuais serão absorvidas por acadêmicos da crítica literária e dos estudos culturais latino-americanos, alguns dos quais fundarão em 1992 o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Embora, como já mencionamos, as vertentes marxistas e de esquerda tenham sido as fontes dos pensadores sul-asiáticos, “a inspiração vital”, segundo Arnab Roy Chowdhury, veio do conceito de *subalterno* do marxista italiano Antonio Gramsci.

Em contraposição à ortodoxia marxista predominante, Gramsci afirmava que “a ascensão das burguesias não foi apenas pela coerção, mas pela criação de consentimento hegemônico às instituições culturais e ideológicas da sociedade civil estabelecidas sobre o povo ou os subalternos” (Chowdhury, 2016, p. 3). Os historiadores sul-asiáticos vão reconceitualizar esse sentido gramsciano de subalterno para aplicá-lo ao contexto da historiografia indiana. Para Guha, a subalternidade “significava uma relação hierarquizada, dialética e contextual de superordenação e subordinação entre a elite e os subalternos na Índia colonial” (Chowdhury, 2016, p. 3). Nas

Também foi consideravelmente influenciado pela escola “history from below”, iniciada por Christopher Hill, Edward Thompson, Eric Hobsbawm e George Rudé, entre outros. Contudo, a principal influência tem origem nos escritos de Gramsci, nomeadamente os seus cadernos do cárcere, que ele escreveu de 1929 a 1935, durante o período de encarceramento nas prisões da Itália fascista (Chowdhury, 2016, p. 3).

palavras do próprio Guha, subalterno no contexto da sociedade sul-asiática se refere à subordinação que se expressa “em termos de classe, casta, idade, gênero e trabalho ou de qualquer outra ordenação” (Guha, 1982a, p. vii)

É a partir da perspectiva dos subalternos que o indiano Ranajit Guha, fundador do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos, propõe uma outra historiografia do nacionalismo na Índia, para além da que foi escrita pela elite colonialista e pela burguesia nacionalista:

O que claramente é deixado de fora dessa historiografia não histórica é a *política do povo*. Paralelamente ao domínio da política de elite, durante todo o período colonial existiu outro domínio da política indiana, no qual os principais atores não eram os grupos dominantes da sociedade indígena ou das autoridades coloniais, mas as classes e grupos subalternos que constituíam a massa da população trabalhadora, e os estratos intermediários na cidade e no país - isto é, as pessoas. Este é um domínio *autônomo*, pois não se originou da política de elite nem sua existência dependia dela. (Guha, 1982b, p. 4)

A partir da década de 1980, a originalidade da escola da subalternidade de Guha serviu de inspiração, nos Estados Unidos, para a “renovação pós-colonial” dos estudos regionais latino-americanos⁹¹e que foi iniciada pelo campo da crítica literária⁹². Os teóricos pós-coloniais fundamentaram uma crítica ao colonialismo bem diferente às narrativas anticoloniais dos anos 1960 e 1970. O pós-colonialismo inaugural era revolucionário e pregava “a ruptura com o sistema capitalista de dominação colonial, o fortalecimento da identidade nacional dos povos colonizados e a construção de uma sociedade sem antagonismos de classe” (Castro-Gómez, 1998, p. 124).

Escrevendo na língua dos colonizadores, empregando seus próprios conceitos e mesma gramática, os intelectuais da crítica anticolonial colocavam-se no *papel de guardiões* da “autenticidade cultural dos povos colonizados” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 12). Entretanto, eles não se atentavam para o “status epistemológico de seu próprio discurso”, ou seja, para uma gramática crítico-normativo vinculada às práticas hegemônicas da modernidade europeia. As narrativas anticolonialistas reproduziam, assim, “o sistema binário de categorizações vigente nos aparelhos metropolitanos de produção de saber”, ou seja, o “jogo de oposições entre opressores e oprimidos, poderosos e despossuídos, o centro e a periferia, civilização e barbárie” (Castro-Gómez, 1998, p. 125).

⁹¹ Os estudos latino-americanos estavam inseridos no campo de investigação denominado Estudos Regionais, criados em universidades norte-americanas depois da Segunda Guerra Mundial “como apoio científico à política externa dos Estados Unidos, que buscava identificar e eliminar os obstáculos estruturais que impediam o trânsito para a modernidade nos países do Terceiro Mundo”. Com a Guerra Fria e o cerco à propagação do comunismo pela América do Sul, os estudos latino-americanos receberam ainda mais impulso (Castro-Gómez, 1998, p. 184).

⁹² Ainda que os estudos pós-coloniais latino-americanos incluam “a sociologia, a ciência política, a história, antropologia e ultimamente também os estudos culturais, foi precisamente nos departamentos de língua e literatura onde começou-se a discutir, pela primeira vez o problema da pós-colonialidade” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 20).

A renovação pós-colonial ocorria, como observa Santiago Castro-Gómez, em tempos de globalização capitalista, de reconfiguração de hierarquias de poder e, no mundo acadêmico, “no momento em que a pós-modernidade, o estruturalismo e a teoria feminista gozavam de grande conjuntura no mundo intelectual anglo-saxão” (Castro-Gómez, 1998, p. 123). Todavia, acadêmicos de origem não-europeia, imigrantes ou filhos de imigrantes provenientes de antigas localidades coloniais e que ocupavam posição de influência em universidades de elite do Reino Unido, começaram a refletir sobre as concepções teóricas dos críticos pós-modernos e o papel da intelectualidade em relação ao subalterno.

Homi Bhabha e Gayatri Chakravorty Spivak são intelectuais representativos dessa fase inicial dos estudos pós-coloniais e responsáveis pela disseminação da teoria pós-colonial (da subalternidade) nos Estados Unidos. De autoria de Spivak e publicado em 1988, o ensaio *Can the subaltern speak?* é bastante referenciado por apontar para a hegemonia do intelectual europeu⁹³ no papel de porta-voz da “experiência concreta dos oprimidos” (Spivak, 1988, p. 275)⁹⁴ e para “a cumplicidade fundamental do Ocidente – e de todas as suas expressões institucionais, tecnológicas, morais ou científicas – com a vontade irrestrita de poder sobre outros homens e outras culturas” (Castro-Gomez & Mendieta, 1998, p. 12).

Para Spivak, a produção de discursos cêntricos, que instituem o sujeito colonial como pertencente à *sociedade do outro*, nada mais era do que uma forma de “violência epistêmica” (Spivak, 2014, p. 59). No entanto, faz-se importante ressaltar que Bhabha e Spivak “não se veem como profetas que articulam a voz dos oprimidos, como ‘guardiões’ de qualquer tradição cultural extra-ocidental ou como representantes intelectuais do ‘terceiro mundo’” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 12). Ou seja, os dois intelectuais indianos não se autoatribuíam o papel de interlocutores pelos subalternos coloniais, ainda que pudessem argumentar uma maior legitimidade para isso em função das suas origens.

⁹³ A crítica da autora tem por base a conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, *Intellectuals and Power*, de 1977. No entanto, de um ponto de vista conceitual, além desses dois intelectuais, as teorias pós-coloniais encontram-se “directamente emparentadas con la crítica radical de la metafísica occidental que se articula en la línea de Nietzsche, Weber, Heidegger, Freud, Lacan, Vattimo, Foucault, Deleuze y Derrida” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 12). Porém, acrescentam os autores, a crítica pós-colonial é mais profunda porque vincula a metafísica ocidental com o projeto europeu de colonização

⁹⁴ É nesse sentido, segundo Spivak (1988, p. 283), que o filósofo e jornalista Antonio Gramsci no seu estudo sobre “classes subalternas” vai se preocupar com o papel do intelectual no movimento cultural e político subalterno na hegemonia. Para a pensadora indiana, é impossível que os dois intelectuais franceses (Foucault e Deleuze) pudessem “imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito anonimado do Outro da Europa”, como ela explica: “Não é apenas o fato de que tudo o que leem – crítico ou não crítico – esteja aprisionado no debate sobre a produção desse Outro, apoiando ou criticando a constituição do Sujeito como sendo a Europa. É também porque, na constituição do Outro da Europa, um grande cuidado foi tomado para obliterar os ingredientes textuais com os quais tal sujeito pudesse se envolver emocionalmente e pudesse ocupar (investir?) seu itinerário – não apenas na produção ideológica e científica, mas também pela instituição da lei. (Spivak, 2014, pp. 58-59). Em trabalho anterior, ela já fazia crítica aos limites da visão eurocentrista foucaultiana: “Foucault is a brilliant thinker of power-in-spacing but the awareness of the topographical reinscription of imperialism does not inform his presuppositions. He is taken in by the restricted version of the West produced by that reinscription and thus helps to consolidate its effects” (Spivak, 1988, p. 290).

De uma ala mais moderada nos debates acadêmicos sobre a pós-modernidade no final dos anos 1980, esses teóricos apontaram os limites não somente dos intelectuais críticos europeus, mas também dos pós-coloniais anticolonialistas, ambos enclausurados dentro do universo discursivo ocidental e eurocêntrico. Os teóricos do pós-colonialismo vão defender o diálogo intelectual intercultural como estratégia para avançar na revisão das narrativas anticolonialistas e pós-modernistas.

Em síntese, a efervescência das críticas à pós-modernidade a partir das teorias pós-coloniais, que surgem com a “translocalização discursiva” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 11) de intelectuais sul-asiáticos sediados em universidades do Reino Unido nas duas últimas décadas do século XX, vai repercutir nos Estados Unidos, nas áreas de estudos latino-americanos. Serão recepcionadas, sobretudo, pelos *latino-americanistas* das línguas e da literatura inglesa de ultramar. A consequência será a constituição, em 1992, do já referido Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos, um novo campo de investigação social, de formação interdisciplinar, “desde a crítica filosófica da metafísica até a teoria literária e cultural contemporânea, até a história e ciências sociais” (Latin American Subaltern Studies Group, 1995, p. 137).

1.3.3. A fase descolonial

Divergências teórico-conceituais levam à dissolução, em 1998, do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, dando início neste mesmo ano à fase descolonial do pós-colonialismo com a fundação do projeto de investigação da modernidade/colonialidade⁹⁵. Os primeiros interlocutores descoloniais são: Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes e Immanuel Wallerstein. Nos anos seguintes, outros intelectuais, de distintas nacionalidades, juntam-se ao projeto político-acadêmico. Entre os quais, Boaventura de Sousa Santos (ver Quadro 7).

Para os intelectuais de origem latina da Modernidade/Colonialidade, alguns dos quais a ocupar posição de prestígio em universidades dos Estados Unidos, os estudos latino-americanos

⁹⁵ A última vez que o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se reuniu, antes de desagregar, foi em outubro de 1998 na Universidade de Duke em congresso do qual participou intelectuais do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos. Como resultado do diálogo entre pensadores dos dois grupos foram publicados vários números da revista científica *Nepantla: Views from South* (Grosfoguel, 2008, p. 115). Para Castro-Gómez e outros intelectuais latino-americanos, a América Latina foi onde, pela primeira vez, começou-se a articular uma crítica sistemática do colonialismo. Por isso, “la irritación de muchos estudiosos de la cultura latinoamericana frente a declaraciones como la de Spivak, para quien Latinoamérica no habría participado hasta el presente en el proceso de descolonización, o frente a la exclusión sistemática de la experiencia colonial iberoamericana por parte de Said, Bhabha y otros teóricos poscoloniales. Con todo, la discusión poscolonial ganó bastante intensidad desde comienzos de los noventa entre los latinoamericanistas de la academia estadounidense, adoptando la forma de una crítica interna al Latinoamericanismo” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 14).

constituíam “uma racionalidade burocrática-acadêmica” alinhada aos “interesses imperialistas da política exterior norte-americana” (Castro-Gómez, 1998, p. 176). Por conseguinte, eles vão sustentar que as representações teóricas sobre a América Latina, produzidas pelos intelectuais de diferentes áreas das ciências sociais e humanas, tendiam a uniformizar “as diferenças sociais, econômicas, políticas e sexuais das sociedades latino-americanas” (Castro-Gómez, 1998, p. 176).

Outro ponto de divergência era a utilização das perspectivas teóricas ocidentais, como o pós-estruturalismo, para “examinar o passado cultural das ex-colônias europeias” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 15). Eles consideravam as abordagens pós-coloniais limitadas e presas às “cosmologias hegemônicas (tais como marxismo, desconstrucionismo pós-moderno ou análise de sistemas mundiais)” e, por esta razão, propunham “novos horizontes críticos” (Mignolo, 2003, p. 11). Os motivos das divergências que levaram ao encerramento do projeto latino-americano dos estudos subalternos foram assim registrados por Grosfoguel (2008, pp. 116-117, *italico acrescentado*):

Para todos nós que tomámos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais. O principal projecto do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos consiste em analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana. Porém, ao recorrer a uma epistemologia ocidental e ao privilegiar Gramsci e Foucault, tal perspectiva constrangeu e limitou a radicalidade da sua crítica ao eurocentrismo. Embora estes autores representem diferentes projectos epistémicos, *o privilegiar do cânone epistémico ocidental por parte da escola subalterna asiática acabou por espelhar o apoio dado ao pós-modernismo pelo sector do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos.*

Críticos radicais à modernidade e ao eurocentrismo, os intelectuais da modernidade/colonialidade vão defender a *desconstrução das epistemologias hegemônicas* (descolonização ou descolonialidade epistêmica) a partir da ruptura com o arquétipo estrutural canônico pós-colonial. Para tanto, e com o objetivo de inserir a América Latina no debate de uma *colonialidade de poder* reconfigurada em meados do século XX pela globalização do capital e pela revolução informática, eles buscam “recuperar as contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial” (Ballestrin, 2017, p. 510).

O projeto descolonial epistêmico busca dar visibilidade ao protagonismo da crítica latino-americana ao colonialismo e, para tanto, propõe um resgate das tradições de leitura e das memórias históricas articuladas a partir da própria América Latina. Os teóricos descoloniais divergiam, assim, da visão dos intelectuais latino-americanos que procuravam “aproveitar as

teorias pós-coloniais” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, pp. 15-16), importadas do contexto da subalternidade sul-asiática, para uma releitura do período colonial hispano e luso-americano.

De outra parte, na visão dos dissidentes que migram para o grupo da modernidade/colonialidade, todos os teóricos pós-coloniais, em maior ou menor grau, acabavam “por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela” (Grosfoguel, 2008, p. 116). Com isso, deixavam de fora do debate da hegemonia epistêmica o problema da identidade latino-americana, as implicações étnico-raciais e geopolíticas nas relações assimétricas de poder. Esta era a *diferença colonial*, o conceito basilar do projeto modernidade/colonialidade, como explica Walter D. Mignolo em entrevista a Gallas (2013, p. 24):

Na “/” [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A *diferença colonial* é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos.

Na visão de Mignolo, as teses pós-coloniais dos indianos Spivak, Bhabha e Guha não deveriam ser adaptadas para a análise das realidades latino-americanas, uma vez que guardam seu “locus de enunciação” nos legados coloniais britânicos. A crítica era extensível também ao pós-orientalismo de Edward Said, palestino radicado nos Estados Unidos. Por isso, Mignolo, em linha ao que já propunha o crítico literário cubano Fernández Retamar em *Nuestra América y Occidente*, vai preferir o termo *pós-ocidentalismo* a pós-colonialismo (e também a pós-modernismo). Segundo o autor, pós-ocidentalismo “seria a palavra para articular o discurso de descolonização intelectual a partir dos legados do pensamento na América Latina” (Mignolo, 1998, p. 32), enquanto “projeto crítico e superador do ocidentalismo” (p. 41).

O pós-ocidentalismo reivindicava, assim, o pioneirismo da crítica pós-colonial que, na visão de Mignolo, já se formulava na América Latina desde 1918, no momento em que a Europa vai perdendo a hegemonia isolada do poder mundial. Além de Retamar, José Carlos Mariátegui, Edmundo O’Gormann, Fernando Ortiz, Leopoldo Zea, Rodolfo Kusch, Enrique Dussel, Raúl Prebisch e Darcy Ribeiro são lembrados como intelectuais latino-americanos que conseguiram “deslegitimar epistemologicamente o discurso hegemônico e colonialista da modernidade” (Castro-Gómez, 1998, p. 132). Portanto, acrescenta o autor, bem antes de Guha fundar o Grupo

Indiano de Estudos Subalternos e da Europa e dos Estados Unidos começarem a falar de pós-modernidade e pós-colonialidade, “já haviam sido produzidas na América Latina teorias que *ipso facto* rompiam com os privilégios do discurso colonial” (Castro-Gómez, 1998, p. 132).

Esse espírito de libertação e de posicionamento político de transcender epistemologicamente os cânones ocidentais europeus já estava incorporado no *Manifesto Inaugural* do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. No documento, é chamada a atenção para que os integrantes do projeto não se colocassem em posição de “letrados subalternos”, ou seja, a serviço da “construção de uma *intelligentsia* pós-colonial localizada nos centros culturais hegemônicos” (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998, p. 97). De forma complementar a esse mesmo modo de pensar, Boaventura de Sousa Santos vai defender o *pós-colonialismo de oposição* às posições hegemônicas das correntes pós-coloniais, conforme buscamos resumir a seguir:

Quadro 8: Crítica pós-colonial versus crítica pós-colonial de oposição

| Teorias pós-coloniais | Pós-colonialismo de oposição |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> . Ênfase às tradições eurocêntricas; . Viés culturalista que pressupõe a hierarquia colonial e a impossibilidade de o colonizado se expressar em seus próprios termos. | <ul style="list-style-type: none"> . Quando restrita à cultura, a crítica pós-colonial pode invisibilizar a materialidade das relações sociais e políticas que possibilitam a reprodução dominante de discursos, ideologias e práticas simbólicas. |
| <ul style="list-style-type: none"> . Ênfase no reconhecimento da diferença. | <ul style="list-style-type: none"> . Ausência ou pouca ênfase comparável nas condições econômicas, sociais e políticas que garantem a igualdade na diferença. . Nas condições do capitalismo global, não há reconhecimento efetivo da diferença (racial, sexual, étnica, religiosa, etc.) |
| <ul style="list-style-type: none"> . Articulação entre capitalismo e colonialismo. . Colonialismo e colonialidade como fatores explicativos das relações sociais. | <ul style="list-style-type: none"> . O colonialismo e o capitalismo integram a mesma “constelação de poderes”, tornando sem sentido privilegiar um deles na explicação das práticas de discriminação. |
| <ul style="list-style-type: none"> . Crítica centrada mais na modernidade ocidental do que no capitalismo. | <ul style="list-style-type: none"> . A hegemonia cultural da modernidade ocidental pressupõe um mundo global “confortável”, o que revela um capitalismo reformulado e mais avassalador. |
| <ul style="list-style-type: none"> . Provincialização da Europa: perda da centralidade cultural e política no sistema mundial e a conseqüente crise dos seus valores e instituições difundidas como universais. . Universalização de um pós-colonialismo dominante a partir do colonialismo britânico e de um pós-colonialismo latino-americano emergente a partir do colonialismo ibérico. | <ul style="list-style-type: none"> . Ao mesmo tempo que provincializam a Europa, as concepções dominantes do pós-colonialismo convertem-na numa “entidade monolítica” que se contrapõem, de modo uniforme, às sociedades não ocidentais. . Há relações desiguais entre os países europeus; vários colonialismos e essas complexidades não estão refletidas nas concepções pós-colonialistas. É necessária uma “reprovincialização” da Europa que atenda às desigualdades no interior da Europa e aos diferentes colonialismos europeus e processos de descolonização. |

Fonte: Elaborado a partir de Santos (2004, pp. 24-29)

Tendo em conta o amplo referencial teórico-conceitual apresentado, temos agora de apropriá-lo para o que nos cabe investigar. No Quadro 8, no seu pós-colonialismo de oposição,

Santos (2004) chama a atenção para dois aspectos que nos interessam: (1) o de que uma análise sociológica descolonial das práticas de discriminação deve considerar a inter-relação de poder entre colonialismo e capitalismo, o que implica, conseqüentemente, (2) em também reconhecer a diferença identitária nas condições e interações desiguais basilares ao capitalismo global.

Como evidenciamos no Capítulo 1, a mobilidade internacional de estudantes deve ser percebida no contexto das novas lógicas da globalização, ou seja, da economia (capitalista) do conhecimento. Partimos, então, da hipótese de que os estudantes brasileiros têm maior probabilidade de um despertar crítico em relação às colonialidades de poder (econômica, epistêmica, subjetiva e identitária) na experiência da mobilidade. Brasil e Portugal, como vimos, guardam uma relação histórica de colonialismo e formas de colonialidades, estabelecidas desde o século XVI pelos discursivos europeus da modernidade, podem ser percebidas no contexto atual da internacionalização.

Na segunda parte deste capítulo, já a seguir, convocamos a *interseccionalidade* com o objetivo de mostrar a aproximação dessa teoria com a colonialidade de poder. Aqui, uma segunda hipótese nos serve de orientação: a de que o despertar da consciência crítica dos estudantes brasileiros em mobilidade pode estar associado às suas identidades, trajetórias escolares e experiências de discriminação. Uma questão que ainda se torna mais complexa tendo em conta que Brasil e Portugal adotam políticas diferenciadas em relação a raça e racismo, problemática que ganha relevância no cenário do crescente fluxo de estudantes brasileiros para universidades portuguesas.

2. Colonialidade de poder e interseccionalidade: identidades e racismos

Embora a mobilidade estudantil seja um fenômeno marcado por extremas desigualdades de partida, este *big boom* que irrompe na virada para o século XXI tem implicado em mudanças substanciais, entre as quais uma composição mais diversificada em termos de gênero, raça, classe, etnia, idade, religião, cultura e visão político-ideológica. Toda essa pluralidade de identidades e subjetividades propicia um novo e efervescente ambiente acadêmico para embates e diálogos.

Todavia, se, por um lado, estudantes, pesquisadores e intelectuais acadêmicos tornaram-se quase-*reificações* para universidades que competem internacionalmente, sob normas globalizadas, por classificações e hierarquias, por outro, podem ser os protagonistas de novas

formas de pensar e produzir conhecimento fora dos padrões hegemônicos do sistema capitalista. Ou seja, o cenário da internacionalização implica considerar um *continuum* de possibilidades entre a manutenção/reprodução do *statu quo* e a ruptura de uma matriz colonial de poder.

Colonialidade, como vimos anteriormente, define-se como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”, e que assenta sobre a “imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular do referido padrão de poder que opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social” (Quijano, 2014b, p. 285). Dito de outra forma, a *raça* (como sinalização da diferença e da desigualdade) é uma invenção do imperialismo europeu do século XVI para viabilizar a economia capitalista. Como assinala Walter Dignolo, “não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos colonizadores espanhóis [e dos portugueses]; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico” (Dignolo, 2008, p. 289).

Entende-se, assim, que o capitalismo “continua a ser o princípio estruturante que, ao governar todos os aspectos das relações nacionais e internacionais, não apenas permite, mas requer a perpetuação da colonialidade” (Moraña, Dussel & Jáuregui, 2008, p. 12). Por outro lado, no contexto da mobilidade estudantil Brasil-Portugal, a teoria da interseccionalidade pode ajudar-nos a problematizar a maior tendência para o despertar descolonial nos estudantes de *identidades racializadas* – o que nos levaria a considerar a hipótese de que o despertar crítico não ocorre de forma generalizada, independentemente da raça ou etnia (ou mesmo do gênero ou classe social) dos estudantes brasileiros.

No primeiro caso, já sabemos por outros estudos que há na sociedade portuguesa diversas manifestações de racismo(s) (Borges, 2018b; Cabecinhas, 2007; H. M. Santos, 2020). No entanto, uma outra sub-hipótese pode ser também pertinente colocar: a manifestação da colonialidade de poder induzida pela nacionalidade, e traduzida em comportamentos de xenofobia, sobrepõe-se à colonialidade induzida em razão da raça e etnia.

2.1. Interseccionalidade e colonialidade

Unir interseccionalidade à colonialidade de poder não é uma originalidade. Perspectivas críticas como os estudos pós-coloniais, descoloniais, antirracistas e *queers*, “estavam todas em busca de alternativas para conceituações estáticas de identidade” (Davis, 2008, p. 71), ou seja,

para substituir as oposições binárias de um padrão identitário por um modelo de identidades múltiplas e variáveis. A originalidade que apresentamos aqui está em recorrer a pressupostos da interseccionalidade e da colonialidade de poder para uma análise do pensamento crítico (descolonial) de estudantes brasileiros em Portugal, assumindo que estão inseridos na conjuntura de uma internacionalização capitalista.

De um modo geral, os investigadores das ciências sociais têm convocado a interseccionalidade para identificar a combinação de características identitárias (gênero, classe e raça) e/ou de condições desfavoráveis na escolarização que resultam em situações de múltipla discriminação e, portanto, de injustiça social (Borges, 2015). Essas análises são importantes e estarão presentes neste trabalho. Entretanto, estamos a empregar a interseccionalidade, enquanto método de análise, em busca de dois resultados bem distintos.

Uma abordagem é de caráter quantitativo, o que nos permitirá caracterizar a mobilidade para Portugal por padrão de identidade e por percurso escolar. Outra abordagem é de caráter qualitativo, e exigirá uma interpretação das falas desses estudantes sobre a experiência de estudar em Portugal, tendo em conta três descritivos básicos das suas identidades: gênero, classe e raça. Nestas duas abordagens, a interseccionalidade tem o potencial de visibilizar interações e relações onde a colonialidade de poder se faz presente.

Na abordagem descritiva, as análises de estatísticas cruzadas com referência às variáveis identitárias e de escolarização podem nos revelar colonialidades de poder de partida, isto é, relações de poder intrínsecas à estrutura social do Brasil e que reverberam em desigualdades na mobilidade de estudantes. Na abordagem interpretativa, as análises cruzadas de categorias identitárias (gênero, raça e classe) com as falas desses mesmos estudantes podem nos revelar o pensar crítico dos mesmos em situações vivenciadas durante a mobilidade que decorrem da colonialidade de poder na inter-relação com as suas próprias identidades.

Mas afinal, o que é interseccionalidade? Cunhado no final da década de 1980 pela advogada e ativista feminista Kimberlé Williams Crenshaw⁹⁶, esse conceito foi originalmente empregado nos Estados Unidos para visibilizar a dupla discriminação das mulheres negras no mercado de trabalho. Uma forma de injustiça que não estava prevista pelas leis antidiscriminação do país e nem era percebida pelos movimentos feminista e antirracismo. Desde então, a análise

⁹⁶ O conceito teve inspiração no parecer legal do caso *Emma DeGranffereid*, uma afro-americana que ingressou na Justiça contra a *General Motors* alegando discriminação de raça e de gênero. Sobre isso ver Crenshaw (1989, 2016). Embora o termo tenha sido cunhado há três décadas no âmbito dos estudos críticos jurídicos envolvendo a questão de raça, Runyan (2018) esclarece o conceito "is based on a concept developed over many decades of thinking and struggle by black and indigenous feminists and other women of color".

interseccional tem tido o entendimento de que “todos os motivos de discriminação podem interagir entre si e produzir experiências específicas de discriminação” (Makkonen, 2002, p. 9).

No entanto, conforme este último autor, diferentes conceitos têm sido empregados nesse sentido⁹⁷ e, por vezes, desencadeado ambiguidades e imprecisões. Um exemplo é o conceito de *múltipla discriminação* que, por vezes, é usado não significando exatamente o mesmo que discriminação interseccional ou simplesmente interseccionalidade. A múltipla discriminação costuma descrever o fenômeno em que uma pessoa é discriminada em diferentes níveis, porém em diferentes tempos. Na interseccionalidade, as discriminações se sobrepõem e ocorrem simultaneamente.

Para evitar a confusão entre esses dois termos, o relatório *Tackling Multiple Discrimination. Practices, policies and laws*, de 2007, da Comissão Europeia, para além de reconhecer que os indivíduos têm “múltiplas identidades”, conclui que a experiência de discriminação deve “ser abordada por uma perspectiva interseccional ao invés de uma perspectiva única” (European Commission, 2007, p. 19). A interseccionalidade, há de se frisar, leva em consideração o escopo estreito dos movimentos e das políticas contra formas de discriminação baseadas num único eixo de análise. Orientar-se por “um único eixo prejudica o pensamento jurídico, o conhecimento disciplinar e as lutas pela justiça social” (Cho, Crenshaw & MacCall, 2013, p. 787).

De outra parte, importante também considerar que, muito embora o conceito de interseccionalidade seja atribuído a Crenshaw, os fundamentos de interseccionalidade já estavam presentes nas denúncias de feministas negras desde o final da década de 1970. Em seus movimentos, elas chamavam a atenção para o fato de que as experiências de discriminação contra as mulheres negras estavam sendo negligenciadas pelo discurso feminista hegemônico⁹⁸. Ao escrever sobre isso, Crenshaw argumenta que as teorias feministas e antirracistas vinham denunciando as discriminações “em termos das experiências daqueles que são privilegiados, mas por suas características raciais ou sexuais” (Crenshaw, 1989, p. 151).

Por conseguinte, a luta contra o racismo acaba por denunciar as discriminações voltadas para a “classe média negra ou para o homem negro” e o antissexismo para as experiências da “mulher branca” (Crenshaw, 1989, p. 152). As teorias antirracistas e feministas

⁹⁷ O autor elenca os seguintes termos: múltiplas desvantagens, múltiplas discriminações, dupla ou tripla marginalização, discriminação interseccional, subordinação interseccional, vulnerabilidade interseccional, discriminação cumulativa, discriminação multidimensional, discriminação interativa, discriminação composta, discriminação dupla ou tripla (Makkonen, 2002, pp. 9-10).

⁹⁸ Kathy Davis lembra, por exemplo, que em 1977 o Combahee River Collective, um grupo de lésbicas feministas negras dos Estados Unidos, divulgou um manifesto para argumentar que “gender, race, class, and sexuality should be integral to any feminist analysis of power and domination” (Davis, 2008, p. 73). Em 1982, Gloria T. Hull, Patricia Bell Scott e Barbara Smith publicaram uma antologia dedicada ao estudo das mulheres negras e intitulada *All the women are white, all the blacks are men, but some of us are Brave*. Já residiam aí os fundamentos da interseccionalidade.

desconsideravam, assim, as experiências de vida social marginalizadas dentro de parâmetros dominantes dos seus próprios movimentos reivindicativos de justiça social. Nesses termos, a autora argumenta que a interseccionalidade política é uma maneira de resolver conflitos invisibilizados pelas agendas políticas antidiscriminatórias dominantes:

O fracasso do feminismo em interrogar a raça significa que as estratégias de resistência do feminismo muitas vezes replicam e reforçam a subordinação das pessoas de cor, e a falha do antirracismo em interrogar o patriarcado significa que o anti-racismo reproduzirá frequentemente a subordinação das mulheres. (Crenshaw, 2013, p. 1252)

A interseccionalidade traduz-se, portanto, como teoria e prática adequada para ampliar as análises feministas e antirracistas quanto aos problemas de discriminação escondidos nos eixos interseccionais das formas hegemônicas de discriminação. Como explicou Kimberlé Crenshaw numa de suas palestras⁹⁹: “Eu comecei a usar o termo interseccionalidade para lidar com o fato de que muitos dos nossos problemas de justiça social, como racismo e sexismo, estão frequentemente se sobrepondo, criando múltiplos níveis de injustiça social” (Crenshaw, 2016).

Por isso, em sua genealogia, a interseccionalidade fundamentou-se na ideia de que o feminismo precisava ser também uma luta contra o racismo, da mesma forma que o antirracismo precisa também ser um movimento de oposição à dominação masculina. Na visão de Crenshaw, as políticas sociais de gênero e raça devem caminhar integradas, uma vez que levantar a bandeira de única forma de discriminação “marginaliza as mulheres negras dentro dos próprios movimentos” e também “torna o objetivo ilusório de acabar com o racismo e o patriarcado ainda mais difícil de alcançar” (Crenshaw, 1989, p. 152).

Após um grande debate nos círculos acadêmicos sobre os seus fundamentos teórico-metodológicos, a interseccionalidade passou a ser empregada em variadas áreas de conhecimento, especialmente nos estudos de gênero¹⁰⁰. Todavia, não encontramos trabalhos que convocassem a interseccionalidade para analisar a combinação de colonialidades de poder no contexto da mobilidade internacional de estudantes. Menos provável ainda seria nos depararmos com estudos investigativos que considerassem a teoria interseccional para interpretar a subjetividade desses estudantes na experiência da mobilidade.

⁹⁹ A palestra *A urgência da interseccionalidade* fez parte da programação do TEDWomen 2016, realizado em 27 de outubro, em São Francisco, Estados Unidos: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-br.

¹⁰⁰ Passou há muito a ser empregado na sociologia, educação, histórica, antropologia, psicologia, filosofia, ciência política, estudos jurídicos e da literatura e “muitas outras (sub)disciplinas que lidam com desigualdades sociais e identidades” (Lutz, 2015, p. 39), a exemplo dos estudos étnicos e *queer*, mais recentemente, na geografia e nos estudos organizacionais.

Encontramos, sim, uma gama variada de trabalhos que tendem a eleger um problema específico decorrente do fenômeno da internacionalização. Por exemplo, a dificuldade de integração de estudantes internacionais em universidades da Europa, estudantes esses que são provenientes de suas antigas colônias, é um tema que tem aparecido na literatura com certa frequência, suscitando um debruçar sobre os fatores que levam a isso. Porém, não se investiga a percepção crítica que esses estudantes passaram a ter durante a experiência da mobilidade quando confrontados com novas situações de racismos e de discriminação, levando-os a relacioná-las com um padrão de poder historicamente constituído. Esse pensar crítico que se adquire no *mundo do outro* a partir da *consciência da subalternidade* é que estamos a chamar de *despertar descolonial*.

No caso dos estudantes brasileiros, a condição de subalterno não está limitada a raça, gênero ou classe social. A nacionalidade parece colocá-los na posição de subalternos em relação aos portugueses, seja por uma perspectiva histórica ou geopolítica. Em ambas, Portugal sobrepõe-se hierarquicamente em decorrência dos resquícios da narrativa hegemônica de descobridor/colonizador do Brasil e da força política de ser um país membro da União Europeia. Duas racionalidades de um padrão mundial de poder que se constituíram em tempos distintos, mas que confluem na nossa contemporaneidade e se apresentam aos estudantes brasileiros deslocados para estudar em Portugal.

Na início da década de 1990, Mary Louise Pratt ao refletir sobre a intensificação do fluxo de pessoas de diferentes identidades e valores culturais de uma para outra localidade do globo, apresentou o conceito de “zona de contato” (ou zona de fronteira, periferias deslocadas). Para ela, “só uma perspectiva de contato pode revelar a dinâmica do rac-ismo, do class-ismo ou do nacional-ismo” (Pratt, 1999, p. 13).

Em concordância com o pensamento de Pratt (1999), ressaltamos que a própria teoria pós-colonial nasce no contexto das zonas de contato. No caso, as universidades britânicas para as quais deslocaram-se estudantes e intelectuais nas décadas seguintes à descolonização na África e na Índia. Essas instituições viram-se, então, transformadas em “espaços intermediários” (zonas de contato) dentro do mundo hegemônico, ou seja, “laboratórios globais atravessados por múltiplos bens culturais” e “identidades transversais” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998, p. 9).

Por *identidades transversais*, os autores querem referir os intelectuais sediados nas universidades do Reino Unido provenientes de antigas colônias e conscientes de sua dupla posição hegemônica: em relação às suas localidades de origem, pela condição privilegiada de trabalhar

em universidades elitistas da Europa; e em relação aos outros imigrantes mais pobres, que precisavam garantir a sobrevivência no setor de serviços. Em outros termos, eram intelectuais com experiências de dois mundos, o do colonizado e o do colonizador, o que lhes possibilitava abrir o leque para uma crítica social mais dimensionada.

No entanto, o discurso pós-colonial por constituir-se dentro do mundo hegemônico (zona de contato) contribuiu também para o despertar da “consciência metropolitana e de elite” (Pratt, 1999, p. 15). Em outros termos, os intelectuais europeus puderam perceber que a “identidade ocidental” também se construiu de “fora para dentro” (Pratt, 1999, p. 16). Retornamos, assim, ao que os críticos descoloniais vão chamar de modernidade/colonialidade, em que uma não existiria sem a outra.

2.2. Experiências subalternas na mobilidade: o capital descolonial

Há uma série de questões que se encontra imbricada na complexidade da análise crítica da mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal. Por exemplo, a colonialidade de poder não é algo explícito, que se identifique facilmente nas interações sociais. Exige a soma de um esforço intelectual com a sensibilidade social para o despertar crítico descolonial. Entretanto, parece-nos que esse despertar pode estar intrinsecamente associado a identidades (subalternas) e a trajetórias de vida marcadas por experiências de violência e de sofrimento. Esses seriam dois aspectos cruciais para a aquisição do que, no primeiro capítulo, designamos de *capital descolonial*.

Consideramos, portanto, que a soma de uma série de *capitais* não referidos por Pierre Bourdieu¹⁰¹, que resultam das categorizações identitárias de inferiorização e das experiências de vida dos subalternos (minorias), possa constituir vantagem competitiva na aquisição de um pensamento crítico. Para além disso e de forma complementar ao pensamento de Pratt, parece-nos plausível considerar que as *zonas de contato* também se constituem com a mobilidade de estudantes dentro do seu próprio país, ou seja, que se deslocam das periferias urbanas para ingressar em territórios dominados por grupos da elite econômica e intelectual.

¹⁰¹ Em sua obra *A Economia das trocas simbólicas*, o sociólogo francês Pierre Bourdieu refere que os *capitais econômico, social, cultural e simbólico* articularam-se e tornaram-se mais acessíveis a partir da Revolução Industrial e da “generalização do ensino elementar”, capaz de permitir às novas classes (e às mulheres) o acesso ao consumo cultural” (Bourdieu, 2007, p. 102). Mais adiante, ele refere como “os sistemas simbólicos, que um grupo produz e reproduz no âmbito de um tipo determinado de relações sociais, adquirem seu verdadeiro sentido quando referidos às relações de força que os tornam possíveis e sociologicamente necessários (...), ou seja, é preciso estabelecer as condições sociais de produção, reprodução e utilização dos esquemas de pensamento de que são o produto” (p. 176).

Como exemplo, trazemos a fala de um estudante brasileiro negro, que se assume enquanto homossexual, morador da periferia em São Paulo, e ingressante em 2018 na Universidade de São Paulo, uma das mais prestigiadas universidades públicas do país¹⁰².

E tem aquele negócio do racismo internacionalizado, que é quando você nutre um ódio por si mesmo. (...) Isso aconteceu comigo ao longo da minha infância inteira. Então pelos meus traços, pela minha pele não ser tão clara assim (...) e ter cabelo crespo, tudo isso fez com que eu me visse numa posição inferior na sociedade. Eu era sempre o mais feio porque eu não sou o padrão de beleza, então eu não me via em lugares de poder (...). Na infância eu raspava o cabelo e na adolescência eu comecei a alisar ele, fazer progressiva. Eu queria ter a pele mais clara, queria ter a pele bem branquinha, queria ter o nariz mais fino, queria ter cabelo liso. (...) isso é reflexo do sistema e daquilo que eu falei, do racismo internacionalizado, que é como você se sente desconfortável num ambiente por achar, por saber que ele não foi feito para você. (...)

No excerto a seguir, ele revela o despertar crítico que ocorre na zona de contato, no caso, a Universidade de São Paulo:

A gente sabe que a USP é uma das universidades mais elitizadas do Brasil. (...) Então fica muito explícito que eu não sou como eles. Eles deixam isso muito claro (...) e então você não se vê representando lá dentro, que aquele ambiente não foi feito para você. E você se sente pressionado, inferiorizado (...). Tem muitos casos que não sei diferenciar se foi uma discriminação racial ou se foi discriminação pela forma como eu me visto (...). Eu me visto bem daquele jeito bem de fanqueiro, bem de quebrada mesmo (...) Eu sou muito encarado, ridicularizado (...) Já aconteceu muito (...) das pessoas ficarem rindo, debochando, encarando muito, (...) ficar escondendo o celular quando eu passo perto, escondendo a bolsa.

Percebam que os dois fragmentos da fala desse estudante revelam não apenas a latência da *colonialidade de poder* no seu expoente racializado, mas também como a teoria interseccional se faz importante ao desvelar formas sobrepostas de discriminação sofrida por ele. Como o foco desta investigação é a mobilidade internacional, o estudante foi questionado sobre o desejo e a possibilidade de estudar em Portugal ou em outro país. A resposta revela-nos outro problema relacionado às relações assimétricas de poder, que é o da autoexclusão.

Eu vivo entre dois mundos. Vivo no mundo das pessoas pobres da periferia e vivo no mundo dos ricos da USP. Então consigo perceber que existe uma cultura muito diferente (...). Eu fui socializado pela periferia, então eu estou dentro dessa cultura da periferia no sentido da educação. E qual o sentido? É o sentido de que nossos pais geralmente não cumpriram os estudos ou quando cumpriram terminaram por terminar mesmo. A gente cresce sem sentido de estudo, sem referência de estudo. (...) a gente não conhece muita gente que cresceu no meio do estudo, a gente não vê utilidade. A gente acha que o trabalho é mais importante que o estudo. E se a gente não tem nem essa visão de que estudar é importante, a visão de que estudar fora é importante é menor ainda. Então eu não conheço, assim, ninguém da periferia que tenha esse interesse em estudar fora do Brasil. Eu também nunca pensei em estudar fora do Brasil porque ninguém nunca falou sobre isso comigo (...). A gente que é pobre, que é periférico, tem muito essa ideia de que determinados ambientes não são pra gente,

¹⁰² Entrevista realizada em 10 de maio de 2019, por Skype, para esta investigação.

de que a universidade é coisa pra rico, que certas profissões são pra rico, enfim o intercâmbio também é coisa pra rico. A gente cresce com esse pensamento, então a gente acaba se autolimitando, se podendo e se autoexcluindo de frequentar esses ambientes.

A experiência da periferia urbana e a identidade subalterna desse estudante parecem ter constituído numa vantagem para o seu pensar crítico. Amparados pelos pressupostos teóricos da colonialidade/descolonialidade e da interseccionalidade, queremos agora cumprir o objetivo de analisar como esse despertar crítico descolonial está a ocorrer nas universidades de Portugal, a partir da perspectiva de estudantes brasileiros, portadores de diferentes identidades e perfis socioeconômicos, ao serem confrontados com distintas formas de discriminação.

Ao refletir sobre essa questão no contexto mais generalizado da migração no âmbito europeu, Grosfoguel, Oso & Christou (2015, p. 645) denominaram esses constrangimentos e preconceitos como distintas formas de um *racismo plural*:

Um dos principais mitos eurocêntricos no mundo de hoje é o argumento de que as estruturas coloniais e as ideologias racistas são um “problema” das regiões periféricas, e não das metrópoles centrais. No entanto, o que vemos hoje é a reprodução das antigas hierarquias coloniais/raciais do Ocidente (europeias) versus as demais (não-europeias) e a hegemonia das ideologias racistas coloniais dentro de cada centro metropolitano. Para entender esse processo, precisamos vincular a atual hierarquia racial/étnica à história colonial de cada império. Caso contrário, não faz sentido questionar por que pessoas não ocidentais/não-europeias ainda estão classificadas na zona de não-ser na base das estruturas sociais e são alvos do racismo metropolitano. No entanto, para as populações metropolitanas, o racismo é invisível. A negação do racismo é uma característica comum das discussões metropolitanas sobre minorias. A ideologia predominante é que o racismo e as relações coloniais que produz são uma coisa do passado.

Portanto, o que seriam, *a priori*, desvantagens transformam-se em vantagens para a formação do *capital descolonial* e do *capital de identidade transnacional*, como Terri Kim (2017) tem conceituado desde 2010 em seus estudos sobre mobilidade acadêmica¹⁰³, sob a influência de James Côté e Charles Levine e de forma a complementar o pensamento de Bourdieu¹⁰⁴. A autora

¹⁰³ Terri Kim (2010, p. 579) tem-se debruçado sobre a mobilidade de acadêmicos, seguindo uma tipologia de três tipos diferentes de acadêmicos móveis: os intelectuais, os especialistas (pesquisadores/investigadores) e os acadêmicos gestores. Entendemos, porém, que muitos dos conceitos desenvolvidos pela autora podem ser convocados para refletir sobre a *mobilidade de estudantes*, que cumprem cursos de graduação ou de pós-graduação no exterior, sejam em modalidade plena ou parcial. Para além disto, esclarecemos que mobilidade e migração são conceitos diferentes. Como esclarece Kim (2017, p. 983), a mobilidade acadêmica inclui “visitas de curta duração”, enquanto a migração acadêmica se refere mais especificamente ao “status de emprego”.

¹⁰⁴ No entanto, diferentemente da estrutura conceitual de Bourdieu em que o *capital cultural* foi empregado para substanciar as diferenças de classe no contexto da sociedade francesa, o *capital de identidade transnacional* não se limita a distinção de classes. É descrito como “um modo de posicionamento cosmopolita para forjar e sustentar relações sociais com vários níveis, o que facilita a entrada e a saída de diversos grupos e contextos - incluindo subculturas étnicas e nacionais” (Kim, 2017, p. 988). O conceito de *capital identidade transnacional* empregado pela autora é recuperado do conceito de “capital identidade”, cunhado por James E. Côté e Charles G. Levine, no livro *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*, publicado em 2002 (Ver Kim, 2010, p. 583). Para esses autores, o capital de identidade inclui o capital cultural e “muitos outros elementos que são específicos para a participação em qualquer tipo de cultura social” (Kim, 2017, p. 987). Entretanto, ressalta a autora, o capital de identidade é diferenciado do *capital social*, de Bourdieu, que faz referência ao poder de ligação e de rede.

sustenta que o deslocamento de intelectuais tem contribuído para enriquecer a produção acadêmica. Em grande parte porque “os diferentes tipos de conhecimento transmitidos por acadêmicos móveis incluem não apenas o conhecimento científico (*Wissenschaften*), mas também visões de mundo (*Weltanschauungen*)” (Kim, 2017, pp. 987-988).

Neste sentido, a experiência de viver e de estudar no exterior vai além da possibilidade de adquirir ou aprimorar conhecimento. Como já argumentamos, o estranhar a nova realidade constitui um momento fértil para o inquietar do pensamento e o confrontar de verdades, fomentando, assim, a desconstrução de visões de mundo. Nas palavras de Terri Kim, o capital de identidade transnacional “é, por si só, o processo de passar do conhecimento duro, científico, explicitamente codificado para o conhecimento orgânico, intrínseco, implícito, reflexivo e especializado” (Kim, 2017, p. 993).

Para a autora, o conceito faz alusão às identidades e competências pessoais que se fazem importantes para o envolvimento com as recentes mudanças sociais, econômicas, políticas e ambientais no mundo globalizado. Assim, o novo capital de identidade desenvolvido não se encontra “embutido em nenhum contexto específico limitado pelo espaço” (Kim, 2010, p. 584). Trata-se de um “conhecimento corporificado e viajado” (Kim, 2015) ou, como melhor define em artigo posterior, aos “atributos associados a conjuntos de competências psicossociais pessoais na negociação de seus caminhos no espaço transnacional”, um “hábito (*hexis*) reflexivo crítico”, “um ativo individual autêntico, não reproduzível” (Kim, 2017, p. 987).

Ainda que o conceito trabalhado por Kim seja dirigido especificamente aos acadêmicos, pode muito bem ser estendido aos estudantes em mobilidade internacional. Segundo a autora, “independentemente de suas origens de gênero, étnicas, nacionais e sociais, esses intelectuais [e também estudantes] em situação de mobilidade tendem a ter uma orientação divergente e implicitamente expansionista de paradigmas epistêmicos”; ou seja, eles fazem emergir e tornar mais visível “uma nova tribo e território acadêmico transnacional” (Kim, 2017, p. 994), o que traz mudanças no domínio da criação de conhecimento.

Nesse sentido, concordamos com a autora quando ela argumenta que a construção do *capital de identidade transnacional* contribui para revelar a “face oculta da internacionalização das universidades” (Kim, 2017, p. 995). As diferenças culturais, identitárias e epistêmicas convergem para formar um território acadêmico transnacional (“habitus transnacional”) de interculturalidade

e colonialidade¹⁰⁵ que contrapõe-se às premissas neoliberais cada vez mais presentes nos contextos universitários contemporâneos. Para Kim (2017), as condições de raça, gênero e classe estão no cerne do desenvolvimento do *capital de identidade transnacional*, muito embora ela não aprofunde esta discussão¹⁰⁶.

Entretanto, o que estamos chamando de *capital descolonial* não deve ser confundido com *capital de identidade transnacional*. A diferença está na ênfase que a autora coloca no deslocamento para o exterior, na zona de contato do país do outro, enquanto que, a nosso ver, a principal força motriz reside no perfil do subalterno e na sua experiência da subalternidade. A zona de contato é apenas o gatilho para o despertar da consciência crítica e, como vimos no exemplo dado, não necessariamente precisa ser um outro país. O *capital de identidade* pode então ser transnacional e nacional.

Em outros termos, e convocando aqui um conceito de Bourdieu, podemos dizer que o intelectual ou estudante de perfil subalterno em mobilidade tem um maior potencial de desenvolver a crítica da *violência simbólica*¹⁰⁷ da subalternidade em relação aos não-subalternos. Trazem dentro de si, ainda que adormecida, a força contra-hegemônica (ou, pelo menos, de resistência) aos padrões dominantes. Assim, supostamente, as condições subalternizadas de raça, etnia, gênero, etc., quando acionadas pelas zonas de contato tendem a favorecer o desenvolvimento do capital descolonial, o que implica a probabilidade de passar a pensar e de um agir criticamente, numa concepção contra-hegemônica aos padrões de poder. Descolonialidade tem justamente esse sentido, ou seja, consiste “na prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 17).

Em síntese, acreditamos que a crítica da colonialidade/descolonialidade aliada à interseccionalidade possa nos fornecer as bases para uma análise sociológica aprofundada das complexas redes de relação de poder envolvidas no fenômeno da mobilidade estudantil, inclusive

¹⁰⁵ A autora emprega o conceito de colonialidade para enfatizar a experiência de engajamento direto com o mundo com o intuito “to avoid any overemphasis on the unilinearity and imprinting nature of colonial relations” (Kim, 2015, p. 1).

¹⁰⁶ Em um dos seus estudos, Terri Kim (2010) traz como exemplo a biografia de Stuart Hall, apontado como um dos precursores dos estudos culturais pós-coloniais. A aquisição de “capital de identidade transnacional” por parte deste autor, sublinha Kim, não pode ser desvinculada da sua condição de raça e de classe. Stuart Hall, registra a autora, nasceu em Kingston, Jamaica, cresceu em uma família de classe média e etnicamente mista (africana, indiana, portuguesa e judia). As condições econômicas favoráveis permitiram que recebesse uma educação privilegiada, doutorando-se em literatura em Oxford. No entanto, enquanto membro mais negro da família, o intelectual construiu uma identidade como “a pessoa do lado de fora”. Sobre sua biografia, escreveu Kim (2010, p. 587): “At Oxford, he felt divorced from the white British establishment university culture. He was a victim of racism and snobbery”.

¹⁰⁷ “A violência simbólica institui-se por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceber ao dominante (e portanto à dominação) quando não dispõe, para o pensar e para se pensar ou, melhor, para pensar a sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que tem com ele em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem com que a relação em causa pareça natural; ou, noutros termos, quando os esquemas que aplica para se perceber e se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (alto/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc) são o produto da incorporação das classificações, assim naturalizadas, das quais o seu ser social é produto” (Bourdieu, 1999, p. 54).

ao nível das subjetividades. Nesse sentido, a mobilidade de estudantes, uma das mais expressivas dimensões do fenómeno mais amplo da internacionalização do ensino superior, carrega um potencial transformador que, a nosso ver, tem passado despercebido ou sido negligenciado por intelectuais das universidades europeias, por demais inseridos nas novas racionalidades da globalização capitalista.

No capítulo a seguir, vamos continuar a discorrer sobre essa problemática, tendo em conta as novas relações de colonialidade/descolonialidade de poder que, na última década, estão a ser constituídas nas universidades portuguesas, percebidas agora como zonas de contato para um fluxo cada vez maior de estudantes brasileiros.

CAPÍTULO 3

Internacionalização da educação superior do Brasil: Cinco séculos de colonialidade de poder

Abrimos este capítulo com um mapa teórico-conceitual e que nos guia para a utopística de uma *pangeia multicêntrica*, ou seja, para um outra internacionalização desejável, necessária e possível. Numa perspectiva de que os desiguais percursos escolares e as distintas identidades combinam-se nas *zonas de contatos* da mobilidade de estudantes brasileiros em Portugal, potencializando o despertar crítico descolonial, traçamos para este capítulo os seguintes objetivos: (1) analisar o histórico das políticas de internacionalização da educação superior no Brasil, tendo em conta os interesses hegemônicos (internos e externos) e as relações de poder que as motivaram e (2) discorrer criticamente sobre o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), responsáveis por aumentar a presença (seletiva) de estudantes brasileiros em universidades portuguesas na última década.

A internacionalização é um fenômeno complexo e, por isso mesmo, o que os estudiosos geralmente fazem é escolher um ou alguns aspectos para as suas análises, dentro de um recorte determinado de espaço e de tempo. Não seguirei esta tendência por entender que um olhar descolonial sobre a mobilidade de estudantes brasileiros em Portugal pede um recuo histórico de cinco séculos. Obviamente, como não poderia ser de outra forma, será uma retomada breve e sem qualquer pretensão de aprofundamento. A intenção é assinalar que a presença de brasileiros em instituições portuguesas na última década não pode ser explicada apenas por uma leitura crítica das mais recentes políticas e dinâmicas econômicas.

A intensidade e a diversidade dessa mobilidade estudantil resultam de distintas formas de *colonialidade de poder* que têm sido reatualizadas na nossa contemporaneidade. Colonialidades que se inauguraram, como temos insistido, no século XVI, com a chegada dos portugueses ao Brasil, mas que, até aos nossos dias, foram moldando e naturalizando desigualdades sociais e educacionais que repercutem em modalidades possíveis, mas não desejáveis, de deslocamentos de estudantes brasileiros para Portugal.

1. Caravelas ao mar: a deriva eurocêntrica de poder a partir do Brasil

Antes de avançarmos em busca das respostas aos dois objetivos propostos para o capítulo, apresentamos o mapa teórico-conceitual, que guia a nossa análise crítica de mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal, que nasce discreta e se intensifica.

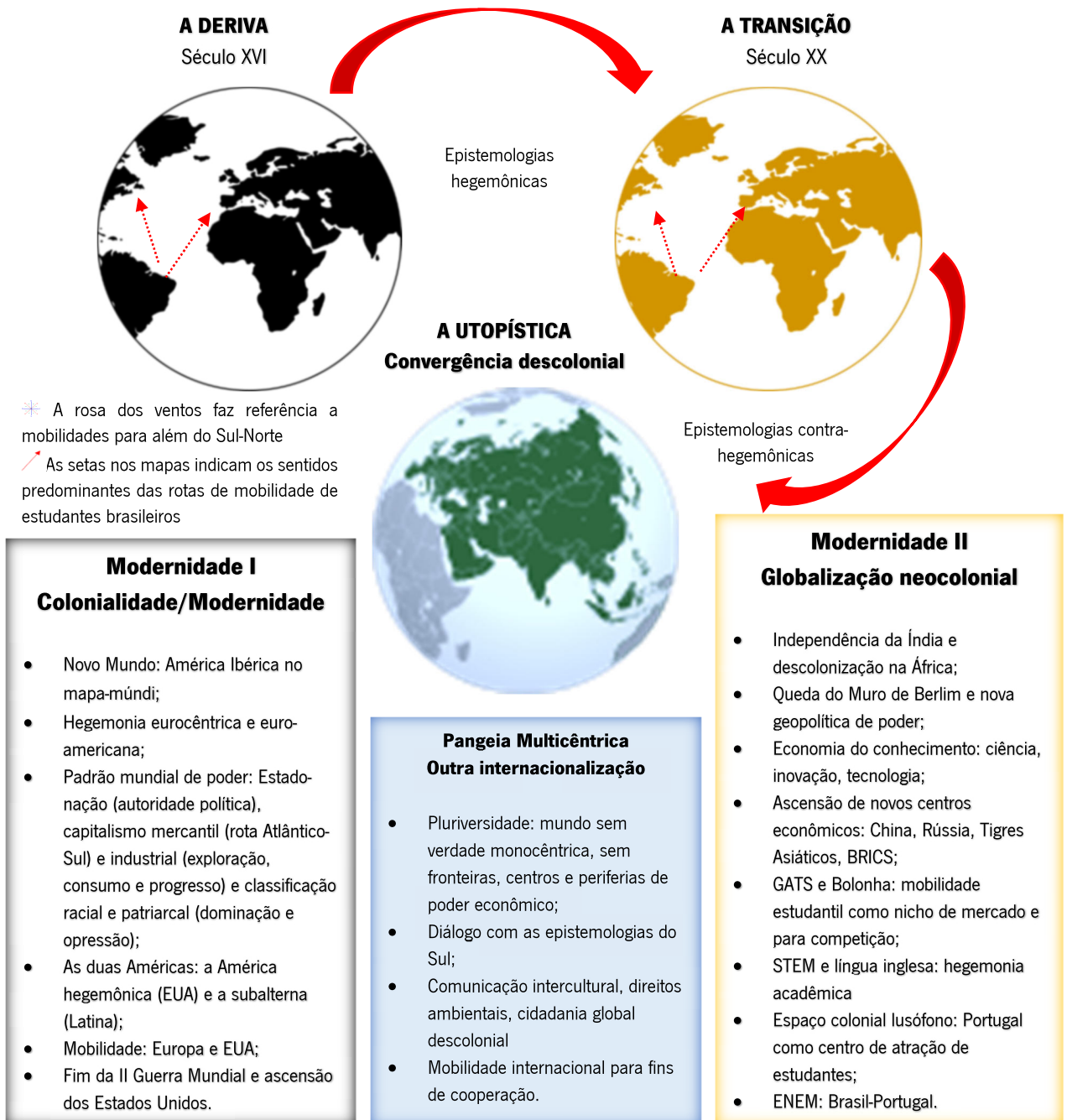


Figura 1: Mapa teórico-conceitual: cinco séculos de colonialidades

O mapa-múndi esquematizado na Figura 1 é repartido em dois momentos históricos ancorados na metáfora da *deriva eurocêntrica*, com o que queremos designar as *forças hegemônicas* assentadas sobre o pilar da economia capitalista (mercantil) europeia e as forças contra-hegemônicas de transição para a *pangeia multicêntrica*. Esta última utopística que se vai construindo paulatinamente com a ruptura das formas hegemônicas de dominação a partir de uma lente multifocal, com vistas à construção de um mundo para além das (ir)racionalidades ainda latentes da modernidade.

Em termos históricos, a *deriva eurocêntrica* vai da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, no início do século XVI, até o fim da Segunda Guerra Mundial; e o segundo momento histórico trata do período *de transição*, que segue desde meados do século XX com os processos de globalização neocolonial desencadeados com o fim da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo da Guerra Fria, mas que também suscitaram a reconfiguração das forças contra-hegemônicas. Após a fase *de transição* virá o terceiro período, o da *pangeia multicêntrica*, um conceito que inventamos para fazer referência a um outro padrão de poder, possível e necessário para uma outra inter-relação humana e para uma outra relação com o planeta.

Não estamos aqui a entrar no mundo de Oz ou de Alice. Não se trata de sonho, desejo e utopia, mas de *utopística*. Esse conceito que pegamos emprestado de Immanuel Wallerstein é que dá sentido ao que estamos denominando de *pangeia multicêntrica*, uma alternativa histórica e, por isso mesmo, concretizável.

“Utopística” é uma avaliação profunda das alternativas históricas, o exercício de nosso juízo para examinar a racionalidade substantiva de possíveis sistemas históricos alternativos. É uma avaliação sóbria, racional e realista dos sistemas sociais humanos, em que condições eles podem existir, e as áreas que estão abertas à criatividade humana. Não o rosto de um futuro perfeito (e inevitável) e sim o rosto de um futuro cujas melhorias sejam verossímeis e que seja historicamente possível (embora longe de ser inevitável). Assim, é um exercício que ocorre simultaneamente na ciência, na política e na moralidade” (Wallerstein, 2003, p. 8)

De acordo com o nosso mapa, estamos no período histórico de transição. E aqui faz-se importante explicar o termo *de transição*. O sociólogo Aníbal Quijano, em entrevista a Nora Velarde, diferencia o sentido da expressão “em transição” para “de transição”. Uma fase *de transição* caracteriza-se por uma dinâmica histórica que exclui “a ideia de uma maneira unilinear de perceber o universo”, e também por perceber que as relações sociais se constituem tanto pela materialidade quanto pela subjetividade-interna, “dimensões indispensáveis como dois lados da mesma moeda” (Quijano, 1991, p. 55).

No nosso mapa, a fase de transição traz a marca de uma maior conscientização de que muitas das interações sociais que vivenciamos são desiguais e injustas porque resultam de distintas colonialidades de poder. Em outros termos, relações hierárquicas que se pautam por formas de exploração, opressão e dominação que foram constituídas e sendo legitimadas pelas (ir)racionalidades do sistema-mundo moderno/colonial. Portanto, uma lógica perversa de se relacionar com o outro, racializando-o como inferior, naturalizando a sua exploração, subalternizando e invisibilizando o seu mundo.

Entretanto, colonialidades que não tiveram um fim com o colonialismo histórico. Acreditar que a independência político-administrativa das colônias na América, África e Índia extinguiu essas desumanas formas de relação é deixar-se convencer por um dos “mitos eurocêntricos centrais” do chamado “mundo pós-colonial” ou “pós-imperial” (Grosfoguel, Oso & Christou, 2015, p. 641). Com efeito,

(...) as hierarquias globais criadas durante os 450 anos de expansão colonial europeia, como a divisão internacional do trabalho (núcleo-periferia), a hierarquia racial/étnica (ocidental e não ocidental), a hierarquia patriarcal de gênero/sexualidade centrada no cristianismo e o sistema interestatal (poder militar e político) estão aqui conosco em nosso mundo contemporâneo. (Grosfoguel, Oso & Christou, 2015, p. 641)

Escrito de outra forma, as velhas relações coloniais reatualizaram-se no curso histórico para se conformarem aos imperativos da nova ordem mundial. Nessa reatualização das forças hegemônicas, o sistema de exploração capitalista passou a orientar-se pelo discursivo da economia/colonialidade do conhecimento. E a internacionalização do ensino superior, como já vimos, toma parte disso.

Porém, a mobilidade de estudantes pelo mundo também pode contribuir para fortalecer as forças contra-hegemônicas, que são necessárias para a construção da pangeia multicêntrica, como uma alternativa histórica. Estamos, pois, nessa fase de transição frente a um paradoxo: a força hegemônica do capitalismo que impulsiona os fluxos estudantis rumo aos centros mundiais do conhecimento contribui, ao mesmo tempo, para a *descolonialidade subjetiva* em relação às diferentes formas de dominação e opressão da realidade social.

De acordo com a nossa linha de pensamento (Figura 1), o limiar do século XVI, que se caracteriza pela constituição de rotas comerciais europeias no Atlântico Sul, corresponde à primeira globalização do mundo. Como alude o historiador Juan Marchena¹⁰⁸, no curto tempo histórico de três décadas, “entre 1492 e 1521, dois terços do globo foram ‘explorados’, ficando

¹⁰⁸ A reflexão deste autor integra a reportagem de autoria de Lucinda Canelas e publicada no jornal Público em 3 de março de 2019.

conectados, com todas as consequências que isso implicava e que devem ser apontadas” (Canelas, 2019, p. 5). Esse processo de globalização inicial concretiza-se porque, como muitos já escreveram, resulta de uma política de navegação oceânica apoiada pelas monarquias de Portugal e Espanha, ambas interessadas na expansão comercial e política para o Ocidente.

Na sequência do nosso mapa teórico-conceitual, a segunda modernidade e processo de globalização ocorre a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, mas acelerando-se no final da década de 1980 com o desmoronamento do chamado *socialismo real* e o crescente desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. A partir de então, para além de uma reconfiguração da geopolítica de poder, com a ascensão econômica e militar dos Estados Unidos como principal potência no cenário mundial, vemos que a face do capitalismo financeiro especulativo se tornou mais visível e dominante.

Porém, simultaneamente a essa nova globalização capitalista hegemônica ocorrem processos que se inscrevem numa globalização contra-hegemônica. Entre outros, por exemplo, a democratização da informação pela *world wide web* (www) que torna mais visíveis à escala global as críticas descoloniais e todo um referencial de memórias, experiências e epistemologias subalternizadas que não haviam até então encontrado diante de si um amplo espaço de enunciação. Vemos, assim, formar-se no mundo virtual zonas de contato que, paulatinamente, vão tornando mais utopisticamente possível um outro mundo. Mas afinal o que vem a ser a pangeia multicêntrica e qual a sua relação com o fenômeno da internacionalização do ensino superior?

1.1. No horizonte, a pangeia multicêntrica: um mundo sem periferias

O que estamos a designar de *pangeia multicêntrica* nada mais é do que um conceito novo para o que outros pensadores já refletiram e muito já contribuíram. Podemos, de forma breve, citar a *transmodernidade*⁰⁹ de Enrique Dussel, *a rede de cosmopolíticas*¹⁰, de Gustavo Lins

⁰⁹ Para Enrique Dussel, a transmodernidade é um “projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize. A ‘realização’ não se efetua na passagem da potência da Modernidade à atualidade dessa Modernidade europeia. A ‘realização’ seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se correalizariam por mútua fecundidade criadora”. E acrescenta: “O projeto transmoderno é uma correalização do impossível para a Modernidade; ou seja, é correalização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade” (Dussel, 2005, p. 31).

¹⁰ “Cosmopolitics comprises discourses and modes of doing politics that are concerned with their global reach and impact. Several cosmopolitics are counter-hegemonic discourses anchored on particular situations. This is the case with post-colonial critique, decoloniality of power, Zapatismo, subaltern studies and interculturalidade (...). Since there are several progressive cosmopolitics, articulation becomes a keyword. Indeed, the effectiveness of cosmopolitical initiatives on the transnational level relies on networking. There is not a singular cosmopolitics capable of dealing with the entire complexity of the global counter-hegemonic struggle and with the existence and proliferation of critical subjects in fragmented global-spaces. Supporters of different counterhegemonic cosmopolitics need to identify their mutual equivalences to be able to articulate themselves in networks and political actions. Effective nonimperialist cosmopolitics that inform transnational political activists and

Ribeiro, a *cosmopolização* de Ulrich Beck¹¹¹, o mundo “pós-escassez” de Anthony Giddens¹¹², o “diálogo mútuo” proposto pela “globalização contra-hegemônica”, referido por Boaventura de Sousa Santos, no sentido de “um outro modelo civilizacional onde a humanidade se sinta toda ela em casa e a saiba partilhar com a natureza que forneceu os materiais e os imateriais para a sua construção” (Santos, 2011, pp. 153-154) ou um projeto universal de mundo orientado por “‘ordens’ comunais planetárias baseadas na pluriversalidade” (Mignolo, 2017c, p. 14).

A exemplo de todas essas sugestões, a *pangeia multicêntrica* também abarca o sentido que Catherine Walsh e Mignolo (2018, p. 7) formulam de um mundo descolonial, para além das concepções filosóficas e científicas herdadas do Renascimento e do Iluminismo. A crítica à colonialidade/modernidade não implica em descartar radicalmente toda a visão de mundo ocidentalocêntrica europeia, mas ampliá-la com outras epistemologias. Afinal, os críticos da modernidade também lutaram pela emancipação. A *pangeia multicêntrica* seria então um mundo da “re-existência”, termo que esses dois intelectuais têm empregado em seus últimos trabalhos.

No início da década de 1990, na sua crítica à modernidade eurocêntrica, Aníbal Quijano, na singularidade do seu pensar, também fez menção à pangeia ao propor a concepção da *racionalidade alternativa*, ou seja, um projeto com sentido histórico e que, da confluência de muitos aspectos, considerasse em primeiro lugar “a ideia do outro” (Quijano, 1991, p. 51). E por *ideia do outro*, ele quis enfatizar a “reciprocidade” e a “solidariedade social” como os elementos fundadores da racionalidade alternativa. Em contraste, portanto, à racionalidade eurocêntrica do capitalismo que se sustenta por formas de exploração e dominação. A racionalidade alternativa estava presente, exemplifica Quijano, nas sociedades andinas. Portanto, podemos afirmar que temos aqui um exemplo de utopística (histórica).

Pensadores da crítica descolonial também têm insistido de que somente será possível construir uma outra sociedade global mediante um diálogo mútuo, o que significa considerar as epistemologias invisibilizadas ou marginalizados do Sul em conjunto com os contributos das epistemologias críticas do Norte. Como pondera Walter Mignolo, um novo mundo onde pessoas,

progressive forms of global awareness also require a complex articulation of multilocated and plural struggles and subjects.” (Ribeiro, 2011, pp. 287-288).

¹¹¹ Conforme Ulrich Beck, a cosmopolização “cria *horizontes normativos de igualdade e justiça*, gerando assim pressão para a mudança inclusiva nas estruturas e instituições existentes da desigualdade e do poder globais. Este primeiro processo de metamorfose relaciona-se não necessariamente com uma diminuição das assimetrias (...), mas com a implementação de normas de igualdade globais. (...) Transformam as hierarquias globais existentes de (aquilo que era visto pelos colonizadores como) ‘naturalmente dadas’ (‘bens’) em ‘males políticos’, violando a ordem normativa do mundo” (Beck, 2017, p. 79).

¹¹² Para Anthony Giddens, uma “ordem pós-escassez envolveria alterações significativas nos modos de vida, e as expectativas de crescimento contínuo teriam de ser modificadas. Uma redistribuição global da riqueza seria necessária” (Giddens, 1996, pp. 117-118). E prossegue: “Há alguma evidência de que muitas pessoas dos Estados economicamente avançados experimentam uma ‘fadiga do desenvolvimento’, e bastante evidência de se uma consciência geral de que o crescimento econômico continuado não vale a pena a não ser que melhore activamente a qualidade de vida da maioria das pessoas” (Giddens, 1996, p. 118).

países e instituições deixem de estabelecer relações de dominação. Nesse novo lugar, ninguém teria “o direito de dominar e de se impor a outro ser humano”, o que significa “pensar e agir descolonialmente” (Mignolo, 2017c, p. 14).

Utilizamos *pangeia multicêntrica* para aludir à origem da palavra grega *pangaea*: *pan* significando tudo de algo e *gaea*, a personificação mitológica da Terra como uma deusa. A *pangeia* é um conceito científico para a teoria de um único supercontinente primordial, anterior ao fenômeno natural da deriva continental¹¹³ ocorrido há cerca de 300 milhões de anos. De acordo com a teoria da deriva continental, a pangeia fragmentou-se, originando África, Antártida, Austrália, Eurásia, Índia e Américas do Norte e do Sul.

Inspirado pela ideia de um supercontinente, circundado por um superoceano (*Panthalassa*), o economista alemão Wolf Schäfer elaborou o conceito da Pangeia II. Enquanto a Pangeia I refere à história global construída a partir das ações da natureza, a pangeia II traduz a “revolucionária história tecnocientífica da segunda natureza, que está começando a desfragmentar a terra com coisas como a *world wide web*” (Schäfer, 2003, p. 75). Em outras palavras, a Pangeia I alude a um fenômeno da natureza e a Pangeia II, a um “supercontinente virtual” que decorre da “engenhosidade humana”, de um escalar domínio da tecnociência moderna, da engenharia nuclear à biotecnologia, e das redes de comunicação e transporte (Schäfer, 2013, p. 3).

Todavia, numa visão crítica, o autor chama a atenção para a “encruzilhada” desta dominação humana sobre o planeta que, “sem deliberação e coordenação”, arrisca a um fim desastroso. Para que isto não ocorra, sublinha Schäfer, “os atores da pangeia II devem aprender a administrar a coevolução da Terra e de suas espécies dominantes”, ou seja, devem aprender a agir de forma coletiva, cooperativa e com sabedoria (Schäfer, 2013, p. 5). A pangeia III seria, portanto, esta nova sociedade de convivência global sem fronteiras e hierarquias, a alternativa utopística, ou seja, a *pangeia multicêntrica*.

Mais recentemente, Gerard Delanty (2018) apresentou-nos o *Antropoceno*, um conceito temporal, político e cultural para designar a atual Idade Humana (a era do tempo histórico dos humanos modernos) no tempo geológico da Terra. Uma dimensão temporal em que os seres humanos são responsáveis pela grande transformação na estrutura física do planeta, o “que

¹¹³ Desenvolvida e anunciada em 1912 em quatro edições de *A origem dos continentes e oceanos* pelo geofísico e meteorologista alemão Alfred Lothar Wegener (1880-1930), a teoria da deriva continental foi duramente criticada pela comunidade científica, sendo superada pelo “dogma da geologia de uma configuração permanente de continentes e bacias oceânicas” (Schäfer, 2013, p. 2). De acordo com Robert Clark (2018, p. 21), faltava na teoria de Wegener “an explanation of the mechanism by which such a change could have occurred”. Somente no final da década de 1960, cerca de trinta anos após a morte de Wegener, durante ua expedição à Groelândia, é que a “visão copernicana de continentes em movimento” passou a ser considerada com a teoria das placas tectônicas (Schäfer, 2013, p. 2). “At last, the paradigm shift begun by Wegener was complete and the theory of continental drift was firmly established as the accepted convention among geologists” (Clark, 2018, p. 22).

coincide, mais ou menos, com a transformação mundial provocada pelo capitalismo e pela ocidentalização” (Delanty, 2018, p. 379). Na dimensão política do conceito, o *Antropoceno* implica uma posição crítica sobre as consequências dessa “relação mundo-Terra” (p. 377), o que significa reconhecer que a “evolução humana e biológica e a história da Terra estão entrelaçadas” (p. 383).

Por fim, na sua dimensão cultural, o *Antropoceno* implica uma interpretação da nossa atualidade, uma “autocompreensão histórica” que pode contribuir para “corrigir alguns pontos cegos da teoria social moderna, por exemplo, seu suposto eurocentrismo, a visão do hemisfério norte sobre mundo e o impacto da história natural da Terra sobre o mundo humano” (p. 377). Em outras palavras, a consciência de que a ação humana está, de maneira inextricável, relacionada “a questões sociológicas que dizem respeito ao capitalismo, à guerra, ao poder e à desigualdade em escala global” (p. 379).

Em síntese, segundo Delanty, o Antropoceno acaba por ser mais do que um conceito, traduzindo-se como um modelo epistêmico-cultural de mundo:

A política do Antropoceno pode ser vista em termos interpretativos como modos de conhecer e conter um componente imaginário, no sentido de imaginar possibilidades futuras e redefinir o presente para realizar tais possibilidades. (...) A noção de Antropoceno pode ser dada em termos de cosmopolitismo, mas também pode oferecer um pensamento cosmopolita com um novo destaque que permita desafiar mais firmemente o neoliberalismo e sua resposta mais positiva à globalização. Alguns dos objetivos centrais do Antropoceno, como condição política, ressoam com ideias cosmopolíticas, por exemplo, o aumento da diversidade biológica, a necessidade de um diálogo global entre o mundo desenvolvido e o mundo em desenvolvimento, a redução das emissões de carbono de maneira que se respeite o desejo do mundo não ocidental de uma participação nos benefícios que até agora foram confinados ao mundo ocidental. (Delanty, 2018, p. 385).

Como se nota, todos esses conceitos elaborados por diferentes autores convergem para a mesma ideia de uma sociedade planetária multicêntrica. É nessa perspectiva que a crescente mobilidade de estudantes pelo mundo – constituída de fluxos que, em geral, partem das periferias ocidentais e também orientais para os centros (sobretudo euro-americanos) de saber científico –, levou-nos a refletir sobre o quão importante estes deslocamentos se fazem para a construção de um mundo novo, caracterizado por um *humanismo multicêntrico*, ou seja, onde as diferenças (nomeadamente identitárias) e as interações humanas não sigam um padrão de hierarquias ou outras formas de poder.

Num primeiro momento, adotamos o conceito de *pangeia humanística*. Contudo, a substituição do último termo por *multicêntrica* teve o propósito de evitar uma interpretação equivocada, que sugerisse proximidade com a concepção de *humanismo eurocêntrico*. O sentido de *humanismo multicêntrico* segue em sentido oposto à concepção de *humanismo eurocêntrico*

subjacente ao projeto de poder (capitalista) da modernidade/colonialidade. Nas palavras de Aníbal Quijano, o humanismo que se disseminou desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, era uma das racionalidades de “um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada”, ou seja, da modernidade (Quijano, 2014b, p. 286).

Para explicar essa inter-relação, o autor parte da premissa de que a modernidade, o capitalismo e a América Latina nasceram “no mesmo dia” (Quijano, 1991, p. 54)¹¹⁴. Segundo ele, no decurso da evolução do emergente poder capitalista com a inauguração da rota comercial do Atlântico no século XVI, foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade (índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços) e as novas identidades geoculturais do colonialismo (América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente, Ocidente e Europa). Nesse mesmo tempo, as relações intersubjetivas foram naturalizando as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo.

Em síntese, foi-se aceitando como que natural a “mitológica ideia” de que a Europa era pré-existente ao padrão mundial do poder capitalista, ou seja, de que já era um centro mundial de capitalismo antes de colonizar os territórios do Novo Mundo e que os europeus eram a civilização mais avançada no processo evolutivo econômico das sociedades. Em paralelo a essa narrativa eurocêntrica, consolidava-se também a “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2010, p. 86).

Portanto, o humanismo eurocêntrico tinha um alcance limitado, restrito à civilização europeia e sem certificado de culpa para a violência que se praticava no mundo colonial, uma vez que a hierarquização racial era escorada por um persuasivo discurso de ordem teológica (Igreja Católica) e científica (Howitt, 2017 [1828]; Cabecinhas, 2017). Esta é uma discussão importante por implicar em desdobramentos na contemporaneidade. Voltaremos a ela no próximo capítulo sob a tônica de raça e racismo na experiência da mobilidade de estudantes brasileiros em Portugal.

Em contraste, o humanismo multicêntrico reivindicado pelos diferentes povos subalternizados e em lenta, mas gradual, construção nesta fase de transição faz referência a uma convivência pacífica e não hierárquica com os outros. Não sugere a divisão do mundo e a classificação humana por etnia, raça ou cor. Não se trata de um movimento de deriva, que vai separando e distanciando territórios, identidades e visões de mundo. Trata-se de um movimento

¹¹⁴ Encontramos essa mesma ideia em Dussel (2005, p. 28): “Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o ‘lugar’ de ‘uma só’ História Mundial”. Para autor, a modernidade só “pôde nascer quando se deram as condições históricas de sua origem efetiva: 1492 - sua empírica mundialização, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico” (Dussel, 2005, p. 31).

com força de aglutinação, que vai aproximando territórios, identidades e visões de mundo. Enfim, um mundo junto e plural que se completa pela reunião das diferenças.

Como mencionamos três parágrafos atrás, uma das racionalidades (equivocadas) da modernidade foi a concepção evolucionista das civilizações, sendo a Europa, nos seus primórdios capitalistas, supostamente, a mais avançada do mundo. Uma visão deturpada que impediu o conhecimento de outras relações de produção de base não-capitalista. O etnoarqueólogo Catafesto de Souza, por exemplo, mostra que as sociedades indígenas guarani pré-coloniais (antes designadas de tupiguarani), que habitavam as florestas tropicais e subtropicais do Sul do Brasil e região da Bacia Platina, antes da chegada dos portugueses, tinham um sistema econômico baseado em relações familiares de produção, circulação e consumo de serviços/recursos/bens, que se caracterizam por uma lógica do “dom e da reciprocidade”.

Nestas florestas, organizaram um singular arranjo técnico e econômico, capaz de manter equilíbrio mais duradouro entre a exploração dos recursos e o ambiente natural. Quando colonos ibéricos e missionários jesuítas chegaram a estas regiões, foram incapazes de compreender o abismo que separava a modalidade de produção e gerenciamento das riquezas nestas sociedades indígenas e aquela típica da Europa Ocidental Moderna de onde provinham. Esta incompreensão gerou uma falsa idéia – historicamente consolidada – de que os Guarani não possuíam qualquer organização econômica, avaliação que marcou profundamente todo o processo histórico das chamadas Missões Guarani-jesuíticas da região platina e que permanece, de forma anacrônica, até a atualidade. (Souza, 2002, pp. 212-213)

Portanto, nos territórios colonizados, as relações de produção situavam-se fora da racionalidade das “sequências e etapas esperadas na teoria eurocêntrica do capitalismo” (Quijano, 2010, p. 107). Na América Latina, segundo este autor, uma importante contribuição no sentido de uma análise crítica do capitalismo como estrutura de poder eurocêntrico foi a teoria de um sistema mundial, constituído por centro e periferias, elaborada na década de 1950 por Raul Prebisch (teoria da dependência) e, mais adiante, reelaborada por Wallerstein (economia-mundo capitalista).

Entretanto, alguns autores da perspectiva descolonial têm exposto suas críticas com relação aos limites de uma análise do mundo repartido em centros e (semi) periferias (Grosfoguel, 2016a, p. 157). Os conceitos de centros, (semi)periferias¹¹⁵ servem à análise de um sistema-mundo baseado no modo de produção capitalista e da apropriação privada e desigual da riqueza. Dessa forma, na literatura acadêmica ocidental, o termo *centro* tem sido empregado em referência

¹¹⁵ O termo semiperiferia aparece, por exemplo, nos escritos de Anthony Giddens: “Nos finais do século XX, em que o colonialismo na sua forma original praticamente já desapareceu, a economia capitalista mundial continua a implicar desequilíbrios maciços entre *centro*, *a semiperiferia* e *a periferia*” (Giddens, 1996, p. 48, *itálico acrescentado*). Boaventura de Sousa Santos (2003, 2011) utiliza o termo para se referir a Portugal e ao Brasil como economias semiperiféricas.

à “configuração de um bloco imperial mundial, integrado pelos Estados-nação que já eram mundialmente hegemônicos [e também pelo] bloco de corporações mundiais de capital financeiro” (Quijano, 2002, p. 16).

Portanto, centro e periferia são termos utilizados para referir a uma divisão do mundo entre Europa e a não-Europa, sendo que enquanto na Europa já estavam em formação os Estados-nação com as suas respectivas identidades nacionais, no mundo da não-Europa “tinham sido impostas identidades ‘raciais’ não europeias ou ‘não-brancas’” (Quijano, 2010, p. 111). Ou seja, esses críticos querem chamar a atenção para a sistemática de classificação racial (colonialidade de poder) como princípio organizador das estruturas sociais e relações de dominação capitalista da modernidade¹¹⁶.

Na leitura que fazem do capitalismo eurocentrado que avança na sequência do colonialismo, os teóricos da modernidade e colonialidade vão colocar a América Latina no *centro* da narrativa histórica. Para Enrique Dussel, até o século XV, a *Europa Latina*, nomeadamente Portugal e Espanha, não só estava “sitiada pelo mundo muçulmano” como também ocupava uma posição “periférica e secundária no extremo ocidental do continente euro-afro-asiático” (Dussel, 2005, p. 27). Consequentemente, a transferência da hegemonia do circuito comercial do Mediterrâneo para o *Atlântico Sul* é uma consequência da *América Ibérica*, quando então teve início a fase inaugural da modernidade e os subsequentes desdobramentos que tornaram possível a constituição da sua segunda fase, no século XVIII, com a Revolução Industrial e a Ilustração.

Explicados esses distintos momentos históricos da globalização de um capitalismo eurocentrado sob a racionalidade da modernidade/colonialidade, temos pavimentada a fundamentação teórica para avançarmos para a análise da internacionalização da educação superior do Brasil na sua vinculação com a lógica capitalista euro-americana, e numa maior aproximação recentemente com Portugal. Quais são as atualizadas formas de colonialidade de poder que impulsionam e direcionam os fluxos estudantis no sentido Brasil-Portugal? Esta é a primeira entre outras questões que se impõem a esta investigação.

¹¹⁶ Nessa perspectiva, os críticos descoloniais vão apontar como limite do materialismo histórico a sua incapacidade de romper com um sistema orgânico e determinista de classificação das pessoas (classes sociais) que se limitava às diferenças “riqueza e pobreza” e “mando e obediência” nas relações de produção, ou seja, entre aqueles que tinham e aqueles que não tinham “o controle do trabalho e seus produtos e dos recursos da natureza empregues no trabalho” (Quijano, 2010, p. 109).

1.2. O percurso histórico da internacionalização da educação superior no Brasil

Historicamente, no geral, o Estado tem exercido “influência direta sobre a internacionalização da educação superior, e sua reestruturação incide diretamente sobre os fins, a forma, os significados e arranjos que o fenômeno ganha em diversos países no mundo” (Lima & Contel, 2011, p. 12). No Brasil, muito embora a internacionalização da educação, da pesquisa científica e da inovação tecnológica tenha sido assumida com alguma centralidade na agenda política nacional na última década, não podemos designá-la como um fenômeno novo, do século XXI, nem como um espaço destinado a todos.

Trata-se de um fenômeno que se confunde “com a própria história da educação no país” (Guimarães-Iosif & Zardo, 2015, p. 35). Por isso, uma retomada crítica do percurso histórico da internacionalização da educação superior no Brasil implica, entre outros aspectos, perceber o legado da colonização portuguesa, a influência direta dos Estados Unidos sobre a política educacional durante o regime militar, a mais recente política desenvolvimentista e as lógicas da atual globalização neoliberal. Em suma, implica em perceber antigas e reatualizadas colonialidades de poder.

Em alusão ao título de uma das obras do educador brasileiro Anísio Teixeira¹¹⁷, a educação brasileira tem sido uma história de privilégio. No percurso histórico das políticas educacionais, não foi do interesse da classe política dominante e dirigente do país uma escola pública de qualidade para todos. Na realidade, o que se processou foi uma educação voltada para a seletividade social, o que contribuiu, até a virada do século, para uma universidade notadamente restrita às chamadas elites estudantis, ou seja, estudantes oriundos de famílias econômica e culturalmente favorecidas.

Ainda que, mais recentemente, políticas para a democratização de acesso tenham tornado a universidade um campo mais permeável para estudantes das classes mais pobres, a educação internacional permanece (e reforça-se) como espaço de privilégio. E por que não perguntar o porquê disso? Parece-nos haver um silêncio generalizado e velado com relação a essa questão, deslocando-a para o patamar das discussões políticas menos importantes da educação, quando, na verdade, não é. Para além de ser um assunto a ser discutido no âmbito dos direitos, a experiência de estudar em outro país potencializa, como já argumentamos, o despertar crítico descolonial.

¹¹⁷ Referência à obra *Educação não é privilégio*, publicada em 1967.

Sob o argumento de que num Brasil de tantas desigualdades e desafios educacionais, há outras prioridades, essa é uma questão que tem sido escanteada do debate público pelas autoridades políticas no governo. Por outro lado, muitos dos estudantes das classes populares parecem não ter despertado para o assunto, para um espaço de educação que se torna cada vez mais valorizado e disputado em todo o mundo e do qual têm sido excluídos.

Esse distanciamento ou não reconhecimento pode ter várias leituras. Uma delas leva-nos a pensar sobre o quão enraizada (e naturalizada) está a colonialidade de poder no consciente coletivo de grupos estudantis de camadas socialmente desfavorecidas (e também favorecidas) do Brasil. Leva-nos também a Paulo Freire, para quem o mero reconhecimento de uma realidade que não leva à “inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (Freire, 1987, p. 38).

Uma exceção, como veremos, foi o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) que priorizou a mobilidade internacional de estudantes. Entretanto, na ausência de uma ação mais criteriosa na seleção dos participantes acabou por privilegiar os já privilegiados (Borges, 2015, 2018a). Atualmente no país, a mobilidade de estudantes para o exterior durante a graduação ocorre mediante acordos bilaterais entre instituições e alguns programas de bolsas patrocinados por fundações da iniciativa privada. Não há política efetiva para a mobilidade internacional de estudantes brasileiros.

Podemos dizer que, no Brasil, a mobilidade de estudantes para o exterior é anterior ao fenômeno da internacionalização, uma vez que começou a ocorrer quando não havia sequer cursos de formação superior no país. De um ponto de vista colonial, assinala Denise Leite, a América portuguesa foi diferente das outras colônias na América não só em termos linguísticos e culturais, mas também no domínio do ensino superior, tendo sido o Brasil “o último país da América Latina a ter uma universidade” (Leite, 2010, p. 220). Somente a partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808, foi autorizada a criação de cursos e escolas de ensino superior¹¹⁸.

As primeiras universidades brasileiras, no entanto, só surgiram um século após a independência¹¹⁹ e é a partir de então que a internacionalização da educação superior pode ser,

¹¹⁸ Em fevereiro de 1808, na Bahia, apenas um mês depois de a família real chegar ao Brasil, D. João VI, a pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço, autorizou a abertura do curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetria. A seguir, com a transferência da corte para o Rio de Janeiro, foram sendo criadas outras instituições de ensino superior, na sua grande maioria, “diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português”: ainda em 1808, a Academia de Marinha e “os cursos de anatomia e cirurgia, para a formação de cirurgiões militares, que se instalaram, significativamente, no Hospital Militar”; em 1810, a Academia Real Militar, para a formação de oficiais e de engenheiros civis e militares; em 1813, constituiu-se, a partir dos cursos na área médica, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (Mendonça, 2000, p. 134).

¹¹⁹ Nas décadas de 1920 e 1930 são criadas as primeiras universidades no Brasil: Universidade do Brasil, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1928), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e Universidade de São

efetivamente, descrita como política institucional ou de governo. Os primeiros deslocamentos estudantis remontam ao período colonial, quando filhos de famílias da elite agrária brasileira seguiam para estudar em Portugal. Mais especificamente em Coimbra, uma vez que no século XVI a metrópole portuguesa “dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra¹²⁰” (Cunha, 2007a p. 17).

A seguir, destacamos e caracterizamos quatro períodos do processo de internacionalização da educação superior no Brasil, no âmbito das políticas desenvolvimentistas de governo. O período inaugural data de 1930, momento em que tem início o processo de industrialização do país e a preocupação política com a educação da população em geral. Até então, o país era “eminentemente agrário, formado em sua maioria por uma população analfabeta” e, como vimos, somente “os filhos da chamada elite agrária estudavam ou chegavam às universidades – aos cursos de direito, medicina ou engenharia (os cursos que existiam à época no Brasil – ou iam estudar fora do país” (Lima & Lima, 2019, pp. 49-50).

Quadro 9: O processo de internacionalização da educação superior no Brasil

| Período Inaugural (1930 a 1950) |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• programas de cooperação acadêmica voltados para a acolhida de professores estrangeiros, com vistas a consolidar o projeto acadêmico das jovens universidades brasileiras criadas a partir da década de 1920;• influência da cultura tradicional acadêmica francesa, sobretudo sobre as áreas das Ciências Humanas e Sociais;• influência de consultorias norte-americanas a partir de 1949, com o programa de cooperação e assistência técnica do governo dos Estados Unidos para regiões pobres do mundo. |
| Período Reformista (1960 a 1970) |
| <ul style="list-style-type: none">• programas de cooperação acadêmica internacional sob forte influência de consultores dos Estados Unidos, associados à ideia da universidade do progresso e interessados em contribuir para a ‘modernização’ das universidades brasileiras, ou seja, a educação superior era percebida para a formação de capital humano para o setor produtivo; |

Paulo (1934) (Lima & Contel, 2011, p. 156). Conforme Leite (2010, p. 220), as primeiras universidades brasileiras seguiram o modelo humboldtiano de ensino e pesquisa (ver nota de rodapé 153).

¹²⁰ Estudo de Fernando Taveira da Fonseca sobre estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra revela que a partir de 1601 ocorre uma certa regularidade no fluxo. Antes, segundo o autor, “estas vindas não têm significado estatístico – são assinaladas treze entre 1577 e 1599, com vários anos em que nenhuma teve lugar” (Fonseca, 1999, p. 529). Entretanto, “o grande salto positivo” tem início em 1720 e se prolonga até à Reforma Pombalina de 1772, de modernização da universidade e que contou com a contribuição direta de brasileiros formados em Coimbra (Martins, 2012). Segundo Fonseca, de 1700 a 1771, esse aumento da mobilidade colocava os estudantes brasileiros “nas posições cimeiras da hierarquia dos lugares que mais graduados haviam tido entre os seus naturais” (p. 527). Quem cruzava o Atlântico para estudar em Portugal eram os filhos da elite agrária brasileira, os senhores de engenho de açúcar no Nordeste e, depois, das lavouras de café em São Paulo. Além do “exercício das qualificações universitárias nos espaços da sua naturalidade”, esses brasileiros privilegiados pela formação superior em Coimbra tinham a oportunidade de “acesso aos cargos da administração central do reino” (p. 544), em Portugal e no Brasil. Inclusive muitos dos ministros, conselheiros, presidentes de província, deputados do Brasil Império eram “juristas e letrados” formados em Coimbra (Bresser-Pereira, 2003, p. 305). Outros brasileiros formados em Coimbra fizeram grandes contribuições para o Brasil em diferentes áreas, como estudos sobre “as febres do Rio de Janeiro”, a demarcação dos limites do Brasil e os recursos minerais na região de Minas Gerais para fins de exploração econômica (Martins, 2012, pp. 37-38 e p. 42). O próprio ideal libertário do Brasil “foi alimentado em Portugal por conceitos iluministas de ex-alunos” da Universidade de Coimbra (Martins, 2012, p. 44-45), entre os quais José Bonifácio de Andrada e Silva, natural de Santos, Estado de São Paulo, e formado em Filosofia Natural, em 1787, e Direito Canônico, em 1788 (Martins, 2012, p. 45). Em seguida, até 1800, seguiu os estudos frequentando grandes centros científicos da Europa.

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • influência direta da United States Agency for International Development (Usaid) junto ao Ministério da Educação do Brasil¹²¹; • concessão de bolsas de estudos para mestrado e doutorado em universidades anglo-americanas, nomeadamente para a formação de professores universitários; • motivação acadêmica e política com vistas a reestruturar o sistema educacional superior em conformidade com o modelo adotado nos Estados Unidos. |
| Período de Consolidação (1980 a 1990) |
| <ul style="list-style-type: none"> • programas de cooperação acadêmica internacional mais ativos e com ênfase na formação de grupos de estudo sobre temas de interesse comum, ou seja, menos subordinados aos interesses políticos e econômicos dos países das instituições parceiras; • concessão de bolsas de estudos para doutorado no exterior em áreas estratégicas para o Brasil; • programas para estimular a vinda de professores estrangeiros e a mobilidade de estudantes para o exterior (mobilidade sanduíche); • motivação acadêmica e mercadológica, com expansão e consolidação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> e fomento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas e diferencial competitivo de algumas instituições e/ou cursos. |
| Período de Diversificação (2000 adiante) |
| <ul style="list-style-type: none"> • amadurecimento no processo de gestão e financiamento público da internacionalização e os primeiros passos de envolvimento da iniciativa privada; • programas de cooperação acadêmica internacional com foco na formação de estudo e pesquisa acerca de temas estratégicos e de interesse mútuo; • concessão de bolsas de doutorado para o exterior em áreas estratégicas e sem tradição de pesquisa no país, inclusive no sentido Sul-Sul; • incentivo à vinda de professores visitantes e à mobilidade estudantil para o exterior por intermédio do Programa Ciência sem Fronteiras, criação de universidades públicas comprometidas com integração regional e aumento da comercialização de serviços educacionais; • De 2016 a 2020, observa-se avanço das lógicas neoliberais sobre a política de internacionalização, com cortes no financiamento de bolsas de estudo e pesquisa no exterior e restritas a estudantes da pós-graduação. |

Fonte: Adaptado de Lima e Contel (2011, pp. 158-201)

Tendo em conta essas quatro fases do processo de internacionalização da educação superior no Brasil, ressaltamos a influência das escolas de pensamento da Europa Ocidental, sobretudo França e Alemanha e, depois, dos Estados Unidos, sobre a produção acadêmica no Brasil, suscitando relações de “colonialidade intelectual” (N. M. Silva, 2017, p. 236)¹²². No caso

¹²¹ A influência da USAID sobre as políticas de educação superior no Brasil foi mais acentuada nos governos militares, como assinala Cunha (2007c, p. 155): “Depois de 1964, (...) o Ministério da Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nosso ensino superior e convocá-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino”. Os consultores dos Estados Unidos que trabalhavam no Brasil “defenderam a criação de um programa de modernização da educação superior, particularmente comprometido com a formulação de um projeto de reforma da universidade brasileira. Para tanto, não bastaria intensificar a assistência já dispensada às universidades; simultaneamente, seria imprescindível influir sobre a reforma da educação superior, oferecendo assistência técnica ao Ministério da Educação (...)” (Lima e Contel, 2011, p. 168). Os acordos de cooperação USAID-MEC foram interrompidos em 1973 com a crise mundial do petróleo e a repercussão sobre a economia brasileira. Entretanto, os laços de influência dos Estados Unidos sobre a educação superior se mantiveram por meio de outras parcerias. No Programa Ciência sem Fronteiras, os acordos com os Estados Unidos contribuíram para que este país fosse o principal destino dos bolsistas brasileiros. Mais recentemente, o MEC e os EUA assinaram acordo para o Programa Brasil-Estados Unidos de modernização da educação superior na graduação (PMG-EUA), Conforme o Edital n° 23/2018, a “modernização” tem início pelas áreas de engenharias e, entre os objetivos, está o de formar “redes de cooperação acadêmica entre o Brasil e os EUA para o aprimoramento da qualidade da educação na graduação e alinhamento com as tendências internacionais da área de engenharia” (Edital Alteração do Edital n° 23/2018, de 09 de agosto de 2018).

¹²² De acordo com Nádia Silva, a colonialidade nos círculos acadêmicos do Brasil estão presentes desde o século XIX, na inauguração das primeiras universidades, “com suas hierarquias raciais, de gênero e epistemológicas” (N. M. Silva, 2017, p. 234). Na visão da autora, o Brasil somente passará da fase da pós-independência para a descolonização quando “descolonizar” as suas universidades da cosmovisão eurocêntrica.

específico dos Estados Unidos, essas influências tornaram-se mais acentuadas nos governos militares, com a reforma para a modernização universitária.

Destacamos também uma importante mudança na perspectiva política de governo brasileiro sobre o processo de internacionalização das universidades públicas no início dos anos 2000. A formação superior, a investigação científica, sobretudo em áreas específicas do conhecimento, e o desenvolvimento tecnológico compõem uma base tripartite que passa a ser considerada fundamental para a inserção competitiva do setor produtivo do país no mercado internacional. Por conseguinte, entre 2003 e 2015, os acordos internacionais para cooperação científica e tecnológica com instituições e laboratórios de pesquisa e inovação tecnológica no exterior passaram a ser vistos como ações estratégicas. Essa mudança na agenda política brasileira acabou por ser conceituada por alguns intelectuais como um *novo desenvolvimentismo*, ainda que limitado porque orientado pela racionalidade/colonialidade de poder da globalização capitalista, como se verá adiante.

Por ora queremos sublinhar que, muito embora possa parecer uma associação óbvia entre a ciência e a indústria, não havia tradição de colaboração entre esses dois segmentos no período que antecede a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, conforme assinala Simon Schwartzman (2015), a pesquisa científica era exaltada em nome da cultura e da liderança intelectual nacional, mas não era percebida como necessária para o desenvolvimento econômico do país¹²³. Somente a partir do final do conflito mundial é que a ciência passa a ter, “no nível ideológico, um papel estratégico como força produtiva, merecendo um lugar de destaque na política dos governos” (Velho, 2011, pp. 129-130).

No contexto pós-Segunda Guerra Mundial verifica-se o avanço do sistema capitalista sobre o mundo da ciência, passando a influenciar na formulação de políticas científicas em diversos países. Portanto, propagam-se de forma hegemônica, sobretudo na América Latina, os modelos normativo-institucionais de desenvolvimento dos países ocidentais vencedores do conflito, ou seja, o bloco imperial euro-nortecêntrico ocidental formado por Estados Unidos, Reino Unido e França. A União Soviética, também vencedora no conflito, tinha a hegemonia do bloco oriental. Esse

¹²³ Este paradoxo é explicado pelo caminho bifurcado que o desenvolvimento industrial e a pesquisa científica no Brasil tomaram até o final do século XIX. Durante o período colonial, a única tecnologia desenvolvida no Brasil era dirigida para a produção de açúcar e as atividades de mineração de ouro. As pesquisas científicas nessa época estavam a cargo de missões estrangeiras, nomeadamente naturalistas interessados em classificar a fauna e a flora do novo mundo. Efetivamente, a produção científica nacional inicia entre 1889 a 1930, período histórico conhecido como a Velha República ou a República do Café com Leite e, conforme Simon Schwartzman (2015), as investigações centravam-se na exploração de recursos naturais, expansão da agricultura e saneamento dos portos e das cidades. É durante este período, por exemplo, que a equipe do médico sanitário e cientista Oswaldo Cruz consegue notoriedade internacional ao conseguir controlar a epidemia da febre amarela no país.

sistema internacional bipolar de poder daria origem ao período da Guerra Fria que só chegaria ao fim em 1989, com a Queda do Muro de Berlim e a desagregação da União Soviética.

O documento *Science: the Endless Frontier*, elaborado em 1945 pelo cientista Vannevar Bush¹²⁴ a pedido do presidente dos Estados Unidos Franklin Roosevelt e, depois, entregue ao presidente Harry Truman, foi o marco de uma campanha internacional da ciência como arquétipo da inovação, no sentido de uma “fronteira sem fim” (Velho, 2011, p. 137), com objetivo de propagar a imagem da superioridade científica e tecnológica dos Estados Unidos. Segundo Gustavo Esteva, o discurso de posse do presidente Truman, em 20 de janeiro de 1949, propagou a ideia de que os avanços científicos e o progresso industrial dos Estados Unidos não só garantiram a vitória na guerra como serviriam para o crescimento econômico das regiões subdesenvolvidas. Ao usar pela primeira vez “a palavra subdesenvolvimento”, o então presidente norte-americano criou um eufemismo, “empregado desde então para aludir de maneira discreta ou descuidada à era da hegemonia norte-americana” (Esteva, 1996, p. 53).

Truman inaugura, portanto, no dia da sua posse, o *mundo subdesenvolvido*, em que dois terços das pessoas do mundo “deixaram de ser o que eram, em toda a sua diversidade” (Esteva, 1996, p. 53), ou como teorizado por Darcy Ribeiro, povos em diferentes etapas de diferentes processos civilizatórios (Ribeiro, 1985)¹²⁵. Agora, de uma hora para outra, se veem classificados como nações subdesenvolvidas. A palavra desenvolvimento, que ao longo de dois séculos de construção social sempre teve um ‘significado positivo’, passa, para muitas pessoas em diversas partes do mundo, a ter uma conotação de condição indesejável e indigna. Para escapar desta condição e progredir, os governos precisarão “se tornar escravos das experiências e sonhos dos outros” (Esteva, 1996, p. 58).

Assim, ao mesmo tempo em que se constrói um imaginário do mundo desenvolvido, cria-se também um outro, o do mundo subdesenvolvido, numa releitura da dicotomia conceitual centro-periferia. Inaugura-se e legitima-se uma ponte para que os Estados Unidos possam interferir nas políticas científicas, educacionais e industriais dos países mais pobres. Numa reflexão óbvia, interferências que vão estar em conformidade com os interesses de uma política expansionista

¹²⁴ Vannevar Bush (1890-1974): engenheiro elétrico estadunidense. Com base em seus amplos contatos acadêmicos, industriais e governamentais, Bush desempenhou um papel importante durante a Segunda Guerra Mundial ao dirigir o casamento de financiamento governamental e pesquisa científica. Resultam dessa política o sistema de radar baseado em microondas e a bomba atômica (Dennis, 2018). O documento *Science, The Endless Frontier* pode ser consultado no site da *National Science Foundation*. <https://www.nsf.gov/about/history/nsf50/vbush1945.jsp>.

¹²⁵ Em sua obra *O processo civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural*, primeira edição de 1968, Darcy Ribeiro vai propor “nada menos que a escrita de uma nova teoria global do processo histórico” a fim de dar conta, assinala Adélia Miglievich Ribeiro, “das especificidades de doze processos civilizatórios, com dezoito formações socioculturais distintas, dentre as quais, passam a compor o processo civilizatório, também, os povos americanos, não percebidos como *pré-estágios civilizatórios*, mas como pólos atualizados de uma mesma modernidade (Miglievich-Ribeiro, 2011, p. 30).

capitalista. O que é isso senão uma nova e clara reatualização e reorganização da colonialidade de poder ocidentalcentrica?

A partir dessa época, *o modus operandi* com que os Estados Unidos colocam a pesquisa científica e tecnológica a serviço do progresso industrial e do poderio militar influenciará as políticas e acordos no campo da internacionalização da educação superior no Brasil, especialmente em segurança nacional. Um exemplo é a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1945, instituição de engenharia militar e organizada em regime de cooperação com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), dos Estados Unidos. Esta aproximação entre as duas instituições permitiu, segundo Schwartzman (2015), que os melhores estudantes brasileiros pudessem continuar seus estudos em instituições norte-americanas.

Nessa mesma época, a mobilidade de estudantes para instituições nos Estados Unidos foi fomentada pelo programa de bolsas da Fundação Rockefeller, que já atuava no Brasil desde 1916. Esse programa “serviu como instrumento fundamental no processo de substituir a França pelos Estados Unidos¹²⁶, como a meta para a qual se dirigem os cientistas brasileiros em busca de educação, inspiração e modelos” (Schwartzman, 2015, p. 301).

A partir de uma política de investimento de cunho “paternalista” na internacionalização da educação superior no Brasil, os Estados Unidos abriam uma frente de colonialidade que reforçava o imaginário da “supremacia epistêmica e político-econômica” do ocidente norte-americano (Stein & Silva, 2020, p. 552). De forma complementar ao que estas autoras destacaram, essa ação política, escorada na benevolência de transferência de conhecimento científico, trazia intrinsecamente também o gérmen de uma *colonialidade subjetiva*. Em outras palavras, no regresso ao Brasil muitos desses estudantes teriam maiores chances de ocupar posições de poder na estrutura política e econômica do país e, em grande medida, de também serem receptivos aos “interesses geopolíticos e econômicos de seu antigo país anfitrião” (p. 553).

Por sua vez, o Estado brasileiro buscava com esses programas bilaterais de internacionalização cooperativa com os Estados Unidos fortalecer o desenvolvimento científico nacional, num esforço para “a formação de quadros [...] na produção e difusão de conhecimento” (Lima & Contel, 2011, p. 172). Para alcançar independência e projeção acadêmico-científica, teve início no âmbito do governo brasileiro a organização de uma estrutura para o avanço da ciência nacional que resultou, entre outras iniciativas, na criação da Sociedade Brasileira para o Progresso

¹²⁶ Conforme Schwartzman (2015), nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a França era o principal destino da elite intelectual brasileira. Durante todo esse período, muitos cientistas que estavam à frente de instituições de pesquisa no Brasil eram de nacionalidade francesa ou alemã. A cultura inglesa não tinha muita influência na academia brasileira, muito embora a Inglaterra fosse tradicionalmente o mais importante parceiro econômico do país.

da Ciência (SBPC), em 1948, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949, do Conselho Nacional de Pesquisas (atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951. A maioria dessas instituições e órgãos mantém-se ativa na condução, divulgação e financiamento de projetos de pesquisa e acordos de cooperação internacional, incluindo programas de mobilidade.

Ainda que o Estado brasileiro tenha, durante as décadas de 1960 e 1970, implementado políticas para a “diversificação do parque industrial nacional, com vistas a conferir maior autonomia ao Brasil” (Lima & Contel, 2011, p. 167), há de se ter em conta que universidades e demais instituições de pesquisa obedeciam “ao imperativo do crescimento econômico, como única maneira do Brasil se inserir na competição entre as grandes potências” (Garcia-Jr., 2013, p. 205). A ciência financiada era, portanto, a que interessava ao projeto desenvolvimentista dos militares, no sentido de criar tecnologia e transformar o Brasil em uma “grande potência” (Fernandes, 2000, pp. 41-42).

No âmbito da educação superior, o acordo entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (Usaid) resultou na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Assinada pelo presidente militar Costa e Silva, essa lei regulamentou a reforma universitária no Brasil com o objetivo de “formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo chamado milagre brasileiro” (Vieira & Farias, 2011, p. 147). A reforma consolidou o processo de criação dos cursos de pós-graduação no país, “garantindo, por um lado, o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da universidade e, por outro, a melhoria da qualificação dos docentes universitários” (Mendonça, 2000, p. 148).

No que diz respeito à internacionalização, o acordo MEC-USAID permitiu a vinda de professores-consultores e investimentos em cursos de pós-graduação, além da concessão de 3.800 bolsas de estudo, entre 1965 e 1970, para a formação de mestres e doutores em universidades dos Estados Unidos (Cunha, 2007c, p. 161). De acordo com Sônia Laus (2012), até a década de 1970, os acordos de cooperação internacional tiveram um papel fundamental para a expansão dos programas brasileiros de pós-graduação, seja na formação de recursos humanos ou na troca de conhecimentos e informações técnicas por pesquisadores.

Já as décadas de 1980 e 1990, que marcam o início e o avanço do processo de redemocratização do país, caracterizaram-se pela busca de maior autonomia da pesquisa científica no Brasil. O esforço era por construir parcerias internacionais em consonância com “um novo

modelo baseado em uma experiência mais igualitária (Laus, 2012, p. 67)”, no sentido de afirmar a capacidade e a qualidade da pesquisa científica nacional. Nesse sentido, as principais agências estatais de fomento à internacionalização, a CAPES, o CNPq e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), esta última vinculada ao Ministério das Relações Exteriores, “buscaram promover a integração dos grupos de pesquisa e a paridade científica entre os cooperadores brasileiros e estrangeiros” (Laus, 2012, p. 67).

Ações articuladas por diferentes órgãos executivos do governo brasileiro visavam a “expansão e evolução qualitativa do processo de internacionalização da educação superior no Brasil” (Lima & Contel, 2011, p. 173), com exemplos de sucesso em diferentes áreas de pesquisa científica e de desenvolvimento tecnológico¹²⁷. Entretanto, esse dinamismo ocorria em paralelo com a reorganização da ordem econômica e política mundial¹²⁸, na esteira da globalização neoliberal e da passagem de um capitalismo de industrialização intensiva (modelo fordista) para o de acumulação flexível, com “ênfase em serviços, capital humano, economia do conhecimento e intensificação tecnológica” (E. Santos, 2017, p. 59).

A educação superior tem passado, sobretudo a partir dos anos 1990, por significativas mudanças em todo mundo. O discurso que se faz hegemônico na educação superior é o da “corporativização” inscrita na racionalidade de uma qualidade que possa ser mensurável e comparável (Teodoro, Santos & Costa-Júnior, 2018, p. 177). Universidades de países de capitalismo mais agressivo adotam uma nova lógica administrativa, influenciada por práticas de gestão corporativa, principalmente medidas performativas baseadas em eficiência, eficácia e produtividade. Todo esse intenso dinamismo vai repercutir na agenda da política educacional no Brasil, sobretudo por influência de estudos e recomendações de agências multilaterais¹²⁹.

Um primeiro impacto pode ser considerado o expressivo aumento das matrículas de graduação, especialmente com a ampliação da oferta de vagas em instituições privadas. Em três

¹²⁷ O esforço interministerial permitiu canalizar investimentos na criação e consolidação de instituições e empresas de pesquisa especializadas em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico do Brasil e a produção de conhecimento científico e tecnológico de ponta. Um exemplo foi a criação, na década de 1980, do Laboratório de Ozônio pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), vinculado ao Ministério da Aeronáutica. Em seguida, o instituto participou do Experimento Troposfera Global na Camada Limite sobre a Atmosfera da Amazônia, em colaboração com a *National Aeronautics and Space Administration* (NASA), dos Estados Unidos (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE, 2017). Outro exemplo de grande impacto na comunidade científica internacional foi o rápido desenvolvimento do setor agrícola do país que se transformou, nas décadas de 1960 a 1970, de um “importador de alimentos” a um grande produtor e exportador mundial de grãos, a partir da década de 1990. Este salto tecnológico “com acentuados ganhos de produtividade” verificado no campo brasileiro resultou de políticas públicas voltadas para a ciência, tecnologia e inovação e que permitiram aos pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) desenvolver técnicas adaptadas à produção tropical, como a correção química dos solos semiáridos do bioma cerrado (EMBRAPA, 2018, p. 15).

¹²⁸ A partir da década de 1990 ocorre a formação de blocos de integração econômica, entre os quais a União Europeia, oficialmente criada em 1992, North American Free Trade Agreement (NAFTA), em 1994, e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991 (E. Santos, 2017, p. 80).

¹²⁹ Segundo E. Santos (2017, p. 61), essas recomendações que partem, principalmente, do Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

décadas, de 1980 a 2010, o número de estudantes em cursos do nível superior, na modalidade presencial, mais que quadruplicou, saltando de 1.377 milhão para 5.449 milhões. E a demanda por formação superior continua a aumentar. Em 2018, havia 6.394 milhões estudantes inscritos em cursos de graduação, 70,2% deles a frequentar instituições privadas (INEP, 1999, 2001, 2010, 2019). Na sequência, surge a preocupação com a qualidade desse ensino superior expandido e diversificado, o que leva à instituição de uma forma mais sistemática de avaliação e regulação.

De uma forma geral, o argumento para legitimar esse espraiar da privatização era o de que os Estados nacionais “não teriam os recursos necessários para ampliar oferta e estrutura e de que seria mais produtivo, como política pública para o setor educacional, focar investimentos na educação básica, deixando o superior ao sabor do mercado” (E. Santos, 2017, p. 60). Em paralelo, a diversificação dos cursos era justificada pela necessidade de formação de profissionais para as novas demandas de mercado. Nesse contexto, tem-se o reposicionamento da internacionalização, de uma lógica de formação humana para uma lógica capitalista ou transnacional, como conceitua Mário de Azevedo:

Neste sentido, o que se tem chamado de internacionalização da educação superior é, em grande medida, transnacionalização da educação superior, pois a mobilidade de estudantes tem se fundado, majoritadamente, no comércio de serviços de educação terciária, o que contribui para a formação de um mercado mundial de educação superior e menos para a construção de um campo social global de educação superior. (Azevedo, 2015, p. 74)

Na esteira das mudanças globais impulsionadas pelas lógicas neoliberais, a *qualidade* passou a ser a tônica do discursivo hegemônico no âmbito da internacionalização. No Brasil, essa questão recebeu uma atenção especial no nível da pós-graduação, tradicionalmente a área de ensino e pesquisa de maior reconhecimento internacional. O Ministério da Educação, por meio de um novo modelo de avaliação da CAPES introduzido no biênio 1996-1997, buscou estabelecer “padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e pesquisa” (Laus, 2012, p. 68) desenvolvidas pelas instituições públicas.

Entre os indicadores desta inserção internacional estão “convênios, convites para cursos e palestras no exterior, participação em corpo editorial de periódicos e/ou comissões científicas de congressos, recepção de estudantes estrangeiros, trabalhos publicados para circulação internacional” (Laus, 2012, p. 84). De forma, a princípio um tanto paradoxal, a nova sistemática de avaliação, em que as notas mais altas estão associadas aos projetos de internacionalização das instituições, surge “exatamente no momento em que foram feitas reduções fundamentais nas

bolsas de estudos e de pesquisa e quando se anunciam cortes profundos nas verbas destinadas à ciência e tecnologia” (Gatti, André, Fávero, & Candau, 2003, p. 143).

Segundo Lima e Contel, a redução de investimentos estava associada às influências do Banco Mundial na definição de políticas para a área da educação superior, em geral, e para a internacionalização, em particular, entre 1995 e 2002, durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Naquela época, a prioridade era o investimento “em educação fundamental e média” e a expansão da educação superior com recursos da iniciativa privada que não tem, no Brasil, “tradição em pesquisa e no financiamento de uma política de mobilidade acadêmica. (Lima & Contel, 2011, p. 181).

Por consequência, o Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, concedeu, de forma limitada e focalizada, bolsas de estudo e pesquisa¹³⁰ a estudantes e investigadores de pós-graduação¹³¹. A política de internacionalização estava restrita aos professores doutorados, para que pudessem participar de grupos de pesquisa, publicar artigos em revistas científicas ou realizar estudos fora do país; e aos doutorandos, para que cumprissem parte da sua investigação no exterior (Lima & Contel, 2011, p. 179). Esta tendência de investir na internacionalização no nível de pós-graduação ainda persiste. Numa perspectiva histórica, o Brasil não tem tradição na mobilidade no nível de graduação. A exceção ocorreu com o Ciência sem Fronteiras, ainda que o foco na proposta inicial do programa de mobilidade também fosse a pós-graduação¹³².

Embora a onda neoliberal tenha chegado ao Brasil no início da década de 1990, a partir do governo Collor de Mello (1990-1992)¹³³, foi durante os mandatos de FHC (1995 a 2003) que as mudanças, em sintonia com as demandas de mercado, processaram-se, acentuadamente, no campo da educação superior. Uma importante razão para que isso ocorresse deve ser atribuída à aprovação do Acordo Geral do Comércio de Serviços (em inglês GATS - *General Agreement on*

¹³⁰ O número de bolsas implementadas pela Capes nesse período foi bastante limitado, inclusive com decréscimo em algumas modalidades, como doutorado pleno, mestrado, especialização e graduação sanduíche. Entre 1996 e 2006, a Capes concedeu 6.060 bolsas para o exterior e o CNPq, 2.557. Não houve, portanto, um alto investimento para a mobilidade acadêmica, apesar da reestruturação do sistema avaliativo da Capes, em conformidade com padrões (capitalistas) internacionais de garantia de qualidade (Lima & Contel, 2011, pp. 178-180).

¹³¹ O número de bolsas implementadas pela Capes nesse período foi bastante limitado, inclusive com decréscimo em algumas modalidades, como doutorado pleno, mestrado, especialização e graduação sanduíche. Entre 1996 e 2006, a Capes concedeu 6.060 bolsas para o exterior e o CNPq, 2.557. Não houve, portanto, um alto investimento para a mobilidade acadêmica, apesar da reestruturação do sistema avaliativo da Capes, em conformidade com padrões (capitalistas) internacionais de garantia de qualidade (Lima & Contel, 2011, pp. 178-180).

¹³² De acordo com o documento *Ciência sem Fronteiras: um programa de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação*, de autoria da CAPES e da CNPq, a meta era de 27.500 bolsas para a modalidade graduação sanduíche e 45.640 para estudantes e pesquisadores de pós-graduação. Na prática, no entanto, a maior concessão de bolsas foi para o nível de graduação.

¹³³ Segundo Luiz Filgueiras (2006, p. 186), o processo de implantação e evolução do projeto neoliberal no Brasil passou por três momentos distintos, desde o início da década de 1990: “uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o MSI [Modelo de Substituição de Importações] e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula)”.

*Trade in Services*¹³⁴), anunciado em 1995 pela Organização Mundial do Comércio (OMC)¹³⁵. Um outro marco que deve ser citado por impactar, direta e indiretamente, o impulso recente na mobilidade de estudante é o Processo de Bolonha, que teve início em 1999. Para o contexto português e europeu, ambos constituíram “horizontes orientadores [para a] edificação de um novo quadro regulatório do ensino superior” (Antunes, 2007, p. 18).

Na sequência dessas negociações, a partir dos anos 2000, a educação passou a compor a lista dos 12 setores de serviços¹³⁶ para o crescimento da economia mundial, regidos pelas regras de liberalização do comércio internacional. No âmbito da internacionalização, os serviços educacionais estão agrupados em quatro modalidades, de acordo com os modos em que podem ser fornecidos comercialmente (Knight, 2002; Robertson, 2003): (1) transfronteiriço (cursos *e-learning* e universidades virtuais), (2) consumo no exterior (programas de intercâmbio, aprendizagem de idioma), (3) presença comercial (negócios no exterior, como filiais de universidades [campi], franquias, parcerias e acordos com instituições locais de ensino) e (4) deslocamento de pessoas (estudantes, professores, investigadores).

Enfim, em variados níveis e modalidades, a educação, “passa a ser um serviço internacional possível de ser comercializado como um bem de mercado” (Chaves & Castro, 2016, p. 126). Nesse contexto, prosseguem as autoras, os programas de mobilidade estudantil integram uma nova dinâmica global de movimentação financeira. Os países anfitriões veem-se, assim, inseridos num comércio que gera divisas, “desde as taxas de inscrições [até] despesas com transporte, habitação, alimentação, saúde e lazer” custeadas pelos estudantes, suas famílias ou pelos programas de bolsas dos seus países (Chaves & Castro, 2016, pp. 127-128).

No Brasil, o avanço do capitalismo global sobre a educação superior, sobretudo com a “expansão privatista das vagas e a mercantilização do sistema” (Sousa, Rodrigues & Ferreira,

¹³⁴ “The GATS is the first ever set of multilateral rules covering international trade in services. Previous international trade agreements covered trade in products, but never services. The GATS was negotiated in the Uruguay Round and came into effect in 1995” (Knight, 2002, p. 5). A versão do documento que resultou dessa rodada de negociações está no site da *World Trade Organization*. Recuperado em 7 de fevereiro, 2017, de https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats_01_e.htm.

¹³⁵ A OMC ((em inglês, *World Trade Organization*), responsável por administrar o GATS, contabiliza 164 países membros (entre eles Brasil e Portugal) e é definida como “a place where member governments try to sort out the trade problems they face with each other”. Recuperado em 7 de fevereiro, 2017, de https://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/who_we_are_e.htm. “As origens da OMC remontam à assinatura do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), em 1947, mecanismo que foi responsável, entre os anos de 1948 a 1994, pela criação e gerenciamento das regras do sistema multilateral de comércio. No âmbito do GATT, foram realizadas oito rodadas de negociações comerciais, que tiveram por objetivo promover a progressiva redução de tarifas e outras barreiras ao comércio [entre 1986 e 1994]. A oitava rodada, conhecida como Rodada Uruguai, culminou com a criação de OMC e de um novo conjunto de acordos multilaterais que formaram o corpo normativo da nova Organização” (Recuperado em 20 de novembro, 2018, de <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc>). Sobre as origens da OMC e a sua missão de liberalização do mercado, ver, por exemplo, Susan L. Robertson (2003).

¹³⁶ De acordo com Ribeiro (2006, p. 140), a lista desses 12 grandes setores de serviços foi elaborada pelo secretariado da OMC em 1999 com base em classificação utilizada pela Divisão de Estatísticas das Nações Unidas. São eles: “1. negócios (como os serviços profissionais jurídicos, de contabilidade e de arquitetura); 2. comunicação (como os serviços postais e de telefonia); 3. construções e serviços de engenharia; 4. distribuição; 5. Educação (como a educação superior); 6. meio ambiente (como serviços de saneamento); 7. financeiro; 8. Saúde; 9. turismo e viagem; 10. Recreação, cultura e esporte; 11. transporte; serviços de cunho genérico.”

2011, p. 288), ocorre em simultâneo com a redução dos investimentos públicos, em especial na internacionalização das universidades e demais instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Somente na virada do século, os acordos bilaterais ganharam algum fôlego, ingressando então numa fase de expansão e diversificação, mas em números “muito modestos” para a dimensão do país (Lima & Contel, 2011, p. 191).

Após analisarem documentos do governo brasileiro produzidos nos últimos anos, João Alberto de Miranda e Luciane Stallivieri chegaram à conclusão de que a internacionalização da educação superior no Brasil caracteriza-se muito mais por uma tendência de mercado do que uma política de Estado. De acordo com os autores, somente após o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2011-2020 e o Programa Ciência sem Fronteiras, lançado no final de 2011, é que “se pode perceber a internacionalização da educação superior como um desejo por parte do governo brasileiro” (Miranda & Stallivieri, 2017, p. 595). Ainda assim, assinalam, “não está claro o que se deseja com a internacionalização em termos de política pública, que defina as grandes linhas que apoiam a decisão e a ação do país em termos mais propositivos” (p. 595).

Enfim, uma breve análise dos quatro períodos de internacionalização da educação superior no Brasil permitiu-nos perceber que, historicamente, os programas e os acordos internacionais de cooperação acadêmica surgiram dos interesses desenvolvimentistas do Estado, mas permeados por influências capitalistas externas. Embora o governo tenha sido tradicionalmente o grande indutor e financiador da internacionalização das universidades públicas do país e sem desconsiderar os avanços, “o sistema de educação superior brasileiro continua pouco internacionalizado” (Lima & Contel, 2011, p. 157), carente de uma política articulada e com diretrizes e metas definidas.

1.3. Mobilidade internacional de graduandos: do ápice ao declínio

No que diz respeito a iniciativas de fomento e financiamento da mobilidade internacional para fins de estudo e, sobretudo, pesquisa, a prioridade do governo brasileiro, como já referimos, tem sido a nível da pós-graduação. Em 2018, estavam vigentes no Ministério da Educação do Brasil, no âmbito da CAPES, 31 acordos de cooperação internacional (projetos conjuntos de

pesquisa, parcerias universitárias, projetos em associação e projetos institucionais) com instituições de “reconhecido mérito acadêmico, científico e tecnológico” de 16 países¹³⁷ (Anexo 8).

Todavia, apenas cinco destes programas destinavam bolsas para estudantes de graduação: o Programa CAPES/BRAGECRIM, com a Alemanha, o Programa CAPES/NSF, com os Estados Unidos, o Programa CAPES/BRAFITEC, com a França, o Programa CAPES/NUFFIC, com a Holanda, e o Programa CAPES/Drug Discovery, com o Reino Unido. No total, de 2003 a 2018, foram implementadas 7.656 bolsas de graduação no âmbito destes programas¹³⁸, conforme discrimina o Quadro 10:

Quadro 10: Bolsas Graduação Sanduíche - CAPES (2003-2018)

| Programa | País de Estudo | Bolsas |
|----------------------------------|----------------|--------|
| BRAFITTEC – Brasil/França | Brasil | 812 |
| | França | 6.675 |
| BRAGECRIM (CAPES/CNPq/FINEP/DFG) | Alemanha | 128 |
| CAPES/NSF Biodiversidade | Estados Unidos | 27 |
| CAPES/NUFFIC | Holanda | 13 |
| CAPES/Drug Discovery | Reino Unido | 1 |
| Total | | 7.656 |

Fonte: Elaborado a partir de site da CAPES em 2018 e com informações solicitadas ao e-SIC

Nesses cinco programas listados, as bolsas no nível de graduação são concedidas a estudantes que participam de projetos de pesquisa e que têm indicação dos coordenadores para desenvolver atividades de estudo ou pesquisa no exterior. Não se trata, portanto, de um programa de concessão de bolsas individuais em um processo de seleção de estudantes para a mobilidade internacional, nos moldes em que foi realizado o Ciência sem Fronteiras.

Além dos projetos conjuntos de cooperação internacional mencionados, a CAPES, em 2018, mantinha 38 programas estratégicos com instituições e institutos de pesquisa no Brasil, com ênfase na formação de recursos humanos altamente qualificados no nível de pós-graduação¹³⁹. Pelo menos dois deles indicavam a possibilidade de bolsas para *mobilidade sanduíche* no exterior a estudantes de graduação que já estavam inseridos no grupo de pesquisa: o Programa Nacional em Áreas Estratégicas (Programas Estratégicos)¹⁴⁰ e o Biologia

¹³⁷ Nesses 31 acordos não está incluído o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil (CAPES/PRINT), que tem abrangência multinacional (e não bilateral) e sobre o qual falaremos mais adiante. Recuperado em 15 de setembro, 2020, de <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/paises>.

¹³⁸ Conforme resposta à consulta feita ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) do governo federal do Brasil (<https://esic.cgu.gov.br/sistema/principal.aspx>) (Protocolo nº 23480023562201817).

¹³⁹ Ver a relação completa de Programas Estratégicos da CAPES em <http://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/programas-especiais-dri/programaespecialdri/programas-estrategicos> (recuperado em 15 de outubro, 2018).

¹⁴⁰ Dados fornecidos pela Capes, em 04/12/2018, via e-SIC (Protocolo 23480026838201819). Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/DetallePedido.aspx?id=NcaNX7wOTIM=>.

Computacional¹⁴¹. Das 540 bolsas concedidas, entre 2008 e 2018, pelos Programas Estratégicos, 44 foram destinadas a estudantes de graduação e, das 982 para projetos de pesquisa científica e formação de recursos humanos para atuar na área da Biologia Computacional, seis destinaram-se a bolsistas de graduação sanduíche.

Ainda que a internacionalização no nível de graduação não seja o foco do governo brasileiro, o reconhecimento de que a experiência internacional é importante para a formação dos estudantes motivou a CAPES a criar, em 1998, a modalidade *graduação-sanduíche* para fins de estudo e qualificação no exterior. Com enfoque nas engenharias, o Programa Graduação Sanduíche em Áreas Tecnológicas visava “a internacionalização da formação profissional em áreas tecnológicas, consideradas estratégicas” para o país (Pessoa, 2000, p. 33). Entre 1998 e 1999, foram concedidas 447 bolsas, sendo três os países de destino: Alemanha, Estados Unidos e França (GEOCAPES, 2019).

A partir desse programa, a concessão de bolsas na modalidade *graduação sanduíche* passou a ser uma constante no âmbito da CAPES. Apesar do número de bolsas ter caído nos anos 2002 e 2003 (reflexo das políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso), até 2016 verificou-se um ritmo de crescimento, sobretudo entre 2012 e 2016, quando se concretizou, na prática, o Programa Ciência sem Fronteiras¹⁴² (Tabela 5). Esse programa de mobilidade constitui uma exceção na política de investimento do governo brasileiro na qualificação de pessoal de nível superior, face à tradição de privilegiar a pós-graduação.

Das 101.446 bolsas concedidas CAPES e o CNPq, as duas agências de financiamento do programa, 77,8% foram destinadas a estudantes do nível de graduação¹⁴³. Pela primeira vez na história da internacionalização da educação superior no Brasil, o número de bolsas de *graduação sanduíche* superaria, no período entre 2012 e 2016, a soma de todas as demais modalidades no nível de pós-graduação (*doutorado sanduíche* e pleno, pós-doutorado e mestrado).

A análise da série estatística de 2000 a 2018 referente às bolsas concedidas pela CAPES, que é a agência do governo brasileiro que mais financia a qualificação de pessoal de nível superior no exterior, mostra o quão impactante foi o Ciência Fronteiras na política de internacionalização do ensino superior do país. Somente no período em que o programa estava ativo, entre 2012 e

¹⁴¹ Ver Edital Biologia Computacional-Capes 051/2013: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_051_2013_BiologiaComputacional.pdf.

¹⁴² Embora as chamadas públicas para seleção de bolsistas tenham sido encerradas em 2014, muitos bolsistas continuaram no exterior como bolsistas ativos do programa, nomeadamente até 2016, sendo, portanto, contabilizados nas estatísticas anuais da CAPES e CNPq.

¹⁴³ Dados do balanço final do Programa Ciência sem Fronteiras em *power point* apresentado pelo então presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, em audiência pública sobre o programa realizada na Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática do Senado Federal em 29 de abril de 2015. Em <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=3542>.

2016, o número de bolsas de *graduação sanduíche* respondeu por 88,5% do total das bolsas concedidas de 2000 a 2018 nesta mesma mobilidade. Observe que, na sequência desse vultoso investimento, dois anos após o fim do programa de mobilidade (Tabela 5) e a retomada da ênfase à pós-graduação (ACS/MEC, 2017 abril 2), a soma de bolsas liberadas para estudantes de graduação (111.051) ainda supera o número de bolsistas de pós-graduação (83.095).

Tabela 5: Bolsas concedidas pela CAPES (2000-2018)

| | Graduação | Pós-Graduação | Total |
|-------|------------------|----------------------|--------------|
| 2000 | 470 | 1.960 | 2.430 |
| 2001 | 418 | 2.074 | 2.492 |
| 2002 | 268 | 2.202 | 2.470 |
| 2003 | 253 | 2.389 | 2.642 |
| 2004 | 422 | 2.497 | 2.919 |
| 2005 | 622 | 2.885 | 3.507 |
| 2006 | 648 | 3.215 | 3.863 |
| 2007 | 676 | 3.230 | 3.906 |
| 2008 | 787 | 3.185 | 3.972 |
| 2009 | 891 | 3.189 | 4.080 |
| 2010 | 1.473 | 3.225 | 4.698 |
| 2011 | 2.446 | 3.731 | 6.177 |
| 2012 | 6.190 | 4.867 | 11.057 |
| 2013 | 17.972 | 6.438 | 24.410 |
| 2014 | 33.991 | 9.360 | 43.351 |
| 2015 | 29.579 | 9.585 | 39.164 |
| 2016 | 10.593 | 5.587 | 16.180 |
| 2017 | 1.667 | 7.442 | 9.109 |
| 2018 | 1.685 | 6.024 | 7.709 |
| Total | 111.051 | 83.085 | 194.136 |

Fonte: GEOCAPES (13/06/2019): <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

Ao inverter o foco da política de internacionalização da CAPES, o Ciência sem Fronteiras permitiu a estudantes de graduação estudar em instituições no exterior, algumas das quais bem posicionadas nos *rankings* internacionais que mais contam, onde até então só haviam chegado pesquisadores e estudantes de pós-graduação. Até 2012, países que atualmente são destinos frequentes para a mobilidade estudantil não tinham convênios para receber bolsistas da CAPES, tais como Canadá, Itália e Reino Unido (GEOCAPES, 2019). A diversificação e a ampliação dos convênios interinstitucionais para que estudantes brasileiros possam cumprir parte da graduação no exterior resulta da experiência do Ciência sem Fronteiras.

Essa dinâmica é revelada pela Tabela 6, que também ordena os principais destinos da mobilidade internacional de bolsistas da CAPES na última década:

Tabela 6: Principais países de destino de bolsistas de graduação (2008-2018)

| Destino | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Total |
|-----------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|------|-------|
| EUA | 174 | 169 | 267 | 811 | 2063 | 5669 | 15066 | 14497 | 4169 | 17 | 20 | 42922 |
| França | 488 | 598 | 848 | 1015 | 1754 | 2811 | 3358 | 3084 | 2041 | 1339 | 1273 | 18609 |
| Alemanha | 120 | 121 | 160 | 168 | 572 | 2086 | 4122 | 3518 | 1759 | 28 | 12 | 12666 |
| Irlanda | - | - | - | - | | 974 | 2.175 | 2397 | 1060 | 1 | 9 | 6616 |
| Itália | - | - | - | - | 284 | 1702 | 2.376 | 1456 | 478 | 5 | 5 | 6.306 |
| Portugal | 1 | 1 | 180 | 428 | 871 | 986 | 671 | 223 | 52 | 108 | 124 | 3645 |
| Canadá | - | - | - | - | 74 | 1000 | 1648 | 863 | 14 | 2 | 5 | 3.606 |
| Hungria | - | - | - | - | - | 433 | 1.775 | 1685 | 355 | 4 | - | 4252 |
| Austrália | - | - | - | - | - | 1254 | 1322 | 152 | - | 2 | 2 | 2.732 |
| R.Unido | - | - | - | - | 479 | 504 | 249 | 218 | 3 | 2 | 103 | 1558 |
| Japão | - | - | - | 1 | 4 | 51 | 269 | 394 | 169 | - | - | 888 |
| China | - | - | - | - | - | 177 | 250 | 253 | 98 | 26 | - | 804 |
| Noruega | | | | | | 62 | 255 | 249 | 56 | - | 1 | 623 |
| Suécia | | | | | | 47 | 136 | 246 | 155 | 1 | - | 585 |
| Argentina | - | - | - | - | 22 | 102 | 87 | 55 | 85 | 59 | 68 | 478 |
| Holanda | - | - | - | 3 | 29 | 55 | 88 | 98 | 51 | - | - | 324 |
| Espanha | 1 | 2 | 10 | 10 | 10 | 12 | 80 | 78 | 4 | 2 | 7 | 215 |

Fonte: GEOCAPES (13/06/2019): <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

Inicialmente, os dois destinos europeus para os bolsistas da CAPES eram a França e a Alemanha, países com “sistema de educação superior eminentemente público e por isso mesmo os custos envolvidos passam a ser menores, comparativamente aos países que cobram anuidades diferentes aos estudantes que não pertencem à União Europeia” (Lima & Contel, 2011, p. 195). No geral, entretanto, os Estados Unidos sempre foram o principal destino. Entre 2008 e 2018, Estados Unidos, França e Alemanha receberam, juntos, 74.197 estudantes, o que corresponde a 69,2% de todas as bolsas concedidas nesse período. Por sua vez, Portugal só começou a receber estudantes de graduação em 2008, porém o fluxo de mobilidade só se tornaria efetivo a partir de 2010, quando 180 bolsistas da CAPES ingressaram em instituições portuguesas (GEOCAPES, 2019). Por fim, ressaltamos a baixa atratividade da Espanha, tendo ficado atrás, por exemplo, da Argentina como país de escolha para fins de mobilidade.

A análise da distribuição de bolsas da CAPES por países de destino permitiu também perceber o quanto a mobilidade acadêmica com subsídio do governo federal está direcionada aos países centrais do Norte Ocidental Global. Durante 2008 a 2018, a América Latina e a região do Caribe receberam 691 estudantes brasileiros de graduação, o que corresponde a 0,6% de todas as bolsas de *graduação sanduíche* concedidas pela agência para mobilidade internacional no mesmo período. Japão e China receberam, por exemplo, mais estudantes. Essas novas rotas de mobilidade abertas pelo Ciência sem Fronteiras ajudam a reforçar o argumento do papel indutor dos *rankings* universitários.

1.4. Programa Ciência sem Fronteiras e o *novo desenvolvimentismo* no Brasil

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) surge num momento de euforia na esfera do poder político brasileiro e que se caracteriza pela busca de um novo modelo de desenvolvimento econômico e social. Nessa dinâmica, o investimento no ensino superior, na ciência, tecnologia e inovação, torna-se uma estratégia política do governo para alavancar, a médio e longo prazos, a competitividade do setor produtivo nacional. Nunca na história do país, em um período tão curto de tempo, havia-se investido tantos recursos públicos na formação e na qualificação internacional de pessoal de nível superior. Entre 2011 e 2016, os custos com os bolsistas no exterior somaram R\$ 8,340 bilhões¹⁴⁴. Esse valor foi considerado muito elevado no governo posterior, e apontado como um dos principais fatores para justificar a extinção do programa de mobilidade¹⁴⁵.

A proposta do programa foi apresentada pela presidente Dilma Rousseff aos membros do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social (CDES) na 38ª Reunião Ordinária, realizada em Brasília, em 26 de junho de 2011. Composto por ministros de Estado e 90 representantes da sociedade civil, o CDES tinha então por missão assessorar a Presidência da República “na formulação de políticas e diretrizes específicas, voltadas ao desenvolvimento econômico e social”, bem como “apreciar propostas de políticas públicas e de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social” submetidas pelo ou pela presidente do Brasil¹⁴⁶.

Menos de seis meses depois, o programa foi oficialmente instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, com a meta de implementar em quatro anos 100 mil bolsas¹⁴⁷ para estudo e pesquisa no exterior, nos níveis de graduação e pós-graduação. Conforme o Art. 2º do referido decreto, o CsF apresentava os seguintes objetivos:

- I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias para o Brasil;
- II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o

¹⁴⁴ Segundo informações da CAPES, via consulta e-SIC:

http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/_layouts/15/DetailhePedido/DetailhePedido.aspx?nup=23480013496201605.

¹⁴⁵ Somente em 2015, o Ministério da Educação do Brasil informa ter destinado R\$ 3,7 bilhões para manter o CsF, “o mesmo valor investido na merenda escolar de 39 milhões de alunos da Educação Básica no país. Eram 35 mil bolsistas de graduação a um custo médio no exterior de R\$ 100 mil por ano” (Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação – ACS/MEC, 2017, abril 2).

¹⁴⁶ Em conformidade com o Art. 8º da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que criou o CDES. Esta referida lei foi revogada no governo Michel Temer pela Medida Provisória nº 782, de 31 de maio de 2017, e convertida na Lei nº 13.502, de 1 de novembro de 2017. Os objetivos do CDES permaneceram os mesmos, agora descritos no Art. 14, porém, a nova legislação não descreve a composição do CDES.

¹⁴⁷ De acordo com o balanço final do Programa Ciência sem Fronteiras, o total de bolsas implementadas foi de 92.880 (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CNPq; CAPES, 2016). Ressalta-se que a CAPES diferencia bolsa implementada de bolsa concedida. Nem todas as bolsas concedidas foram implementadas em razão, por exemplo, de desistência do candidato selecionado.

- desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III - criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
 - IV - promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
 - V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
 - VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
 - VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
 - VIII - contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e
 - XIX - estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.

Em 2011, ano que o CsF foi criado, o Brasil vivia sob o entusiasmo de uma economia em crescimento. Naquele momento e na conjuntura político-econômica do que se convencionou chamar de novo desenvolvimentismo, a ênfase estava nas políticas estratégicas com vistas a uma inserção mais competitiva do setor produtivo nacional na economia global capitalista, porém sem descuidar do desenvolvimento social. O governo buscava, assim, conciliar o econômico com o social, priorizando políticas voltadas para qualificar e impulsionar a educação superior, a ciência, a tecnologia e a inovação, mas também para a redução das desigualdades.

Essa forma de conduzir a agenda política e econômica assenta no entendimento de que a educação superior pode ajudar os países, não apenas os de renda média e avançada, mas também os de economia periférica, “a se tornarem mais competitivos globalmente”, mediante uma força de trabalho melhor qualificada e capaz de criar e disseminar novas ideias e tecnologias (Altbach & Salmi, 2011, p. 1). Os avanços rápidos em ciência e tecnologia resultariam, na sequência, “em formas mais eficientes de produzir bens e serviços e de entregá-los de forma mais eficaz e a custos mais baixos para um número maior de pessoas” (Salmi, 2009, p. 2).

Tendo em conta essa perspectiva, não é nenhum absurdo falar num modelo híbrido de desenvolvimentismo no Brasil durante os governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), no sentido de uma aproximação às premissas neoliberais em tempos de economia do conhecimento¹⁴⁸. Esse alinhamento ficou nítido no discurso de Barack Obama durante a Cúpula Empresarial Brasil-Estados Unidos, realizada em Brasília, em 19 de março de 2011, em que

¹⁴⁸ De acordo com o *Relatório sobre Desenvolvimento Mundial de 1998/99: Conhecimento para o Desenvolvimento*, o Banco Mundial enfatiza quatro dimensões estratégicas para orientar os países na transição para uma economia baseada no conhecimento: (1) um regime econômico e institucional apropriado, (2) uma forte base de capital humano, (3) uma infraestrutura de informação dinâmica e (4) um sistema nacional eficiente de inovação (The World Bank, 1999).

ênfatezou a disposição dos Estados Unidos em “colaborar” com a área educacional do Brasil, em sintonia com as novas demandas capitalistas do século XXI:

(...) concordamos que uma economia baseada no conhecimento será fundamental para o crescimento e a prosperidade. Isso significa uma força de trabalho capacitada e instruída. Quanto mais os nossos jovens, quanto mais os nossos estudantes, quanto mais os nossos trabalhadores conhecerem novas culturas e novas ideias, mais capazes se sentirão para competir em escala global. É por esta razão que estou muito satisfeito com o fato de as lideranças empresariais brasileiras e americanas terem expressado interesse em aumentar o intercâmbio de estudantes entre nossas nações. (Obama, 2011)¹⁴⁹

Na nova concepção política do governo de Dilma Rousseff para a internacionalização, o investimento público seria centrado nas áreas de saber científico em que o Brasil potencialmente fortaleceria as vantagens comparativas, consideradas estratégicas para a competição no mercado global, nomeadamente as engenharias e as tecnologias da informática e comunicação e da biomedicina. Por conseguinte, as bolsas concedidas pelo Ciência sem Fronteiras induziriam a formação do chamado *capital humano* nessas áreas de conhecimento, excluindo as ciências humanas e sociais¹⁵⁰.

Por outro lado, tendo em conta o cenário mundial, o Ciência sem Fronteiras surge num momento em que os Estados Unidos ainda estavam a absorver os impactos da recessão de 2008¹⁵¹. Com orçamentos públicos mais limitados para as universidades do país (Altbach, 2011)¹⁵², os bolsistas brasileiros eram mais do que bem-vindos. Acordos bilaterais entre os dois países com vistas ao fomento da mobilidade estudantil foram assinados logo após a visita, em 2011, do presidente Barack Obama ao Brasil. Ocasão em que Obama e Dilma estabeleceram “a parceria educacional EUA-Brasil, que, posteriormente, abriu o caminho para o Ciência sem Fronteiras” (Spears, 2014, p. 152).

Os Estados Unidos acabaram sendo o principal destino dos participantes do programa de mobilidade. Estudantes de graduação e de pós-graduação e pesquisadores docentes receberam

¹⁴⁹ O discurso na íntegra do discurso em <http://g1.globo.com/obama-no-brasil/noticia/2011/03/leia-integra-do-discurso-de-obama-para-empresarios-em-brasil.html>.

¹⁵⁰ O Programa Ciência sem Fronteiras contemplou 18 áreas de conhecimento: (1) Biodiversidade e Bioprospecção, (2) Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde, (3) Biotecnologia, (4) Ciências Exatas e da Terra, (5) Ciências do Mar, (6) Computação e Tecnologias da Informação, (7) Energias Renováveis, (8) Engenharias e demais áreas tecnológicas, (9) Formação de Tecnólogos, (10) Fármacos, (11) Indústria Criativa, (12) Nanotecnologia e Novos Materiais, (13) Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva, (14) Petróleo, Gás e Carvão Mineral, (15) Produção Agrícola Sustentável, (16) Tecnologia Aeroespacial, (17) Tecnologia Mineral e (18) Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais (CNPq; CAPES, 2015)

¹⁵¹ Sobre a crise financeira global de 2008 causada pelo liberalismo econômico, a abertura comercial e financeira e pela desregulamentação e como a sua solução adotada pelos Estados Unidos, Japão e países da chamada zona do euro passou por políticas desenvolvimentistas ver Bresser-Pereira (2015, pp. 390-393).

¹⁵² Sobre a crise econômica que começou em 2008, escreve Altbach (2011, pp-13-14): “There are examples in several countries of severe cutbacks in the funding of higher education generally, including the 20 percent budget cutbacks in the United Kingdom in 2010 and 2011 and the continuing stateimposed cuts in most of the U.S. states.”. Por exemplo, A Universidade da Califórnia, campus de Berkeley, que recebia financiamento “relativo generoso” do Estado da Califórnia, passou a receber nesta mesma época um quarto do valor necessário (Altbach, 2011, p. 23).

bolsas para estudar ou realizar pesquisa em 741 instituições (CNPq; CAPES, 2015). Além do empenho pessoal de Obama e os antecedentes de cooperação internacional entre os dois países, o novo imaginário de superioridade das universidades de pesquisa dos Estados Unidos, sob o padrão *world-class university* ou “universidade neoliberal na *excelência* e no *conhecimento especializado*”, na acepção de Walter Mignolo (2003, p. 13), também deve ser considerado como importante fator de influência para esse resultado.

As universidades de pesquisa (*world-class*) são as que estão no topo dos *rankings* internacionais. Surgem nos anos 1940, quando uma significativa onda migratória de cientistas e intelectuais segue para os Estados Unidos durante o período da Segunda Guerra Mundial. Como ressalta Demerval Saviani, as universidades dos Estados Unidos lucraram, sobretudo, com “a diáspora de cérebros provocada pelo nazismo” na Alemanha e com o espírito que esses cientistas traziam incorporado de um modelo universitário prussiano, pautado na liberdade da pesquisa científica e da autonomia do ensino acadêmico (Saviani, 2017, p. 13)¹⁵³.

A universidade de pesquisa dos Estados Unidos é considerada “o padrão ouro e é emulado globalmente” (Altbach, 2011, p. 22). Estas instituições seguem o modelo de universidade alemã humboldtiano¹⁵⁴, conhecido pela união do ensino e da pesquisa, “com a pós-graduação à frente, servindo de modelo para o sistema (as universidades de pesquisa classificadas como *New American University*)” (Silva-Júnior, 2017, p. 218). O ideário da universidade de pesquisa vem dessa tradição, com foco no contexto global de competitividade acadêmica. Ou seja, prevalece o imaginário de “que a universidade está competindo com as melhores instituições acadêmicas do mundo e aspirando ao auge da excelência e do reconhecimento” (Altbach, 2003, p. 8).

A construção do modelo *world-class university* ocorre paulatinamente desde a última década do século XIX, quando as ideias de Charles Eliot, então presidente da Universidade de Harvard entre 1869 e 1909, e a pressão financeira sobre as universidades dos Estados Unidos levaram à flexibilização dos cursos universitários que “passaram a incluir uma maior componente

¹⁵³ A corrente filosófica prussiana é baseada nas ideias do filósofo, linguista diplomata e Chefe de Educação do Ministério do Interior da Prússia (1809-1810) Wilhelm von Humboldt. Ele defendia um modelo de universidade moderna que combinava a liberdade de pesquisa científica com a autonomia do ensino, bem como a primazia da “ciência pura” (a “melhor ciência” nos EUA) sobre a prática e treinamento profissional especializado e acabado (Holford, 2014, pp. 8-9). Sobre esta origem filosófica, observa Altbach (2011, p. 15): “The Humboldtian ideas of *Lernfreiheit* (freedom to learn) and *Lehrfreiheit* (freedom to teach) enshrined a great deal of autonomy and academic freedom in the university.”

¹⁵⁴ A universidade de pesquisa remonta ao início do século XIX, com a reforma da Universidade de Berlim, realizada por Wilhen von Humboldt: “Before that, universities were largely devoted to teaching and to the preparation of professionals in fields such as law, medicine, and theology. Although the Humboldtian model brilliantly focused on research, it stressed research for national development and applied work as much as, if not more than, basic research. From this research model, the disciplinary structures emerged—with the development of fields such as chemistry and physics, as well as the social sciences, including economics and sociology” (Altbach, 2011, p. 14). O contexto dominante no século XIX era o da Revolução Industrial e da explosão de novas ideias e invenções, o que exigia a realização “de pesquisas empíricas em laboratórios antes que os resultados pudessem ser validados para que novas tecnologias surgissem” (Sibal, 2011, p. xiv). Nos Estados Unidos, a universidade de pesquisa tornou-se predominante em meados do século XX, com investimentos vultosos do Departamento de Defesa do governo “relacionados à tecnologia militar da Guerra Fria” (Altbach, 2011, p. 15).

de estudos aplicados e de matérias tecnológicas, substituindo os currículos monolíticos baseados em estudos clássicos”, de ordem teórica (Oliveira, 2017, p. 51). Esta revolução no ensino universitário dos Estados Unidos propagou-se a seguir para outros países desenvolvidos com o objetivo de tornar os cursos universitários atrativos para os filhos de empresários e industriais.

Muitas das grandes escolas de engenharias, incluindo o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Universidade Carnegie Mellon, o Instituto de Tecnologia da Califórnia (CALTECH) surgiram nessa época e adotaram um modelo de ensino influenciado pelas ideias de Eliot. Essas instituições estão sempre a revezar as primeiras posições nos *rankings* das instituições de excelência na produção de alta tecnologia. Em razão do prestígio e da posição que ocupam nos *rankings* internacionais, estas universidades têm grande poder de atrair estudantes internacionais de países periféricos e semiperiféricos do sistema capitalista, sobretudo da elite econômica.

Mas retornemos ao início da segunda década do atual século. A investida dos Estados Unidos para atrair universitários num período de crise econômica não se restringia ao Brasil. Com o programa de mobilidade estudantil *100,000 Strong in the Americas*, o então presidente norte-americano Barack Obama buscou aumentar as parcerias internacionais com outros países latino-americanos¹⁵⁵. O programa *100,000 Strong in the Americas* continua ativo¹⁵⁶, podendo ser percebido como uma política estratégica para fazer frente competitiva ao Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), programa político iniciado em 1998 por países europeus e baseado na “ideia universalista da Europa do Conhecimento” (Leite, 2010, p. 221), e oficialmente anunciado com a assinatura da Declaração de Bolonha¹⁵⁷.

O chamado Processo de Bolonha permite-nos desvelar três novas dinâmicas inter-relacionadas das políticas educativas. A primeira diz respeito ao espaço de formulação e regulação do arcabouço normativo para a educação, numa direção que parte de uma dimensão supranacional para ser transposta para os sistemas nacionais, num “expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional”

¹⁵⁵ Porém, o programa visava outras partes do mundo. Antes do Brasil, em novembro de 2009, Obama havia visitado Xangai para divulgar o programa *100,000 Strong Initiative*, com vistas a aumentar o número de estudantes chineses em instituições dos Estados Unidos (<https://100kstrong.org/>). A China, como vimos no Capítulo 1, é o país que mais envia estudantes para os Estados Unidos.

¹⁵⁶ Em 2019, o programa, por meio de um Fundo de Inovação, patrocinado pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), forneceu cinco subsídios, no valor de 40 mil dólares cada um, para programas de intercâmbio e treinamento acadêmico para estudantes trabalharem em equipes em instituições de ensino superior no Brasil e nos Estados Unidos nas áreas de tecnologia da informação e comunicação, engenharia, negócios e empreendedorismo. Além de institutos do Senai, o programa tem parcerias com a Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Amazonas, Instituto Federal do Amazonas, Universidade Federal de Pernambuco (*100,000 Strong in the Americas*, 2019). Na totalidade, o Fundo de Inovação do *100,000 Strong in the Americas*, até abril de 2020, já beneficiou estudantes de 447 instituições de ensino superior de 25 países e em 49 estados dos Estados Unidos, conforme <http://www.100kstrongamericas.org/about/>, acessado em 19/04/2020.

¹⁵⁷ A Declaração de Bolonha foi assinada em 1999 e criou as bases “para um futuro Espaço Europeu do Ensino Europeu, obrigando a mudanças e reformas dos sistemas nacionais (sistema de créditos transferíveis – ECTS, três ciclos de estudo, suplemento ao diploma ...).” (Vale, Cachinho & Morgado, 2018, p. 18). Conforme Leite (2010), os dois principais argumentos para a padronização do ensino superior europeu são a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade internacional das universidades europeias.

(Antunes, 2007, p. 3). A segunda, resultante da primeira, refere ao fortalecimento das novas políticas educativas padronizadas, uma vez que passam a ter o alcance para todos os países-membros abrigados pelo EEES. Antevê-se, assim, a terceira dinâmica, que é a formação de um bloco continental europeu com força suficiente para competir pelo mercado dos serviços da educação.

Dessa forma, os sistemas nacionais perdem força em autonomia no campo da educação convencidos de que serão compensados pela *europização* do ensino superior. Como sublinha Fátima Antunes, trata-se de “uma nova coordenação, escalar e funcional” no campo da educação superior protagonizada por uma *ação política supranacional*, “com os Estados a transferir deliberada e inopinadamente prerrogativas de decisão do nível das instituições deliberativas nacionais para instâncias *ad hoc* intergovernamentais” (Antunes, 2007, p. 4), a exemplo das conferências ministeriais que se seguiram a Bolonha¹⁵⁸.

A constituição do EEES resulta, portanto, do esforço de uma *geopolítica de poder eurocentrada* para enfrentar, nomeadamente, a crescente competitividade dos Estados Unidos e de outros países avançados “no campo da investigação científico-tecnológica e dos processos de inovação”, bem como igualmente recuperar “a condição outrora sustentada de destino preferencial de estudantes, professores e pesquisadores de todo o planeta” (Mello, 2011, p. 108). Sobre este aspecto, vale lembrar que a promoção da mobilidade estudantil e acadêmica e a cooperação europeia no controle de qualidade das instituições e dos seus programas de estudo, mediante parâmetros comuns de comparação e avaliação, são metas do Tratado de Bolonha. Decorre daí a proximidade entre internacionalização e avaliação.

É a partir da perspectiva de uma nova ordem mundial para a educação que o programa *100,000 Strong in the Americas* deve ser criticamente analisado. Segundo dados do governo dos Estados Unidos, 40% das exportações do país seguem para a larga faixa territorial das Américas, que “representa um mercado próspero de quase um bilhão de pessoas” (U.S. Department of State, 2018). A estimativa é de que em 2.060, a população das Américas seja maior do que a da China, o que implica considerar um promissor mercado consumidor mais intimamente ligado aos Estados Unidos por laços comerciais, culturais, educacionais e familiares. Todas essas projeções têm por objetivo uma política de integração econômica das Américas, sob a liderança dos Estados

¹⁵⁸ Dessas conferências resultaram os seguintes documentos: Comunicado de Praga, República Checa (2001), Comunicado de Berlim, Alemanha (2003), Comunicado de Bergen, Noruega (2005), Comunicado de Londres, Inglaterra (2007), Comunicado de Leuven Louvain-la Neuve, Bélgica (2009), Declaração de Budapeste-Viena, Hungria e Áustria (2010), Comunicado de Bucareste, Roménia (2012) e Comunicado de Yerevan, na Arménia (2015).

Unidos, o que constituiria uma expressiva ofensiva contra a economia do bloco europeu e da própria China.

Portanto, é a partir dessa disputa pela hegemonia capitalista que a mobilidade internacional ganha destaque no discursivo da *colonialidade global de poder*.

No atual mundo interconectado e impulsionado pela tecnologia, a educação de qualidade por si só não é suficiente. *Precisamos ser mais conscientes internacionalmente e ser culturalmente adeptos*. Precisamos de uma geração de líderes que possa alcançar as fronteiras. Para isso, os alunos precisam de uma ampla base de habilidades e experiências, incluindo a exposição a outros países e culturas. Essa é a visão de *100.000 Strong in the Americas*. (U.S. Department of State, 2018, itálico acrescentado).

A meta do *100,000 Strong in the Americas* é de que 100 mil estudantes se desloquem, anualmente, nos dois sentidos das rotas de mobilidade, ou seja, 100 mil estudantes partindo dos Estados Unidos e 100 mil estudantes de países da América Latina e Caribe chegando aos Estados Unidos. Em 2018, as estatísticas divulgadas pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, apontam 40 mil estudantes estadunidenses estudando em países latino-americanos e 64 mil da América do Sul e do Caribe frequentando instituições norte-americanas (U.S. Department of State, 2018). As desigualdades sociais e étnico-raciais, as barreiras linguísticas, as diferenças curriculares e a violência são apontadas como obstáculos para a mobilidade de estudantes entre as Américas¹⁵⁹.

As desigualdades étnico-raciais e sociais fizeram-se presentes também no Programa Ciência sem Fronteiras, que acabou por se constituir em espaço privilegiado apenas para alguns segmentos, tendo em conta a classe, o gênero e a raça dos bolsistas (Borges, 2015, 2018a). Dada a herança colonial da escravidão indígena e negra, as desigualdades por raça e etnia, não superadas por políticas e orientações do Estado brasileiro posteriores à independência¹⁶⁰, reverberam nos *campi* universitários do país, sobretudo nos cursos com perfil discente mais elitizado (Ristoff, 2014).

¹⁵⁹ “We are seeking to more than double those numbers in less than ten years. Many Latin American and Caribbean students, particularly those of less advantaged backgrounds, to include those of afro or indigenous descent, lack the English language skills or resources to succeed at U.S. institutions. Conversely, many U.S. students are still unaware of the opportunities available in the hemisphere. U.S. and Latin American colleges and universities face challenges integrating study abroad into degree programs, designing programs for nontraditional students, and developing cost-effective opportunities for all students. To reach our goal, colleges and universities must make study abroad accessible for all students, regardless of their major, socio-economic status, or the type of institution in which they are enrolled” (U.S. Department of State, 2018). Recuperado de <https://2009-2017.state.gov/p/wha/rt/100k/index.htm>.

¹⁶⁰ Como assinalado por Stein e Silva (2020, p. 554), o Estado brasileiro tem também “um poder colonial internamente”. E exemplificam com fatos recentes: “When the French president Emmanuel Macron critiqued Bolsonaro’s handling of the fires, Bolsonaro accused Macron of having a “colonialist-mindset”, in an attempt to deflect the fact that his own government was responsible for weakening environmental protections and Indigenous rights that contributed to the fires. Meanwhile, the Brazilian Ministry of Education hires the British Council to research, advise and plan the new national curriculum for basic education in teaching and learning English, rather than recognizing the highly capable Brazilian researchers and teachers who work in this área”.

Embora os governos de Lula e Dilma tenham se pautado pela tentativa de correção dessas injustiças históricas,¹⁶¹ outras lacunas, como uma trajetória escolar com ensino de qualidade, nomeadamente de línguas estrangeiras para todos, não encontraram tempo hábil para serem preenchidas. Apesar dos obstáculos, uma parcela considerável de estudantes pobres e negros conseguiu estudar no exterior. Essa inclusão foi possível porque o governo ampliou os recursos financeiros para o programa de mobilidade, possibilitando que estudantes sem o domínio necessário em uma língua estrangeira pudessem frequentar aulas do idioma no país de destino, antes de ingressar na instituição para a qual haviam sido admitidos¹⁶².

Porém, a crise política e econômica que irrompe no Brasil no início de 2016 impossibilita a segunda etapa do Ciência sem Fronteiras. Anunciado pela presidente Dilma Rousseff em 25 de junho de 2015, em cerimônia no Palácio do Planalto, em Brasília, a meta seria a distribuição de mais 100 mil bolsas no exterior (Coordenação de Comunicação Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CCS/CAPES, 2014). Nesta fase, a prioridade seria a implementação de bolsas para os ex-bolsistas de graduação que haviam obtido o aceite de instituição no exterior para projetos de pesquisa no nível de pós-graduação. No entanto, o que se seguiu foi a interrupção brusca do maior investimento público feito pelo Brasil em mobilidade internacional.

A descontinuidade nas políticas de governo está entre as principais barreiras para o avanço e a consolidação do processo de internacionalização da educação superior no Brasil. Relatório do Banco Mundial do final da década de 1990 já apontava para esse problema e também para os subsídios reduzidos e de curta duração, a pouca colaboração entre pesquisadores e empresas e para o desequilíbrio regional, “com praticamente toda a pesquisa de classe mundial sendo feita em apenas alguns dos estados do Sudeste do Brasil” (The World Bank, 1999, p. 37). No esforço de conceder maior relevância à pesquisa científica em áreas prioritárias para o Brasil teve início, no primeiro governo Lula da Silva (2003-2010), a construção de um arcabouço normativo dentro das premissas de um novo desenvolvimentismo.

¹⁶¹ Durante os governos de Lula e Dilma foi instituída, por exemplo, a reserva de vagas nas universidades públicas estatais para estudantes negros e provenientes de famílias de baixa renda A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, fixa que 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais devem ficar com alunos provenientes do ensino médio em escolas públicas. As vagas das então chamadas cotas sociais (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas da seguinte forma: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Ministério da Educação - MEC, 2012).

¹⁶² A exigência de proficiência em língua inglesa tornou-se menos rigorosa a partir da Segunda Chamada Pública (nº 102/2011) do CsF, quando então permitiu-se ao bolsista aprimorar o idioma nos EUA ou em outro país por até oito semanas, antes do início do intercâmbio na graduação, nos chamados “cursos de imersão” (Borges, 2015, p. 145 e 166).

Entre as legislações criadas, destacam-se: (1) a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE), lançada a 31 de março de 2004, com foco na inovação e objetivo de aumentar a eficiência de setores produtivos ligados à exportação, em áreas consideradas de fronteiras para o ganho de competitividade da indústria nacional no mercado global, como a nanotecnologia, semicondutores e *softwares*, ou que se justificava pela “enorme vulnerabilidade (científica) brasileira”, como fármacos e medicamentos (Salerno & Daher, 2006, p. 37); (2) a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, designada Lei de Inovação Tecnológica¹⁶³, que permite parcerias entre universidades, institutos públicos de pesquisa e empresas privadas com vistas à inovação industrial do país; e (3) a Lei nº 11.196, de 2005, conhecida como a Lei do Bem, que concede benefícios fiscais a exportadores e pessoas jurídicas patrocinadoras de pesquisas tecnológicas e de inovação.

Correspondendo sobretudo ao segundo governo de Lula e ao primeiro de Dilma Rousseff, o novo desenvolvimentismo (também chamado neodesenvolvimentismo ou neonacional-desenvolvimentismo), acabou por não cumprir algumas expectativas na área econômica, alcançando, no entanto, “o ineditismo de atender a demandas materiais e simbólicas historicamente negligenciadas” (Almeida, 2015, p. 150). Na definição teórica do economista Bresser-Pereira, o novo desenvolvimentismo opõe-se ao liberalismo econômico ao referir-se a uma forma de capitalismo coordenada pelo Estado e pelo mercado, “em que o Estado tem precedência sobre o mercado, mas as duas instituições operam em conjunto” (Bresser-Pereira, 2015, p. 386). Neste caso, o modelo de Estado caracteriza-se por ser “democrático, desenvolvimentista, social e protetor do ambiente, com alta carga tributária porque financia os grandes serviços sociais e científicos que caracterizaram as sociedades do bem-estar ou social-democráticas” (p. 386).

Em grande medida, no período dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 e 2016, pôs-se em prática as premissas do novo desenvolvimentismo. No entanto, foi levado ao insucesso por não se ter consolidado como um “Estado financeiramente sólido” (Bresser-Pereira, 2015, p. 387), ou seja, ter em equilíbrio as contas fiscais (orçamento) e a conta-corrente do país. Por isso, no ponto de vista do autor, o que se viu sob a égide da esquerda petista de um autodenominado desenvolvimentismo social foi, na verdade, um “pseudodesenvolvimentismo”

¹⁶³ Esta lei sofreu alterações pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, no segundo mandato de Dilma Rousseff. No entanto, a essência permaneceu mediante estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. A Lei nº 13.243 incluiu a possibilidade de visto temporário para pesquisador, dispensa de licitação para aquisição de produtos para Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) até determinado valor e possibilidade de isenção de impostos de importação para projetos de CTI realizados por empresas ou quando importados diretamente por pesquisadores e permitiu a professores, inclusive com dedicação exclusiva, ocupar cargo de direção remunerado em fundação de apoio à pesquisa (Nazareno, 2016).

que garantiu apenas o aumento de salários, sem conseguir assegurar “uma taxa de lucro satisfatória para as empresas industriais” (Bresser-Pereira, 2015, p. 390).

Em síntese, o desenvolvimento econômico deveria ocorrer *pari passu* à redução de desigualdades sociais, por meio de uma maior distribuição de renda e políticas dirigidas aos grupos sociais marginalizados. Tanto um objetivo quanto o outro revelam-se inter-relacionados com o maior investimento na pesquisa científica, o que implica voltar a atenção para a formação de pessoal de nível superior no Brasil. O Programa Ciência sem Fronteiras era, portanto, uma das importantes peças da engrenagem político-ideológica do Estado brasileiro.

Mas, para que não se alimente qualquer equívoco, o *novo desenvolvimentismo* não foi uma invenção do PT. Numa perspectiva global, segundo Luiz Carlos Bresser-Pereira, o novo desenvolvimentismo nasce no seio da esquerda tradicional após o fracasso do neoliberalismo e das reformas orientadas para o mercado. A esquerda tradicional, no caso, era uma ala dissidente da *social-democracia* (social-liberal ou a chamada terceira-via na Inglaterra) dos países ricos. Na percepção desse grupo, eram necessárias reformas orientadas para o mercado, mas com intervenção firme do Estado, nomeadamente nas políticas de ajuste fiscal. O entendimento é de que somente com a constituição de um Estado forte no plano administrativo e financeiro é que se poderia avançar no social e firmar os interesses nacionais.

Em trabalho mais recente, Bresser-Pereira (2020, p. 115) deixa claro o que se denomina novo desenvolvimentismo:

O Novo Desenvolvimentismo argumenta que existem duas formas alternativas de organização econômica do capitalismo. Um, que busca excluir o estado da coordenação dos sistemas econômicos, é denominado liberalismo econômico. A outra, que vê o mercado como uma instituição extraordinária de coordenação de sistemas competitivos, mas defende uma intervenção moderada do Estado na coordenação das indústrias não competitivas, do sistema financeiro e dos preços macroeconômicos que o mercado não consegue manter. Esta forma alternativa de organização do capitalismo, embora dominante na época das revoluções industriais de todos os países e na Era de Ouro do capitalismo do pós-guerra, carece de nome. O Novo Desenvolvimentismo faz um alargamento semântico e se propõe a denominar “desenvolvimentismo” a essa forma de capitalismo, adotando assim um conceito amplo de desenvolvimentismo. Um regime econômico alternativo claramente distinto do liberalismo econômico, bem como do estatismo de estilo soviético - duas formas radicais e ineficientes de organização do capitalismo.

No Brasil, a “perspectiva teórica e prática que poderia ser chamada de neo-estruturalista ou novo-desenvolvimentista” começou a ser idealizada logo após o fim do regime militar, quando então o próprio Bresser-Pereira assumiu o cargo de ministro da Fazenda em 1987, no governo de José Sarney (1985-1990). Nessa época, o autor ainda não utilizava o termo *novo*

desenvolvimentismo, embora afirme que, na prática, já adotasse essa perspectiva na condução da economia do país:

(...) diante da crise do Estado que então diagnostiquei, propunha, *ao invés de reduzi-lo, reconstruí-lo, tornando-o mais forte, mais capaz no plano político, administrativo e financeiro*. Por todas essas razões, o nome que mais se aplicava às teorias e políticas econômicas que procurava desenvolver, embora também pudessem ser chamadas de estruturalistas, eram tipicamente desenvolvimentistas. (Bresser-Pereira, 2003, p. 415, *italico acrescentado*)

O termo *novo desenvolvimentismo* seria cunhado por ele em 2001 e, desde então, trabalhado “enquanto teoria econômica e uma proposta de política econômica voltadas para o desenvolvimento econômico” (Bresser-Pereira, 2003, p. 415). Em seus escritos, o autor tem procurado elucidar o conceito, distinguindo-o do desenvolvimentismo clássico, este definido como *fenômeno histórico do capitalismo*¹⁶⁴ e que abrangeu o período pós-Segunda Guerra Mundial, entre as décadas de 1940 e 1960. Já o novo desenvolvimentismo alude a “uma forma de Estado e de capitalismo que serve de alternativa ao liberalismo econômico” (Bresser-Pereira, 2016, p. 238).

Enquanto referencial teórico, guarda raízes na economia política clássica e no desenvolvimentismo clássico, associado a escolas de pensamento como o institucionalismo clássico, a teoria pós-keynesiana e a escola da regulação. No entanto, “procura ser uma alternativa progressista não só ao liberalismo, mas também ao desenvolvimento conservador” (Bresser-Pereira, 2016, p. 260). Todavia, assinala o autor, o novo desenvolvimentismo recebeu esse nome não porque, após o fracasso das reformas neoliberais dos anos 1990, alguns países latino-americanos, entre os quais o Brasil, buscaram retomar as políticas desenvolvimentistas, “mas porque a nova teoria teve como principal referência histórica ou empírica o sucesso do desenvolvimento de países do Leste Asiático” (Bresser-Pereira, 2020, p. 116). Países que, sublinha o autor, “foram capazes de resistir ao neoliberalismo” (p. 118).

No Brasil, segundo o autor, é possível identificar quatro fases de desenvolvimentismo econômico antes do chamado novo desenvolvimentismo da era PT, que corresponde ao período de 2003 a 2016 (Quadro 11). Construída por coalização de forças político-ideológicas e intercalada por fortes períodos de crise econômica, cada uma dessas fases caracterizou-se por diferentes

¹⁶⁴ A primeira forma histórica do capitalismo foi o mercantilismo, “caracterizado pela associação da monarquia com a burguesia para construir um mercado interno grande e seguro e para levar à industrialização”. Inglaterra, França e Bélgica industrializaram-se durante essa primeira fase do desenvolvimentismo capitalista. Mais tarde, Estados Unidos e Alemanha também adotaram estratégias desenvolvimentistas para se industrializar. O processo de industrialização dos países asiáticos e latino-americanos teve um obstáculo adicional porque “precisaram confrontar o imperialismo industrial daqueles que estavam mais adiantados”. Já o segundo desenvolvimentismo entre os países ricos “correspondeu ao *New Deal* e ao fordismo nos Estados Unidos, seguido pela Era Dourada do Capitalismo na Europa após a Segunda Guerra Mundial” (Bresser-Pereira, 2016, pp. 238-239).

estratégias de desenvolvimento e diversificação do setor produtivo nacional. Vamos nos ater, contudo, à última fase desenvolvimentista¹⁶⁵.

Quadro 11: Desenvolvimentismo e pactos políticos no Brasil (1930 a 2016)

| Anos | Modelos Econômicos | Pactos Políticos |
|-------------|------------------------------------|--------------------------|
| 1930-1960 | Substituição de importações | Popular-Nacional |
| 1964-1977 | Subdesenvolvimento industrializado | Burocrático-Autoritário |
| 1977-1986 | Subdesenvolvimento industrializado | Popular-Democrático |
| 1990-2002 | (Neo)liberal-dependente | Burocrático-(neo)liberal |
| 2003-2016 | Novo (social) desenvolvimentismo | Popular-Nacional |

Fonte: Adaptado de Bresser-Pereira (2003, p. 16)

Para o economista Aloizio Mercadante, que ocupou três pastas diferentes como ministro de Estado no governo Dilma Rousseff, o modelo novo desenvolvimentista adotado durante os governos do PT rompeu com a agenda neoliberal ao elevar o social “à condição de eixo estrutural do crescimento econômico, através da constituição de um amplo mercado de consumo de massas, com políticas de renda e inclusão social” (Mercadante, 2013, p. 21). Alinhado a esta visão, Emir Sader afirma que os governos Lula e Dilma impuseram resistência e “se construíram como respostas anticíclicas às tendências recessivas do centro do capitalismo” (Sader, 2013, p. 141). Para Sader, o Brasil estava a construir uma hegemonia pós-neoliberal.

Porém, o entendimento de que o novo desenvolvimentismo foi uma superação do neoliberalismo durante os anos do PT no poder não é consensual entre os acadêmicos brasileiros. Bresser-Pereira (2003), por exemplo, afirma que o primeiro governo de Lula deu prosseguimento à política econômica do governo anterior, em linha com o Segundo Consenso de Washington¹⁶⁶. Assim, sublinha o autor, o programa de política industrial, que permitiu inicialmente a retomada do desenvolvimento, bem como a redução das desigualdades sociais, não se sustentou, e a taxa de crescimento do país voltou a cair a níveis insatisfatórios.

¹⁶⁵ Os intervalos 1960-1964 e 1987-1989 (Quadro 11) referem-se a períodos de crise econômica e política no Brasil.

¹⁶⁶ De acordo com Bresser-Pereira, o Segundo Consenso de Washington, formulado no início dos anos 1990, visava a retomada do crescimento de países altamente endividados a partir da poupança externa, ou seja, “endividando-se ainda mais”. Diferentemente do primeiro, que estabelecia o que os países em desenvolvimento deveriam fazer “para ajustar ou estabilizar as suas economias, veio dizer o que devem fazer para crescer, para se desenvolver”. No entanto, ao deixar de depreciar o real para o nível compatível com o alto endividamento do país e manter as taxas de juros elevadas, os investimentos internos tornaram-se inviáveis, fazendo “explodir a dívida e o déficit públicos” (Bresser-Pereira, 2003, p. 345, p. 347 e p. 337). E acrescenta: “(...) os investimentos [para o desenvolvimento] são financiados fundamentalmente por poupança nacional” (Bresser-Pereira, 2003, p. 350). Segundo o autor, foi um erro aceitar de forma acrítica o Segundo Consenso de Washington, uma política que “interessava aos países ricos, que assim viam justificados grandes superávits comerciais [e também] interessava aos bancos internacionais que podiam emprestar a elevadas taxas de juros aos países emergentes” (Bresser-Pereira, 2003, p. 362).

Lúcio Flávio de Almeida aponta falta de ação dos governos Lula e Dilma ao neoliberalismo (rentista), que se articulava no contexto da crise capitalista internacional. Entre as críticas mais duras à fase “gloriosa” do novo desenvolvimentismo petista (2002 a 2012), ele destaca “a fragilidade econômica de um processo que se sustentou no consumo das famílias e na exportação de *commodities*, deixando de lado a luta por uma forte indústria de transformação” (Almeida, 2015, p.153). A aposta na exportação de produtos primários teria colocado o país em “sério risco de regressão colonial ou semicolonial” (p. 154), uma vez que reestabelecia uma histórica relação e confluência de força dominantes, de um capitalismo interno e externo, no circunspecto da colonialidade de poder.

A hegemonia neoliberal tornava o agronegócio e a mineração exportadores fundamentais para o acúmulo de reservas pelo Estado brasileiro com vistas a atender ao rentismo. O que, por sua vez, levava o governo a, abandonando bandeiras históricas, deprimir as lutas sociais no campo, a começar pelas dos sem-terra e dos ambientalistas (muitas vezes juntos), além de reduzir a capacidade de investimento e de políticas sociais. (Almeida, 2015, p. 155)

Enfim, tal qual o governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, o autor argumenta que os governos petistas foram “governos burgueses” que não ousaram questionar a dominação capitalista (colonialidade de poder) nas relações hierárquicas características da formação social do Brasil. Alinhado a essa visão, Luiz Filgueiras descreve o governo Lula como um continuísmo ao projeto econômico-político neoliberal implementado pelo segundo governo FHC, complementado com políticas sociais de viés assistencialista. Desse modo, afirma o autor, “com o abandono do programa histórico do PT, de caráter social-democrata-nacional-popular, o Governo Lula evitou enfrentamentos com o bloco dominante, governando com e para ele” (Filgueiras, 2006, p. 186).

Por sua vez, outros críticos, mais amenos, têm preferido caracterizar o modelo desenvolvimentista durante os governos Lula e Dilma como uma hibridização entre o neoliberalismo e o novo desenvolvimentismo. Sob esse prisma, para Armando Boito Jr., por exemplo, o novo desenvolvimentismo fica melhor definido como “a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal” (Boito Jr., 2012, p. 6).

Na visão de Morais e Saad-Filho, uma “guinada à direita” do PT ocorria desde 1989, e que foi justamente essa “acomodação ao jogo político institucional” (Morais & Saad-Filho, 2011, p. 509) que garantiu a Lula compor uma coalizão com as forças hegemônicas para ascender ao poder. Segundo os autores, somente a partir de 2006, após as críticas das alas mais heterodoxas da esquerda quanto ao continuísmo neoliberal, é que o governo Lula apresentaria uma proposta

de política econômica que mesclava “políticas neoliberais com políticas contrastantes de desenvolvimento e equidade via ativismo estatal” (Morais & Saad-Filho, 2011, p. 523).

Para Bresser-Pereira (2003, p. 150), contudo, o desenvolvimento industrial no Brasil ainda está por se completar, e só se tornará “auto-impulsionado” quando tiver efetiva participação no comércio internacional de manufaturados e alto nível de desenvolvimento tecnológico, o que demanda mão de obra altamente especializada. Todavia, assinala o autor, esse é um caminho que passa por superar o “complexo de inferioridade colonial” a perpetuar “as três alienações básicas de nossa formação: a alienação cultural, a institucional e a econômica” (Bresser-Pereira, 2003, p. 39). Enfim, distintas formas de colonialidade de poder.

1.5. Entre o Norte e o Sul-Global: as duas internacionalizações no Brasil

O Brasil buscou na primeira década do atual século seguir também um percurso contra-hegemônico na internacionalização, numa postura mais ativa na construção de redes colaborativas para projetos de pesquisa de interesse nacional. Esse esforço, como vimos, pautou com alguma medida o chamado *novo desenvolvimentismo brasileiro*, que caracterizou os 13 anos de governo do PT, entre 2003 e 2016. Nesse período, a internacionalização das instituições de ensino e de pesquisa foi alçada à agenda prioritária de governo. O objetivo era criar uma cultura de internacionalização nas instituições universitárias, “muito novas no cenário mundial, em sua maioria, em estado muito latente nesse processo” (CAPES; CNPq, 2011, p. 2), com vistas à construção de redes internacionais de pesquisa com o Norte global.

Todavia, o governo brasileiro também se voltou, nesse mesmo período, para o Sul Global, a fim de fazer do Brasil um centro de internacionalização solidária para os países em situação periférica, na América Latina e na África. É a partir dessa nova visão, conforme Morosini e Cardoso (2016, p. 92), que ocorre durante os governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) o fortalecimento da mobilidade estudantil e acadêmica do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

Administrados pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, esses dois programas de mobilidade estão ativos e mantêm convênios com países da África, da América Latina e da Ásia. Entre 2000 e 2019, 13.697 estudantes de graduação e pós-graduação foram beneficiados com bolsas de estudo para cumprir parte de seus cursos em universidades do

Brasil. Somente no âmbito do PEC-G, foram concedidas 7.991 bolsas para universitários africanos, 2.592 para latino-americanos e 87 para asiáticos¹⁶⁷ (Ministério das Relações Exteriores, 2019a).

Uma maior atenção também é dada ao Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), executado no Brasil pelo Ministério da Educação e que tem por objetivo incentivar o aprendizado da língua espanhola e a experiência de estudo de graduandos brasileiros em países da América Latina. O programa também possibilita que estudantes dos países vizinhos frequentem por um semestre letivo universidades no Brasil. De 2008 a 2019, o programa beneficiou 698 estudantes brasileiros e 745 universitários de países latino-americanos (Amorim, 2019).

Nesse movimento contra-hegemônico de internacionalização, num propósito de cooperação e de integração do Brasil com países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)¹⁶⁸ e também da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁶⁹, incluindo aí os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)¹⁷⁰, não podemos deixar de mencionar a criação, em 2010, da Universidade Federal de Integração da Amazônia (UNIAM), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA).

Voltadas para a internacionalização, essas três universidades estatais trazem em seus estatutos a missão de uma integração regional. Com a política de internacionalização regional universitária, o Brasil busca fortalecer a estratégia “de conquistar escala econômica e política para uma inserção mais soberana nas mudanças da economia, da política e da cultura globais” (E. Santos, 2017, p. 70). A internacionalização Sul-Sul também buscou soluções para problemas específicos e comuns da América Latina.

Em relação a outras ações para a internacionalização do ensino superior no Brasil, impulsionadas durante os governos Lula e Dilma, podemos citar o Programa Idiomas sem Fronteiras, o programa de mobilidade com destino a Espanha para estudantes provenientes de famílias pobres e selecionados pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI Internacional)¹⁷¹,

¹⁶⁷ No âmbito do PEC-PG, foram concedidas, entre 2000 e 2019, 2.060 bolsas para estudantes vindos de países da América Latina e Caribe, 870 para estudantes africanos e 97 para asiáticos. Histórico e estatísticas referentes ao PEC-PG estão no site do Ministério das Relações Exteriores: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>.

¹⁶⁸ O Mercosul foi instituído em 1991, na sequência da assinatura Tratado de Assunção pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>.

¹⁶⁹ A CPLP foi criada a 17 de julho de 1996. São Estados-membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné Equatorial. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>.

¹⁷⁰ Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial.

¹⁷¹ Instituído pela Portaria 381, de 30 de março de 2010, o módulo internacional do ProUni resultou de uma parceria entre o MEC e a Universidade de Salamanca e contemplou, durante quatro anos, com bolsas de estudo no exterior estudantes carentes com alto desempenho no ENEM. O programa beneficiou 40 alunos (ACS/MEC, 2014; Ristoff, 2016, p. 54).

Ponte Estratégica Brasil-África e ações nos países de língua oficial portuguesa, BRICS University League, BRICS Network University, Acreditação Regional de Cursos do MERCOSUL (ARCU-SUL), Programa de Intercâmbio Paulo Freire, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e o Plano de Desenvolvimento Universitário (Ristoff, 2016, pp. 53-54).

No entanto, esses esforços rumo a uma internacionalização contra-hegemônica não tiveram continuidade após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016. Pelo contrário, a nova política de ajuste fiscal, pautada pelo discurso neoliberal de “austeridade proposto pelos grandes bancos mundiais” e instituída pela Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC 95/2016), congela por duas décadas os investimentos públicos em saúde e educação, inclusive na “triade que sustenta a educação superior – ensino, pesquisa e extensão” (Lima & Lima, 2019, p. 48 e p. 54). Com efeito, a realidade da pesquisa científico-acadêmica brasileira em tecnologia e desenvolvimento recua “a índices de dispêndios de 2007, regresso de uma década” (Silva-Júnior & Fargoni, 2020, p. 5).

Em outubro de 2017, na sequência da repercussão negativa que o governo teve com a redução do número de bolsas para estudo e pesquisa científica no exterior, a CAPES divulgou o relatório *A internacionalização na universidade brasileira*. Com base em dados de questionário aplicado a instituições de ensino superior, chega-se à conclusão de que a internacionalização no Brasil tem ocorrido de forma passiva e ineficiente, “com baixas taxas de atração de profissionais internacionais” e baixa inclusão de novos doutores nos programas de pós-graduação (CAPES, 2017, pp. 44-45).

A partir desses resultados, o governo fundamentava a extinção do Ciência sem Fronteiras, ao mesmo tempo em que buscava legitimar a proposta de um programa menos dispendioso e mais flexível, no sentido de permitir às universidades elaborar seus próprios planos de internacionalização e definir suas parcerias internacionais. Essas propostas seriam então apresentadas à CAPES para serem avaliadas e selecionadas para fins de financiamento público. A aprovação dessas propostas estava, portanto, condicionada à capacidade das instituições de se internacionalizarem, o que implica “infraestrutura física e administrativa, uso de idiomas, projetos para receber estudantes e pesquisadores estrangeiros, treinamento de equipes e apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país” (Coordenação de Comunicação Social da CAPES – CCS/CAPES, 2017).

Como consequência deste novo entendimento, em 10 de novembro de 2018, é lançado o edital do Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de

Institutos de Pesquisa do Brasil (CAPES/PRINT). Instituído pela Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017, o novo programa prevê o financiamento de missões e bolsas no exterior, mas, diferentemente do Ciência sem Fronteiras, tem foco na pós-graduação¹⁷². Em outubro de 2018, a CAPES anunciou o resultado final do processo de seleção que contemplou projetos de internacionalização de 36 instituições de ensino superior e institutos de pesquisa, com investimento anual de R\$ 300 milhões durante quatro anos (CCS/CAPES, 2018). Na época do lançamento do primeiro edital do Programa CAPES/PRINT, a então diretora de Relações Internacionais da CAPES, Concepta Macmanus, assinalou que “os principais atores das áreas de ciência, tecnologia, inovação e ensino superior no Brasil [deveriam] assumir o protagonismo no processo de internacionalização da pesquisa brasileira” (ACS/MEC, 2017 novembro 10).

Mais recentemente, no governo de Jair Bolsonaro, que se inicia em 2019, as premissas da política econômica neoliberal na educação superior ficam evidentes com o anúncio do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, o FUTURE-SE¹⁷³, no qual a internacionalização se faz um dos três eixos estruturantes¹⁷⁴. Apoiado no discurso de fortalecer a autonomia financeira das instituições, por meio de captação de recursos próprios e parceria com organizações sociais ou fundações de apoio de direito privado, o programa tem sido alvo de polêmica. Entre as críticas, a “diminuição gradativa da participação do Estado brasileiro no financiamento do ensino superior do país”¹⁷⁵ e “a transferência de recursos e bens públicos para entidades privadas” (Silva, 2019, p. 269).

Partindo desta mesma visão crítica, Silva Júnior e Fargoni afirmam que o FUTURE-SE tem por base uma epistemologia econômica que prioriza as áreas da tecnociência, a exemplo da

¹⁷² Com bolsas para doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil. Por exemplo, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) anunciou em abril de 2018 oferta de bolsas para que estudantes alemães de doutorado realizem pesquisas no Brasil, mediante convênio entre uma universidade alemã de origem e uma instituição do Brasil de ensino superior, no âmbito do Programa CAPES-PRINT (Lopes & CCS/CAPES, 2018, abril 4).

¹⁷³ Uma ressalva com relação ao FUTURE-SE é feita por Silva Júnior e Fargoni. Para estes autores, as características neoliberais do programa já vinham traduzindo-se, na prática, em leis e políticas focais nos governos de Fernando Henrique, Lula e Dilma Rousseff: “O maior exemplo está na mudança da episteme da ciência brasileira, que constituiu a base da promulgação da Bayh-Dole Act brasileiro: o Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (ocorrido em 1º de agosto de 2013 e que dispôs sobre os estímulos ao desenvolvimento de produção científica, à pesquisa e à capacitação tecnológica para a inovação). Este fato, posteriormente, consolidou-se na Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que, já em formato de lei, permitiu o compartilhamento de laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com ICT ou empresas em ações voltadas à inovação tecnológica para a consecução das atividades de incubação” (Silva Júnior & Fargoni, 2020, p. 5, negrito no original). Em síntese, acrescentam os mesmos autores, o FUTURE-SE é um “programa de privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, direcionando-os no modelo de autonomia financeira, à mercê das grandes corporações nacionais e mundiais, reorganizando as universidades públicas em OS dependentes do setor privado e vendendo serviços” (pp. 6-7).

¹⁷⁴ De acordo a segunda versão do documento, colocada em consulta pública até 24 de janeiro de 2020, os três outros eixos são: (1) pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação, (2) empreendedorismo e (3) internacionalização. No que diz respeito à internacionalização, o programa apresenta três pilares: mobilidade internacional, política linguística e colaboração e parcerias internacionais de ensino, pesquisa e extensão. Entre as novidades, o fomento à oferta de disciplinas em língua estrangeira, aos programas de dupla titulação (*double degree*), cotutela (orientação conjunta) e titulação conjunta (*joint degree*). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consulta_publica/consulta_future-se.htm.

¹⁷⁵ Conforme Dossiê sobre o Programa Future-se do Governo/MEC e as implicações para a universidade e a sociedade, elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades/CRH-UFBA, 2019, pp. 48-49. No início dos anos 2000, Roger Dale ao refletir sobre o avanço da globalização sobre a educação, já chamava a atenção sobre as “novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização” do Estado (Dale, 2004, pp. 440-441).

fórmula de internacionalização seguida pelas *world-class universities*. Na prática, isso se traduz, segundo os autores, na redução do investimento público em pesquisa científica, tecnologia e inovação, cabendo às universidades a tarefa de buscar “parcerias no processo de adesão de novos fundos de financiamento, coincidentemente proveniente das grandes corporações mundiais que utilizam do trabalho dos professores-pesquisadores como fonte de lucro por meio da produção de conhecimento mercadoria” (Silva Júnior & Fargoni, 2019, p. 39)

De outra parte, com a nova política de internacionalização no âmbito do FUTURE-SE, o governo espera, entre outros objetivos, que as universidades brasileiras alcancem “uma melhor colocação nos índices e *rankings* internacionais”, como evidenciado no artigo 21 da primeira versão do projeto de lei que institui o programa. Embora suprimido na segunda versão, já se tem claro com isso que a política de internacionalização desenhada pelo FUTURE-SE alinha-se a um processo global de mercantilização da educação superior, que se caracteriza por uma “supervalorização do aumento da produtividade” (Oliveira, 2019). Os *rankings* universitários são uma das “consequências nefastas” desse processo de “competição exacerbada” e que precisa, segundo este último autor, ter os critérios de avaliação questionados:

Se o critério para avaliar cada trabalho [científico] fosse o quanto ele contribui para o bem da humanidade, talvez não houvesse motivo algum para se condenar o espírito competitivo, pelo menos até certo grau. Mas se o critério é dado pelo mercado, e a validade do argumento da mão invisível é colocada em dúvida, a competição adquire um caráter nefasto, na medida em que bloqueia o debate. (Oliveira, 2004, p. 260)

Há uma vasta produção na literatura acadêmica com críticas a esses *rankings* internacionais de universidades, sobretudo em relação aos critérios utilizados para a aferição de qualidade (e excelência), tendo por modelo as chamadas *world-class universities* (por exemplo, Altbach, 2003, 2010; Ordorika & Lloyd, 2015; Sousa, Borges & Afonso, 2019; Thiengo, Bianchetti & De Mari, 2018). De uma forma geral, as críticas chamam a atenção para a *cultura de performatividade* e a ênfase na *competitividade* que essas ordenações hierárquicas de abrangência mundial estabelecem e ajudam a propagar e a naturalizar. Em razão desse e de outros aspectos, uma análise crítica da publicitação da classificação de universidades requer perceber os *rankings* como constitutivos de uma agenda hegemônica para a educação superior na dinâmica da internacionalização.

Inscrevendo-se na *Agenda Globalmente Estruturalizada para a Educação*, caracterizada por Roger Dale, estamos a argumentar que as mais recentes políticas e práticas de internacionalização no Brasil têm sido permeadas por “dispositivos político-econômicos” da

globalização, que atuam “supra e transnacionalmente” para manter, sobremaneira, o sistema capitalista (Dale, 2004, p.436 e 423). Essa é uma questão importante e que se faz crucial para perceber como o Brasil tem respondido a essas forças externas sobre os seus sistemas educacionais. Mais adiante, voltaremos a esta questão, na análise do Programa Ciência sem Fronteiras na interface dos *rankings* internacionais no âmbito de uma política que se pretendeu desenvolvimentista para a educação superior e para as áreas da ciência e tecnologia.

Muito embora as críticas aos *rankings* internacionais devam ser consideradas, não podemos deixar de ter em conta o fato de que as universidades brasileiras ocupam posição distanciada do topo em três dos mais conhecidos e influentes, indicando que, considerando os critérios utilizados, ainda não alcançaram o patamar de excelência mundial (Quadro 12). Como este estudo aborda a internacionalização no contexto Brasil-Portugal também listamos as universidades portuguesas. As diferentes posições que essas instituições ocupam nos *rankings* resultam naturalmente das metodologias próprias que cada um deles emprega¹⁷⁶.

No *Times Higher Education World Universities Ranking* (THE), criado em 2004 pelo jornal britânico Times¹⁷⁷, há 12 instituições brasileiras e 13 portuguesas na lista daquelas que estão entre as 1000 consideradas melhores do mundo; no *QS World University*, são 19 as instituições brasileiras e sete as portuguesas classificadas e no *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), desenvolvido inicialmente pela Universidade Shangai Shiao Tong, da China, 22 universidades brasileiras e seis portuguesas são listadas no *World Top 1000 Universities 2019*.

Quadro 12: Universidades do Brasil e de Portugal em *rankings* internacionais

| <i>Times Higher Education World Universities Ranking</i> (THE) 2020 | Posição |
|--|----------------|
| Brasil | |
| Universidade de São Paulo | 251-300 |
| Universidade Estadual de Campinas | 401-600 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 601-800 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 601-800 |
| Universidade Federal de Santa Catarina | 601-800 |
| Universidade Federal de São Paulo | 601-800 |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 601-800 |

¹⁷⁶ No ARWR, as 100 primeiras universidades recebem uma classificação ordinal, enquanto as outras são agrupadas em grupos de 50, até 200, e em grupos de 100 para o restante, que segue até 1000 (<http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html>). O THE inclui quase 1.400 universidades de 92 países, listando ordinalmente as 200 primeiras posições. Depois, as universidades são agrupadas em grupos de 50, até 400, e em grupos de 100 até 600, e em grupos de 200 até 1000 e depois sinalizadas por 1000+ (https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats); no QS 2020, as 500 primeiras universidades são classificadas ordinalmente, depois em grupos de 10 até 600; em grupos 50 até 800; em grupos de 100 até 1000 (<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>).

¹⁷⁷ O *Times Higher Education World University Rankings* (THE) era, no seu início, resultado da parceria entre a revista de notícias Times Higher Education e a *Quacquarelli Symonds Ltd.* (QS), empresa britânica de consultoria de ensino superior e de carreira profissional. Por isso, originalmente este *ranking* era designado de *Times Higher Education – QS World University Rankings*. Porém, por divergências metodológicas (Marszal, 2012; Zirulnick, 2010; Altbach, 2010), a THE anuncia em 2010 uma nova metodologia para produção e divulgação do seu próprio *ranking* de hierarquização de universidades, em parceria com a *Thomson Reuters*, a provedora de dados. A QS, por sua vez, continuou a produzir *rankings* (QS World University Rankings) baseados na metodologia original, com ênfase em pesquisa de reputação das instituições.

| | |
|---|----------|
| Universidade de Brasília | 801-1000 |
| Universidade Federal de Pelotas | 801-1000 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | 801-1000 |
| Pontifícia Universidade Federal Católica do Rio Grande do Sul | 801-1000 |
| Universidade Estadual de São Paulo | 801-1000 |
| Portugal | |
| Universidade Católica de Portugal | 351-400 |
| Universidade do Porto | 401-500 |
| Universidade de Lisboa | 501-600 |
| Universidade de Aveiro | 601-800 |
| Universidade da Beira Interior | 601-800 |
| Universidade de Coimbra | 601-800 |
| Instituto Universidade de Lisboa | 601-800 |
| Universidade do Minho | 601-800 |
| Universidade Nova de Lisboa | 601-800 |
| Universidade do Algarve | 801-1000 |
| Universidade de Évora | 801-1000 |
| Instituto Politécnico do Porto | 801-100 |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | 801-1000 |
| QS World University Rankings 2020 | |
| Brasil | |
| Universidade de São Paulo | 116 |
| Universidade Estadual de Campinas | 214 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | 358 |
| Universidade Federal de São Paulo | 439 |
| Universidade do Estado de São Paulo | 482 |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 601-650 |
| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 651-700 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 651-700 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 651-700 |
| Universidade Federal de Santa Catarina | 701-750 |
| Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 801-1000 |
| Universidade de Brasília | 801-1000 |
| Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 801-1000 |
| Universidade Estadual de Londrina | 801-1000 |
| Universidade Federal de São Carlos | 801-1000 |
| Universidade Federal de Viçosa | 801-1000 |
| Universidade Federal do Paraná | 801-1000 |
| Universidade Federal de Pernambuco | 801-1000 |
| Universidade Federal Fluminense | 801-1000 |
| Portugal | |
| Universidade de Lisboa | 338 |
| Universidade do Porto | 353 |
| Universidade de Coimbra | 406 |
| Universidade Nova de Lisboa | 421 |
| Universidade de Aveiro | 551-560 |
| Universidade do Minho | 651-700 |
| Universidade Católica Portuguesa | 801-1000 |
| Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2020 | |
| Brasil | |
| Universidade de São Paulo | 101-150 |
| Universidade do Estado de São Paulo | 301-400 |
| Universidade Estadual de Campinas | 301-400 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 401-500 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | 401-500 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 401-500 |
| Universidade Federal do Paraná | 601-700 |
| Universidade Federal de São Paulo | 601-700 |
| Universidade Federal de Santa Catarina | 701-800 |
| Universidade Federal de São Carlos | 701-800 |

| | |
|---|----------|
| Universidade Federal Fluminense | 701-800 |
| Universidade de Brasília | 701-800 |
| Universidade Federal de Goiás | 801-900 |
| Universidade Federal de Pernambuco | 801-900 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 801-900 |
| Universidade Federal de Viçosa | 801-900 |
| Universidade Federal de Pelotas | 801-900 |
| Universidade Federal da Bahia | 901-1000 |
| Universidade Federal do Ceará | 901-1000 |
| Universidade Federal de Santa Maria | 901-1000 |
| Universidade Estadual do Rio de Janeiro | 901-1000 |
| Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | 901-1000 |
| Portugal | |
| Universidade de Lisboa | 151-200 |
| Universidade do Porto | 301-400 |
| Universidade do Minho | 401-500 |
| Universidade de Aveiro | 501-600 |
| Universidade de Coimbra | 501-600 |
| Universidade Nova de Lisboa | 601-700 |

Fonte: THE World University *Rankings* (2020), QS Quacquarelli Symonds Limited (2020); *ShanghaiRanking Consultancy* (2020)

Como se observa, neste caso, não há universidades do Brasil ou de Portugal entre as classificadas como as 100 melhores do mundo. A melhor posição foi obtida pela Universidade de São Paulo (USP), entre a 101 e 150^a posição, no *ranking* de 2020 da ARWU. Numa análise a enfatizar a distribuição das universidades no TOP 100 de cada um desses três *rankings* (Anexo 5), Estados Unidos e Reino Unido concentram o maior número das universidades ranqueadas entre as 100 melhores do mundo¹⁷⁸, com percentual superior (THE) ou muito próximo a 50%. Apenas uma universidade da América Latina aparece listada, mais especificamente a Universidade de Buenos Aires, da Argentina, no *ranking* da QS 2020 – no 74^a lugar. Talvez essa posição de prestígio ajude a explicar, como discriminado na Tabela 4 do Capítulo 1, o lugar de destaque ocupado pela Argentina enquanto país de destino de estudantes internacionais (*inbound mobility*), segundo as estatísticas da UNESCO de 2020.

Interessa-nos sublinhar dois aspectos do padrão mundial de poder a que esses *rankings* estão vinculados: primeiro, estão a reforçar um *modus* e um *locus* da produção (capitalista) de conhecimento científico de excelência, altamente excludente em termos sociais, e que, como vimos, estão concentrados nos países anglófonos do Norte Ocidental; segundo, esses *rankings* desconsideram em suas avaliações quantitativas as singularidades e pluralidades dos contextos

¹⁷⁸ Como adotam diferentes metodologias, os *rankings* apresentam classificações diferentes. Entretanto, as 14 seguintes universidades são comuns ao TOP 20 dos três *rankings* analisados: University of Oxford, California Institute of Technology, University of Cambridge, Stanford University, Massachusetts Institute of Technology, Harvard University, University of Chicago, Princeton University, Yale University, University College London, University of Pennsylvania, Swiss Federal Institute of Technology in Zurich (ETH Zurich), Cornell University, Columbia University (THE World University Rankings (2020), QS Quacquarelli Symonds Limited (2020); ShanghaiRanking Consultancy (2020))

sociais em que as universidades estão inseridas e suas diferentes missões para além da pesquisa, como os projetos direcionados para o desenvolvimento das comunidades locais.

Em relação ao primeiro aspecto que apontamos, Jenny J. Lee e Alma Maldonado-Maldonado argumentam que os critérios de avaliação adotados privilegiam as universidades de pesquisa (as *world-class universities*) em detrimento às universidades de ensino. E na sua obsessão por priorizar a pesquisa, essas universidades de elite adotam processos de admissão altamente seletivos, “limitando a mobilidade social e favorecendo indivíduos de *status* socioeconômico mais elevado, enquanto prejudicam os estudantes de minorias étnicas, relegando-os a universidades com menos recursos” (Lee & Maldonado-Maldonado, 2018a [online]). Tais procedimentos, criticam as autoras, não contribuem para mudar a atual ordem global. Pelo contrário, apenas acentuam a “diferenciação vertical” da educação superior, na qual a produção de pesquisa que está concentrada em universidades de elite do Norte Global fica reservada aos grupos sociais privilegiados. Conseqüentemente, a criação de conhecimento científico tende “a não ter diversidade, inclusive por gênero, raça, classe e muito mais” (Lee & Maldonado-Maldonado, 2018b [online]).

O segundo aspecto está justamente relacionado com a democratização de acesso ao ensino superior, o que nos leva a olhar de uma outra perspectiva para a posição das universidades brasileiras nos *rankings* internacionais e seus critérios quantitativos de avaliação. A considerar pelo histórico tardio de criação, que ocorre somente a partir da segunda década do século XX, e o quadro das extremas desigualdades sociais e suas implicações no percurso e conclusão da escolarização básica, somente para citar alguns aspectos, as universidades públicas brasileiras têm tido um destaque importante na produção científica mundial¹⁷⁹ e uma atuação significativa em projetos sociais e culturais desenvolvidos para e com as comunidades.

Contudo, essas duas dimensões são minoradas nas avaliações dos *rankings* internacionais que, em geral, adotam critérios que privilegiam a produtividade científica, deixando de lado questões importantes e mais amplas para uma educação superior de qualidade¹⁸⁰. Uma vez que nem tudo em educação pode ser mensurável ou comparável (Afonso, 2009), os *rankings* deveriam considerar outros critérios de natureza mais qualitativa. A questão é saber por que não se avança:

¹⁷⁹ De uma lista de 35 países com o maior número de artigos indexados por *Web of Science* (WoS), ou seja, países com uma contribuição de pelo menos 0,5% da produção mundial, que representam 92,2% da produção científica total mundial no período entre 2000 e 2016, o Brasil ocupou o 14º lugar (Haefner, Zanotto, Nader & Guimarães, 2019, pp. 8-10). Entre os 12 países com maior produção científica da América Latina, o Brasil responde por mais de 50% da mesma e assume a liderança regional (p. 11).

¹⁸⁰ Para uma crítica aos *rankings* das *world-class universities*, tendo em conta a marginalização da dimensão social na mobilidade de estudantes brasileiros, ver Sousa, Borges & Afonso (2019).

A questão deve ser se não há resultados satisfatórios (ou simplesmente, se não há disseminação) de conhecimento para o desenvolvimento de tecnologias aplicadas a problemas sociais, ou se problemas extra-universitários não importam ou não concordam com as missões de uma agência produtora de conhecimento. Da mesma forma, pode-se questionar o descrédito ao qual a função de ensino parece ter sido relegada, uma vez que as medidas classificatórias não compreendem atividades vinculadas aos resultados do ensino para a formação profissional, e muito menos na integração cidadã – em outras palavras, e para formular a questão como uma pergunta: o ensino superior não contribui para a coesão social bem como para o desenvolvimento econômico e social? (Teodoro, Santos & Costa Junior, 2018, p. 185).

Tendo em conta essas questões, uma outra que se levanta “é a de saber quem tem o poder de definir os indicadores que contam para a comparação entre países; que países participam na definição destes indicadores; e se não deveríamos ser capazes de pensar indicadores alternativos aos indicadores atualmente hegemônicos” (Afonso, 2017, p. 163). Em suma, essa nova questão que se coloca é dos *rankings* enquanto instrumental de uma nova *colonialidade de poder* para que os países mais expoentes do capitalismo global possam alcançar os seus interesses. Por isso, segundo o autor, a importância de uma leitura crítica por parte de formuladores de políticas em países periféricos ou semiperiféricos no sistema capitalista global, como condição inicial para resistir à hegemonia epistêmica eurocêntrica e euro-americana.

Nos três *rankings* analisados e também no *Ranking* Universitário Folha (RUF), publicado desde 2012 pelo jornal Folha de São Paulo, a *qualidade* da pesquisa científica é um quesito de peso na composição dos resultados e, em geral, leva em conta o número de artigos publicados (em inglês) em revistas científicas indexadas em determinadas bases de dados particularmente valorizadas. Para além da pouca atenção à dimensão do ensino, essas metodologias, em especial a empregada pelo ARWU, “enfraquecem as universidades com um forte elemento de ciências sociais e humanas e favorecem as instituições do universo cultural anglo-americano” (Teodoro, Santos & Costa Junior, 2018, p. 180). Segundo os autores, a sistemática de avaliação no modelo *world class* exclui dos *rankings de qualidade acadêmica* uma dimensão importante, que é a “relevância social”, ou seja, o comprometimento da universidade com questões como “inclusão social (nos níveis pedagógico, curricular, social, linguístico-cultural) ou desenvolvimento local e integração regional” (p. 187).

Importante ressaltar que a internacionalização é um indicador presente na metodologia desses *rankings*, ainda que com peso menor. No RUF, a *internacionalização* responde por 4% na pontuação que resulta na hierarquização das 197 universidades brasileiras analisadas. No THE,

corresponde a 7,5% e no QS, a 10%¹⁸¹. Importante observar que o entendimento que se faz de internacionalização também difere nas metodologias. Enquanto nos *rankings* internacionais, a internacionalização refere-se à porcentagem de professores e de estudantes estrangeiros na instituição e também à colaboração internacional, no RUF diz respeito às citações internacionais dos artigos produzidos pelos docentes e às publicações em parceria com pesquisadores estrangeiros¹⁸².

Ao mudar os critérios que mensuram a internacionalização integrada ao ensino, o *ranking* brasileiro acaba por não servir como referência para a maior ou menor capacidade de uma instituição atrair estudantes internacionais. Por outro lado, afasta-se do padrão de universidades de classe mundial ao não considerar a presença de estudantes, docentes e investigadores internacionais nos *campi* e também por contabilizar a publicação em periódicos nacionais e projetos de pesquisas financiados por agências brasileiras (Teodoro, Santos & Costa Junior, 2018, p. 186). No entanto, essas singularidades do *ranking* nacional não significam que ele não siga, de uma forma geral, o padrão *world-class*.

Embora o Brasil tenha ensaiado uma política contra-hegemônica de internacionalização, com programas de mobilidade dirigidos para o Sul Global, em grande medida o que tem preponderado no cenário do ensino superior são políticas em estreita relação com os interesses capitalistas externos. De um lado, as corporações transnacionais interessadas em vender seus serviços e produtos educacionais; de um outro, os organismos multilaterais com estudos para “reforçar o processo de mercantilização da educação superior” (Lima & Contel, 2011, p. 90).

Nesse contexto de avanço de globalização neoliberal, as *world-class universities* vão tornar-se modelo para uma educação superior considerada de qualidade, “conforme critérios apontados e mensurados por *rankings* internacionais, caracterizando, assim, um processo de transnacionalização, mais que de internacionalização” (E. Santos, 2017, p. 57). Esses *rankings* terão influência nas políticas de internacionalização do Brasil nas décadas seguintes, como na definição das instituições anfitriãs dos estudantes participantes do Programa Ciência sem Fronteiras.

¹⁸¹ O ARWU não considera a internacionalização em sua metodologia: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2019.html>.

¹⁸² Sobre metodologia do RUF: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml>.

1.6. Bolsistas do *Ciência sem Fronteiras* nas melhores universidades do mundo

O Programa Ciência sem Fronteiras foi desenhado com vistas a enviar estudantes para as universidades classificadas como as melhores do mundo. Dois influentes *rankings* internacionais, os já referidos *Times Higher Education World Universities Ranking* (THE) e *QS World University Rankings*, serviram de referência para mapear as instituições de pesquisa em áreas de conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico do Brasil. A proposta inicial era enviar os estudantes, prioritariamente, para “as 30 instituições mais bem classificadas nos *rankings* internacionais para cada grande área de conhecimento” (CAPES; CNPq, 2011, p. 7).

O Quadro 13 hierarquiza as 30 primeiras colocações dos *rankings* divulgados em 2011 e que serviram de referência para o Programa Ciência sem Fronteiras. No entanto, 23 instituições são comuns aos dois *rankings*. Observa-se, em ambos, a predominância de universidades dos Estados Unidos e do Reino Unido. Somente quatro países não anglófonos, todos asiáticos, compõem os dois *rankings*: Hong Kong, Japão, Singapura e Coreia do Sul.

Quadro 13: As 30 melhores universidades do mundo em 2011

| Posição | QS World University | País | Posição | THE World University | País |
|----------------|--|-------------|----------------|--|---------------|
| 1 | University of Cambridge | Reino Unido | 1 | Harvard University | EUA |
| 2 | Harvard University | EUA | 2 | California Institute of Technology (Caltech) | EUA |
| 3 | Massachusetts Institute of Technology (MIT) | EUA | 3 | Massachusetts Institute of Technology (MIT) | EUA |
| 4 | Yale University | EUA | 4 | Stanford University | EUA |
| 5 | University of Oxford | Reino Unido | 5 | Princeton University | EUA |
| 6 | Imperial College London | Reino Unido | 6 | University of Cambridge | Reino Unido |
| 7 | University College London (UCL) | Reino Unido | 6 | University of Oxford | Reino Unido |
| 8 | University of Chicago | EUA | 8 | University of California (Berkeley) | EUA |
| 9 | University of Pennsylvania | EUA | 9 | Imperial College London | Reino Unido |
| 10 | Columbia University | EUA | 10 | Yale University | EUA |
| 11 | Stanford University | EUA | 11 | University of California (Los Angeles) | EUA |
| 12 | California Institute of Technology (Caltech) | EUA | 12 | University of Chicago | EUA |
| 13 | Princeton University | EUA | 13 | Johns Hopkins University | EUA |
| 14 | University of Michigan | EUA | 14 | Cornell University | EUA |
| 15 | Cornell University | EUA | 15 | ETH Zurich | Suíça |
| 16 | Johns Hopkins University | EUA | 15 | University of Michigan | EUA |
| 17 | McGill University | Canadá | 17 | University of Toronto | Canadá |
| 18 | ETH Zurich | Suíça | 18 | Columbia University | EUA |
| 19 | Duke University | EUA | 19 | University of Pennsylvania | EUA |
| 20 | University of Edinburgh | Reino Unido | 20 | Carnegie Mellon University | EUA |
| 21 | University of California (Berkeley) | EUA | 21 | University of Hong Kong | Hong Kong |
| 22 | University of Hong Kong | Hong Kong | 22 | University College London (UCL) | Reino Unido |
| 23 | University of Toronto | Canadá | 23 | University of Washington | EUA |
| 24 | Northwestern University | EUA | 24 | Duke University | EUA |
| 25 | University of Tokyo | Japão | 25 | Northwestern University | EUA |
| 26 | Australian National University | Austrália | 26 | University of Tokyo | Japão |
| 27 | King ' s College London (University of London) | Reino Unido | 27 | Georgia Institute of Technology | EUA |
| 28 | National University of Singapore | Singapura | 28 | Pohang University of Science Tecnology | Coreia do Sul |
| 29 | University of Manchester | Reino Unido | 29 | University of California (Santa Barbara) | EUA |
| 30 | University of Bristol | Reino Unido | 30 | University of British Columbia | Canadá |
| | | | 30 | University of North Carolina at Chapel Hill | EUA |

Fonte: *QS World University Rankings* (2011) e *THE World University Rankings* (2011)

Tendo por base esses dois *rankings*, levantamos junto ao *website* Bolsistas pelo Mundo¹⁸³ o número de estudantes contemplados com bolsas, na modalidade *graduação sanduíche*, para estudar nessas instituições de elite, as *world-class universities*¹⁸⁴:

Quadro 14: Bolsistas do CsF nas 30* “melhores” universidades do mundo

| Instituição | País | N Estudantes |
|---|----------------|--------------|
| Columbia University | Estados Unidos | 96 |
| University of California (Santa Barbara) | Estados Unidos | 79 |
| Cornell University | Estados Unidos | 78 |
| University of California (Berkeley) | Estados Unidos | 67 |
| University of California (Los Angeles) | Estados Unidos | 63 |
| Massachusetts Institute of Technology (MIT) | Estados Unidos | 44 |
| Johns Hopkins University | Estados Unidos | 40 |
| Harvard University | Estados Unidos | 39 |
| Georgia Institute of Technology | Estados Unidos | 33 |
| University of Michigan | Estados Unidos | 31 |
| University of Pennsylvania | Estados Unidos | 30 |
| University of Washington | Estados Unidos | 17 |
| Duke University | Estados Unidos | 14 |
| Yale University | Estados Unidos | 12 |
| University of North Carolina at Chapel Hill | Estados Unidos | 6 |
| Northwestern University | Estados Unidos | 5 |
| Carnegie Mellon University | Estados Unidos | 3 |
| University of Chicago | Estados Unidos | 1 |
| University of Bristol | Reino Unido | 151 |
| University of Manchester | Reino Unido | 149 |
| University of London | Reino Unido | 120 |
| University of Oxford | Reino Unido | 4 |
| Imperial College London – South Kensington Campus | Reino Unido | 3 |
| University of Edinburgh | Reino Unido | 3 |
| University of Cambridge | Reino Unido | 1 |
| University of Toronto | Canadá | 1.088 |
| University of British Columbia | Canadá | 273 |
| McGill University | Canadá | 37 |
| Australian National University | Austrália | 148 |
| Pohang University of Science Tecnology | Coreia do Sul | 23 |
| University of Tokyo | Japão | 6 |
| ETH Zurich – Suiss Federal Institute of Technology Zurich | Suíça | 5 |
| University of Hong Kong | Hong Kong | 2 |
| National University of Singapore | Singapura | 1 |
| Total | | 2.672 |

Fonte: Website Bolsistas pelo Mundo (CNPq; CAPES, 2015)

Se levada em consideração a proposta inicial dos idealizadores do CsF, apenas 3,6% dos estudantes¹⁸⁵ contemplados com bolsas na modalidade *graduação sanduíche* tiveram por destino

¹⁸³ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>.

¹⁸⁴ Estão listadas 34 instituições, em decorrência de posições compartilhadas por universidades que obtiveram a mesma pontuação, conforme Quadro 13.

¹⁸⁵ Percentual calculado sobre 73.341 estudantes com bolsas sanduíche (CNPq; CAPES, 2015). Há de se ressaltar que a proposta do Programa CsF, os rankings referem-se à áreas de conhecimento, o que demandaria uma análise ainda mais pormenorizada.

uma universidade do padrão *world-class*. Embora a distribuição tenha contemplado um maior número de instituições nos Estados Unidos e Reino Unido, Canadá sobressaiu na quantidade de bolsistas recebidos, 52,32% do total. De forma isolada, o destaque foi a Universidade de Toronto (Quadro 14), situada numa região de colonização britânica, para onde se dirigiram 1.088 estudantes. Nenhuma outra instituição no exterior recebeu tantos estudantes do programa¹⁸⁶.

No balanço geral, Estados Unidos, Reino Unido e Canadá foram também os destinos mais procurados, sendo a língua inglesa uma exigência. Em razão do obstáculo que a língua estrangeira apresentava para muitos jovens brasileiros, “ansiosos por uma experiência de vida acadêmica em outro país e em uma outra cultura”, Portugal surgia como um “santuário na Europa” (Ristoff, 2016, p. 53). Porém, por uma interferência da então presidente Dilma Rousseff de frear o intenso fluxo que se verificava, Portugal foi vetado como país de destino do CsF¹⁸⁷. Essa decisão fez com que Portugal perdesse posições para outros países entre os principais destinos dos bolsistas, ocupando a 9ª posição no total geral (3.870), e a 10ª na modalidade *graduação sanduíche* (2.106), conforme o Gráfico 7:

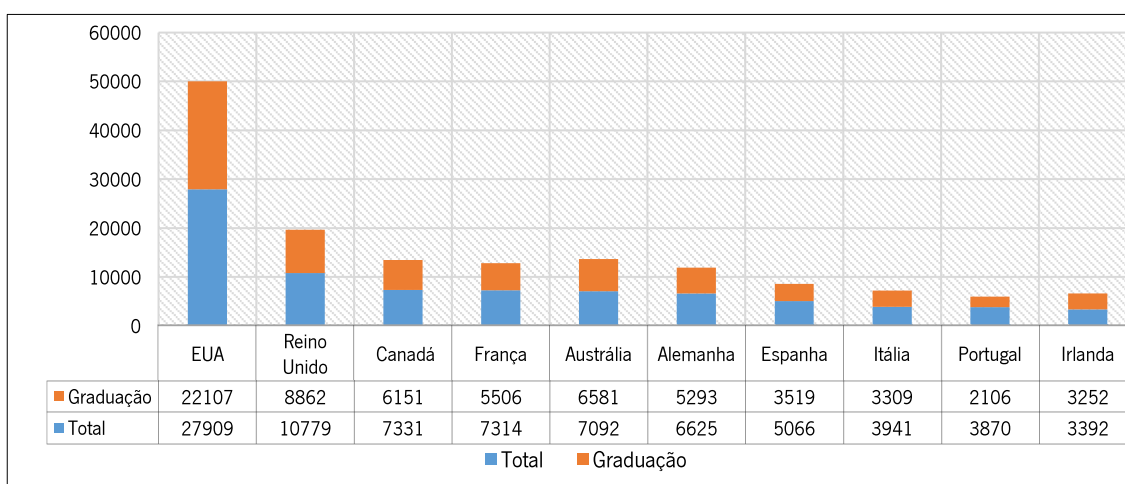


Gráfico 7: Principais destinos dos bolsistas do CsF (2011-2014)

Fonte: Website Bolsistas pelo Mundo (CNPq; CAPES, 2015)

¹⁸⁶ Nos Estados Unidos, principal país anfitrião do CsF, o sistema de universidades do Estado da Califórnia (California State University System) recebeu em 14 *campi* um total de 933 bolsistas de graduação sanduíche. Depois da Universidade de Toronto foi a segunda a receber o maior número de estudantes, na modalidade graduação sanduíche. Essas instituições, no entanto, não são consideradas as de maior prestígio em pesquisa. Para o nível de pesquisa de primeira linha fazem parte os *campi* da University of California (Altbach, 2011, p. 22) e para os quais foram enviados 675 bolsistas. Em seguida a Toronto e aos *campi* da California State University vieram a Monash University (777) e a University of Queensland (709), ambas na Austrália. A Universidade de Coimbra, em Portugal, ficou na quinta posição entre as instituições anfitriãs, tendo recebido 704 estudantes nesta modalidade.

¹⁸⁷ Foi realizada apenas a uma seleção (Chamada Pública nº 113/2012) para instituições portuguesas: a Chamada Pública nº 113/2012, que concedeu 2.106 bolsas, na modalidade graduação sanduíche. Uma segunda convocação, a Chamada Pública nº 127/2012, selecionou 10.336 estudantes para Portugal, mas foi cancelada sob o argumento de que o programa também tinha por objetivo promover a proficiência em língua estrangeira. Por consequência, os bolsistas foram realocados para oito países: Reino Unido (2.294), Itália (872), Irlanda (707), França, (575) Estados Unidos (2.853), Canadá (1.219), Austrália (1.309) e Alemanha (507). Esses números constam da Chamada nº 127 – Reopção: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/graduacao_result_No entanto, numa certa incongruência nos dados, o balanço final do programa aponta, para a referida chamada, a concessão de 8.215 bolsas: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/dados-chamadas-graduacao-sanduiche>.

Excluir as instituições portuguesas de ensino superior do Ciência sem Fronteiras, pondera Jorge Almeida Guimarães, ex-presidente da CAPES, foi um tanto “exagerado, mas precisava porque o maior problema nosso são as áreas tecnológicas”¹⁸⁸. Em suma, Portugal era visto naquele momento por dirigentes do Ministério da Educação do Brasil como um país que pouco tinha a oferecer para o desenvolvimento do conhecimento em áreas tecnológicas consideradas estratégicas para o país. No âmbito dos programas da CAPES, as parcerias internacionais com Portugal são sobretudo na área da Educação (formação de professores), percebida como de maior tradição e de grande contributo para avanço na qualidade do ensino no Brasil¹⁸⁹.

1.7. Internacionalização do ENEM: a seletiva mobilidade para Portugal

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, no final do primeiro governo de Fernando Henrique, período que, como vimos, caracterizou-se por um grande impulso de matrículas na educação superior, sobretudo do setor privado. Mas a década de 1990 também se caracterizou por uma grande expansão das matrículas no ensino médio, o que pode ser explicado pela organização do sistema educacional brasileiro no início da década de 1970, tornando obrigatória a escolaridade fundamental de oito anos. Essa mudança na legislação desencadeou uma onda de crescimento do ensino médio, com o registro, entre 1970 e 1980, de mais de um milhão de novas matrículas (Castro & Tiezzi, 2005, p. 118).

No mesmo tempo em que se verificava uma maior e mais diversificada procura por educação de nível médio no Brasil, o que permitiu a inclusão de camadas historicamente excluídas, o debate que ganhava força em todo o mundo pautava-se pela urgência de uma nova educação, capaz de oferecer as *competências* e as *habilidades* demandadas pela sociedade e economia do conhecimento. Na sequência desse novo dinamismo, a formação profissional entra como prioridade na agenda política, bem como a preocupação com a qualidade do ensino médio, tanto para o ingresso no mercado de trabalho, quanto para o acesso ao ensino superior.

É na sequência desse dinamismo de reformas no ensino médio, e sob o impulso do que Afonso (2013) designa como sendo a primeira fase do Estado-avaliador, que é criado o ENEM. De forma idêntica a outros exames nacionais, noutros países, como o *Scholastic Aptitude Test* (SAT),

¹⁸⁸ J. A. Guimarães, entrevista concedida a autora em 19 de dezembro de 2016. Gravação realizada em Brasília, na sede da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii), da qual o entrevistado ocupava o cargo de diretor-presidente.

¹⁸⁹ “Aqui quem forma os professores, majoritariamente, são as universidades privadas, não as públicas, que também formam, mas não são muitas. E esse pessoal não é bem formado e aí por isso que chega um ensino que não avança, e aí o Pisa não consegue avançar. Portugal é muito melhor. Na graduação nós somos um dos piores do mundo, não tenho dúvida” (J. A. Guimarães, comunicação pessoal, 19 de dezembro de 2016).

nos Estados Unidos, e o *Baccalaureate*, na França, o ENEM estabelecia no Brasil “um padrão referência (*benchmark*) para o término da escolaridade básica” (Castro & Tiezzi, 2005, p. 132). Durante mais de dez anos as provas do ENEM foram usadas como instrumento para avaliar as habilidades e as competências dos estudantes que concluíam o ensino básico, em conjunto com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Entretanto, desde 2009, o exame passa a ser utilizado com o objetivo de selecionar os estudantes com melhores notas para vagas em instituições públicas no Brasil. Em 2019, 3,9 milhões de estudantes fizeram as provas¹⁹⁰. Progressivamente, o ENEM vai substituindo o tradicional vestibular, organizado pelas próprias instituições públicas e privadas e, portanto, um exame de caráter mais local do que nacional. Por isso, no discurso do governo, o ENEM passa a ser referido como um mecanismo de seleção mais democrático. Contudo, para alguns críticos, “a discussão sobre a possível contribuição do ENEM para a democratização do acesso à educação superior precisa focalizar o prisma da seletividade social” (Sousa, 2011, p. 103), ou seja, exige, entre outros aspectos, a observação de identidades étnico-raciais, classe social e biografias escolares. A desigualdade social e educacional do Brasil é uma problemática relevante, que repercute na mobilidade internacional, e merecerá nossa atenção nos dois capítulos finais da tese.

Na sequência da importância que o ENEM vai adquirindo no espaço da educação brasileira, ocorre, de algum modo, a sua internacionalização, na medida em que os seus resultados passam a ser valorizados como critério de seleção no acesso ao ensino superior por parte de outros países, como Portugal. Com efeito, a partir de 2014, as notas do exame nacional começam a ser utilizadas como modalidade classificatória para ingresso em instituições portuguesas de ensino superior.

A Universidade de Coimbra foi a primeira, e teve por referência legal o Decreto-Lei n° 36 de 10 de março de 2014 que regulamentou o Estatuto do Estudante Internacional e permitiu às instituições públicas e privadas portuguesas criar políticas internas para “reforçar a capacidade de captação de estudantes estrangeiros, através de um concurso especial de acesso e ingresso nos ciclos de estudos de licenciatura e integrados de mestrado” (Decreto-Lei n° 36, 2014, p. 1818).

Numa perspectiva pós-colonial sobre as dinâmicas em Portugal da mobilidade internacional de estudantes provenientes de ex-colônias portuguesas, as políticas portuguesas voltadas para a internacionalização seguem em dois sentidos: “por um lado, a vontade de manter influência sobre as suas ex-colônias, por outro, a sua responsabilidade para cumprir os

¹⁹⁰ Perfil do ENEM 2019: http://portal.mec.gov.br/images/17.01.2020_Apresentao_Enem_resultados.pdf

benchmarks fixados pela União Europeia” (França, Alves & Padilha, 2018, p. 326). Em outras palavras, as autoras argumentam que a mobilidade estudantil no espaço lusófono “não é neutra, mas construída sobre as assimetrias de longa data criadas durante a época colonial” (p. 327). E, desse ponto de vista, sublinham, a internacionalização das universidades portuguesas, na projeção de liderança que têm alcançado recentemente no espaço lusófono, deve ser percebida como uma prática neocolonial.

Entre 2014/15, ano em que o Estatuto do Estudante Internacional começou a ser aplicado, e o ano letivo 2017/2018, o número de estudantes de origem brasileira em Portugal, no nível de graduação, aumentou 74,2%, conforme se pode calcular a partir da Tabela 7:

Tabela 7: Estudantes do Brasil no ensino superior de Portugal

| Ano letivo | E.Superior | Graduação | Mestrado * | Doutorado |
|-------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|
| 2011/2012 | 6.950 | 3.191 | 2.305 | 1.398 |
| 2012/2013 | 8.787 | 4.230 | 2.780 | 1.726 |
| 2013/2014 | 8.641 | 3.816 | 2.569 | 2.165 |
| 2014/2015 | 8.486 | 3.306 | 2.537 | 2.557 |
| 2015/2016 | 9.980 | 3.683 | 3.377 | 2.832 |
| 2016/2017 | 12.005 | 4.280 | 4.530 | 3.052 |
| 2017/2018 | 16.072 | 5.761 | 6.462 | 3.517 |

Fonte: DGEEC (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019)

Nota: (*) Considerados Mestrado e Mestrado Integrado

O convênio interinstitucional entre a Universidade de Coimbra e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil e responsável pela elaboração e aplicação do ENEM, foi assinado em 26 de maio de 2014. Desde então tem vindo a aumentar o número de universidades e institutos superiores politécnicos em Portugal que aceitam os resultados do ENEM. O último convênio assinado com o Brasil foi o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em 13 de março de 2020, totalizando 49 instituições (Anexo 6).

A assinatura desses convênios tem sido noticiada de forma positiva pelo MEC e interpretada como uma valorização internacional do ENEM. Em entrevista concedida para este estudo, em 19 de dezembro de 2016, em Brasília, a então presidente do INEP, Maria Inês Fini, que é apontada como a idealizadora do exame, afirmou ser “uma honra para o Brasil o aluno poder circular levando uma credencial brasileira reconhecida pelas universidades no exterior”. Todavia, não há, por parte do governo brasileiro, interesse em utilizar o ENEM para implementar

uma política de fomento à mobilidade internacional, o que poderia beneficiar estudantes sem condições de pagar as anuidades cobradas pelas universidades portuguesas.

No entendimento de Fini, “só pode ir quem tiver dinheiro para pagar ou que tiver algum tipo de benefício, que eu acho difícil que seja do governo brasileiro”, acrescentando que a prioridade das políticas para o ensino superior é para estudantes matriculados em instituições do Brasil¹⁹¹. No caso, servem como exemplos, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programas do MEC que concedem, respectivamente, bolsas de estudos ou financiamento para estudantes inscritos em instituições privadas de educação superior.

Numa visão similar, Alexandre Lopes, que assumiu a seguir a presidência do INEP, argumenta que estudantes de graduação carenciados e que desejam estudar no exterior devem procurar os programas internacionais de bolsas. Segundo ele, o papel do MEC é melhorar a qualidade da educação no Brasil e proporcionar as oportunidades para que o estudante tenha acesso ao melhor ensino possível, referindo que 48% dos estudantes brasileiros no ensino superior recebem algum tipo de financiamento público, “ou porque a universidade é pública, ou porque tem o PROUNI, ou porque tem o FIES”, o que corresponde a 4,5 milhões de alunos (Entrevista pessoal para esta investigação, gravada na sede do INEP em Brasília, em 5 de dezembro de 2019).

Consequentemente, o ENEM como via de acesso à mobilidade acadêmica internacional (em Portugal ou em outros países que já começam a aceitar estudantes com pontuação elevada)¹⁹², é uma opção somente para os filhos das famílias mais ricas. O site do INEP deixa claro esta condição ao destacar que os “convênios interinstitucionais não envolvem transferência de recursos e não preveem financiamento estudantil por parte do governo brasileiro” (INEP, 2018). Sendo assim, a internacionalização do ENEM não se traduz em política para fomentar a mobilidade internacional de estudantes em parâmetros de justiça social.

Em outros termos, o ENEM potencializa “novas receitas próprias” às universidades portuguesas, resultando num “impacto positivo na economia” (Decreto-Lei nº 36, 2014, p. 1818). Nessa perspectiva de uma internacionalização mercantilizada, vale ressaltar que os brasileiros que acessaram o ensino superior em Portugal, via ENEM, não são considerados “no âmbito do financiamento público das instituições de ensino superior” (p. 1818). Portanto, arcam com

¹⁹¹ Fini, M. I. (19 de dezembro de 2016). Entrevista realizada na sede do INEP, em Brasília. (R. A. Borges, entrevistadora).

¹⁹² Algumas instituições dos Estados Unidos aceitam as notas do ENEM como parte do processo de seleção, mas não há acordos assinados com o MEC nesse sentido. Todavia, no final de 2019, o governo brasileiro negociava com a Espanha a aceitação do ENEM para o ingresso de estudantes brasileiros no ensino superior das universidades do país, nos moldes do que já ocorre em Portugal, conforme afirmou Alexandre Lopes, presidente do INEP, em entrevista gravada para esta investigação, realizada em 5/12/2019, na sede do INEP, em Brasília.

anuidades diferenciadas que são, comumente, mais elevadas do que os valores pagos por universitários de nacionalidade portuguesa ou estudantes vindos de países da União Europeia.

Há que se refletir sobre a colonialidade de poder nesta dinâmica da internacionalização, em que os estudantes brasileiros estariam sendo “marginalizados e explorados como não cidadãos (muitas vezes racializados)” no bojo de um sistema baseado na expropriação (Stein & Silva, 2020, p. 554). Voltaremos a esta questão no Capítulo 5 com relatos dos estudantes e estimativas da contribuição expressiva dos internacionais brasileiros nas receitas das instituições de ensino superior em Portugal (Silva, 2020).

CAPÍTULO 4

Reflexões sobre raça e racismo e a importância metodológica da interseccionalidade

Este capítulo será dividido em duas partes. A primeira, que traz o subtítulo *Entre o passado e o presente*, será dedicada a contextualizar teoricamente *raça* na formação da sociedade brasileira e como uma das relações sociais de poder constitutivas do histórico estrutural e heterogêneo do atual sistema-mundo. Em seguida, de forma complementar, apresentamos uma reflexão crítica sobre os diferentes entendimentos sobre raça e de racismo no Brasil e em Portugal, o que será importante, mais adiante, para a análise qualitativa do pensamento dos estudantes brasileiros sobre racismo na experiência da internacionalização cumprida em instituições portuguesas de ensino superior.

Na segunda parte, reservado ao estudo empírico, descrevemos os procedimentos empregados para a recolha de dados e para a interpretação dos primeiros resultados descritivos sobre o perfil identitário dos estudantes brasileiros que frequentaram, na última década, instituições de ensino superior em Portugal. Sendo assim, cumprimos o objetivo de mostrar a importância da *interseccionalidade*, enquanto método de análise, para investigar os níveis de desigualdades de partida desses jovens brasileiros, participantes do ENEM e do Ciência sem Fronteiras, no que diz respeito à raça, classe, gênero, escolaridades dos pais, origem regional e tipo de escola frequentada durante o ensino médio (formação secundária).

Com a análise interseccional queremos investigar se e o quanto a identidade racial sobrepôs-se a outras variáveis para compor, no âmbito da mobilidade para Portugal, um espaço acadêmico de hierarquias e desigualdades. Ao privilegiarmos *raça*, mostramos coerência com as críticas dos pensadores da modernidade/colonialidade/descolonialidade na argumentação de que a invenção da classificação racial das pessoas, enquanto um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder inaugurado com a *descoberta* da América e a expansão do ocidentalismo europeu no século XVI, reverbera nos tempos atuais, perpetuando desigualdades, nomeadamente no campo da internacionalização da educação superior.

PARTE I - Entre o passado e o presente

1. A *invenção* de raça nas Américas e a colonialidade de poder

Das discussões aparentemente mais simplistas às já superadas, parece-me que há muito o que refletir sobre as relações de poder que ainda projetam o imaginário de uma classificação racial das pessoas. Para começar, todos sabemos que há um inquestionável consenso científico de que raça não existe enquanto distinção biológica. Todavia, a discriminação racial persiste, o que significa dizer que, em termos sociais, as pessoas continuam a ser hierarquizadas em função da cor da pele e de outros traços fenotípicos, bem como por suas crenças, culturas e origens.

Como nos lembra Isabel do Carmo, professora da Faculdade de Medicina de Lisboa, a multiplicidade de estudos do genoma desde 2000 mostra que a espécie humana resulta, “felizmente”, de uma mistura de origens. E a cor da pele, que serviu como um dos principais parâmetros para a divisão das pessoas por raça e o surgimento do racismo, é simplesmente explicada pela necessidade de adaptação humana aos diferentes *habitats* do planeta.

Mas acontece que os explorados, os africanos e afrodescendentes, vieram de zonas próximas do equador, tinham pele pigmentada para sobreviver, tal como os nórdicos da Europa tiveram de perder a pigmentação para obter vitamina D. Foi há pouco tempo – segundo alguns investigadores só há “brancos” há cerca de 10.000 anos. (Carmo, 2020, p. 8)

Na nossa contemporaneidade, portanto, a compreensão de raça e do racismo implica considerar, entre outros aspectos, as distintas formas de *colonialidade de poder*. Sob esse ponto de vista, a *identidade racial*, autodeclarada e criticamente assumida, deve ser percebida como estratégia de enfrentamento de desigualdades sociais herdadas de relações hierárquicas de poder fundamentalmente assentadas em critérios raciais. Por isso, numa perspectiva histórico-social, o conceito de *raça* que empregamos traz um sentido de *contra-hegemonia* à sua concepção original, ou seja, enquanto uma invenção político-ideológica da modernidade da Europa imperial ocidental para a exploração e a dominação de povos não-europeus, suposta e convenientemente vistos e classificados como diferentes e inferiores.

Em conformidade com as palavras de Kabengele Munanga, nos atuais estudos das ciências sociais, raça deve ser percebida como “uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão” (Munanga, 2004a, p. 23). De forma complementar, podemos acrescentar que a identificação racial das pessoas numa posição contra-hegemônica passa a ser

um instrumento de luta para a descolonialidade de poder e para a correção de desigualdades historicamente construídas e que se perpetuam, como veremos logo mais adiante nos dados empíricos, na mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal. Portanto, raça, como enfatiza Aníbal Quijano, não é apenas uma questão de cor, “um fenômeno da natureza”, implica, tal qual o racismo, uma relação de poder (Quijano, 2000, p. 194).

A discussão sobre raça não foi completamente superada com o fim do *racismo científico*. A hierarquia racial das pessoas não se desfez magicamente no pós-holocausto e com os esforços, a partir 1950, para se construir um entendimento mundial em que as diferenças entre as pessoas deixassem de ser estabelecidas por *raça* (racismo biológico) para serem feitas em termos de etnia e cultura¹⁹³ (racismo cultural ou *neo-racismo*¹⁹⁴). Por isso, alguns estudos teóricos e empíricos recentes têm apontado que esta transição não se completou. Dados estatísticos circunscritos ao contexto europeu apontam para o caso de Portugal “um índice de racismo biológico e cultural bastante superior à média na Europa” (Soares, 2019, p. 7).

Dados do *European Social Survey* (ESS) 2018/2019, “um dos mais respeitados inquiridos europeus, não deixam dúvidas: 62% dos portugueses manifestam racismo” (Henriques, 2020, p. 2). Segundo o estudo, as crenças racistas manifestam-se mais entre os mais velhos. Por exemplo, em relação ao racismo biológico, quase 60% dos que têm mais de 75 anos acreditam existir grupos étnicos ou raciais mais inteligentes e 81% (das pessoas com esta mesma faixa etária) de que alguns estão mais aptos do que outros, por natureza, a certos de tipos de trabalho. Esse percentual “é quase o dobro das pessoas que têm entre 36 e 55 anos e o triplo dos mais jovens” (Henriques, 2020, p. 2). Já em relação ao racismo cultural, baseado na crença de que há culturas naturalmente mais civilizadas do que outras, 94,3% dos inquiridos com mais de 75 anos acreditam que sim; enquanto esse índice cai para 70% na faixa etária dos 15 aos 35 anos.

¹⁹³ No pós-Segunda Guerra Mundial, e ainda sob o efeito atônito do extermínio de milhares de judeus, ocorria a transição do conceito de *raça* para *grupos étnicos*, como se pode verificar em Declaração da UNESCO de 1950, assinada por renomados cientistas sociais, entre os quais o sociólogo brasileiro Luiz de Aguiar Costa Pinto: “Les groupes nationaux, religieux, géographiques, linguistiques ou culturels *ne coincident pas nécessairement avec les groupes raciaux* et les aspects culturels de ces groupes n’ont avec les caractères propres à la race aucun rapport génétique démontrable. Les graves erreurs entraînées par l’emploi du mot ‘race’ dans le langage courant rendent souhaitable qu’on renonce complètement à ce terme lorsqu’on l’applique à l’espèce humaine e qu’on adopte l’expression de ‘groupes ethniques’” (Déclaration sur la race, 1973, p. 362). Nota-se pelo que colocamos em itálico que raça não era ainda um conceito superado. Nessa época, a espécie humana (*Homo sapiens*) era classificada em três grandes grupos antropológicos: “le groupe mongoloïde, le groupe negroïde, le groupe caucasoidé” (p. 362). O avanço que se fazia era não mais considerar diferença intelectual entre os diferentes grupos humanos. No ano seguinte, a Declaração da UNESCO posicionava-se contra a teoria da pureza racial e da hierarquia das raças que “ne reposent sur aucun fondement scientifique” (Déclaration sur la race et les différences raciales, 1973, p. 367). Outras duas reuniões da UNESCO sucederam-se para discutir a questão racial, em 1964 e 1967, cujas declarações podem ser acessadas em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122962> ou na publicação, também da UNESCO, *Le racisme devant la Science*. Em 1978, no contexto mundial do colonialismo e do apartheid, a UNESCO publica a Declaração sobre raça e os preconceitos raciais, que pode ser consultada online em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000028739_eng.

¹⁹⁴ O termo *neo-racismo* foi cunhado por Étienne Balibar na década de 1970, tendo em conta o contexto do pós-colonialismo francês, para se referir à nova leitura de um racismo que se verificava pela substituição da “hereditariedade biológica” pela “insuperabilidade das diferenças culturais”, a que ele chamava de “racismo sem raças” (Balibar, 1991, p. 21).

Num estudo baseado no *European Social Survey* de 2014, e que resultou na análise estatística de 30.355 inquiridos com mais de 15 anos em 20 países, Portugal aparece com alto índice de racismo: 52,9% no biológico e 54,1% no cultural, quando a média europeia foi, respectivamente, de 29,2% e 44% (Henriques, 2017; Ramos, Vala & Pereira, 2020, p. 582)¹⁹⁵. Em síntese, esses estudos nos dizem que, muito embora raças humanas não existam em parâmetros científicos, e que também “o comportamento dos indivíduos e suas ‘aptidões’ não podem ser explicados em termos de sangue ou mesmo de genes” (Balibar, 1991, p. 21), a classificação racial das pessoas por leituras histórico-culturais mantém-se viva no imaginário coletivo e a desencadear por todo o mundo discriminações, desigualdades e injustiças nas reatualizadas relações de dominação.

No Brasil e em Portugal, talvez em razão das posições históricas de poder antagônicas, colonizado e colonizador, o registro administrativo/estatístico com relação à raça e ao racismo tem sido distinto. A recolha de informações censitárias, ainda que se possa e se deva questionar as categorias étnico-raciais elencadas (brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos)¹⁹⁶, é usual no Brasil, mas está ausente das estatísticas oficiais de Portugal. No nosso entender, considerar a *colonialidade de poder* na análise do fenômeno da mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal faz todo o sentido por uma razão, reiteradas vezes, assinalada em estudos acadêmicos e estatísticas oficiais: a raça no Brasil constitui um parâmetro para mensurar a segregação social, inclusive na educação superior, um espaço que historicamente tem sido ocupado pelos *brancos brasileiros*¹⁹⁷.

Um outro ponto a considerar é a geopolítica global do conhecimento, que privilegia o Norte Global (Ocidental) como o *locus* de excelência da produção do conhecimento científico e, portanto, destino preferencialmente escolhido pelos estudantes internacionais. É neste mundo hegemônico

¹⁹⁵ O racismo biológico foi medido pelos seguintes itens: “Você acha que algumas raças ou grupos étnicos nascem menos inteligentes que outros?” e “Você acha que algumas raças ou grupos étnicos nascem mais fortes para trabalhar do que outros?” (Ramos, Vala & Pereira, 2020, p. 578). Já o racismo cultural (ou neo-racismo) foi encontrado por meio de respostas para a pergunta “Pensando no mundo atual, você diria que algumas culturas são muito melhores que outras ou que todas as culturas são iguais?” (p. 579).

¹⁹⁶ A imprecisão dessas categorias pareceu-nos ficar evidenciada em três respostas dos inquiridos online, em que os estudantes não se autodeclararam identificados com alguma das cinco categorias étnico-raciais empregadas no censo demográfico do Brasil. Preferiram por indicar uma identidade plural: “branco e pardo” ou “branco e amarelo”. Uma estudante do curso de Direito que entrevistamos, embora tenha se autodeclarada branca logo no início da conversa, fez mais adiante a seguinte reflexão: “Aqui [em Portugal] foi interessante porque os ciganos me acharam parecidas com eles e eles achavam que eu era meio que cigana e eles gostaram de mim por causa disso. Por causa da minha aparência porque eles não têm uma origem, então existe cigano no Brasil, existe cigano na Espanha, existe cigano em Portugal. (...) Por eles acharem que eu tinha uma aparência semelhante, eles me aceitaram melhor. Novamente na Inglaterra, tinha um pessoal indiano: ‘Ah, você parece indiana’. Ai, eles me aceitaram melhor, gostaram de mim porque acharam que eu parecia indiana. Na verdade, eu sou descendente de sírio-libanês. O meu pai é sírio-libanês. (...) Acontece que eu pareço com a minha mãe. A minha mãe é descendente de italiano, a minha vó é de Portugal, de espanhol, de índio, tudo junto. Então, a minha aparência não quer dizer nada em relação à minha origem porque a minha origem é muita miscigenação, é muita diversidade, né? Ai quando as pessoas olham pra mim, elas querem ver o que elas acham, o que elas se identificam, o que elas gostam ou o que elas não gostam.”

¹⁹⁷ A miscigenação foi a solução do poder monárquico português para conseguir expandir a população ocupante da “imensidão geográfica”, o Brasil. “Passa, então, o mestiço do branco com a negra e a índia a gozar dos privilégios da raça branca dominante. O *melting pot* racial assim estabelecido vai prover a composição demográfica da elite nascente de um redivivo império arcaico” (Teixeira, 2005, p. 123).

do saber *norte-eurocêntrico*, branco e ocidental, que Portugal está geopoliticamente inscrito. Vamos, assim, percebendo que *raça* entrelaça as relações de poder entre Brasil e Portugal num abrangente contexto de análise, em termos históricos, sociais e educacionais.

Seguindo o pensamento de Aníbal Quijano, um dos mais influentes teóricos da crítica da modernidade/colonialidade, *raça* é uma ideia gestada a partir do século XVI na América colonial para “dar sentido às novas relações de poder entre ‘índios’ e ibéricos” (Quijano, 2005, p. 18) na estruturação do padrão de poder capitalista. Na visão do autor, a primeira *raça* teria sido, portanto, atribuída aos indígenas e não aos escravos traficados da África:

A ideia de *raça* é, com toda a certeza, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na transição dos séculos XV e XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa. (Quijano, 2000, p. 192)

Kabengele Munanga assinala que a descoberta dos ameríndios pelos navegadores portugueses e espanhóis amplia o entendimento de humanidade que, até então, pertencia ao domínio da teologia. Os diferentes povos conhecidos pelos europeus eram explicados pelo mito dos Três Reis Magos, que representavam as três *raças* descendentes de Adão e Eva: o branco, o negro e o semita. Porém, “o índio permanecia ainda um incógnito”, pois não estava incluído entre os três personagens bíblicos (Munanga, 2004a, p. 18). Todavia, já no século seguinte, em 1684, o médico, físico e viajante francês François Bernier incluía o indígena na classificação racial de pessoas em distintas partes do mundo, tendo por critérios, principalmente, a cor da pele e o formato do corpo¹⁹⁸. Surgiam assim as quatro *raças* do mundo: os povos da *raça europeia, asiática, africana e americana*.

Nos séculos XVI e XVII, segundo Munanga, o conceito de *raça* já era empregado de forma hierárquica nas relações entre classes sociais (nobreza e plebe) na França, com os nobres identificando-se com os francos de origem germânica, “dotados de sangue ‘puro’, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os gauleses que, segundo pensavam, podiam ser até escravizados” (Munanga, 2004a, p. 17). Conforme Quijano, no avançar do século XVII, na área colonial britânico-americana, com o tráfico de escravos para a América do Norte e as Antilhas, a ‘cor’ passaria a ser, definitivamente, o principal marcador de

¹⁹⁸ O seu *Nouvelle division de la terre par les différentes espèces ou races qui l’habitent, envoyée par un fameux voyageur à M. Abbé de la Chambre, a peu près en ces termes*, publicado no *Journal des Sçavans*, embora não possa ser “entendida como début das ideologias racistas e do racismo virulento que dominaria o pensamento Ocidental nos séculos XIX e XX, nos oferece subsídios para pensarmos sobre a introdução de uma nova forma de apreender a divisão da humanidade que não se pautava por critérios religiosos ou culturais, somente” (Silva, 2015, p. 175).

raça. De um lado, tinha-se o “branco” na construção da identidade do europeu colonizador e, do outro, o ‘negro’, identidade atribuída à população “racializada e colonialmente integrada, isto é, dominada, discriminada e explorada” (Quijano, 2005, p. 18). Entretanto, o preconceito com relação aos povos africanos em razão da cor da pele e do seu modo de vida, designando-os como “animais irracionais” e aptos à escravidão, já constava quatro séculos antes nos escritos do árabe Ibn Klaldûn (Bethencourt, 2018, p. 89).

Por sua vez, os asiáticos constituíam a *raça amarela* e a *cor avermelhada*, assinala o historiador Bruno da Silva, era considerada como indicador de inferioridade do homem americano. Segundo esse autor, “embora não se usasse o termo racismo, as obras publicadas durante a Idade Moderna e os “modos de agir que interligavam as distintas partes dos grandes impérios coloniais” já assinalavam a lógica da palavra *raça* como expressão das diferenças (Silva, 2015, p. 312). Em torno da nova ideia de *raça*, argumenta Quijano, foram reconfigurando-se outras formas de dominação, a começar pela hierarquia entre os sexos:

Assim, o modelo de ordem social, patriarcal, vertical e autoritária, do qual os conquistadores ibéricos eram portadores, todo homem era, por definição, superior a toda mulher. Mas a partir da imposição e legitimação da ideia de *raça*, *toda mulher de raça superior tornou-se imediatamente superior, por definição, a todo homem de raça inferior*. Desse modo, a colonialidade das relações entre sexos se reconfigurou em dependência da colonialidade das relações entre raças. E isso se associou à produção de novas identidades históricas e geoculturais originárias do novo padrão de poder: “brancos”, “índios”, “negros”, “mestiços”. (Quijano, 2005, p. 18)

Seguindo essa perspectiva, o sistema básico e universal de classificação racial das pessoas inaugura-se a partir das Américas, propagando-se para o resto do mundo no projeto expansionista da modernidade europeia. No entanto, essa origem da racialização humana é negligenciada em muitos trabalhos sobre o racismo que, em geral, deixam-se limitar por uma visão eurocêntrica ao designar como ponto de partida o chamado *racismo científico*¹⁹⁹. Do século XVIII até meados do século XX, sob a influência do sistema de classificação do naturalista sueco Carl Von Linné²⁰⁰, naturalizou-se classificar o *Homo Sapiens* em quatro raças: o americano, o asiático, o africano e o europeu.

¹⁹⁹ Para além da cor, no século XIX, a *raça* também passa a ser descrita por “outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial etc. para aperfeiçoar a classificação”. No século XX, a classificação racial pautou-se por “marcadores genéticos” (Munanga, 2004a, p. 20).

²⁰⁰ Conhecido em português como Lineu (1707-1778), criou um sistema para “classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada” (Munanga, 2004a, p. 17). Foi no trabalho de taxonomia *Systema naturae*, de 1735, que ele dividiu a espécie humana em quatro raças. Na décima edição da obra, em 1758, “ele introduziu um novo termo para a nova espécie, denominando-a *Homo sapiens*”, ou seja, “os humanos não eram animais racionais e sim animais divididos em distintos grupos como a fauna e a flora” (Silva, 2015, p. 282). Além da sistemática de classificação de grupos de seres humanos criada por Lineu, Petruccelli (2013a, p. 16) lembra que, por essa época, também ficaram conhecidos os trabalhos dos naturalistas francês Georges Louis Leclerc, o Conde de Buffon, (1707-1788) e do alemão Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840). As ideias de Buffon serão reproduzidas, sublinha Petruccelli, por enciclopedistas, como Voltaire e Diderot.

O problema desta classificação científica, como pontuado por Munanga, não estava nem tanto no fato de ser baseada nas características fenotípicas das pessoas, uma vez que “teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico (Munanga, 2004a, p. 21). O agravante estava no fato, segundo o autor, de que essa classificação vinha acompanhada de uma escala de valores entre as raças, estabelecendo uma hierarquização e, portanto, abrindo espaço para o racismo. Em outros termos, às características fenotípicas de cada raça associavam-se qualidades valorativas ou depreciativas e que permanecem latentes no imaginário popular.

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. que, segundo pensavam, os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, considerada, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (Munanga, 2004a, pp. 21-22)

Mais tarde, a disseminação da ideia de inferioridade/superioridade racial levaria à política nazista de extermínio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Porém, antes disso, no Brasil, em fins do século XIX, as relações de poder baseadas na diferença racial ficaram bastante evidentes com o fim da escravidão, que não significou apenas a libertação dos negros, mas uma ameaça de ruptura da secular posição social hierárquica e autoritária dos proprietários de terras. Nas palavras da historiadora Wlamyra Albuquerque: “Corria-se o risco de ver riscada a gramática das relações sociais, junto com a palavra *escravo*, a condição senhorial dos homens brancos, construída por séculos com tanta eficiência” (Albuquerque, 2009, p. 125). No entanto, na sequência do 13 de maio de 1888, data da abolição, a “conexão entre desordem, vadiagem e população de cor” (p. 131) foi acionada de imediato, em meio às comemorações não oficiais realizadas pelos ex-escravos. Reconfigurava-se e assegurava-se, assim, por meio do racismo, a hierarquia social e racial dos brancos em relação aos recém-reconhecidos como brasileiros.

A supremacia social dos brancos que até então assentava num sistema de poder político-econômico teve, entre 1920 e 1930, o apoio da comunidade científica no Brasil, por meio dos estudos do médico e sanitarista Renato Kehl (1889-1974). Influenciado pela ideia da construção do super-homem pela pureza da raça, ele teve a adesão de médicos, biólogos, intelectuais e jornalistas brasileiros, para levar adiante o projeto científico da eugenia, ou seja, da ideia de

melhoria da *raça brasileira*. Entre os simpatizantes da eugenia²⁰¹ estava Monteiro Lobato, conhecido pelas histórias do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e quase nunca lembrado pela autoria de *O presidente negro – o choque das raças*²⁰². Amigo de Kehl, o escritor chegou a dizer que “a humanidade precisa de uma coisa só: póda. É como a vinha” (Ferreira, 2017).

Essas ideias eugenistas tinham por principal alicerce teórico o *darwinismo*, que surge do trabalho investigativo de Charles Darwin sobre a sobrevivência das espécies animais e que ele publica, em 1859, sob o título de *A origem das espécies por meio da seleção natural ou preservação das raças favorecidas na luta pela vida*. O darwinismo, nos lembra Pietra Diwan, desafiava a ordem política ao sustentar que a “ordem biológica e natural regia a vida e o desenvolvimento da humanidade” (Diwan, 2015, p. 30). Dessas aplicações políticas, acrescenta a autora, surge o *darwinismo social* “que, dando voz aos argumentos de racistas e eugenistas, era consoante também com os princípios da burguesia industrial e deu a base científica, do ponto de vista econômico, para os objetivos de controle e permanência no poder” (p. 30).

No século XIX, os trabalhos do inglês Francis Galton, considerado o pai da eugenia, e de outros teóricos do darwinismo social vão sustentar que “a luta de raças” está na origem do processo social, o que servia para legitimar as disputas entre as classes e a violência dos impérios europeus na conquista de territórios (Diwan, 2015, p. 32). Portanto, na época em que se inaugurava um racismo pós-abolição, as ideias da eugenia ajudavam a manter as hierarquias sociais no Brasil e, no contexto mundial, sobretudo entre 1859 e 1915, legitimavam o colonialismo e o capitalismo industrial europeu.

O *darwinismo social*, respaldado pelas teses evolucionistas da biologia, contribuía, assim, para naturalizar a ascensão social da burguesia industrial inglesa, consolidando uma colonialidade de poder (capitalista) que já se sustentava, desde o século XVI, pela classificação racial dos humanos. A teoria da evolução social do eugenista Francis Galton servia à burguesia porque assentava-se na seleção por atributos físicos, mentais, de raça e de classe. A ideia fundamental dessa teoria, que ele começara a desenvolver em 1865, é de que o talento é hereditário. É com base nessa teoria equivocada que a burguesia capitalista vai consolidar o “poder econômico recém-conquistado, reabilitando o direito de sangue, não mais em seu aspecto religioso como a

²⁰¹ A eugenia moderna, segundo Pietra Diwan, é uma invenção burguesa gerada na Inglaterra Industrial em crise, na segunda metade do século XIX, com o pensamento de Francis Galton, primo de Charles Darwin, após a publicação de *A origem das espécies*, e fundamenta-se na “busca pela melhoria da raça humana sob o ponto de vista biológico” (Diwan, 2015, p. 37). De acordo com a autora, a eugenia é inspirada nos ideais eugênicos deixados pela Antiguidade, dos “padrões de beleza física da Grécia Antiga, assim como os exemplos de força dos exércitos de Esparta e, séculos antes, as regras de higiene dos hebreus” (Diwan, 2015, pp. 21-22).

²⁰² Publicado em 1926, o livro conta a história de um homem negro que assumiria a Casa Branca em 2228 e uniria todos os brancos dos Estados Unidos, “a ponto de esterilizar e exterminar os negros de seu país” (Ferreira, 2017).

nobreza pregava até então, mas do ponto de vista biológico e científico” (Diwan, 2015, p. 32). No excerto a seguir, essa relação entre capital e raça fica bem evidenciada:

Os burgueses tornaram-se os mais capazes, os mais fortes, os mais inteligentes e os mais ricos. Será pela meritocracia que o mérito natural substituirá o sangue azul. A superioridade burguesa fará contraponto também com a inferioridade operária e formará uma hierarquia social em que a aristocracia perderá a sua primazia. O triunfo burguês afasta a nobreza e os pobres com o respaldo da ciência. A partir de então, além da raça, etnia e cultura se tornarão sinais de natureza que indicarão superioridade ou não, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre o outro. (Diwan, 2015, pp. 32-33)²⁰³

Porém, em linha com autores da crítica descolonial, podemos, particularmente, argumentar que a discriminação social por classificação racial não se origina com o *racismo científico*. Parece-nos ser esta uma visão estritamente contornada por uma epistemologia eurocêntrica e que tem sido replicada, de forma acrítica, por diferentes autores. Além de Pietra Wiwan, no excerto que já nos serve de exemplo, podemos citar Rosa Cabecinhas. No livro *Preto e branco*, resultado da sua tese de doutorado e que trata da naturalização da discriminação racial em Portugal, ela desconsidera a gênese de raça no colonialismo da América Ibérica e a contribuição histórica de Portugal para a expansão das hierarquias raciais a partir do século XVI. Neste sentido, “o laboratório colonial português inaugurado no Brasil, e que está na origem da construção social que legitima a hierarquia racial dos portugueses sobre os indígenas e africanos escravizados, não foi, assim, problematizado” (Borges, 2020, p. 2).

A origem do racismo a partir das teorias científicas europeias do fim do século XVIII também é defendida por Kabengele Munanga. Segundo o autor, a “hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores” surge da “relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais (Munanga, 2004a, p. 25). Mas essa relação já não existia há dois séculos antes, com a chegada de portugueses e espanhóis às Américas? Para teóricos da modernidade/colonialidade, a classificação racial já era uma realidade no Brasil colonial e nos territórios vizinhos, colonizados pelos espanhóis, naturalizando a superioridade dos senhores brancos em relação aos indígenas e escravos africanos.

²⁰³ Essa transição do conceito de raça para “grupos étnicos” consta da Declaração da Unesco sobre raça, de julho de 1950: “Les groupes nationaux, religieux, géographiques, linguistiques ou culturels *ne coincident pas nécessairement avec les groupes raciaux* et les aspects culturels de ces groupes n’ont avec les caractères propres à la race aucun rapport génétique démontrable. Les graves erreurs entraînées par l’emploi du mot ‘race’ dans le langage courant rendent souhaitable qu’on renonce complètement à ce terme lorsqu’on l’applique à l’espèce humaine e qu’on adopte l’expression de ‘groupes ethniques’” (Déclaration sur la race, 1973, p. 362). Nota-se pelo que colocamos em itálico que raça não era ainda um conceito superado completamente em termos científicos. Nessa época, como consta explícito no documento logo no parágrafo a seguir, a espécie humana era classificada em três grandes grupos: “le groupe mongoloïde, o grupo negroïde e o grupo caucasoides” (p. 362).

Nelson Maldonado-Torres, com base em estudos historiográficos, sustenta que a pré-história do racismo data do início do século XI, quando o cristianismo torna-se a ideologia dominante do Império Romano, associado a um projeto global de expansão territorial e de dominação de povos, ou seja, um projeto de “universalismo cristão” (Maldonado-Torres, 2014, p. 642). A discriminação associada, primeiramente, à fé não-cristã e, depois, à hereditariedade de sangue dirigiu-se aos judeus e muçulmanos sob os quais pesava a dúvida de serem verdadeiramente seres humanos. Mas a perseguição a eles não se dava por questão de raça, ou seja, a impureza no sangue não os transformava em outra espécie.

Na argumentação do autor e de outros críticos da modernidade/colonialidade, o racismo “só seria sistematizado e desenvolveria seus próprios fundamentos no século XVI” (Maldonado-Torres, 2014, p. 645), quando então a relação entre raça, religião e império passou a ser o alicerce principal do imaginário do mundo moderno/colonial emergente. Naquela época, sublinhamos novamente, a religião funcionava como um atestado de *reconhecimento de humanidade*²⁰⁴. Assim, o relato de Cristóvão Colombo de que os indígenas que habitavam as Américas e desconhecidos dos europeus não tinham religião significou dizer que não eram totalmente humanos, o que forneceu um alibi para a invasão das suas terras e escravização.

Em outros termos, dá-se segmento a um projeto de poder de expansionismo do ocidentalismo cristão, agora refundado sobre a premissa da raça, ou como relaciona o autor, da “‘colonialidade de poder’, então, nasce simultaneamente a ‘colonialidade do ser’” (Maldonado-Torres, 2014, p. 651). Portanto, bem antes de raça ganhar centralidade no mundo científico europeu, o projeto de dominação e exploração de povos com base na hierarquia étnico-racial havia sido chancelado pela Igreja Católica. Como posto pelos críticos descoloniais, os humanistas dos séculos XV e XVI já haviam chegado à conclusão de que os *selvagens* da América Ibérica eram subhumanos e estavam às voltas, agora, para saber se teriam alma.

Quando então o papa Paulo III em sua bula *Sublimis Deus*, de 1537, concebeu “a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*, o conceito de vazio jurídico justificou a invasão e a ocupação dos territórios indígenas” (Santos, 2007, p. 75). Com relação aos africanos, a leitura foi outra. Para justificar a sua escravização, os portugueses designaram-nos mouros ou muçulmanos, ou seja, homens violentos

²⁰⁴ Maldonado-Torres lembra que a associação de religião com humanidade tem originalidade em Colombo, mas do *Guide for the Perplexed*, de Maimônides e traduzido para o espanhol em 1433. Maimônides divide as pessoas, em três grupos, de acordo com a religião: (1) aqueles que seguem os mandamentos e conhecem a verdade; (2) aqueles cujas crenças são falsas e (3) os que não seguem nenhuma lei e, portanto, não têm nenhum entendimento. Esses últimos considerados seres irracionais, e não como seres humanos, ou seja, seres num estágio intermediário entre os humanos e os macacos (Maldonado-Torres, 2014, pp. 640-641).

e seguidores de crenças falsas, hereges, que poderiam então, pelas leis da igreja, ser escravizados ou mortos.

Assim, no contexto da exploração colonial que os portugueses impuseram no Brasil, a concepção de desumanidade é readaptada para os escravos africanos, de uma categoria étnica e religiosa para uma categoria de “condenação racial” (Maldonado-Torres, 2014, p. 654). Mais adiante na história, o que o *racismo científico* acabou por fazer foi desviar o foco da relação de poder por detrás da (ir)racionalidade da diferença biológica entre as pessoas. Para Anibal Quijano, o racismo científico resulta das práticas sociais de poder em que se forja a ideia de que os não-europeus têm uma “estrutura biológica” diferente e inferior à dos europeus (Quijano, 2014a, p. 759).

Assim, bem antes das raças hierarquizadas serem sedimentadas por uma teoria pseudocientífica no século XX, no âmbito da raciologia e da pesquisa antropométrica, que apresentavam “um conteúdo muito mais doutrinário do que científico” (Munanga, 2004a, p. 22), as relações de poder baseadas na hierarquização das pessoas que habitavam diferentes latitudes já se faziam valer pelo colonialismo português e espanhol. Anibal Quijano e Immanuel Wallerstein registram esse entendimento num texto em que dividem a autoria sobre as mudanças significativas trazidas com a inserção das Américas no sistema-mundo moderno.

Segundo os dois teóricos, as diferentes etnicidades, tais como “americanos nativos ou ‘indígenas’, brancos ou ‘crioulos’/europeus, mestiços”, que estão presentes hoje nas Américas e no mundo não existiam antes da “americanidade” (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 550). E acrescentam: “A etnicidade foi a inevitável consequência cultural da colonialidade e delineou as fronteiras sociais correspondentes à divisão do trabalho (p. 550). Assim, por três séculos no Brasil, indígenas e africanos viram-se forçados a trabalhar nas diferentes fases do colonialismo, do extrativismo do pau-brasil e da produção de açúcar aos trabalhos nas minas de ouro e lavouras cafeeiras.

Numa perspectiva epistêmica descolonial, o capitalismo global ou o sistema-mundo capitalista deixa de ser explicado por uma análise que privilegia as relações econômicas sobre outras relações (sociais) de poder. Nas palavras de Ramón Grosfoguel, “aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema económico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial”, mas “uma estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva económica do sistema-mundo não é capaz de explicar” (Grosfoguel, 2008, p. 122).

Constitutiva dessa complexa estrutura (matriz mundial de poder) estava a hierarquia étnico-racial global, em que aos europeus ocidentais coube a prerrogativa da superioridade (racial, epistêmica, cultural e civilizacional) em relação a todos os demais povos do planeta. Conforme assinalado por Quijano:

Com base na “América”, a bacia do Atlântico se tornou o novo eixo central do comércio mundial durante o 16º século. Os povos e grupos dominantes que participaram do controle desse eixo logo tenderam à formação de uma nova região histórica e ali a “Europa” se constituiu como uma nova identidade geocultural e como o centro hegemônico do nascente capitalismo mundial. Essa posição permitiu que os europeus, particularmente os da Europa Central Ocidental, impusessem a ideia de “raça” na base da divisão mundial do trabalho e das trocas e na classificação social e geocultural da população mundial. (Quijano, 2000, p. 199)

Em síntese, a discriminação que surge no contexto do colonialismo europeu nas Américas em relação ao grau de humanidade não estava baseada em distinções biológicas, mas nas “diferenças racial e colonial” (Maldonado-Torres, 2014, p. 653). Para Quijano, essa discriminação resultava da singular combinação de “racismo” com “eticismo” e “que se desenvolveu desde então para se converter em um componente central do poder em todo o mundo, a colonialidade, especialmente entre os europeus e os não europeus” (Quijano, 2014a, p. 760).

É com base nessa intrincada constituição histórica da modernidade que raça (e racismo) deve ser percebida como um “conceito carregado de ideologia” a esconder as não-proclamadas relações de poder e de dominação que governam o mundo globalizado (Munanga, 2004a, p. 22). Só que, diferentemente do que entende este autor, numa perspectiva de colonialidade de poder, o racismo nasce no século XVI, constituindo “um elemento central na formação do mundo moderno/colonial” (Maldonado-Torres, 2014, p. 653). Mais que isso. Ainda que como concepção biológica esteja superada, raça permeia as atuais relações sociais e, nesse sentido, “a pessoa pode ser identificada, classificada, hierarquizada, priorizada ou subalternizada a partir de uma cor/raça/etnia ou origem a ela atribuída por quem a observa” (Petruccelli, 2013a, p. 17).

Na seção a seguir, apresentamos algumas singularidades de raça e racismo no Brasil e em Portugal, e que nos ajudarão a compreender os seus reflexos na mobilidade estudantil.

1.1. Raça e racismo no Brasil e em Portugal

Raça e racismo têm entendimentos distintos no Brasil e em Portugal e que, a nosso ver, podem ser explicados pelo lado histórico que experienciaram o colonialismo/imperialismo. Em Portugal, no ano de 2019, viu-se avivar a discussão sobre a identidade étnico-racial nacional, mas

que não conseguiu avançar da polêmica para uma política. No Brasil, a recolha de dados sobre raça teve início no primeiro recenseamento, realizado em 1872, quando se “cristalizou” na então sociedade escravagista um sistema classificatório por cor, com o emprego das seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo (Petruccelli, 2013, p. 23). Pardos, sendo a união de brancos e pretos; e caboclos, os indígenas e seus descendentes. Em censo de 1890, o termo pardo foi substituído por mestiço.

Desde 1991, no entanto, a classificação da população brasileira por cor ou raça é realizada oficialmente com base em cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena²⁰⁵. Há argumentos prós e contras a essa temática, a começar pelas categorias empregadas para a identificação racial, consideradas inadequadas. Afinal, como na letra da música de Arnaldo Antunes (1996), “somos o que somos, inclassificáveis”:

que preto branco índio o quê?
branco índio preto o quê?
Índio preto branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis
ameriquitalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs

Porém, no contexto brasileiro, as informações étnico-raciais têm servido para subsidiar políticas afirmativas, resultando numa maior participação da população negra em vários segmentos sociais. Um exemplo bastante significativo é a chamada política de cotas, instituída pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reserva vagas em universidades públicas e gratuitas do país a indígenas e afrodescendentes. É nesse sentido que, como referimos anteriormente, a identificação racial da população brasileira ganha um poder contra-hegemônico, ainda que com isso também se reforce e até se alargue a categorização racial.

No século XIX, enquanto os cientistas europeus viviam às voltas com a classificação biológica do homem, no Brasil a discussão se fazia em torno da origem multirracial do povo brasileiro. Segundo José Luis Petruccelli, as doutrinas e as teorias raciais de pensadores europeus²⁰⁶ permeavam o círculo intelectual brasileiro e dificultavam a “construção de uma

²⁰⁵ A categoria de raça/cor *amarela* foi introduzida no censo demográfico de 1940 “para dar conta da imigração japonesa acontecida, basicamente, de 1908 a 1929” (Petruccelli, 2013a, p. 24).

²⁰⁶ Petruccelli cita a influência no Brasil das ideias racistas dos intelectuais franceses Arthur de Gobineau (1816-1882), Gustave Le Bon ((1841-1931) e Georges Vacher de Lapouge (1854-1936).

identidade nacional” (Petruccelli, 2013a, p. 13). Em 1843, por exemplo, o botânico alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, vencedor do concurso nacional promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)²⁰⁷, criava o mito das três raças formadoras do povo e instituiu um pensamento “explicitamente hierarquizante e racista” ao afirmar que “a raça negra, degenerada e inferior, iria contribuir com a construção de uma nova nação à medida que fosse assimilada, absorvida pela raça branca ou caucasiana” (Petruccelli, 2013a, p. 14).

Entretanto, a recolha de dados étnico-raciais no Brasil não foi implementada com fins de correção de desigualdades. No século XIX, sob a influência das “teorias que pregavam a superioridade de algumas nações europeias sobre as outras”, sendo, entre a suprema raça branca, os arianos “os mais perfeitos” (Osorio, 2013, p. 86), a política de Estado no Brasil era a do branqueamento e, por isso, o incentivo a uma imigração seletiva de europeus. Como ressaltado por Petruccelli, inicialmente a preferência foi por suíços, alemães e nórdicos; “tempos depois, aceitam-se, não sem relutância, italianos, espanhóis, menos valorizados, mas, do ponto de vista da época, ‘ao menos brancos’” (Petruccelli, 2013a, p. 23). O recenseamento da população escorava-se, portanto, numa base ideológica racista e o que se esperava é que a *nova mestiçagem* eliminasse, gradativamente, a presença do negro e do indígena na identidade brasileira.

Importante sublinhar que a política de branqueamento já havia sido adotada bem antes pelos portugueses, na formação do seu território continental, na Guerra de Reconquista aos muçulmanos: “Quando as primeiras viagens dos Descobrimentos são efectuadas no século XIV, já é então difícil distinguir na sociedade portuguesa os descendentes de árabes” (Venâncio, 1998, p. 82). Ou seja, foram racialmente apagados da matriz racial portuguesa. Desde essa época formase o imaginário de uma identidade nacional homogênea, tanto em termos linguísticos, culturais e religiosos, quanto raciais. O português europeu de raça e cor branca diferenciava-se, portanto, dos *negros*, como eram designados desde o século XIV os *mouros* e os *africanos* (Cabecinhas, 2017, p. 44). Curiosamente, essa herança fica simplesmente esquecida na definição dos quatro grupos étnico-raciais na tentativa de recensear a população portuguesa, como veremos mais adiante.

Entende-se, assim, o esforço do Movimento Negro no Brasil na década de 1970 por ressignificar o conceito de *negro*, desprovendo-o da conotação pejorativa que historicamente carregava (Petruccelli, 2013b, p. 34). Por consequência, os dados censitários referentes aos indivíduos que se identificam *pardos* são aglutinados aos que se declaram *pretos*, em razão das

²⁰⁷ O ensaio intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil* trazia uma visão “centralizadora, elitista e exaltadora das glórias da nobreza branca europeia e sustentadora da doutrina do branqueamento como forma de extinção de índios e negros” (Petruccelli, 2013, p. 14) e seria, em 1854, fortalecida por Francisco Adolfo de Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro, com a publicação de *Historia Geral do Brasil*, obra encomendada por D. Pedro II.

discriminações associadas à cor da pele e a outras características fenotípicas. Outro argumento para a junção das duas categorias é a proximidade dos indicadores educacionais e de renda desses dois grupos de cor/raça.

Dados do *Relatório das Desigualdades Raça, Gênero e Classe n° 2*, produzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e publicado em 2018, mostram que, enquanto 22% dos brancos têm escolaridade superior completa, o percentual da população negra é de 17%. No relativo ao padrão econômico, os brancos conseguem “em média quase o dobro” da renda dos negros: “88,8% a mais que pretos e 89,7% a mais que os pardos” (Campos, França, & Feres-Júnior, 2018, p. 7). O termo negro ganha, assim, força contra-hegemônica na luta por políticas públicas sociais e raciais inclusivas.

No entanto, assinala o antropólogo Kabengele Munanga, não é uma tarefa fácil definir quem é negro (cor preta ou parda) no Brasil ou fazer com que a pessoa se reconheça e se autodefinha como negra: “Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso” (Munanga, 2004b, p. 52). Nesta pesquisa, utilizamos a mesma base classificatória do IBGE para a recolha de informações sobre o perfil racial dos estudantes em mobilidade, mas, na análise, também faremos a junção dos autodesignados pretos e pardos.

Porém, não podemos deixar de registrar a incompletude e o carácter homogeneizador dessas categorias²⁰⁸, em especial a *raça/etnia* indígena. O Brasil não é e nunca foi um país de uma única etnia indígena. Somente em 2010 seria investigada pela primeira vez a filiação étnica e linguística dos indígenas brasileiros. De acordo com essas estatísticas oficiais, havia no Brasil 896 mil indígenas, distribuídos em 305 etnias, e 274 línguas indígenas faladas (IBGE/FUNAI, 2010). O Brasil, portanto, não é um país onde só se fala português. Línguas autóctones resistiram à colonização. Em 2010, segundo os dados oficiais, 17,5% dos indígenas de cinco anos ou mais não falavam o português.

Em suma, em razão da diversidade da população brasileira e das desigualdades sociais, os dados censitários sobre identidade étnico-racial adquiriram uma importância inquestionável no Brasil. Conforme Adriano Senkevics, ainda que imperfeitas, as cinco categorias empregadas de forma censitária fornecem informações “para a reflexão, a crítica e principalmente a superação

²⁰⁸ Conforme enfatizam Nascimento e Fonseca (2013, pp. 53-54), essas cinco categorias classificatórias de raça e cor no Brasil, ou seja, de brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas, não contemplam as “misturas” ocorridas entre tais descendentes e os asiáticos (japoneses, chineses, coreanos, libaneses, sírios, entre outros) e as miscigenações mais contemporâneas entre esses segmentos populacionais e os imigrantes bolivianos, peruanos, equatorianos e chilenos no Brasil.

das hierarquias que se reproduzem em sociedades racializadas e, pior que isso, racistas” (Senkevics, 2015, *online*).

Em Portugal, contudo, a história é outra e esses dados não existem. Embora a recolha dessas informações tenha sido uma recomendação reforçada em 2017 pelo Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas²⁰⁹ e tivesse a aprovação de 80% da população portuguesa em 2019 para que fosse incluída no Censo 2021²¹⁰, o Instituto Nacional de Estatística (INE) decidiu por excluir do questionário de pesquisa as perguntas sobre a origem étnico-racial da população portuguesa. Para o governo português, a recolha desses dados ao nível censitário contribuiria para institucionalizar categorias étnico-raciais e legitimar a classificação das pessoas. Argumento rebatido pela socióloga Cristina Roldão, sob o entendimento de que a não recolha dessas informações significa “não reconhecer que Portugal tem muitas cores e que o racismo – individual, institucional e estrutural – existe” (Henriques, 2019c, p. 18).

No entanto, importantes segmentos e vozes da sociedade portuguesa posicionaram-se contra. Representantes de comunidades ciganas, por exemplo, argumentaram que a recolha desses dados aumentaria o racismo e a perseguição à população cigana, uma vez que passaria a estar social e geograficamente cadastrada (Henriques, 2019b, p. 14). Para o sociólogo António Barreto, o problema estaria na imprecisão de qualquer nomenclatura e chamou a atenção para as “numerosas” confusões entre povo, religião, etnia e comunidade, sem falar que africano, europeu, asiático e americano são origens geográficas, “não são raças”:

Que categorias devem ser adoptadas? As quatro, branco, negro, cigano e asiático, como defendem uns? Mas onde estão os mestiços, fazem parte dos brancos escuros ou dos negros claros? E é possível colocar no mesmo plano “brancos” e “asiáticos”? Ou “negros” e “ciganos”? Ora, branco e negro é cor, asiático é continente, cigano é etnia. Um branco ruivo com sardas e um norte-africano ruivo com sardas são diferentes? O “asiático” não inclui dezenas de etnias diferentes? Nomes recentes como luso-descendente, afro-descendente e luso-africano designam exactamente o quê? O que é um afro-descendente? Pode ser branco, negro ou mestiço? Ou só negro? Porquê? E um brasileiro, naturalizado português, filho de pai japonês e mãe mulata brasileira é o quê? (Barreto, 2019, p. 3).

²⁰⁹ Em documento de oito páginas divulgado em 31 de janeiro de 2017, o Comitê das Nações Unidas para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD, em inglês) recomenda que o governo português “provide the Committee with any updated available, reliable and comprehensive economic and social indicators based on ethnicity, nationality or country of origin and drawn from academic or social surveys carried out in this field. This will enable the Committee to have an understanding of the enjoyment of economic, social and cultural rights by various groups living in its territory, including minorities, in particular Roma, Africans/people of African descent, migrants, refugees and asylum seekers, and information on the impact of programmes, plans and strategies that have been evaluated and measured” (United Nations Human Rights Office, 2017, p. 2). Convém ressaltar que essas recomendações já constavam de relatório anterior, divulgado pelas Nações Unidas em 2012 (Henriques, 2012).

²¹⁰ Segundo pesquisa de opinião realizada pelo Centro de Estudos e Sondagens de Opinião da Universidade Católica, a pedido de Grupo de Trabalho criado pelo governo português. O inquérito por questionário foi aplicado a uma amostra representativa do país de 1118 residentes em Portugal e 788 pessoas identificadas pelos entrevistadores como negras, ciganas, asiáticas e brancas e que compuseram subamostras complementares (Henriques, 2019a, pp. 16-17).

Importante ressaltar que a pergunta sugerida a fim de saber sobre as origens étnico-raciais da sociedade portuguesa, “para melhor conhecer a discriminação e desigualdades” (Henriques, 2019a, p. 16), baseava-se numa classificação composta por quatro grandes grupos: “Branco/Português branco/De origem europeia”; “Negro/Português negro/Afro-descendente/De origem africana”; “Asiático/Português de origem asiática/De origem asiática”; e “Cigano/Português cigano/Roma”. Para evitar categorias de origem não contempladas, havia “a hipótese de escolher outro grande grupo não especificado ou se é de origem mista” (Henriques, 2019a, p. 16).

O sociólogo Rui Pena Pires, embora reconheça a existência em Portugal de “uma racialização, historicamente construída, da desigualdade social, o que facilita e naturaliza o preconceito” (Pires, 2019, p. 19), também se posicionou contra. Segundo ele, ao introduzir categorias raciais nas estatísticas oficiais, o Estado passaria a adotar a “política de identidade racializada” como a mais adequada ao combate ao racismo, enquanto a melhor solução seria colocá-lo no campo das “políticas de igualdade” (Pires, 2019, p. 19).

As políticas de igualdade, nomeadamente a igualdade étnico-racial entre as pessoas, são impulsionadas a partir da Segunda Guerra Mundial, na sequência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que enfatiza no artigo 2º os direitos e as liberdades de todos os seres humanos, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil - UNIC-Rio, 2009, p. 5).

Na visão de Rui Pires, enquanto as *políticas de igualdade* ratificam “princípios universalistas de organização das sociedades na base das quais tem sido possível reduzir progressivamente discriminações com uma longa história”, as *políticas de identidade*, por sua vez, “celebram os particularismos” (Pires, 2019, p. 19). Tendo em conta essa visão do autor, cabe-nos então refletir sobre a seguinte questão: Quais escolhas individuais restam aos que historicamente estiveram confinados nos patamares de inferioridade? Como promover a igualdade quando, como nos lembra a teoria da interseccionalidade de Crenshaw (2013, 2016), não enxergamos os pontos entrecruzados de origem das desigualdades? Raça tem-se mostrado uma categoria central que responde a essa problemática.

Parece-nos que todo esse debate suscita uma outra questão, de fundo político-ideológico, que alimenta o imaginário da inexistência de racismo em Portugal²¹¹. Segundo a historiadora Teresa Nunes, a negação do racismo em Portugal ainda está muito presente na idealização de que o colonialismo português foi melhor do que os outros. E isso decorre tanto da teoria do lusotropicalismo, de Gilberto Freyre, quanto de na sequência do 25 de Abril ter havido “pouca reflexão sobre a brutalidade do colonialismo português” (Nunes, 2017, p. 14). Negam-se assim, sublinha a autora, as múltiplas expressões do racismo em Portugal que se manifestam “institucionalmente e não-institucionalmente, a nível quotidiano” (p. 18).

Brasil e Portugal, como já referimos, ocuparam posições antagônicas no século XVI, no início da modernidade/colonialidade. Na instituição do padrão mundial de poder moderno/colonial, a classificação racial no Brasil serviu aos propósitos de dominação portuguesa para operacionalizar a empresa colonial extrativista e de produção. No entanto, em Portugal, desde a expulsão dos mouros da Península Ibérica, a população viu-se sob a tutela de um padrão nacionalista de Estado “unitário, racial e etnicamente homogeneizante” (Venâncio, 1998, p. 83). Na metrópole portuguesa só haveria, portanto, portugueses “brancos”. Em termos de identidade nacional, os portugueses parecem estar muito mais alinhados a se verem representados por grandes acontecimentos históricos, como o 25 de Abril e os Descobrimentos (N. L. Santos, 1998, p. 154), do que em termos das suas origens étnico-raciais.

Com a independência do Brasil e os interesses coloniais portugueses voltados para a África, a colonialidade de poder serviu-se ideologicamente da teoria do lusotropicalismo. Reforça-se então a ideia de que os portugueses não são racistas, uma vez que acabaram por se misturar a outras raças e etnias durante o colonialismo. No entanto, essa imagem da inexistência de racismo em Portugal começaria a ser desfeita no pós-Revolução de 25 de Abril, com o fim das guerras coloniais portuguesas na África. Conforme José Carlos Venâncio, os africanos migrantes ficaram “sujeitos a um novo processo de etnização em Portugal, o que vem a contrariar a tão propalada tolerância rática e cultural do povo português” (Venâncio, 1998, p. 84).

No entanto, segundo o autor, o que se tinha, sob o manto do lusotropicalismo, era todo um projeto do Estado Novo português, autoritário, de dominação e de assimilação dos povos africanos. Com o fim do *salazarismo*, veio à tona o racismo português, com os africanos percebidos como “novas etnias” e discriminados, a viver isolados, concentrados em determinadas

²¹¹ Segundo dados do *Project Implicit* de Harvard, compartilhados no *Figshare.com*, Portugal é dos países com mais preconceito implícito da União Europeia em relação às pessoas de *raça negra* (<https://figshare.com/s/730b15bec39c1908cb31>).

periferias urbanas. Os ciganos que vivem em Portugal são outro grupo marginalizado e vítima de racismo. Por situações como esta, entre as vozes favoráveis à recolha de dados étnico-raciais estava o argumento de que saber quem são os portugueses, onde vivem e em que condições, far-se-ia necessário para programas nacionais ou regionais de correção de desigualdades.

Numa perspectiva história, o racismo em Portugal ganha relevo no debate público e nos estudos acadêmicos das ciências sociais e humanas a partir da segunda metade da década de 1990, quando se verifica o aumento dos fluxos migratórios. Nessa época, ressalta Rosa Cabecinhas, foram criadas diferentes instituições sob o discurso político oficial “de antidiscriminação e de incentivo à integração das minorias na sociedade portuguesa, com particular atenção para os imigrantes lusófonos” (Cabecinhas, 2017, p. 63)²¹². No entanto, no geral, a leitura do racismo em Portugal remete ao contexto do pós-colonialismo na África. O racismo inaugural, no contexto colonial brasileiro, fica perdido no tempo ou apaziguado pelo que restou no imaginário popular *do lusotropicalismo*, adotado como ideologia pelo Estado português durante a ditadura salazarista.

Abramos aqui um parêntese para entender esse processo. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e face à perplexidade do holocausto contra os judeus, a autodeterminação dos povos colonizados passou a ser um princípio inquestionável e consagrado, em 1945, com a assinatura da Carta das Nações Unidas²¹³. Nesse contexto, o movimento anticolonialista na Ásia e na África passa a ser a tônica dos discursos internacionais.

De forma a contornar essa nova narrativa, em 1951, António Salazar, no âmbito da revisão da Constituição Política da República Portuguesa, apresenta a proposta de revogação do *Acto Colonial*²¹⁴ e anuncia novas terminologias para fins político-administrativos. A partir de então, como nos lembra a historiadora Cláudia Castelo, “o termo «Império Colonial Português», com conotações negativas no novo panorama internacional, seria banido”²¹⁵ e o termo «colónias» substituído pela designação de «províncias ultramarinas» (Castelo, 1998, pp. 49-51).

²¹² A 17 de Julho de 1996 foi criada a *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP), com o objetivo de estreitar os laços de cooperação entre os sete países de língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Brasil e Portugal), aos quais se juntaria, em 2002, após a independência, o Timor-Leste. Os crescentes fluxos de imigração na Europa e o aumento da visibilidade da discriminação racial e étnica levaram à criação do *Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia* (EUMC), do qual Portugal se tornou membro. Em janeiro de 1996 foi instituído o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), tendo como um objetivo combater o racismo e a xenofobia e melhorar as condições de vida dos imigrantes em Portugal, integrando-os à sociedade, mas respeitando a identidade e cultura de origem (Cabecinhas, 2017, p. 63).

²¹³ Pode ser acessada em: <https://nacoesunidas.org/carta/>

²¹⁴ O Ato Colonial foi instituído em 1930 por Salazar e vigorou até 1951. Enunciava um projeto político imperial, nacionalista e centralizado para a administração das colónias portuguesas, ou seja, reafirmava “a vocação e o direito histórico de Portugal à colonização” (Castelo, 1998, p. 45).

²¹⁵ Ver artigo escrito pela autora no website Buala, intitulado O luso-tropicalismo e o colonialismo português tardio: <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-luso-tropicalismo-e-o-colonialismo-portugues-tardio>. Ver também Castelo (1998, p. 138).

Assim, aos olhos da comunidade internacional, Portugal constitui uma comunidade multirracial unida pelo mesmo sentimento e cultura, com o intuito de elevar todos os portugueses e sem qualquer intenção de explorar ou dominar em proveito do povo colono português. Vai ainda ser acentuado o caráter cristão pautado pela interpenetração cultural e pela ausência de preconceitos contra a miscigenação. (Nunes, 2017, p. 10)

Dessa forma, com a invenção de uma nova política ultramarina, Portugal driblava as pressões internacionais. Embora o cerne da política ultramarina residisse na ideia da *assimilação*²¹⁶, ou seja, da integração da população nativa à forma de vida e aos valores europeus, ela não se processou na realidade porque, como acentua Cláudia Castelo, nunca houvera vontade de criar elites nas colônias na África e na Ásia. E o Brasil, que há muito já havia conquistado a sua independência, tomou parte nesse processo de colonialidade de poder com a teoria do lusotropicalismo desenvolvida pelo sociólogo Gilberto Freyre após viajar pelas *terras lusitanas do ultramar*, na Índia e na África, a convite do governo salazarista.

O lusotropicalismo fazia referência à adaptação do português aos trópicos e ajudava a fortalecer o discurso oficial de uma identidade portuguesa multirracial e da ideia de uma unidade de nação portuguesa pluricontinental. Assim é que a obra de Gilberto Freyre que, na sua primeira fase, entre as décadas de 1930 e 1940, havia sido ignorada, “devido à importância que conferia à mestiçagem, à interpenetração de culturas e à herança árabe e africana na gênese do povo português e das sociedades criadas pela colonização lusa” (Castelo, 2010, p. 12), caiu nas graças do Estado Novo português como “instrumento de propaganda e legitimação científica da sua política colonial” (Nunes, 2017, p. 10).

Repentinamente, sob a moldura intelectual de Freyre, a colonização portuguesa se fez caracterizar pela ideia de um *hibridismo tropical* vigoroso que poderia, em grande parte, ser explicado pelo “passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África” (Freyre, 2003, p. 66). Em síntese, um hibridismo colonizador caracterizado pela “mobilidade, miscigenação e aclimatabilidade” (Castelo, 1998, p. 24). A mobilidade herdada dos judeus, o que explicaria a expansão portuguesa pela Ásia, África e América. A miscigenação fruto da mistura com os índios e os brancos e, por fim, a aclimatabilidade pelos trópicos, pelas condições físicas do solo e do clima de Portugal.

Toda uma história de violência colonial experienciada por índios e negros no Brasil era então, convenientemente, escondida sob o manto do lusotropicalismo, servindo-se de uma apatia intelectual crítica e envaidecida de Freyre que, desde muito jovem, enquanto estudante

²¹⁶ Gilberto Freyre no ufanismo da sua visão lusotropicalista adjetiva assimilação por “amorosa” (Castelo, 2010, p. 22).

internacional nos Estados Unidos e Europa, deixou-se encantar e colonizar pela hegemonia epistêmica (Freyre, 2006). Uma violência colonial que Darcy Ribeiro registra em *O povo brasileiro*, livro publicado em 1995. Nas palavras do autor, a formação da população brasileira “se constrói simultaneamente pela dizimação mais atroz e pelo incremento mais prodigioso”, enquanto obra de um exército colonial ultramarino português que soube utilizar “largamente a imensa disponibilidade de ventres de mulheres indígenas escravizadas” (Ribeiro, 1995, p. 149). Surge assim, dessa violência matricial, um brasileiro de *raça mestiça*, os mamelucos, “filhos do dominador com mulheres desgarradas de sua tribo, que se identificavam com o pai e se somavam ao grupo paterno” (p. 146).

Dessa forma, num processo de “integração étnica” e, em seguida, de “incorporação, com a perda da autonomia étnica dos núcleos engajados”, os “brasileiros-brasilíndios-mamelucos expandem o domínio português na constituição do Brasil, castigando as gentes de sangue materno” (Miglievich-Ribeiro, 2011, p. 37). A partir de 1538, o mesmo processo de desculturação será aplicado aos contingentes de negros africanos introduzidos no Brasil com a produção colonial açucareira. Vemos, assim, desfeito o tão romanticamente propagado *mito das três raças* formadoras do povo brasileiro. Como assinalou Darcy Ribeiro (1995), o povo brasileiro, na sua raiz identitária, resulta da violência dos processos de *desindianização do índio*, de *desafricanização do negro* e de *deseuropeização do europeu* na nova vida colonial que no Brasil se estabelece.

Todavia, na altura da segunda metade do século XX, o discurso antirracista do lusotropicalismo buscava apagar a história de colonialidade de poder português no Brasil, ao mesmo tempo em que servia ao propósito de assegurar o domínio político sobre as colônias africanas. Contudo, ainda que o discurso ideológico oficial do Estado Novo estivesse voltado para a comunidade internacional, dos anos 1950 até o seu fim em 1974, “nacionalismo e racismo mantiveram-se características basilares do regime” (Nunes, 2017, p. 11). Na visão da autora, o enraizamento do lusotropicalismo na sociedade portuguesa não foi extirpado após a abertura democrática de 25 de Abril. Por isso, ela vai falar na latência nos dias de hoje no imaginário dos portugueses de um *pós-lusotropicalismo*, que decorre da “falta de narrativa crítica no pós-colonialismo” (Nunes, 2017, p. 3), dando margem ao discurso sobre a ausência de racismo em Portugal.

Para Miguel Cardina e Bruno Sena Martins, organizadores do livro *As voltas do passado* (2018), a guerra colonial de Portugal na África tem sido narrada hegemonicamente como se fosse um “evento longo, único e relativamente homogêneo, iniciado em 1961 e terminado na sequência

do 25 de Abril de 1974, secundarizando-se o facto de ela se ter desenrolado no quadro de uma determinada ordem a que se convencionou chamar de colonialismo” (Cardina & Martins, 2020, p. 13). Na crítica dos autores, Portugal partilha com outros ex-impérios coloniais europeus “uma descolonização por cumprir”, e que passa por reconhecer plenamente a “senda colonial enquanto parte central da experiência da modernidade ocidental” (p. 13). Essa descolonização começa, portanto, por perceber que a guerra colonial, ou melhor, as guerras coloniais foram eventos distintos que ocorreram em três contextos específicos (Angola, Guiné e Moçambique), que duraram 13 anos, e que são “parte de uma violência estrutural do colonial racismo, nexos capitalista racista em Portugal, desde a escravidão, desde a invasão das Américas, até o colonialismo africano” (Martins, 2019, p. 108).

Ativista de causas sociais, o estudante português Guilherme Machado também faz essa mesma crítica. Segundo ele, o mito colonial português não se desfez com a revolução de 25 de Abril, no sentido de que os oficiais queriam o fim da guerra colonial e a democratização do país, mas não lideraram um movimento descolonizador. Para o estudante, a insensibilidade para com os povos africanos e a ausência de “uma agenda política real e responsabilizadora perante a existência do ultramar” explicam a permanência nos dias atuais do racismo negado, a exclusão social dos afro-portugueses e a narrativa nacionalista e hegemônica dos *descobrimientos* e de um pretenso e virtuoso colonialismo português:

Somos o povo navegador, semente da ínclita geração e do descobrimento dos sete cantos do mundo. Somos, por isso, um povo multicultural, um pote de raças e culturas de todo o mundo. Esta perspectiva da história colonial e de uma falsa fraternidade com os povos colonizados venceu na cultura portuguesa (...). (Machado, 2020).

Enfim, independentemente da recolha ou não de dados étnico-raciais, a discriminação racial revela estar presente na realidade social de brasileiros e portugueses. Enquanto construto social, a raça “distribui as pessoas por lugares desiguais, estruturando a sociedade de forma racializada (no emprego, educação, habitação, justiça, saúde, política ...)” (Almeida, 2018, p. 54). Sendo assim, o racismo não apenas continua em nosso tempo, como “sofreu uma metamorfose nas suas formas de expressão”, ou seja, “complexificou-se” (Cabecinhas, 2017 [2007], p. 280).

É nesse sentido que Ramón Grosfoguel prefere falar em racismos, assim mesmo, no plural. Não se limita, portanto, às relações sociais racistas e étnicas, mas implica em considerar outros aspectos como a geopolítica, a economia capitalista, o saber científico, a cultura, a língua, a religião, o gênero, o sexo, a nacionalidade, etc. Por decorrência, tudo que destoa do padrão mundial de poder pode levar a uma forma de discriminação. Como assinala Grosfoguel, “enquanto

a hierarquia étnico/racial de superioridade/inferioridade é marcada pela cor da pele, em muitas regiões do mundo é marcada por identidades étnicas, linguísticas, religiosas ou culturais” (Grosfoguel, 2016b, p. 11).

Essa visão ampliada de raça, que se estende para além de características físicas para incluir outras referências, como língua, nacionalidade, modo de ser, de pensar, se faz importante nesta investigação. Serviu para orientar nosso olhar no sentido de tentar perceber como estudantes brasileiros, que se declararam brancos ou negros, viveram a experiência de estudar em Portugal e relataram situações de discriminação racial. Nota-se que estamos a perceber raça em dois sentidos que se cruzam: da percepção de si mesmos, enquanto sujeitos hierarquicamente racializados, e da percepção do outro, enquanto sujeitos vindos de um país com passado colonial.

PARTE II - Estudo Empírico

2. Quem são e o que pensam os estudantes brasileiros em Portugal?

2.1. Procedimento de recolha de dados

A recolha de informações para o estudo empírico desta investigação constou de três inquéritos por questionário: dois endereçados a estudantes participantes do programa de mobilidade Ciência sem Fronteiras e um terceiro voltado para participantes de outros programas de mobilidade ou que ingressaram em instituições de ensino superior em Portugal pela modalidade do ENEM. De forma a complementar a análise estatística, foram realizadas entrevistas, com roteiro semi-estruturado, com estudantes, presenciais ou pela internet (Skype), e também com dirigentes do Ministério da Educação do Brasil, responsáveis por recentes ações no campo da internacionalização²¹⁷.

Os questionários foram elaborados pela plataforma de formulários Google (forms.google.com) e seguiram um mesmo padrão de questões, tendo sido necessárias algumas adaptações, em virtude do tipo de mobilidade. O título de cada um desses questionários deixa mais claro o que estamos a explicar: (1) A experiência de estudantes brasileiros do Programa Ciência sem Fronteiras em Portugal; (2) A experiência de estudantes brasileiros do Ciências sem Fronteiras em universidades classificadas como as melhores do mundo; (3) A experiência de estudantes brasileiros em universidades portuguesas.

Os instrumentos para a recolha de dados tiveram objetivos diferentes, conforme discriminado a seguir:

²¹⁷ Cópia de um dos três inquéritos por questionário aplicados *online* e do roteiro semiestruturado para as entrevistas está na seção dos anexos. Os estudantes entrevistados assinaram Termo de Consentimento Informado, Livre e Consentido e as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas (também nos anexos). Cabe esclarecer que os 50 primeiros questionários enviados a bolsistas do CsF serviram-nos como pré-teste. Houve alguns pequenos ajustes, como a inclusão da opção “outro” na questão 1 sobre o sexo do estudante. Somente depois do prazo de um mês é que voltamos a disparar emails com os *links* dos inquéritos. Muitas questões que constam dos inquéritos para a recolha de dados descritivos tiveram por base o modelo de questionário utilizado durante a investigação de mestrado da autora. A novidade nesses inquéritos ficou restrita à recolha de informações dos estudantes sobre uma série de questões relacionadas à experiência da mobilidade internacional cumprida em Portugal. No entanto, na análise qualitativa, chegamos à conclusão de que algumas questões destinadas a obter a opinião dos estudantes (*Escala Likert*) parecem ter sido de difícil compreensão: “Algumas perguntas ficaram difíceis de ser interpretadas, não consegui entendê-las, porém, espero ter ajudado”. Sendo assim, numa futura investigação talvez essas questões possam ser reescritas de forma ainda mais simples. Por fim, importante também acrescentar que, embora as entrevistas (pessoais ou por *Skype*) tenham sido orientadas por um guião prévio, acabamos por nos deixar conduzir muitas vezes pelas reflexões dos estudantes. Pela experiência de mais de duas décadas como repórter em veículos de produção diária de notícias, acabei por iniciar sempre as entrevistas com um pergunta neutra, com o intuito de deixar o estudante mais à vontade e ir, assim, ganhando a sua confiança. Todas essas entrevistas acabaram por se transformar em momentos de diálogos, com mútuos aprendizados. Mas também foram momentos de emoção. Três entrevistadas, ao lembrar e relatar as dificuldades enfrentadas ao longo dos seus percursos escolares, acabaram chorando.

Quadro 15: Instrumentos de recolha de dados, objetivos e respostas obtidas

| Instrumento | Objectivo | Recolha | Respostas |
|--|---|---|------------------|
| Questionário1: estudantes do Programa CsF em Portugal | - Análise descritiva interseccional - Análise qualitativa interseccional do pensamento crítico | <i>Online:</i> site Bolsistas pelo Mundo | 216 |
| Questionário 2: estudantes do Programa CsF em <i>world-class</i> | - Análise descritiva interseccional - Análise comparativa com Portugal | <i>Online:</i> site Bolsistas pelo Mundo | 263 |
| Questionário 3: Estudantes do ENEM e de outras mobilidades em Portugal | - Análise descritiva interseccional - Análise qualitativa interseccional do pensamento crítico | <i>Online:</i> apoio institucional e rede pessoal | 178 |
| Entrevista 1:estudantes em Portugal | - Análise qualitativa interseccional do pensamento crítico | Pessoal ou Skype (gravação áudio) | 12 |
| Entrevista 2: estudante excluído de mobilidade | - Contributo para reflexão crítica na escrita da tese e sugestão para outro enfoque de pesquisa | Skype (gravação áudio) | 1 |
| Entrevista 3: dirigentes do MEC – Brasil | - Contributo para a escrita da tese | Pessoal (gravação áudio) | 3 |

Nota: A identificação dos estudantes no corpo textual da tese obedecerá a sequência numérica das respostas que constam nas planilhas em Excel geradas pela plataforma Google Forms. Seguiremos, portanto, o seguinte padrão: Estudante-CsF (1 a 216); Estudante-Mobilidade (1 a 178); e para os 12 estudantes entrevistados: Estudante-Entrevista (1 a 12). Como a primazia da análise será raça, logo em seguida acrescentaremos a identidade racial autodeclarada pela estudante ou pelo estudante (branca ou branco ou negra ou negro). Os dirigentes do MEC foram informados de que a entrevista tinha fins académicos e consentiram, por escrito, em ter os nomes revelados no corpo textual da tese.

Cabe esclarecer que a recolha de dados teve parecer favorável da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (SECSH) da Universidade do Minho (Anexo 1). No caso dos inquéritos *online*, logo após a apresentação dos objetivos da pesquisa foram fornecidos os contatos da autora e reservado um espaço para o termo de consentimento livre e esclarecido. O acesso às questões só foi possível após o inquerido ler que a sua participação se daria de forma voluntária e sob a condição de anonimato e assinalar estar ciente dos fins académicos da investigação.

Os questionários foram divididos em três blocos de questões: (1) Perfil socioeconómico e trajetória escolar, (2) caracterização da mobilidade e conhecimento da língua inglesa e (3) experiência de estudar em Portugal. As questões obedeceram a escalas de medida nominal, ordinal e de medida por item. Neste último caso, utilizamos dois tipos de escala: *likert*, tipicamente construída com cinco pontos por item, variando entre discordo totalmente e concordo totalmente, sendo que o ponto central é considerado neutro (indecisão); e tipo diferencial semântico equilibrada (também chamada de *tipo likert*), construída com seis categorias, em que apenas os extremos foram associados “a designações bipolares com significado semântico” (Pereira, 2006, p. 224). No caso, a designação “nenhum domínio”, na extremidade mais à esquerda, e “total domínio”, na extremidade mais à direita. Esta escala tipo likert (com seis pontos) pareceu-nos mais adequada para que o estudante assinalasse o nível de conhecimento da língua inglesa em

quatro competências. Por sua vez, consideramos a escala *likert* (com cinco pontos) mais apropriada para quantificar as opiniões dos estudantes sobre diferentes questões afirmativas relacionadas com a problemática da colonialidade na experiência da mobilidade em universidades portuguesas. No entanto, a decisão de adotar duas escalas de medidas de item trouxe implicações no tratamento estatístico e sobre as quais nos reportaremos mais adiante, no Capítulo 5.

Algumas dificuldades se interpuseram no tempo da recolha de dados. Primeiramente, a transição de governo no Brasil, levou, em 18 de novembro de 2018, à retirada temporária da internet do *website* Ciência sem Fronteiras - Bolsistas pelo Mundo²¹⁸. Era por meio desse endereço eletrônico que estávamos a enviar, de forma anônima, via Plataforma Lattes²¹⁹, e-mail com o *link* do inquérito para os estudantes participantes do programa de mobilidade. A suspensão do acesso retardou a recolha de dados sobre o perfil e trajetória escolar dos estudantes que haviam cumprido mobilidade em universidades *world-class*²²⁰.

O baixo percentual de devolutivas do Questionário 1, referente aos bolsistas do Ciência sem Fronteiras em Portugal, embora inesperado, revela-se compreensível. Os dados oficiais do programa registram 2.106 estudantes de graduação que cumpriram uma etapa dos estudos em instituições portuguesas de ensino superior. No total, 2.073 estudantes receberam, por e-mail, o *link* para responder ao inquérito. A totalidade só não foi alcançada porque em alguns cadastros não constava acesso ao correio eletrônico da Plataforma Lattes. As 216 devolutivas representam 10,4% do total de questionários enviados.

Temos duas hipóteses para explicar esse baixo percentual. Primeiramente, o fato de os bolsistas desse programa já terem sido bastante procurados por investigadores acadêmicos e, segundo, por ser o CsF um dos principais programas criados pelo governo de Dilma Rousseff. Num período de crise democrática no Brasil, com a ascensão da extrema-direita ao poder e das críticas contumazes aos governos do PT, parece-nos compreensível algum receio dos estudantes

²¹⁸ O *site* Ciências sem Fronteiras/Bolsistas pelo Mundo (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>) permite o acesso a uma base de dados com os nomes dos estudantes contemplados com as bolsas de estudo, o curso que frequentavam no Brasil e as suas respectivas universidades no exterior. O Quadro 14 no Capítulo 3 foi construída a partir dessas informações.

²¹⁹ Os endereços eletrônicos não estavam à mostra no *website* CsF - Bolsistas pelo Mundo, mas o contato por e-mail com esses estudantes foi possível pela conexão associada à Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>). Mantida pelo CNPq, agência do governo federal do Brasil financiadora do Programa Ciência sem Fronteiras, juntamente com a CAPES, essa plataforma reúne cadastro de investigadores de todo o Brasil e a inscrição dos estudantes na mesma foi uma exigência do MEC, dentro da política de transparência pública com relação ao uso de recursos públicos.

²²⁰ Após duas solicitações de dados ao Ministério da Educação para prosseguimento desta pesquisa, via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), em 22 de novembro de 2018 (Protocolo n° 23480026838201819) e em 26 de novembro de 2018 (Protocolo n° 23480026970201812), foram liberadas duas listas que totalizaram 600 bolsistas em universidades classificadas na época entre as melhores do mundo e situadas nos Estados Unidos, Canadá, Londres e Japão. Contudo, era uma relação incompleta que se distanciava do número total de bolsistas (2.672) que constavam no site Bolsistas pelo Mundo. Em maio de 2020, o *website* estava de volta à internet, a tempo hábil para retomar a recolha de dados, o que permitiu mais que dobrar o número de respondentes.

de responder aos dois inquéritos referentes ao programa de mobilidade, ainda que tenham sido informados de que a recolha das informações se processaria de forma anônima.

Por fim, outra dificuldade foi obter o apoio institucional das instituições de ensino superior em Portugal para o envio do *link* do Questionário 3 a estudantes ingressantes pelo ENEM ou participantes de programas de mobilidade. A justificativa para a recusa foi a Lei de Proteção de Dados Pessoais²²¹, muito embora no questionário de pesquisa não fosse pedido ao estudante que se identificasse ou fornecesse e-mail e telefone. A planilha com as respostas do aplicativo *Google Forms* é gerada automaticamente, vinculada ao e-mail do pesquisador, não sendo possível identificar os remetentes. Exceção, no entanto, para as universidades de Coimbra e da Beira Interior, bem como para a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, que comunicaram o envio do *link* do questionário para estudantes brasileiros. No âmbito da Universidade do Minho, a rede de e-mail institucional foi utilizada duas vezes. No esforço de ampliar a amostra, redes sociais de estudantes brasileiros em Portugal foram contactadas e, por fim, alguns estudantes entrevistados ajudaram, postando o *link* em seus grupos de WhatsApp.

Importante ressaltar que os resultados das análises estatísticas, a partir das bases amostrais obtidas, não poderão ser extrapolados para o universo da nossa população-alvo, ou seja, para todos os estudantes brasileiros que frequentaram o ensino superior na última década, entre 2011 e 2020. Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC) do governo de Portugal, durante os anos letivos de 2011/2012 a 2017/2018, 28.267 estudantes de nacionalidade brasileira frequentaram instituições de ensino superior em Portugal. Para compor uma amostra adequada, precisaríamos de, no mínimo, ter 612 respostas de estudantes que estiveram em Portugal entre 2011 e 2018²²². Como detalhado no Quadro 15, somados os estudantes do CsF, os de outros convênios institucionais para mobilidade e os ingressantes do ENEM, a nossa amostra foi de 394²²³ devolutivas. Temos, assim, no âmbito desta pesquisa, a

²²¹ Em resposta à demanda de pesquisa, a vice-reitora para a Área Acadêmica, Ana Teresa Alves, da Universidade dos Açores, em 29 de maio de 2018, informou que o envio dos e-mails aos estudantes não seria possível sob o argumento de que a “operação de tratamento de dados pessoais [seria] ilícita, nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 4.º, no artigo 5.º e no artigo 6.º, todos do Regulamento (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016”.

²²² Esta amostra adequada foi obtida a partir da fórmula definida por Richardson (2014), quando o universo-alvo é inferior a 100 mil indivíduos: $n = \sigma^2 \cdot p \cdot \frac{N^2}{E^2(N-1)} + \sigma^2 \cdot p \cdot q$, sendo n = tamanho da amostra, σ^2 = nível de confiança escolhido [95% = 2σ], p = proporção da característica pesquisada no universo, calculado em percentagem ($p = 50$), q = proporção do universo que não possui a característica pesquisada (= $100 - p$), N = tamanho da população, E = erro de estimação permitido. Por exemplo, entre os estudantes do Ciência sem Fronteiras em Portugal, sabendo que o universo é de 2.106 estudantes, precisaríamos de, no mínimo, 482 respostas para a amostra fosse considerada adequada. A nossa amostra foi de 218 estudantes.

²²³ Na planilha do nosso segundo inquérito constam 200 devolutivas. No entanto, foram eliminadas as respostas de estudantes que declararam ter acessado o ensino superior por exame nacional do ensino secundário português ou por outros programas de acesso (Curso Preparatório Ano Zero da Universidade de Coimbra), análise de histórico para reagrupamento familiar, bem como estudantes inscritos em mestrado ou em situação de dupla titulação. Chegou-se, no fim desta apuração, a 178 devolutivas válidas.

constituição de amostras não-probabilísticas do tipo voluntárias, e que se caracterizaram por voluntários contactados por intermédio dos meios de comunicação social (Huot, 1999, p. 39).

Até março de 2020, 49 instituições de ensino superior em Portugal aceitavam o ENEM como modalidade de ingresso (Anexo 6). No entanto, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) não dispunha até então de informações precisas sobre quantos estudantes brasileiros desde 2014 optaram por usar as notas do exame para estudar em instituições portuguesas. Em abril de 2018, levantamento parcial do INEP, órgão vinculado ao MEC, com base em dados enviados por 23 instituições apontava que “mais de 1,2 mil brasileiros” haviam utilizado o resultado do ENEM para estudar em Portugal (Assessoria de Comunicação Social do MEC – ACS/MEC, 2018).

No esforço de atualizar esse número, solicitamos informações junto a 34 instituições portuguesas que até o final de 2018 tinham firmado convênio com o INEP/MEC, mas nem todas retornaram²²⁴ (Anexo 7). No entanto, os dados parciais obtidos e outros divulgados no Portal de Notícias do MEC mostram que é cada vez mais expressiva a mobilidade de estudantes para Portugal desde a aceitação do ENEM. Em 2017, “500 alunos brasileiros” estavam matriculados na Universidade de Coimbra, a primeira a aceitar o ENEM como modalidade de acesso e uma das mais procuradas, entre outros aspectos, pela tradição histórica e por estar classificada entre as melhores do país (Assessoria de Comunicação Social do MEC – ACS/MEC, 2017, julho 05). Em 2014, ano em que o exame começou a ser aceito, eram cem os estudantes brasileiros em Coimbra; em 2015, o número já era quase o dobro: 192 (Amorim, 2015). No Instituto Politécnico do Beja, a presença de alunos do ENEM do ano letivo de 2016/2017 para 2018/2019 aumentou 162%, sendo engenharia informática (77 alunos), enfermagem (55 alunos) e gestão de empresas (49 alunos) os cursos mais procurados.

As estatísticas oficiais do governo português mostram que cada vez mais jovens brasileiros chegam a Portugal para uma formação superior plena ou complementar. O impulso teve início, em 2011, com o Ciência sem Fronteiras e prossegue via ENEM ou por outras iniciativas, principalmente convênios bilaterais entre instituições de ensino superior do Brasil e de Portugal. Podemos citar, como exemplo, o Programa de Licenciaturas Internacionais – Portugal (PLI), voltado para a formação de professores de educação básica, iniciado em 2012 com a Universidade de Coimbra, mediante parceria com a CAPES/MEC, e ampliado, em 2014, passando a incluir

²²⁴ Foram duas as tentativas para obter esses dados: (1) enquanto investigadora, com envio de mensagem eletrônica aos gabinetes internacionais ou reitorias das instituições; e (2) enquanto servidora pública do MEC/Brasil para fins de produção de conteúdo jornalístico.

também as universidades do Algarve, Aveiro, Beira Interior, Évora, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa, Porto e Trás-os-Montes e Alto Douro²²⁵.

Por fim, convém explicar que o Questionário 3 foi destinado a recolher informações de estudantes ingressos pelo ENEM ou que cumpriram mobilidade por diferentes programas e acordos interinstitucionais. Dos 178 respondentes desse questionário, o número de estudantes que se enquadravam nos deslocamentos via ENEM representou mais da metade (56,2%). Em linhas gerais, acreditamos que analisar os dados sociais e educacionais desses estudantes, tendo em conta o tipo de deslocamento, permitirá identificar a combinação de raça e classe econômica.

Diferentemente do Ciência sem Fronteiras e de alguns outros programas de mobilidade privados ou institucionais que oferecem bolsas de estudo, o estudante que decide estudar em Portugal pelo ENEM terá que arcar com as anuidades das instituições. Ainda que nos programas de mobilidade, que resultam de acordos bilaterais, os valores referentes à anuidade deixem de ser cobrados, o estudante terá que arcar com as demais despesas, como alimentação e alojamento. No ano letivo 2018/2019, uma vaga num quarto para dois estudantes na residência universitária da Universidade do Minho custava mensalmente 93 euros.

Portanto, para muitos estudantes, estudar no exterior tem na questão financeira um empecilho ou um obstáculo que requer planejamento orçamentário, como fez uma estudante brasileira de 26 anos, que entrevistamos. Vinda de uma família rural de baixa renda, ela teve que economizar parte do salário como professora durante quase três anos para concretizar o desejo de estudar por cinco meses em Portugal. Sobre a mobilidade enquanto privilégio social, ela observou: “A verdade é que as coisas acontecem só para quem tem dinheiro. A sociedade só funciona efetivamente para quem pode pagar e isso não faz sentido. É totalmente errado, não é justo” (Estudante-Entrevista 1, entrevista realizada em 23 de maio de 2019 na Universidade do Minho).

²²⁵ O PLI concedia, inicialmente, bolsas para licenciandos nas áreas de biologia, física, matemática, química e português. Sobre isso, ver website da Universidade de Coimbra: <https://www.uc.pt/pli/sobre>. Conforme informações da Capes/MEC, a última concessão de bolsas ocorreu em 2014, Edital PLI Portugal nº 74/2014 (CAPES, 2019). Vale ressaltar que estudantes que receberam bolsas de estudo em Portugal pelo PLI durante a vigência do Programa Ciência sem Fronteiras foram registrados, na base de dados da CAPES/MEC, como bolsistas do Ciência sem Fronteiras. Na devolutiva do questionário que enviamos a bolsistas do CsF em Portugal, seis estudantes declaram mobilidade no âmbito do PLI.

2.2. Caracterização da amostra

A amostra desta investigação caracteriza-se por ser do tipo não-probabilística de conveniência, portanto com resultados não generalizáveis, e é composta por 394 estudantes brasileiros que, entre janeiro de 2012 e maio de 2020, frequentaram instituições portuguesas de ensino superior. As informações para uma análise descritiva desses estudantes foram recolhidas *online*, mediante dois inquéritos por questionário, conforme já explicado. De acordo com a forma de ingresso, 216 desses estudantes eram bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras, 100 estudantes internacionais selecionados pela nota do ENEM e 78 participantes de programas de mobilidade, públicos e privados, resultantes de acordos no âmbito de políticas institucionais para internacionalização, incluindo o Erasmus+.

Ainda que se possa supor, o Programa Erasmus+ não é limitado às mobilidades estudantis no espaço europeu ou para estudantes europeus. Entre os 178 estudantes que responderam ao Questionário 3 (ver Quadro 15), 22 informaram que estavam em mobilidade pelo Programa Erasmus+. Desde 2015 que o programa de mobilidade, criado há mais de três décadas²²⁶ e financiado pela União Europeia, ampliou a sua abrangência para países da América Latina, instituindo, portanto, uma outra possibilidade para universitários brasileiros estudarem em Portugal.

Essa extensão do programa de mobilidade estudantil deve ser percebida, voltamos a reiterar aqui, dentro de uma agenda política da União Europeia para a internacionalização do ensino superior alinhada às lógicas da globalização capitalista. O objetivo de transformar a Europa em espaço de forte competitividade global está explícito na Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000, que fixou prazo de uma década para que a União Europeia se tornasse a “mais competitiva e dinâmica economia do conhecimento do mundo, capaz de crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social”²²⁷. No cômputo das mudanças percebidas como essenciais para a constituição desse *novo eurocentrismo*, parte-se da premissa de que

²²⁶ Criado em 1987 pela Direção-Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia, o Programa Erasmus surge como um projeto de cooperação entre os Estados-membros europeus para a internacionalização do sistema de ensino superior e com ênfase no intercâmbio de estudantes sobretudo no desejo de se criar uma “identidade europeia” (Cunha & Santos, 2017, p. 29). “O programa esteve na base do lançamento do Processo de Bolonha, que introduziu graus de estudo comparáveis e compatíveis, e foi decisivo para o estabelecimento do European Credit Transfer System (ECTS) de forma a integrar nos planos de estudo a formação e creditação obtida em mobilidade internacional” (Vale, Cachinho & Morgado, 2018, p. 18). Batizado de Erasmus+, em 2014, o programa abrange todos os setores de aprendizagem ao longo da vida, “contemplando o ensino escolar, o ensino superior, a formação profissional, a educação de adultos, as atividades para jovens, a formação no âmbito do desporto amador e o voluntariado” (Rollo, 2018, p. 9). Além de estudantes, docentes e pessoal não docente, o Erasmus também financia a realização de estágios para estudantes do ensino superior e recém-graduados.

²²⁷ Extraído do documento *Lisbon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusion*, recuperado em 6 de março, 2019, de https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

“países, instituições e indivíduos com maior sucesso na produção de conhecimento estão mais bem situados para prosperar na economia global do conhecimento” (Vale, Cachinho, & Morgado, 2018, p. 25).

Na sequência dessa forma de pensar, as lógicas capitalistas chegam com força nas universidades europeias, impulsionando-as a adotar uma gestão guiada para padrões de competitividade e de produtividade. Desde 1987, quando começou o Programa Erasmus, “mais de 4,4 milhões” de estudantes do ensino superior já se beneficiaram com as experiências de estudar em outro país²²⁸. A mobilidade de investigadores e estudantes são parte importante desse processo, em especial no propósito de atrair e de reter talentos de elevada qualificação. É nesse sentido que o Programa Erasmus ganha visibilidade e centralidade.

Com efeito, a Estratégia de Lisboa reforça o objetivo de fomentar a mobilidade e de eliminar os seus obstáculos, facilitando o processo de validação e de aproveitamento dos conhecimentos (créditos curriculares) adquiridos pelos estudantes internacionais nas universidades para as quais se deslocaram. Na sua meta de expansão, o Erasmus passou a abarcar diferentes tipos de mobilidade no nível de ensino superior: estudantes, docentes, investigadores e pessoal administrativo. Antes da atual fase do Erasmus+, que teve início em 2014 com ações voltadas para a educação, a formação, a juventude e o desporto, o programa de mobilidade europeu compreendeu outras quatro etapas: (1) Erasmus (1987-1995), (2) Sócrates I (1995-2000), (3) Sócrates II (2000-2007) e o (4) Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida – PALV (2007-2013).

Em todas essas fases, o Erasmus desempenhou um papel de protagonismo para inserir a Europa na chamada economia conhecimento. Percebe-se, assim, que além de diretamente implicado na construção do espaço europeu do conhecimento tecnocientífico de excelência, o Erasmus contribuiu para aproximar “as universidades do Norte e do Sul da Europa, estas consideradas por vezes de menor qualidade pelas suas congêneres dos países mais desenvolvidos” (Vale, Cachinho & Morgado, 2018, p. 18). Por consequência, universidades portuguesas que até há poucas décadas não despertavam interesse de brasileiros, estão a despontar como destinos.

Somam-se a isso a criação do Estatuto do Estudante Internacional em 2014 (Decreto-Lei nº 36/2014) e as novas orientações definidas pela Resolução do Conselho de Ministros nº 78 de

²²⁸ De acordo com o estudo *A internacionalização do ensino superior português no âmbito do Erasmus*. Ainda segundo esse estudo, em 1987, primeiro ano do Erasmus, houve a participação de 3,2 mil estudantes de 11 países europeus; em 2014-15, o programa teve a participação de 290 mil estudantes (Vale, Cachinho & Morgado, 2018, p. 21).

2016. No primeiro caso, como já referimos no Capítulo 3, a modalidade de acesso especial ao ensino superior permitiu o ingresso de estudantes brasileiros pelas notas de classificação obtidas no ENEM. No segundo caso, ações articuladas das políticas estão a promover Portugal “como um país de ciência” e “um destino relevante para a formação avançada e a prática científica” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 78, 2016, p. 4251). Em meio a essa dinâmica normativa estão as mudanças estratégicas na política do Programa Erasmus. Desde 2015, com a instituição da *International Credit Mobility* (ICM), instituições parceiras do Erasmus, fora do espaço europeu, podem solicitar financiamento para programas de mobilidade.

Esta extensão do programa tem permitido que estudantes do Brasil e de outros países da América Latina cumpram mobilidade de curto prazo, de três meses a um ano, na Europa. Os convênios são realizados mediante parcerias bilaterais com instituições de ensino superior dos 28 países europeus que participam do Erasmus+ e os créditos correspondentes às unidades curriculares cumpridas no exterior são reconhecidos pelas instituições de origem dos estudantes. Em 2017, o Brasil obteve 18,5% do orçamento do Erasmus+ para a América Latina. Entre 2015 e 2017, este tipo de mobilidade permitiu o deslocamento de 591 estudantes brasileiros (e também do *staff* acadêmico e profissional) para a Europa. No trajeto inverso, 394 estudantes portugueses (incluindo *staff* acadêmico e profissional) foram para o Brasil (European Commission, 2018a).

2.3. Um perfil dos estudantes brasileiros em Portugal

Para a análise dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário tivemos por suporte o software IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Statistics 25). As estatísticas descritivas (frequência) foram utilizadas logo de início para traçar o perfil dos estudantes brasileiros em Portugal a partir de informações gerais como sexo, idade, renda familiar e identidade étnico-racial. No entanto, como acreditamos que o perfil dos estudantes brasileiros possa se revelar diferente em razão da modalidade de ingresso nas instituições portuguesas de ensino superior, decidimos separar a amostra geral em três grupos específicos: bolsistas do CsF, internacionais do ENEM e estudantes de mobilidade.

Da amostra de 216 bolsistas do CsF, 97,7% afirmaram ter sido a primeira vez que estudaram fora do Brasil. Quase 82% eram jovens entre 18 e 24 anos, a faixa etária em que, normalmente, se cumpre a formação superior. Quase 80% deles ficaram entre 9 e 12 meses em Portugal. Entre os estudantes do ENEM, 93% estavam nesta faixa etária e 71% afirmaram que era

a primeira vez que estudavam fora do Brasil; e entre os estudantes de mobilidade, 78,2% tinham entre 18 e 24 anos e 88,5% estudavam, pela primeira vez, em outro país.

Em relação aos domínios científicos, como era de esperar em razão do critério priorizado para a distribuição de bolsas do CsF, eram sobretudo graduandos de cursos de ciências exatas e de engenharias (53,7%), ciências da vida e da saúde (29,2%) e ciências sociais e humanidades (11,1%). Entre os estudantes do ENEM, os maiores percentuais ficaram com as ciências sociais e humanidades (75%) e ciências exatas e engenharias (18%); e entre os estudantes de mobilidade, 76,9% estavam matriculados em cursos de ciências sociais e humanidades²²⁹.

A descrição sobre o perfil dos estudantes brasileiros em Portugal, tendo em conta as diferentes modalidades que lhes permitiram cruzar o Atlântico para se inscrever em alguma instituição de ensino superior, sugere algumas conclusões. Primeiramente, 29% dos estudantes do ENEM declararam já ter tido a experiência de estudar em outro país; enquanto apenas 2,3% dos bolsistas do CsF afirmaram ter tido uma oportunidade anterior à da mobilidade para Portugal. Em segundo, os dados indicam que os estudantes do ENEM e de mobilidades diversas que seguem para Portugal não são, em sua maioria, das áreas de conhecimento priorizadas pelo CsF, indicando uma maior predominância das ciências sociais e humanas.

Entretanto, interessa-nos investigar as desigualdades associadas aos diferentes percursos cumpridos pelos estudantes em Portugal. Estamos a inferir que estudantes que se deslocam pelo ENEM e por programas de mobilidade que não dispõem de bolsas de estudo têm um perfil provavelmente mais elitizado do que aqueles que foram bolsistas do Ciência sem Fronteiras. Partimos da premissa de que, tradicionalmente, como sublinham Windle e Nogueira (2015, p. 178), a internacionalização sempre se constituiu “como um atributo distinto e exclusivo da educação de elite no Brasil”.

Nesse sentido, há de se investigar se as novas oportunidades de mobilidade estudantil de brasileiros para Portugal, por convênios interinstitucionais ou pelo ENEM, não estão a reforçar uma tendência histórica de privilégio de raça nos programas de estudo no exterior. Vale lembrar que não há atualmente, por parte do governo do Brasil, política para a concessão de bolsas a estudantes de graduação. O último incentivo nesse sentido foi o Programa Ciência sem Fronteiras, muito embora a dimensão social na seleção dos bolsistas tenha sido suplantada pelo discursivo neoliberal da meritocracia, como ficou claro tanto no discurso da então presidente do Brasil Dilma

²²⁹ Utilizamos como referência para os domínios científicos dos cursos superiores a classificação empregada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), a saber: (1) Ciências da Vida e da Saúde; (2) Ciências Exatas e da Engenharia; (3) Ciências Naturais e do Ambiente e (4) Ciências Sociais e Humanidades.

Rousseff de 25 de junho de 2014²³⁰, e pela ausência de critérios inclusivos – tais como renda familiar e étnico-raciais, que são utilizados para ingresso em instituições públicas no Brasil.

O resultado, como verificado em estudo sobre a mobilidade de estudantes para os Estados Unidos, foi um claro favorecimento a estudantes que se declararam brancos, com maior renda familiar e que puderam pagar por uma melhor formação escolar (Borges, 2018a, pp. 62-63). Por isso, nessa pesquisa recorreremos a *interseccionalidade* como método que nos permite perceber a combinação de categorias na produção e na perpetuação de desigualdades no espaço da internacionalização. Mais adiante, ainda neste capítulo, explicaremos, detalhadamente, como empregamos esse método de forma flexível nas nossas análises, inclusive numa abordagem qualitativa.

A partir da análise de referência cruzada, a Tabela 8 apresenta o perfil racial autodeclarado pelos estudantes, de acordo com a forma de ingresso no ensino superior português:

Tabela 8: Estudantes brasileiros em Portugal – Raça

| Raça/cor | CsF | | ENEM | | Mobilidades | |
|-----------------|-----|-------|------|-------|-------------|-------|
| Branca | 140 | 64,8% | 79 | 79,0% | 63 | 80,8% |
| Parda | 53 | 24,5% | 15 | 15,0% | 10 | 12,8% |
| Preta | 13 | 6,0% | 1 | 1,0% | 4 | 5,1% |
| Amarela | 7 | 3,2% | 2 | 2,0% | 1 | 1,3% |
| Indígena | 1 | 0,5% | - | - | - | - |
| Inválido/Omisso | 2 | 1,0% | 3 | 3,0% | - | - |
| Total | 216 | 100% | 101 | 100% | 78 | 100% |

A análise dos dados sobre a identidade racial permitiu-nos verificar que os estudantes brancos foram a maioria, independentemente da modalidade de acesso ao ensino superior português. Nota-se, entretanto, que o percentual de negros foi maior entre os participantes do Ciência sem Fronteiras (30,5%) em comparação ao dos ingressantes pelo ENEM (16%) ou por outras formas de mobilidade (17,9%). Mais adiante, as análises interseccionais poderão nos assinalar uma possível relação entre raça e a renda familiar do estudante (classe econômica).

Em relação ao sexo, os resultados obedecem à seguinte distribuição:

²³⁰ Esse discurso ocorreu por ocasião da cerimônia em que a presidente anunciou a segunda etapa do Programa CsF, que acabou por não se concretizar: "Para fazer jus ao Ciência sem Fronteiras, há um critério meritocrático: tem de ter tido 600 pontos no ENEM. Além disso, hoje nós incluímos todos aqueles que participaram de Olimpíadas de Conhecimento (...). Todos eles estão também pré-classificados para o Ciência sem Fronteiras. Com isso, não importa a origem da pessoa, não importa a classe social da pessoa. Se ela se esforçou, ela será contemplada com uma bolsa do Ciência sem Fronteiras" (Rousseff, 2014).

Tabela 9: Estudantes brasileiros em Portugal – Sexo

| Sexo | CsF | | ENEM | | Mobilidades | |
|----------------|-----|-------|------|-------|-------------|-------|
| Mulheres | 110 | 50,9% | 72 | 72,0% | 52 | 66,7% |
| Homens | 105 | 48,6% | 26 | 26,0% | 24 | 30,8% |
| Outros/Omissos | 1 | 0,5% | 2 | 2,0% | 2 | 2,5% |
| Total | 216 | 100% | 101 | 100% | 78 | 100% |

Em geral, nos três subgrupos da nossa amostra, as mulheres compuseram uma maioria. Entretanto, queremos ressaltar que, nos dados finais do Ciência sem Fronteiras divulgados pelo governo brasileiro para Portugal (e também na totalidade de todos os países de destino), os homens é que perfizeram a maioria. Do total de 2.106 bolsistas enviados para instituições portuguesas de ensino superior, 47,5% eram mulheres. Esses dados chamam a atenção para a importância de se fazer uma leitura sociológica do porquê (ou dos porquês) desta distribuição assimétrica na mobilidade internacional e que resulta favoravelmente pendular aos homens.

Nessa perspectiva, homens e mulheres devem ser percebidos aqui enquanto categorias de gênero, ou seja, tendo em conta as relações de poder historicamente constituídas de forma a favorecer socialmente os homens. Gênero é um conceito que transcende a distinção biológica por sexo e de fundamental importância em investigações sociais preocupadas em evidenciar e denunciar desigualdades. As assimetrias por gênero se revelaram no programa CsF quando a análise teve por enfoque o domínio científico em que os estudantes estavam inscritos.

Nas ciências exatas e engenharias, áreas que concentraram 50,3% das bolsas concedidas para Portugal, somente 35,9% eram mulheres. A maior presença das estudantes foi verificada nas ciências biológicas e da saúde (60,4%). No âmbito do ENEM e de outras mobilidades mais recentes, na sequência do CsF, a nossa amostra indicou uma predominância de estudantes nas ciências sociais e humanidades, da ordem de 75,8%. Se na totalidade amostral, a participação das mulheres foi de 69,7%, neste domínio, em específico, chegou a 73,3%.

Na verdade, vê-se repetir em Portugal o que já se tinha verificado em pesquisa anterior com estudantes nos Estados Unidos, ou seja, uma maior presença dos homens em cursos de engenharias e tecnologias (Borges, 2015, 2018a). A razão por que isso acontece passa pela “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas” (Louro, 2014, p. 21), inclusive em determinadas áreas científicas. Em outras palavras, no âmbito das relações sociais, parece ainda dominar no senso comum o entendimento de que há profissões mais

apropriadas para as mulheres. Dessa forma, assinala Louro (2014, 2000), nos arranjos sociais das complexas redes de poder vão se construindo e se renovando as desigualdades de gênero.

Mas, dando sequência à análise dos dados, avancemos para as condições econômicas dos estudantes (renda familiar mensal). No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não define classe social, trabalhando com estratos de rendimento familiar em salários mínimos. Para este estudo empírico, empregaremos então o termo *classe* em sentido restrito para referir ao rendimento mensal familiar do estudante, em conformidade com o Critério de Classificação Econômica Brasil de 2019, produzido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)²³¹.

De acordo com a metodologia adotada pela ABEP, há seis estratos socioeconômicos no Brasil. A Tabela a seguir apresenta as estimativas de renda domiciliar mensal para cada um desses estratos socioeconômicos:

Tabela 10: Classificação econômica no Brasil

| Estrato socioeconômico | Renda média familiar (R\$) | Em salário mínimo (SM) | Brasil (%) |
|------------------------|----------------------------|------------------------|------------|
| A | 25.554,33 | 24,4 | 2,5% |
| B1 | 11.279,14 | 10,8 | 4,4% |
| B2 | 5.641,64 | 5,4 | 16,5% |
| C1 | 3.085,48 | < 3 | 21,5% |
| C2 | 1.748,59 | < 2 | 26,8% |
| D-E | 719,81 | < 1 | 28,3% |

Fonte: (ABEP, 2019)

Nota: Considerou-se o salário mínimo de R\$ 1.045,00²³²

Na recolha de dados foi solicitado ao estudante que assinalasse o rendimento familiar mensal, de acordo com cinco patamares salariais: menos de dois salários mínimos, mais que dois e até quatro salários mínimos, mais que quatro e até 10 salários mínimos, mais que 10 até 20 salários mínimos e acima de 20 salários mínimos. Tendo em conta os seis estratos socioeconômicos supracitados (Tabela 10), simplificamos para quatro as classes econômicas que serão utilizadas na análise estatística deste estudo.

²³¹ A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2017-2018), divulgado em 2019 pelo IBGE, trabalha com sete classes de rendimento com base em faixas de salários mínimos (IBGE, 2019, p. 23). Neste estudo, a nossa referência para classe (estrato socioeconômico) baseia-se Classificação Econômica Brasil, elaborada pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) desde 1997. No entanto, de forma simplificada, consideramos apenas a renda familiar domiciliar para a definição dos estratos econômicos (Classe A, Classe B1, Classe B2, Classe C1, Classe C2, Classe D-E). A metodologia da ABEP é mais abrangente, baseando-se num sistema de pontuação que leva em conta características da habitação e de acesso a alguns bens (eletrodomésticos e veículos), o grau de instrução do chefe da família e acessos a serviços públicos (rua pavimentada e água encanada).

²³² Em conformidade com a Medida Provisória n° 919, de 30 de janeiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União em 31 de janeiro de 2020. Recuperado de <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/mp-919-2020.htm>.

A Tabela 11 detalha esta classificação em conformidade com os valores da renda mensal das famílias dos estudantes em mobilidade para Portugal:

Tabela 11: Estudantes brasileiros em Portugal – Renda Familiar

| Estratos socioeconômicos | Renda familiar mensal (R\$) | Em salário mínimo (SM) |
|--------------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Classe A (mais ricos) | ≥ 20.901,00 | Mais de 20 |
| Classe B 1 (classe média alta) | 10.451,00 a 20.900,00 | Mais de 10 até 20 |
| Classe B 2 (classe média) | 4.181,00 a 10.450,00 | Mais de 4 até 10 |
| Classe C (mais pobres) | ≤ 1.045,00 a 4.180,00 | Menos de 1 até 4 |

Fonte: Adaptado a partir de ABEP (2019)

No Brasil, há uma grande assimetria na distribuição de renda, seja em termos regionais ou entre as áreas urbanas e rurais. Dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 2019, conduzida pelo IBGE e referente ao período 2017-2018, revelam que, em média, as famílias brasileiras têm um rendimento mensal de R\$ 5.426,70. De acordo com esta mesma pesquisa, 23,9% das famílias vivem com até dois salários mínimos por mês, constituindo, portanto, os mais pobres. O maior percentual, de 49,1%, referente às famílias com rendimento superior a dois e inferior a seis salários mínimos; 14% têm orçamento entre seis e 10 salários mínimos e 13% acima disso.

De forma complementar, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE revela que, em 2019, o rendimento médio mensal de todos os trabalhos da população ocupada era de R\$ 2.308,00 (PNAD Contínua, 2020, p. 3). Este mesmo estudo mostra acentuadas discrepâncias na distribuição regional da renda e também sob o critério de raça/cor, ou seja, os maiores rendimentos estão concentrados nas regiões mais ricas do país (Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e entre as pessoas brancas, que apresentaram rendimentos 29,9% superiores à média nacional, “enquanto as pardas e pretas receberam rendimentos 25,5% e 27,5%, respectivamente, inferiores a essa média em 2019” (PNAD Contínua, 2020, p. 5).

Para esta tese, as estatísticas sobre rendimento familiar dos estudantes brasileiros se fazem importantes para verificarmos como a questão econômica pode estar associada às diferentes modalidades para Portugal. Uma hipótese, por exemplo, é a de que o ENEM tem sido uma oportunidade para estudantes provenientes de famílias brancas e das classes de maior rendimento. Assim, a análise interseccional (quantitativa) dos nossos questionários poderá resultar numa crítica à internacionalização do ensino superior Brasil-Portugal como espaço de privilégio de raça e de classe.

De acordo com o parâmetro de renda familiar detalhado na Tabela 12, os estudantes em Portugal pertencem às seguintes classes econômicas:

Tabela 12: Estudantes brasileiros em Portugal – Classe

| Classe | CsF | | ENEM | | Mobilidades | |
|-----------|-----|-------|------|-------|-------------|-------|
| Classe A | 3 | 1,4% | 23 | 23,0% | 5 | 6,5% |
| Classe B1 | 12 | 5,6% | 31 | 31,0% | 10 | 12,8% |
| Classe B2 | 75 | 34,7% | 28 | 28,0% | 31 | 39,7% |
| Classe C | 125 | 57,9% | 17 | 17,0% | 31 | 39,7% |
| Omisso | 1 | 0,5% | 1 | 1,0% | 1 | 1,3% |
| Total | 216 | 100% | 100 | 100% | 78 | 100% |

Nota-se que os bolsistas do CsF registaram pertencer a classes de menor poder econômico em relação aos estudantes do ENEM ou de outras mobilidades.

3. Sensibilidade analítica: a interseccionalidade quali-quantitativa

No Capítulo 2 discorreremos sobre a teoria da interseccionalidade e anunciamos também o seu potencial enquanto método para análise. Nesta investigação, fazemos uso da análise interseccional tanto na análise dos dados estatísticos quanto na análise interpretativa do pensamento dos estudantes brasileiros entrevistados. Em ambos, elegemos *raça* como eixo central, a partir do qual vamos pontuando a nossa reflexão. Como não encontramos nenhum trabalho que tenha empregado a interseccionalidade com a abrangência que estamos a empregá-la neste estudo empírico, chamaremos a essa metodologia de *interseccionalidade quali-quantitativa*.

Portanto, fica evidente, já de início, que estamos a nos apropriar da interseccionalidade para um estudo que excede o escopo de gênero e raça e está na origem da concepção teórica elaborada por Crenshaw (1991). Porém, as categorias de gênero e classe estarão nas análises de tabulações cruzadas com o intuito de revelar situações em que a mobilidade internacional se fez em circunstâncias de desvantagem para as estudantes negras e pobres. Contudo, este não é trabalho que se situa na área dos estudos femininos. O nosso alinhamento teórico escora-se na colonialidade/descolonialidade de poder e, portanto, na problematização de *raça* enquanto um legado histórico de dominação e opressão para a produção e o revigoramento de racismos e desigualdades.

Alguns estudiosos da interseccionalidade têm defendido o emprego mais alargado do termo. Kathy Davis (2008) afirma que o grande contributo da interseccionalidade é tornar impensável abordagens com foco apenas em gênero (mulheres), desconsiderando as múltiplas diferenças e experiências de subordinação. A feminista Carla Akotirene, por exemplo, emprega a interseccionalidade como ferramenta teórica e metodológica “para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2018)²³³, sendo este último termo entendido como a soma de três formas de dominação (relações de poder) relacionadas ao sexo: do cisgênero sobre o transgênero, da heterossexualidade sobre homossexualidade e dos homens sobre as mulheres.

Outros autores, no entanto, como Helma Lutz e Catharine MacKinnon, parecem considerar de forma mais assertiva que interseccionalidade é uma ferramenta metodológica. Para Lutz, a interseccionalidade configura-se como método ou dispositivo heurístico e permite que a escolha das categorias de diferença leve em conta a variedade de contextos de poder. É importante, diz ela, “investigar a diversidade no contexto das relações de poder e analisar em detalhes que aspecto entre todos os possíveis marcadores diferenciais faz a diferença, isto é, cria identidades desiguais” (Lutz, 2015, p. 42). Em outras palavras, a interseccionalidade é um instrumental “particularmente útil para detectar a sobreposição e a coconstrução de níveis visíveis de desigualdade que, à primeira vista, estão invisíveis” (Lutz, 2015, p. 39).

Por sua vez, explica Mackinnon (2013, p. 1020), a interseccionalidade enquanto método não significa apenas o acréscimo de categorias, mas a iluminação de pontos de sobreposição de desigualdades onde a “convergência foi negligenciada” dentro de um enquadramento de discriminação dominante. Também não há consenso, assinala Kathy Davis, se a interseccionalidade deve “limitar-se a compreender as experiências individuais, a teorizar a identidade ou se deve ser tomada como uma propriedade das estruturas sociais e dos discursos culturais” (Davis, 2008, p. 68). A autora argumenta que as ambiguidades, as incompletudes e as imprecisões acerca do conceitual-metodológico têm sido justamente o “segredo do sucesso” da interseccionalidade na produção acadêmica de distintos domínios: “Sua falta de definição nítida ou mesmo parâmetros específicos permitiu que ela fosse utilizada em praticamente qualquer contexto de investigação” (Davis, 2008, p. 77).

²³³ Conforme entrevista da autora à coluna Mulheres em Movimento, realizada por Carla Batista e publicada *online* em 7 de setembro de 2018 no Portal FolhaPe.

Delimitações mais precisas também não parecem ser uma preocupação para Kimberlé Crenshaw, como ela deixa claro em texto, escrito em coautoria com Sumi Cho e Leslie McCall:

É nossa opinião que a interseccionalidade é melhor enquadrada como uma *sensibilidade analítica*. Se a interseccionalidade é uma disposição analítica, uma maneira de pensar e conduzir análises, então o que torna uma análise interseccional não é o uso do termo “interseccionalidade”, nem estar situado numa genealogia familiar, nem o seu desenho em listas de citações-padrão. Em vez disso, o que torna uma análise interseccional (...) é a *adoção de um modo interseccional de pensar sobre o problema da semelhança e da diferença e sua relação com o poder*. (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 795, itálico acrescentado).

Apesar das controvérsias na literatura quanto às questões teóricas e metodológicas da interseccionalidade, de uma maneira geral, tem havido consenso de que os níveis hierárquicos de desigualdades numa análise interseccional devem levar em conta os *contextos das relações de poder*²³⁴. A partir desse entendimento, Kathy Davis refere-se à interseccionalidade como “interação entre gênero, raça e outras categorias de diferença nas vidas individuais, práticas sociais, arranjos institucionais e ideologias culturais e os resultados dessas interações em termos de poder” (Davis, 2008, p. 68).

Aliás, quantas e quais categorias deveriam ser incluídas na análise interseccional tem sido um ponto de intenso debate no círculo acadêmico. Há quem veja o número ilimitado de categorias como a fraqueza da interseccionalidade por deixarem “subprojetadas” as desigualdades por gênero, classe e raça, consideradas as mais expressivas; assim como há quem defenda que se deva estabelecer uma lógica conectiva entre as categorias escolhidas, ou seja, que essas escolhas estejam relacionadas com os contextos locais onde as múltiplas identidades geram desigualdades ou discriminações.

Em suma, nesta pesquisa adaptamos a interseccionalidade enquanto método para a análise da mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal. A nossa intenção é perceber como raça interage com gênero, classe e categorias referentes às trajetórias escolares “para produzir e transformar relações de poder” (Davis, 2008, p. 71). Partimos da premissa de que as experiências de vida de estudantes negras e pobres podem compor eixos agregados de maior dificuldade que as de estudantes brancos e brancas e pobres. Estamos então a fazer referência a desigualdades de partida com implicações na internacionalização. Nesse aspecto, consideramos que o emprego

²³⁴ Como nos lembra o filósofo Roberto Machado, um grande estudioso de Foucault, o poder “não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Machado, 1979, p. X).

de uma abordagem quantitativa, a partir da análise estatística dos dados biográficos e dos percursos escolares, poderá denunciar eixos interseccionais de colonialidades de poder.

Por outro lado, a interseccionalidade empregada sob uma abordagem qualitativa será importante para uma análise interpretativa das falas dos estudantes em associação com a categoria racial. Tendo em conta a perspectiva descolonial, que alinhava o nosso percurso teórico-metodológico, procuramos com a interseccionalidade qualitativa perceber o *despertar crítico descolonial* dos estudantes brasileiros em mobilidade para Portugal, na experiência singular de contato com o mundo do outro. Estamos, portanto, diante de um duplo desafio. Não somente de perceber o pensamento crítico descolonial desses estudantes, mas de fazer isso considerando a identificação racial.

Cabe acrescentar, por fim, que a metodologia da *interseccionalidade quali-quantitativa* é inspirada também na matriz de análise do chamado método misto, que como nos lembra Maria Cecília Minayo, considera que abordagens de natureza quantitativa e qualitativa não são incompatíveis. Ao contrário, há entre elas “uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (Minayo, 2013, p. 22).

Enfim, o que fazemos, nesta pesquisa, é alinhar o grau de liberdade da interseccionalidade, enquanto método, a uma singular “sensibilidade analítica” para perceber o dinamismo da colonialidade e descolonialidade de poder nas experiências e vivências de estudantes brasileiros em mobilidade para Portugal. Mas como perceber o pensamento crítico descolonial nos seus discursos?

3.1. Matriz da análise qualitativa

Para guiar a interpretação das entrevistas e das respostas abertas nos inquéritos por questionário, esquematizamos uma *matriz de análise interseccional*, tendo em conta os quatro elementos constitutivos do *padrão de poder mundial*, referidos na teoria da modernidade/colonialidade de Anibal Quijano (2002). Trata-se, portanto, de um exercício para estabelecer uma unidade de análise entre a teoria e a empiria. Para isso, desafiou-nos inter-relacionar a categoria *raça* com a visão que esses estudantes brasileiros passaram a ter na experiência do mundo do outro (o português), tendo em conta o legado histórico e as relações de poder que aproximam e distanciam os dois países.

Nos círculos menores da Figura 2 estão descritos os quatro pilares que constituem o padrão mundial de poder da modernidade/colonialidade que, segundo Quijano, foi inaugurado com o colonialismo ibérico nas Américas no final do século XV: o Estado-nação, o capitalismo, o eurocentrismo e a coloniedade de poder (classificação racial das pessoas/racismo). Cada um desses elementos representa uma relação social de poder, ou seja, de controle, de dominação, de exploração e opressão de povos, de seus territórios, de seus saberes, de suas culturas, etc. Esses quatro pilares, como sugere o desenho esquemático, operam de forma associada, como numa engrenagem, para a sustentação do núcleo de poder.

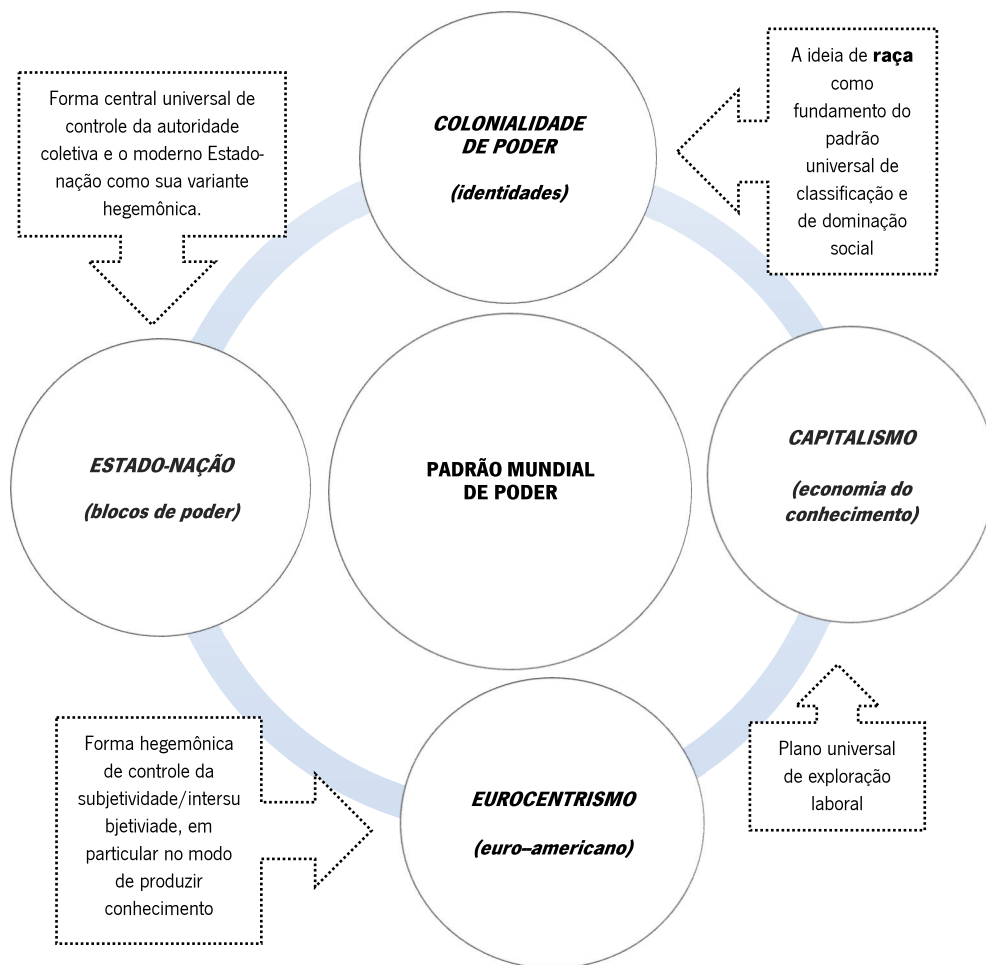


Figura 2: Padrão de poder mundial e seus quatro eixos estruturantes

Fonte: Adaptado de Quijano (2002)

Entre parênteses, nos quatro círculos menores, assinalamos as características que, na nossa visão, melhor traduzem as reatualizações desses quatro eixos de poder ao longo do tempo até à nossa contemporaneidade. Importante ressaltar que, apesar do racismo (ou racismos) ser um problema atual, parece-nos também que a ressignificação de *raça* e a afirmação das

identidades (plurais) têm constituído uma considerável força contra-hegemônica. Muito embora os outros três eixos hegemônicos também estejam abalados, eles têm ganhado sobrevida na ausência coletiva das suas utopísticas.

Em razão disso, não nos causou tanta surpresa que tenha sido mais perceptível para os estudantes brasileiros em mobilidade o despertar para um racismo que eles imaginavam não existir do que perceber uma alternativa ao capitalismo e a reatualização do eurocentrismo. Estamos aqui a adiantar achados da nossa investigação e que serão apresentados no próximo capítulo. De qualquer forma, anunciá-los aqui tem o objetivo de explicar a nossa matriz de análise. Esses quatro eixos de relações de poder servirão de guia para uma análise do pensamento crítico dos estudantes a partir da autodeclarada identidade racial. Esse método é o que mais atrás designamos por *interseccionalidade qualitativa*.

Com essa abordagem, o nosso objetivo é perceber as experiências de racismos vivenciadas por estudantes brancos e negros em Portugal e como elas podem ter contribuído para um despertar descolonial em relação ao padrão mundial de poder. Ainda que se possa argumentar que são variadas as possibilidades combinatórias das histórias de vida e das identidades a interferir no despertar crítico descolonial, a nossa opção pela primazia do critério racial leva em consideração a marginalização social dos negros no Brasil. Embora os dados oficiais²³⁵ revelem que mais da metade da população brasileira (50,94%) seja negra, pretos e negros compõem o segmento das minorias sociais no país²³⁶.

Vítimas de um processo histórico de discriminação, ocupam ainda hoje posições subalternizadas na sociedade, inclusive no acesso à formação de nível universitário. Dados estatísticos sobre o perfil de estudantes matriculados na educação superior no Brasil, de 2019, mostram que 42% são brancos e 36% negros (INEP, 2019)²³⁷. Vale destacar que a diferença entre esses percentuais só não é maior porque vigora no país, desde 2012, a política das chamadas cotas sociais, que reserva metade das vagas em instituições da rede federal segundo critérios de renda familiar e étnico-raciais. Importante também sublinhar que somente nas instituições da rede

²³⁵ De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010, o país tem 97.171.614 brasileiros que se declararam pretos e pardos e 90.621.281, brancos. Dados mais atualizados, produzidos pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Contínua (PNADC), realizada pelo IBGE em 2016, mostram que os autodeclarados pardos constituem percentualmente o maior grupo de cor/raça do Brasil, com 46,2%, seguido pelos brancos (44,7%) e pretos (8,3%). Indígenas e amarelos somam 0,8% (Campos, França, & Feres-Júnior, 2018, p. 3). Portanto, os negros (pardos e pretos) são a maioria dos brasileiros, constituindo 54,5% da população do país.

²³⁶ Como bem explica José Soares Martins, minorias são grupos sociais subordinados em razão de traços culturais e características físicas específicas, mas que constituem "unidades conscientes de si próprias" (Martins, 1998, p. 106). Ainda segundo o autor, não é o número que determina o que é uma minoria: "Certas maiorias numéricas funcionam na prática como minorias (...). Logo o princípio organizador do que seja uma minoria deverá ser encontrado à volta da noção de *posição social* dos grupos minoritários" (p. 107).

²³⁷ Segundo os dados do INEP, extraídos da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2019, 8,450 milhões de estudantes estavam matriculados em cursos de graduação presencial ou à distância, em 2018: 3.533.562 declararam-se brancos, 2.436.411 pardos, 591.161 pretos, 140.730 amarelos e 57.706 indígenas. Um total de 21% não declarou informação sobre cor/raça: 1.691.185 estudantes.

federal, o percentual de negros (45%) supera o de brancos (38%). Nas instituições privadas, onde as cotas não são obrigatórias, os brancos são 42% e os negros 34%²³⁸.

Estamos, portanto, a sublinhar a existência de uma “ligação poderosa entre identidade de raça e produção de conhecimento” e de que “as nossas identidades subjectivas e os nossos posicionamentos políticos informam o modo como produzimos conhecimento e vimos a interpretar e compreender o mundo” (Sefa-Dei, 2008, p. 15). Esta perspectiva reforça a nossa tese central de que o fenômeno crescente da mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal precisa ser percebido como parte de um padrão mundial de poder que contribui para uma nova dominação subjetiva e epistêmica, a favor das lógicas capitalistas da economia do conhecimento. Todavia, de forma paradoxal, acreditamos que esse mesmo movimento traz também o potencial do *despertar descolonial*, ou seja, da tomada de consciência sobre os mecanismos de um reconfigurado padrão mundial de poder.

Colocamos, assim, a seguinte questão: a consciência da subalternidade histórica e, por conseguinte, a construção de um pensamento crítico acerca das hegemonias criadas pela modernidade/colonialidade estariam mais presentes nos perfis dos estudantes brasileiros em mobilidade que compõem o grupo das minorias? Neste caso, estaríamos em sintonia com o pressuposto teórico de que num “conflito profundo, os olhos dos oprimidos são geralmente mais perspicazes acerca da realidade do presente, pois é do seu interesse percebê-la claramente para poderem tornar claras as hipocrisias dos dirigentes” (Wallerstein, 1990[1974], p. 16).

Aproximamo-nos também do pensamento de Norman Fairclough, professor de linguística da Universidade de Lancaster, para quem a posição sobre o discurso e a subjetividade é “dialética” no sentido “que considera os sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar e reestruturar essas práticas” (Fairclough, 2016, p. 73). Em razão de todas essas questões sobre as quais discorreremos, a categoria raça terá a primazia sobre as demais categorias na nossa matriz de análise.

²³⁸ Estudos também apontam que a predominância de estudantes brancos nas áreas de conhecimento considerados de maior prestígio social. Sobre a alteração do perfil do campus brasileiro com políticas públicas para a educação superior e áreas que se mantêm mais elitizadas, ver Ristoff (2014, 2016).

A Figura 3 traduz a matriz para a análise interseccional qualitativa das entrevistas com os estudantes brasileiros em Portugal:

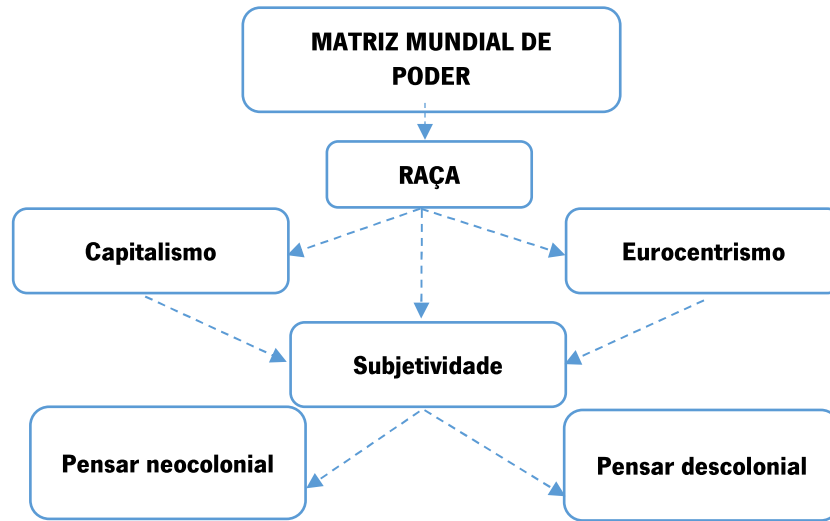


Figura 3: Matriz de análise interseccional qualitativa centrada em raça

No Capítulo 5, os resultados serão apresentados em duas partes: na primeira, a discussão será sobre a escolha de estudar em Portugal e a influência que a língua portuguesa exerceu para essa decisão; na segunda parte, a análise será qualitativa, tendo em conta a realidade hegemônica de um novo eurocentrismo (geopolítica do conhecimento e hegemonia epistêmica) e de um novo capitalismo (economia do conhecimento).

A seguir, na parte final deste capítulo, recorreremos à análise interseccional, para perceber de que modo as desigualdades estão associadas ao perfil dos estudantes brasileiros em Portugal e suas diferentes trajetórias escolares. Com o suporte do SPSS, aplicaremos o teste de associação do qui-quadrado (χ^2) de *Pearson* com o intuito de perceber a significância estatística entre algumas variáveis nominais e ordinais (Martins, 2011, p. 102).

4. Desigualdades associadas ao perfil e à trajetória escolar

Dada a diversidade dos programas que compõem a mobilidade para Portugal, a partir de agora vamos centralizar as nossas análises nos estudantes participantes do Programa Ciência sem Fronteiras e nos ingressantes pelo ENEM. Vale assinalar que os primeiros chegaram a Portugal com bolsas de estudo, concedidas pelo governo brasileiro, para cumprir um período da sua formação superior, variando a sua permanência no exterior entre seis meses e um ano.

Ressaltamos que 85,2% dos bolsistas do CsF da nossa amostra afirmaram não ter recebido ajuda financeira complementar das suas famílias durante o tempo em que permaneceram em Portugal.

Por sua vez, os brasileiros que concorreram ao processo seletivo de ingresso no ensino superior português utilizando a nota final do ENEM são oficialmente classificados por *estudantes internacionais*, cumprem todo o curso de graduação em Portugal e não contam com financiamento do governo do Brasil. Como se observa na Tabela 12, apresentada anteriormente, 54% desses estudantes vieram de famílias economicamente favorecidas (classes A e B1), com rendimento acima de 10 salários mínimos. No CsF, apenas 7% dos estudantes declararam ter famílias com essa renda. Uma maioria de 57,9% declarou pertencer a famílias com ganhos mensais inferiores a quatro salários mínimos (Classe C).

Tabela 13: Interseccionalidade por raça e classe

| | Raça e Classe | Frequência | Porcentagem |
|---------------|---------------|------------|-------------|
| Branco | Classe A | 29 | 10,3 % |
| | Classe B 1 | 45 | 15,9 % |
| | Classe B 2 | 110 | 39,0 % |
| | Classe C | 97 | 34,4 % |
| | Omisso | 1 | 0,4 % |
| | Total | 282 | 100,0 % |
| | | | |
| Negro | Classe A | 1 | 1,0 % |
| | Classe B 1 | 6 | 6,3 % |
| | Classe B 2 | 20 | 20,8 % |
| | Classe C | 68 | 70,8 % |
| | Omisso | 1 | 1,0 % |
| | Total | 96 | 100,0 % |

Conforme discriminado na Tabela 13, buscamos perceber as desigualdades no perfil dos estudantes em mobilidade para Portugal a partir da análise interseccional de raça e classe, independentemente se estão a cumprir parte ou toda a formação superior. Trabalhamos, portanto, com a amostra de 378 respondentes²³⁹. Destes, 74,6% declararam-se brancos e 25,4% negros (pardos ou pretos); sendo 43,6% pertencentes a famílias da Classe C, ou seja, com maiores dificuldades econômicas e, como já vimos, em grande parte esse percentual se deve aos bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras.

²³⁹ Nas análises interseccionais decidimos por não apresentar os dados referentes a estudantes que se declararam amarelos ou indígenas, em razão do número reduzido obtido nessas categorias raciais. Entre os 10 estudantes da cor/raça amarela, quatro estavam na Classe C, quatro na Classe B2 e um na Classe B1, sendo que um deles não informou o rendimento familiar. O único estudante indígena que assinalou a faixa de rendimento familiar foi posicionado na Classe C. No cruzamento estatístico raça e classe foram registrados oito casos omissos, ou seja, estudantes que não informaram raça ou rendimento familiar. Em suma, nas análises interseccionais, excluídos amarelos e indígenas, a nossa base amostral agregada (com todos os estudantes em Portugal, independentemente da forma em que ingressaram no ensino superior em Portugal) será de 378 estudantes.

Em um extremo, nota-se que 70,8% dos estudantes negros em mobilidade para Portugal pertencem a famílias de baixa renda (Classe C), enquanto, entre os brancos, esse percentual é bem menos expressivo, de 34,4%. Em outro extremo, nota-se que, entre os brancos, há um percentual bem maior de estudantes vindos de famílias das duas classes com maior rendimento (26,2%). Entre os estudantes negros, 7,3% estão nos estratos econômicos que correspondem às classes A e B 1.

Um teste de qui-quadrado (χ^2) foi realizado entre a identidade racial autodeclarada pelo estudante e a classificação econômica das famílias de acordo com a renda familiar mensal (classes A, B1, B2 e C). Todas as frequências esperadas foram superiores a cinco, sendo a contagem mínima esperada de 7,58. Houve associação estatisticamente significativa entre as variáveis de raça e classe. Então, $\chi^2(3) = 41,508$, com $p \leq 0.001$ ²⁴⁰. Vale ressaltar que entre os estudantes brancos, a maior divergência entre as frequências esperadas e observadas (menor contagem) ocorreu na Classe C; entre os estudantes negros, as divergências foram mais acentuadas (menor contagem do que o esperado) nas classes A e B1.

A análise da escolaridade dos pais dos estudantes revela assimetrias entre os bolsistas do Ciência sem Fronteiras e os ingressantes pelo ENEM. Enquanto 37,5% das mães dos estudantes do CsF tinham ensino superior completo ou ainda alguma formação em pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), entre as mães dos ingressantes pelo ENEM, esse percentual foi de 79% (Tabela 14).

Tabela 14: Estudantes brasileiros em Portugal – Escolaridade Mãe

| Escolaridade | CsF | | ENEM | |
|-------------------------------|----------|-------------|----------|-------------|
| | Contagem | Porcentagem | Contagem | Porcentagem |
| Analfabeta | 2 | 0,9% | - | - |
| Ensino fundamental incompleto | 30 | 13,9% | 1 | 1,0% |
| Ensino fundamental completo | 17 | 7,9% | 1 | 1,0% |
| Ensino médio incompleto | 14 | 6,5% | 1 | 1,0% |
| Ensino médio completo | 60 | 27,8% | 12 | 12,0% |
| Ensino superior incompleto | 11 | 5,1% | 5 | 5,0% |
| Ensino superior completo | 49 | 22,7% | 37 | 37,0% |
| Pós-graduação | 32 | 14,8% | 42 | 42,0% |
| Omissos/inválidos | 1 | 0,4% | 2 | 2,0% |
| Total | 216 | 100,0% | 100 | 100,0% |

²⁴⁰ No caso, o coeficiente de contingência V de Cramer foi de 0,332, indicando uma associação moderada (quanto mais próximo de 1, mais forte é a associação entre as variáveis).

Uma relação similar verificou-se para a escolaridade dos pais, com 30,6% no âmbito dos bolsistas do CsF e 73% para os estudantes do ENEM (Tabela 15). Ao agregarmos os dados dos ENEM com os estudantes das demais mobilidades mais recentes, que se seguiram ao CsF, 64% das mães e 58,9% dos pais têm, pelo menos, formação superior.

Tabela 15: Estudantes brasileiros em Portugal – Escolaridade Pai

| Escolaridade | CsF | | ENEM | |
|-------------------------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | Freqüência | Porcentagem | Freqüência | Porcentagem |
| Analfabeto | 3 | 1,4% | - | - |
| Ensino fundamental incompleto | 29 | 13,4% | 2 | 2,0% |
| Ensino fundamental completo | 15 | 6,9% | - | - |
| Ensino médio incompleto | 13 | 6,0% | - | - |
| Ensino médio completo | 66 | 30,6% | 15 | 15,0% |
| Ensino superior incompleto | 18 | 8,3% | 9 | 9,0% |
| Ensino superior completo | 52 | 24,1% | 31 | 31,0% |
| Pós-graduação | 14 | 6,5% | 42 | 42,0% |
| Omissos/inválidos | 6 | 2,8% | 1 | 1,0% |
| Total | 216 | 100,0% | 100 | 100,0% |

De acordo com os dados das Tabelas 14 e 15, podemos inferir que, além de uma situação econômica mais favorável, os estudantes que estavam em Portugal pelo ENEM provinham de famílias com maior nível de escolaridade em relação aos participantes do Ciência sem Fronteiras. De forma complementar, na análise interseccional da escolaridade dos pais pela raça declarada pelo estudante, as Tabelas 16 e 17 nos revelam que os pais de estudantes negros tinham menos escolaridade do que os pais dos estudantes brancos. Enquanto os pais dos estudantes negros registravam maiores percentuais no ensino médio (42,7% das mães e 38,5% dos pais), os pais de estudantes brancos tinham ensino superior ou pós-graduação (56% das mães e 49,3% dos pais).

Tabela 16: Interseccionalidade raça e escolaridade das mães dos estudantes

| Raça e nível de escolaridade | | Frequência | Porcentagem |
|------------------------------|--------------------|------------|-------------|
| Branco | Ensino Fundamental | 34 | 12,1% |
| | Ensino Médio | 88 | 31,2% |
| | Ensino Superior | 158 | 56,0% |
| | Omisso | 2 | 0,7% |
| | Total | 282 | 100,0% |
| Negro | Ensino Fundamental | 28 | 29,2% |
| | Ensino Médio | 41 | 42,7% |
| | Ensino Superior | 27 | 28,1% |
| | Total | 96 | 100,0% |

Tabela 17: Interseccionalidade raça e escolaridade dos pais dos estudantes

| Raça e nível de escolaridade | | Frequência | Porcentagem |
|------------------------------|--------------------|------------|-------------|
| Branços | Ensino Fundamental | 35 | 12,4% |
| | Ensino Médio | 104 | 36,9% |
| | Ensino Superior | 139 | 49,3% |
| | Omisso | 4 | 1,4% |
| | Total | 282 | 100,0% |
| Negros | Ensino Fundamental | 30 | 31,3% |
| | Ensino Médio | 37 | 38,5% |
| | Ensino Superior | 23 | 24,0% |
| | Omisso | 6 | 6,3% |
| | Total | 96 | 100,0% |

O teste não-paramétrico de independência de qui-quadrado revela a existência de uma associação com significância estatística entre escolaridade dos pais e a raça dos estudantes, tanto em relação à escolaridade das mães [$\chi^2(2) = 26,856$, com $p \leq .001$] quanto dos pais [$\chi^2(2) = 26,034$, com $p \leq .001$]²⁴¹.

No Brasil, as desigualdades sociais e raciais são latentes no sistema educacional, que se estabelece na dualidade de uma escola pública, destinada aos mais pobres e negros, e de uma escola privada, para onde seguem os filhos das classes mais favorecidas economicamente. A Tabela 18 mostra a distribuição dos estudantes matriculados no ensino superior em Portugal de acordo com o tipo de escola (pública ou privada) e a situação (bolsistas ou não) em que frequentaram o ensino médio (secundário).

Tabela 18: Estudantes brasileiros em Portugal – Tipo de escola e situação

| Trajectoria escolar | CsF | | ENEM | |
|--|-----|-------|------|-------|
| Escola pública | 99 | 45,8% | 8 | 8,0% |
| Escola privada (com bolsa) | 51 | 23,6% | 13 | 13,0% |
| Escola privada (sem bolsa) | 44 | 20,4% | 75 | 75,0% |
| Parte escola pública, parte escola privada (sem bolsa) | 13 | 6,0% | 2 | 2,0% |
| Parte escola pública, parte escola privada (com bolsa) | 8 | 3,7% | - | - |
| Escola privada (parte com bolsa e parte sem bolsa) | - | - | 2 | 2,0% |
| Escola conveniada * | 1 | 0,5% | - | - |
| Total | 216 | 100% | 100 | 100% |

Nota (*): De acordo com o parecer jurídico nº 209/2013/Conjur-MEC/CGU/AGU, escolas conveniadas não se caracterizam como públicas por não atenderem aos requisitos expressos no inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.

²⁴¹ Para a escolaridade das mães, a contagem mínima esperada foi de 15,83, com V de Cramer de 0,267; para a escolaridade dos pais, a contagem mínima esperada foi de 15,90 e o V de Cramer, de 0,266.

Os dados mostram uma trajetória escolar bem diferente entre os estudantes do CsF e do ENEM. Enquanto 45,8% dos bolsistas do programa de mobilidade estudaram em escolas públicas, 75% dos estudantes que utilizaram a nota do ENEM para acessar o ensino superior em Portugal são estudantes que frequentaram escolas privadas no Brasil, sem bolsa de estudos.

Tabela 19: Interseccionalidade raça e trajetória escolar

| Raça e tipo de escola ensino médio | | Frequência | Porcentagem |
|------------------------------------|-------------------------------------|------------|-------------|
| Branco | Escola pública ou privada com bolsa | 90 | 31,9% |
| | Escola privada (sem bolsa) | 124 | 44,0% |
| | Outras situações e casos omissos | 68 | 24,1% |
| | Total | 282 | 100,0% |
| Negro | Escola pública ou privada com bolsa | 49 | 51,0% |
| | Escola privada (sem bolsa) | 24 | 25,0% |
| | Outras situações e casos omissos | 23 | 24,0% |
| | Total | 96 | 100,0% |

A Tabela 19, que reúne informações dos 378 estudantes brancos e negros que compuseram a nossa base amostral agregada, traz a leitura da interseccionalidade de raça e trajetória escolar durante o ensino médio. Como podemos observar, há um maior percentual de estudantes brancos em escolas privadas (44%) e de negros (51%) em escolas públicas e privadas na condição de não pagantes, ou seja, com bolsas de estudo.

Realizamos um teste de qui-quadrado (χ^2) com o objetivo de verificar se existe uma associação entre a identidade racial do estudante e o tipo de escola frequentada durante a formação de nível médio (secundária). Houve mais estudante brancos em escolas privadas (sem bolsas) do que o esperado, da mesma forma que mais estudantes negros em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. O resultado foi pela aceitação da hipótese alternativa, ou seja, ficou demonstrada associação estatisticamente significativa entre raça (brancos e negros) e trajetória escolar: $\chi^2(1) = 41,508$, com $p \leq .001$ ²⁴².

Assim, ao nos darmos conta da segregação social e racial no sistema educacional do Brasil, vamos reunindo informações para caracterizar o perfil da mobilidade estudantil para Portugal. Ao analisarmos a interseccionalidade de raça e tipo de escola frequentada durante o ensino médio pela modalidade de acesso ao ensino superior em Portugal, constatamos que, entre os bolsistas do CsF, 71,4% dos estudantes brancos e 77,3% dos negros vinham de escolas públicas ou de privadas, na condição de bolsistas; enquanto que os estudantes brancos e negros

²⁴² A contagem mínima esperada foi 35,36 e o coeficiente de contingência F foi de -0,218 (tabela 2x2).

interessantes pelo ENEM estudaram, majoritariamente, em escolas privadas, pagando pela formação de nível médio, em percentuais respectivos de 79,7% e 62,5%.

Entre os bolsistas do CsF que cumpriram mobilidade em Portugal, nos limites da nossa base amostral, uma significativa parcela foi constituída por estudantes que estavam matriculados em universidades situadas em Minas Gerais (18,5%) e São Paulo (13,9%). Estes dois estados ficam na Região Sudeste, de onde partiu, no âmbito da nossa amostra, o maior percentual dos bolsistas do programa (41,2%). Como os dados gerais do CsF em Portugal na plataforma Bolsistas pelo Mundo indicam a origem regional dos estudantes, verificamos que 45,9% vieram da Região Sudeste, um percentual bem próximo ao que obtivemos. Ainda segundo os dados gerais do CsF, 24,6% estudavam em instituições do Nordeste, 17,4% do Sul, 8,2% da Centro-Oeste e 3,8% da Região Norte.

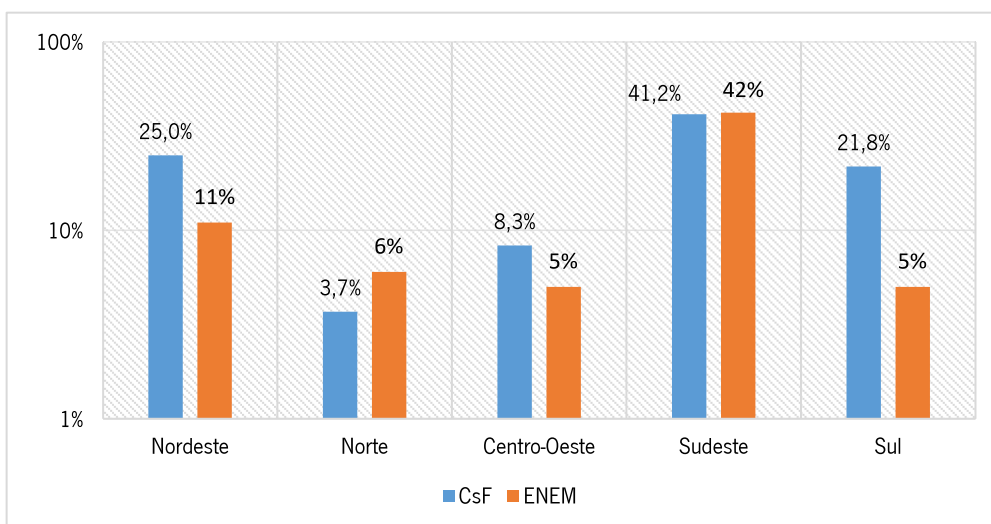


Gráfico 8: Origem regional dos estudantes brasileiros em Portugal

Da amostra de 100 estudantes que ingressaram em Portugal pela nota do ENEM, 31% afirmaram que não estavam matriculados em instituições de ensino superior no Brasil. O Gráfico 8 mostra a origem regional dos bolsistas do CsF e também dos estudantes do ENEM que optaram por estudar em Portugal. Nota-se que o Sudeste é a principal região de origem também dos estudantes do ENEM. Uma explicação para isso deve-se ao fato de a Região Sudeste concentrar 45,8% das instituições de educação superior do Brasil e, por conseguinte, o maior percentual de matrículas. São 3,7 milhões de estudantes, o que corresponde a 44,7% de todos os inscritos no nível superior no país (INEP, 2017b). O Nordeste, que aparece em seguida na origem do fluxo da mobilidade estudantil para Portugal, é a segunda região do Brasil com o maior percentual de

instituições de educação superior (21,1%) e número de matrículas, um total de 1,7 milhão de estudantes (INEP, 2017b).

Importante ainda registrar que a Região Sudeste, com 88,4 milhões de habitantes, concentra a maior parte da população residente brasileira (42,2%) e apresenta “a maior massa de rendimento do País (R\$ 151,9 bilhões), o que, em 2019, correspondia a 51,6% da soma das demais massas de rendimento regionais (PNAD-Contínua, 2020, p. 2 e p. 10). Como sabemos, a condição econômica das famílias é um fator que influencia na decisão de estudar no exterior, nomeadamente nos casos em que se terá de pagar pela formação, a exemplo dos estudantes que utilizam a nota do ENEM para ingressar no ensino superior português.

Por fim, ressaltamos que 86,6% dos estudantes do CsF da nossa amostra estavam matriculados no Brasil em instituições públicas (gratuitas), sendo que 6,4% deles, em situação socioeconômica mais vulnerável, recebiam auxílio financeiro do governo brasileiro para não desistir do curso. Dos bolsistas matriculados em instituições privadas, 64,3% declaram ter bolsa de estudos e 10,7% financiamento estudantil. Essas informações são importantes porque nos ajudam a perceber que estudantes carentes beneficiaram-se do programa de mobilidade estudantil, ainda que a inobservância de critérios sociais e raciais tenha sido uma lacuna no programa de internacionalização, tendo em vista a realidade de um Brasil que precisa avançar em políticas educativas com justiça social.

Em Portugal, os bolsistas do CsF que compuseram a nossa amostra foram distribuídos por 22 instituições. A Universidade de Coimbra foi a mais procurada (28,7%), seguida pela Universidade do Porto (15,3%), Universidade do Minho (9,7%), Universidade do Aveiro (8,8%) e Universidade Técnica de Lisboa (8,3%). Segundo os dados finais do CsF, divulgados pelo Ministério da Educação, dos 2.106 bolsistas em mobilidade para Portugal, 33,3% frequentaram a Universidade de Coimbra, 18% a Universidade do Porto e 12,3% a Universidade Técnica da Lisboa.

A Universidade de Coimbra também foi o destino de 59% dos estudantes da nossa amostra que utilizaram a nota final do ENEM e de 39,8% dos estudantes dos demais programas de mobilidade mais recentes, na sequência do CsF. A Universidade do Minho surge a seguir, com 26% dos estudantes do ENEM e 21,8% das mobilidades em geral. Como já referimos, não há dados precisos no Brasil sobre o número de estudantes que utilizaram desde 2014 as notas do ENEM para obter uma vaga no ensino superior de Portugal.

Por fim, percebemos que a desigualdade racial se revelou nos diferentes fluxos da mobilidade para Portugal, com os estudantes autodeclarados brancos tendo, marcadamente,

maior participação. Vamos assim concluindo que, no âmbito mobilidade estudantil Brasil-Portugal, a interseccionalidade tem nos permitido visibilizar que a internacionalização da educação superior é mais do que um privilégio de ordem econômica, é um privilégio também de raça.

CAPÍTULO 5

O pensar descolonial de estudantes brasileiros em Portugal

A língua inglesa, a designada *língua franca da ciência*, está na origem desta investigação. Em 2012, quando os primeiros estudantes brasileiros começaram a ser selecionados para o mais ambicioso programa de mobilidade internacional fomentado pelo governo brasileiro, a proficiência na língua inglesa era uma exigência. Para os estudantes que, ao longo da trajetória escolar, não puderam adquirir as habilidades para do idioma, Portugal surgiria então, hipoteticamente, como o único destino possível. No entanto, a massiva procura por essa rota de mobilidade incomodou a presidente Dilma Rousseff, que tinha o Programa Ciência sem Fronteiras como o *carro-chefe* do seu governo.

Portuguese or not Portuguese, that is the question? Numa releitura que fazemos do dilema hamletiano parodiado por Oswald de Andrade, em 1928, no seu *Tupi or not tupi*²⁴³, a decisão foi por riscar Portugal do mapa da mobilidade do destino de estudantes selecionados pelo programa Ciência sem Fronteiras. *The English language was the answer to the question.* A prioridade era promover a mobilidade estudantil para países anglófonos e suas *world-class universities* e, portanto, destinos que adotavam a *língua franca* do conhecimento científico. Mas Portugal não é qualquer destino e, na perspectiva descolonial que adotamos, o país do *subaltern portuguese* tem-se revelado uma experiência de grandes descobertas e reflexões para os estudantes, como veremos nas análises estatísticas e nos seus relatos.

Mas, afinal, o principal motivo que tem levado estudantes brasileiros a optar por estudar em Portugal tem a ver com o não domínio da língua inglesa? Dado o histórico elitista e negligente da política de língua estrangeira no Brasil, podemos constatar uma relação assimétrica entre raça e as habilidades linguísticas nesse idioma? A resposta a essas duas questões é o primeiro objetivo deste capítulo. De forma complementar, vamos comparar a proficiência em inglês desses estudantes com a de bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras enviados para universidades que, segundo dois influentes *rankings* mundiais, estavam classificadas entre as 30 melhores do mundo em 2011, ano do lançamento do programa (ver Quadro 14 do Capítulo 3).

²⁴³ A referência é ao trocadilho “*Tupi or not tupi, that is the question?*” empregado por Oswald de Andrade no Manifesto Antropófago, escrito em 1928, em referência aos indígenas brasileiros tupi-guaranis numa analogia com o *to be, or not to be, that is the question*, extraída do monólogo de Hamlet (A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca), de William Shakespeare. (Nunes, 1990, p. 16).

O nosso segundo objetivo procura perceber a experiência da mobilidade em Portugal na interface de um pensamento descolonial, desperto ou ampliado, e a envolver também a dimensão intercultural. Esta busca também guarda verificar se podemos associar esse pensar descolonial com a identidade racial e a trajetória escolar do estudante.

1. Entre a língua portuguesa e a inglesa, a colonialidade de poder

No primeiro capítulo fizemos referência à hegemonia da língua inglesa na produção e na divulgação do conhecimento científico. Vimos também que os países anglófonos despontam como os principais destinos de estudantes em mobilidade internacional e que as universidades de pesquisa (*class-world universities*) situadas nesses mesmos países estão no topo dos *rankings*, sendo classificadas como as melhores do mundo. Em resumo, a ordem científica mundial resulta de uma *colonialidade de saber* em que a língua inglesa foi-se impondo hegemonicamente, inferiorizando a diversidade linguística dos outros povos.

A língua inglesa alcança a supremacia atual, enquanto veículo linguístico de suporte às variadas interações internacionais, como resultado do percurso histórico “das conquistas, colonizações e imposições comerciais do Império Britânico, ao longo de dois séculos” (Forattini, 1997, p. 4). Todavia, as estratégias para a hegemonia da língua inglesa são construídas no contexto pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando os Estados Unidos emergem como liderança mundial pelo poder militar e tecnológico. Mais recentemente, com o acelerar das dinâmicas da globalização, o inglês continuou a se afirmar como a *lingua franca*²⁴⁴, consolidando-se também como o padrão linguístico para a internacionalização da educação superior.

Nessa perspectiva histórica, a hegemonia anglofônica resulta de uma plataforma de dominação bélica e econômica que se expande para aglutinar outras dimensões da atividade humana, como a cultural e a científica. Numa leitura histórica que retrocede ao colonialismo português na América (leia-se Brasil), podemos considerar que a hegemonia da língua inglesa começou a ser construída a partir do século XVIII, com a ascensão econômica da Inglaterra, França e Alemanha sobre o sul europeu. Por essa época, o português e o espanhol, enquanto línguas vivas dos dois impérios ibéricos em declínio, começaram a perder gradativamente força.

²⁴⁴ Língua franca significa dizer que é o idioma usado “como linguagem de contato entre falantes de diferentes línguas” (Jenkins, 2015, p. 56). Esse papel já foi desempenhado pelo latim, que era a língua culta e de prestígio social ensinada até aproximadamente os séculos XVI-XVII, quando foi paulatinamente sendo substituída pelas “línguas francas dos Descobrimentos e das subseqüentes potências imperialistas” (Martins & Cardoso, 2015, p. 141).

No entanto, entre 1500 e 1750, o imperialismo português e espanhol na fase católica-ibérica da modernidade e do domínio da rota mercantil mais rentável do globo, o Atlântico Sul (Barrantes-Monteiro, 2018, p. 10), já havia imprimido a sua *colonialidade* (o seu *dark side*) na *Abya Yala* (América)²⁴⁵, suprimindo valores, crenças epistemologias e todo uma pluralidade linguística indígena. Assim o que é hoje o subalterno português no mundo científico, nessa época era a língua hegemônica em *Pindorama* (Terra das Palmeiras), que era como “os tupis designavam o Brasil” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 28).

No Brasil, a língua portuguesa é a única oficial, a que restou aos brasileiros no percurso histórico de um pós-colonialismo em que não se promoveu, ou se promoveu muito timidamente, a reversão da subalternização das diferentes línguas dos povos indígenas originários do Brasil. O que se projeta nacionalmente é a língua portuguesa, um português híbrido, que se reconstruiu ao incorporar palavras indígenas e africanas. Por isso, muitas das diferenças nas formas escrita e coloquial que os portugueses estranham no *brasileiro* podem ser explicadas, e devem ser valorizadas, enquanto expressões vivas de línguas e de culturas silenciadas pela violência colonial.

De outra parte, o ensino escolar da língua inglesa exemplifica como a colonialidade de poder no Brasil pós-colonial foi moldando um quadro de segregação social. Até o final do século XX, o domínio nas quatro habilidades da língua inglesa (leitura, escrita, compreensão e produção oral) era percebido como necessário apenas para os filhos das elites intelectuais brasileiras, que seguiriam para estudar em universidades no exterior. Aos demais estudantes bastaria o desenvolvimento da habilidade de leitura. Esse entendimento está registrado em documento elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), na ênfase de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (MEC, 1998, p. 20).

Por conseguinte, o Estado brasileiro exime-se de ofertar um ensino de língua estrangeira de qualidade, e de direito, a todos os estudantes brasileiros:

Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. (MEC, 1998, p. 21)

²⁴⁵ Como já mencionamos no Capítulo 2, *Abya Yala* é como o povo nativo Kuna, originário do Norte da Colômbia, designavam a “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento”, batizada pelos conquistadores europeus, como vimos no Capítulo 2, de América (Mignolo, 2017c, p. 2).

Para Vera Lúcia Paiva (2015), essa visão elitista da política relativa ao ensino de inglês nas escolas brasileiras, que desconsiderava a relevância social das habilidades da escrita e da oralidade (compreensão e produção), reforçou a discriminação contra as classes populares, que só contavam com a escola pública para aprender um segundo idioma. Em resumo, a política educacional voltada para o ensino de língua estrangeira no Brasil foi historicamente tratada como disciplina secundária no currículo escolar. Apenas com aprovação da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016²⁴⁶, que introduziu modificações na Lei de 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o inglês, que há muito já era a língua estrangeira hegemônica, passou a ser unidade curricular obrigatória nas escolas brasileiras, a partir do 6º ano escolar. Até então era obrigatória a oferta de uma língua estrangeira, não necessariamente o inglês.

Com as reformulações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), explicita a “função social e política do inglês”, tendo em conta a recontextualização do conceito de *língua franca* em decorrência dos usos que o idioma adquire no mundo contemporâneo.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (MEC, 2018, p. 241)

A percepção da importância do pleno domínio do inglês, conforme é sublinhado no parágrafo seguinte do documento, passa por uma educação linguística que potencialize a interculturalidade. Isto é, uma educação que não apenas promova o reconhecimento das diferenças e o respeito às mesmas, mas também esteja voltada “para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (MEC, 2018, p. 242). Temos, então, um sentido descolonial para o inglês como a língua franca, numa perspectiva não-eurocêntrica.

²⁴⁶ Esta medida provisória foi convertida, posteriormente, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A obrigatoriedade da oferta de ensino da língua inglesa a partir do sexto ano está descrita na nova redação do Art. 26, § 5º da LDB. A Lei nº 13.415/2017 também inclui o § 4º no Art. 35 da LDB, tornando obrigatório o estudo da língua inglesa nos currículos do ensino médio e a oferta de outras línguas estrangeiras, “em caráter optativo, preferencialmente o espanhol”.

No contexto da internacionalização da educação superior, o ensino de inglês no Brasil ganha relevância na agenda política com o Programa Ciência sem Fronteiras, anunciado em dezembro de 2011. A meta ambiciosa de conceder 100 mil bolsas de estudo para o exterior até o final 2014, quando se encerrava o governo de Dilma Rousseff (primeiro mandato), revelou-se uma dificuldade para ser cumprida. O motivo é que uma expressiva parcela dos estudantes não apresentava o nível de proficiência em inglês exigido pelas universidades no exterior. Uma solução encontrada pelo governo foi lançar de forma apressada, um ano depois do CsF, o Programa Inglês sem Fronteiras²⁴⁷, com oferta de cursos presenciais e *online*, ambos gratuitos, para preparar os estudantes para os exames de ingresso em instituições dos Estados Unidos e de outros países.

Outra solução foi ajustar o processo seletivo à realidade generalizada do ensino de língua inglesa no Brasil, que arrasta para o nível superior as deficiências do percurso formativo. Assim, as exigências do programa de mobilidade com relação à proficiência em inglês tornaram-se menos rigorosas já a partir da segunda chamada pública²⁴⁸. Passou-se também a permitir ao bolsista aprimorar o idioma nos países de língua inglesa, antes do início das aulas na universidade, nos chamados *courses de imersão*. De acordo com pesquisa anterior, a nível de mestrado, realizada com 1.283 estudantes brasileiros em mobilidade para os Estados Unidos, verificamos que quase 41% deles recorreram a esse benefício. Estudantes negros, de classes de menor renda e provenientes de escolas públicas tiveram uma maior participação nesses cursos (Borges, 2015, pp. 149-151).

Com a língua inglesa constituindo uma barreira para a mobilidade internacional, é compreensível que muitos estudantes tenham optado por Portugal. A procura foi tão expressiva que a decisão do governo brasileiro foi suspender o segundo processo seletivo (Chamada Pública nº 127/2012) para instituições portuguesas e realocar, para outros países, os 8.215 estudantes²⁴⁹. Portugal deixou, a partir de então, de ser um país de destino para os bolsistas do Ciência sem

²⁴⁷ Instituído pela Portaria MEC nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Mais adiante, em 17 de novembro de 2014, esse programa foi substituído pelo Idiomas sem Fronteiras (Portaria MEC nº 973/2014), que ofertava cursos de outras línguas estrangeiras, para além do inglês.

²⁴⁸ Na primeira seleção do Programa Ciência sem Fronteiras (Chamada Pública 01/2011), o estudante precisava obter 79 pontos (no total de 120) no Teste TOEFL-iBT (*Test of English as a Foreign Language- internet-Based Test*), que avalia as habilidades de proficiência em leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral; na segunda seleção (Chamada Pública 102/2011), era exigida uma pontuação de 79 pontos no TOEFL-iBT ou 550 no TOEFL-PBT (*Paper-Based Test*). Todavia, os candidatos que não conseguiram obter o nível mínimo de proficiência foram beneficiados com curso intensivo de inglês nos Estados Unidos, de até 8 semanas (Borges, 2015, p. 211). Em cinco das nove chamadas realizadas para os Estados Unidos, o estudante poderia apresentar o TOEFL-ITP (*Institutional Testing Program*), um teste de nivelamento que avalia somente as habilidades de compreensão oral, de leitura e escrita e geralmente não é aceito por instituições internacionais de prestígio em países onde o inglês é a língua de referência. Para algumas instituições dos Estados Unidos, foram aceitos estudantes com nível intermediário no TOEFL-ITP. "No geral, os editais do CsF exigiram 79 pontos no iBT. Contudo, a Chamada Pública nº 131/2012 aceitou candidatos com pontuação 27, a menor entre todas as seleções para os EUA. Em outras duas ocasiões, nas chamadas nº 143 e nº 156, aceitou-se estudantes com baixa proficiência, mas com pontuação mínima de 41 pontos no iBT" (Borges, 2015, p. 161).

²⁴⁹ Ver nota de rodapé nº 186 do Capítulo 3.

Fronteiras, sob o argumento de que o programa de mobilidade objetivava também melhorar a proficiência em língua estrangeira.

Relatos de estudantes que trocaram Portugal pelos Estados Unidos levam-nos a considerar que os cursos de imersão em língua estrangeira no país de destino e os editais menos rigorosos com o nível de proficiência tornaram o programa de mobilidade mais acessível a estudantes em situação de desigualdade (Borges & Afonso, 2017, p. 82)²⁵⁰:

(...) o curso de idioma representa um grande passo para adquirir a bolsa porque, por exemplo, se voce tem proficiência em inglês voce pode aplicar para a bolsa para vários países. Nao foi o meu caso. Porque eu não tinha proficiência em nenhuma lingua e havia me candidatado para Portugal. (Estudante branca, escola pública, classe C)

No meu caso, eu fui remanejado para os EUA, pois na verdade eu havia aplicado para a bolsa em Portugal. Desta forma, se não fosse este remanejo dos estudantes para outros países, eu não estaria apto a poder prestar a bolsa para os EUA, pois eu nunca tive a oportunidade de fazer um curso de inglês. (Estudante negro, escola pública, classe C)

No entanto, como vimos na análise de dados apresentados no capítulo anterior, na sequência do Ciência sem Fronteiras, tem-se verificado um perfil mais elitizado de estudantes brasileiros que se deslocam para Portugal, especialmente entre aqueles que ingressam utilizando as notas do ENEM. Nesse novo contexto de internacionalização, o não domínio da língua inglesa é um fator importante na decisão dos estudantes por estudar em Portugal? Qual o nível de proficiência em língua inglesa desses estudantes, tendo em conta as suas pertencças raciais e as suas trajetórias escolares? Respostas que apresentamos já a seguir.

2. Motivações para estudar em Portugal: a língua em primeiro lugar?

Entre uma série de motivos para a escolha de Portugal como destino da mobilidade, a língua portuguesa foi a mais citada pelos estudantes brasileiros participantes desta pesquisa (48,2%), seja porque não tinham proficiência em língua estrangeira, seja porque preferiam mesmo estudar num país com o mesmo idioma. O custo de vida menor em relação a outros países (27,7%) e a posição das instituições portuguesas nos *rankings* internacionais (24,9%) foram os fatores assinalados a seguir, como discrimina o Gráfico 9:

²⁵⁰ Optamos por manter os relatos com os erros ortográficos e gramaticais porque entendemos que assinalam também deficiências na aprendizagem e, eventualmente, vinculadas à qualidade do ensino escolar público.

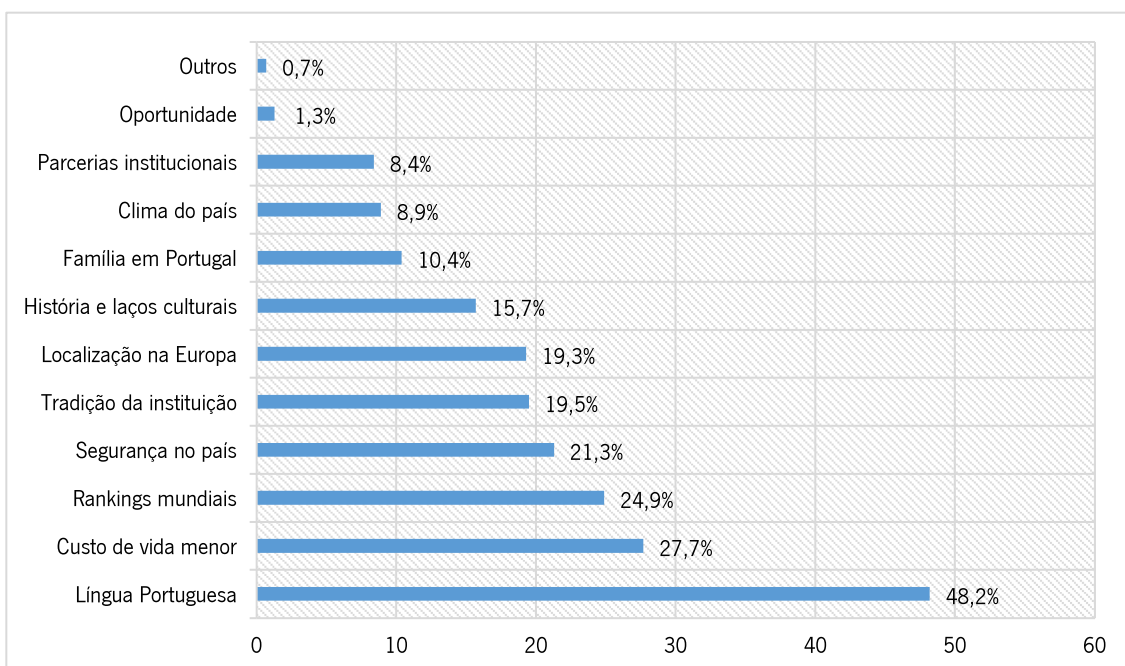


Gráfico 9: Motivações para estudar em Portugal

Nota: Percentual sobre 394 respondentes; 814 respostas em questão de múltiplas opções

Como podemos observar, a língua portuguesa e o custo de vida em Portugal foram fatores que contaram mais na decisão dos estudantes do que a reputação da instituição nos *rankings* internacionais. Mas a ordem dessas motivações altera-se com o tipo modalidade. Entre os bolsistas do Ciência sem Fronteiras, 48,6% assinalaram a língua portuguesa como o fator preponderante, sendo mencionados a seguir o interesse pela história e os laços culturais com Portugal (18,5%), a tradição da instituição (16,7%), o custo de vida (16,2%) e a posição da instituição nos *rankings* (15,3%). Entre os estudantes que ingressam pelo ENEM, a condição de segurança do país foi o principal motivo apontado (52%), seguido pela posição da instituição nos *rankings* (44%), muito embora a língua portuguesa e o custo de vida no país apareçam também com destaque, tendo sido citados, cada um, por 41% dos estudantes.

Nos dois inquéritos por questionário, pedimos aos estudantes que assinalassem numa escala com seis pontos o nível de conhecimento que eles consideravam ter em língua inglesa em relação a quatro habilidades: compreensão oral, leitura, escrita e conversação (produção oral). A nossa intenção foi comparar as médias obtidas em cada uma dessas habilidades linguísticas com as categorias de raça (brancos e negros) a fim de analisarmos se as diferenças encontradas têm

significância estatística. Para isso, realizamos, com o suporte do SPSS, versão 25, o teste *t-Student*, com $p \leq .05$ ²⁵¹.

Tabela 20: Interseccionalidade entre língua inglesa e raça (Portugal)

| Habilidades Língua Inglesa | Médias (\bar{x}) Categoria racial | Significância estatística ($p \leq .05$) |
|-------------------------------|--|---|
| Compreensão oral | Branco = 4.58 | Sim ($p = .000$) |
| | Negros = 3.91 | |
| Leitura | Branco = 4.85 | Sim ($p = .000$) |
| | Negros = 4.27 | |
| Escrita | Branco = 4.04 | Sim ($p = .000$) |
| | Negros = 3.24 | |
| Conversação | Branco = 4.15 | Sim ($p = .000$) |
| | Negros = 3.36 | |

Os dados da Tabela 20 revelam que os 280 estudantes que se autodeclararam brancos apresentam médias mais elevadas nas quatro habilidades linguísticas analisadas, sendo que as diferenças em relação às médias dos 96 estudantes negros resultaram estatisticamente significativas ($p \leq .05$)²⁵². Curiosamente, notamos que as médias são menores nas habilidades de conversação e escrita, o que parece refletir a política do ensino de língua estrangeira no Brasil que focalizou o desenvolvimento da leitura, habilidade em que se verifica a maior média, tanto para estudantes brancos quanto para os negros.

Embora a dificuldade com a língua inglesa tenha sido, de uma maneira geral, como vimos, a principal razão pela decisão de estudar em Portugal, a análise interseccional entre raça e habilidades linguística em inglês revela que os estudantes negros têm menos proficiência no idioma. Dois relatos a seguir de entrevistas realizadas com duas brasileiras do curso de Direito que cumpriram mobilidade na Universidade do Minho, em Portugal, com perfis e trajetórias escolares bem distintas, ilustram esta assimetria:

Eu sei inglês (...) e até pensei em ir para os Estados Unidos ou outro país porque eu precisava usar o TOEFL porque eu tinha uma nota boa, mas como eu estudo Direito e, como eu conversei com o pessoal da minha universidade, eles me aconselharam

²⁵¹ Nos casos em que o valor obtido no teste *t-Student* for superior a um *p-value* .05, o resultado deve ser atribuído ao erro amostral (hipótese nula ou H0) e a diferença entre as médias, portanto, não alcança significância estatística. De forma mais simples, não é por uma média ser superior a uma outra que podemos compará-las como uma superior e outra inferior. Essa diferença deve obedecer a um distanciamento mínimo (menor ou igual a .05) para ser considerada válida estatisticamente. Neste último caso, confirma-se a hipótese da pesquisa (H1), que considera a diferença entre as médias das amostras submetidas ao teste *t* grande demais para ser atribuída ao acaso. O *p-value*, ou valor do nível de confiança do teste, que varia entre 0 e 1, estabelece a probabilidade de que o resultado ocorra em outras amostras extraídas da população universo (Richardson & Colaboradores, 2014). Nesta pesquisa, com um valor (*p-value*) de .05, assume-se, com nível de confiabilidade de 95%, que a diferença encontrada entre as médias não se deve ao erro amostral de 5%, refletindo uma diferença populacional. Por convenção estatística, a hipótese nula (H0) considera que qualquer diferença entre amostras ocorre ao acaso e resulta do erro amostral. O *p-value* nesses casos supera o nível de significância (.05), ou seja, ocorre mais de cinco vezes em 100. No sentido oposto, ou seja, quanto mais essa diferença (*p-value*) estiver próxima do centro de distribuição amostral (*p-value* próximo a .000), mais segurança o pesquisador terá para assumir a diferença real das médias dos grupos comparados (Levin, Fox & Forde (2012, p. 221).

²⁵² O teste *t* independente mostrou que, em média, os estudantes negros têm menor proficiência em compreensão oral ([t (374) = 5,135; $p < .01$], leitura [t (131,888) = 3,955; $p < .01$], escrita [t (373) = 5,438; $p < .01$] e conversação [t (374) = 5,025; $p < .01$].

talvez a escolher Portugal ou Itália até porque os sistemas de estudo do Direito são mais parecidos, sabe? (...) Valeria mais a pena a partir dessa ótica, né? (Estudante-Entrevista 5, branca, estudou escola privada, mobilidade custeada pelos pais)

A língua é o primeiro fator. Acho que pesa bastante. E até pensei, me arrependi muito de não ter feito proficiência. Lá na universidade a gente tem [curso de inglês], fiz um período e abandonei, (...). Ai fiquei com o inglês fraco, né? E assim como não tinha estudado na escola e não fiz um curso antes, vi o peso disso agora, o quão importante realmente estando aqui, porque aqui muita gente fala inglês. Da Europa, o interessante é isso, você está escutando várias línguas o tempo todo, né? É muito bom isso. E aí eu escolhi por conta disso, né? (...) Eu estaria na Europa de qualquer forma e teria essa facilidade, a princípio, com a língua. (Estudante-Entrevista 4, negra, estudou em escola pública, mobilidade custeada pela universidade do Brasil)

Vemos, portanto, reverberar no contexto da mobilidade estudantil para Portugal, dois séculos após o fim do colonialismo no Brasil, a interface da *colonialidade de poder* nas disparidades educacionais na interseccionalidade de raça com a proficiência na *língua franca da ciência*. Estamos diante, pois, de uma dupla questão e sobre a qual já havíamos refletido anteriormente:

Assim, se por um lado, a língua portuguesa aparece subalterna na dinâmica da globalização hegemónica da educação, por outro lado, apresenta-se como opção contra-hegemónica para grupos de estudantes socialmente menos favorecidos e que se fazem visíveis nas rotas de mobilidade internacional. Face a um quadro de extremas desigualdades para a aquisição de competências de línguas estrangeiras, para muitos estudantes brasileiros, bem como de outras ex-colónias portuguesas, Portugal é a metrópole do conhecimento que lhes é possível alcançar. Por conseguinte, acabam por ser os filhos dos grupos sociais privilegiados, com maior capital económico e capital cultural (de que a fluência em inglês é um indicador), aqueles que têm maiores chances de adquirir o estatuto de estudante internacional e de frequentar as universidades, sobretudo dos EUA e do Reino Unido, situadas no topo dos *rankings* mundiais. (Borges & Afonso, 2018, p. 69)

Não podemos deixar de enfatizar que o direito de todos os estudantes brasileiros à aprendizagem de uma língua estrangeira está expresso não somente na legislação nacional, no caso a LDB e sobre a qual já fizemos há pouco referência, mas também na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, aprovada no âmbito da Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos, realizada entre 6 e 9 de junho de 1996, em Barcelona, por iniciativa do Comitê de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN-Club Internacional e do Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (CIEMEN), com apoio da UNESCO. O Artigo 29^a desta declaração explicita que o direito ao ensino na língua própria do território onde as pessoas residem “não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas”²⁵³.

²⁵³ Íntegra do documento em: <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>

Num Brasil em que os negros constituem a maior parcela da população, os dados trazidos por esta investigação revelam que as desigualdades sociais (e raciais) ao combinarem-se com percursos desiguais para a aprendizagem da língua inglesa limitam os destinos de internacionalização. Realizamos o teste *t-Student* para as subamostras de estudantes participantes do CsF e ingressos pelo ENEM. Como já ficou demonstrado pelas análises descritivas anteriores, os bolsistas do CsF apresentam, em geral, um perfil socioeconômico menos favorecido e um percurso escolar cumprido em escolas públicas. Em relação às habilidades linguísticas em inglês, a diferença das médias entre os 139 bolsistas brancos e os 66 negros do programa de mobilidade mostrou-se estatisticamente significativa²⁵⁴, ou seja, os estudantes autodeclarados pretos e pardos assinalaram menor domínio da língua inglesa. Entre os 78 estudantes brancos e 16 negros da subamostra do ENEM, a diferença das médias também se mostrou significativa²⁵⁵, sendo registrada uma maior proficiência entre aqueles autodeclarados da cor/raça branca.

No entanto, a análise estatística a partir dessas duas subamostras revelou-nos uma importante informação: em todas as habilidades linguísticas, as médias obtidas pelos estudantes do ENEM, brancos e negros, foram maiores do que as obtidas pelos estudantes, brancos e negros, do CsF. Podemos inferir, com base nos dados apresentados no capítulo anterior (ver Tabela 12), que o maior rendimento das famílias dos estudantes do ENEM permitiu-lhes uma melhor formação na língua inglesa. Porém, independentemente do tipo de mobilidade que cumprem, a tendência que se constata é a de uma maior proficiência para os estudantes brancos em detrimento dos negros, denunciando, nas entrelinhas, a colonialidade de poder (que também desta forma) se perpetua no sistema educacional brasileiro.

Num intervalo de menos de uma década, entre 2012 e 2020, vemos, então, Portugal ser o destino de dois perfis bem distintos de estudantes brasileiros. Na sequência do Programa Ciência sem Fronteiras, que era um programa de mobilidade financiado com recursos públicos pelo governo brasileiro, os *campi* universitários de Portugal começaram, desde 2014, a receber cada vez mais estudantes brasileiros, desta vez pela política de aceitação da nota do ENEM. Estes estudantes, diferentemente dos participantes do CsF e de outros que cumprem mobilidade mediante convênios interinstitucionais, pagam anuidades para estudar em instituições portuguesas, cujos valores chegam a ser até sete vezes mais elevados do que os cobrados dos

²⁵⁴ As médias obtidas para a subamostra dos bolsistas do CsF foram as seguintes: compreensão oral (\bar{x} brancos = 4,31/ \bar{x} negros = 3,89 e $p = .013$); leitura (\bar{x} brancos = 4,73/ \bar{x} negros = 4,35 e $p = .013$); escrita (\bar{x} brancos = 3,70/ \bar{x} negros = 3,14 e $p = .002$) e conversação (\bar{x} brancos = 3,75/ \bar{x} negros = 3,26 e $p = .010$).

²⁵⁵ As médias obtidas para a subamostra dos estudantes ingressos pelo ENEM foram as seguintes: compreensão oral (\bar{x} brancos = 5,09/ \bar{x} negros = 4,13 e $p = .001$); leitura (\bar{x} brancos = 5,28/ \bar{x} negros = 4,38 e $p = .001$); escrita (\bar{x} brancos = 4,69/ \bar{x} negros = 3,81 e $p = .006$) e conversação (\bar{x} brancos = 4,86/ \bar{x} negros = 3,81 e $p = .001$).

alunos nacionais²⁵⁶. Também por isso, a reflexão que queremos apresentar, e que já ensaiamos em outro momento (Borges, Afonso & Sousa, 2018), faz referência aos limites democráticos desse tipo de internacionalização.

A considerar o crescente acesso ao ensino superior no Brasil, público e privado, em decorrência das chamadas políticas de discriminação positiva (cotas sociais e raciais), a procura de um currículo internacional vê-se reforçada enquanto estratégia das famílias de classe média para que seus filhos possam obter vantagens competitivas na disputa por melhores postos de trabalho. As universidades portuguesas (públicas e privadas) ao instituírem o ENEM como modalidade de ingresso passam a compor, assim, um espaço privilegiado de educação para as famílias brasileiras de determinado padrão econômico e que podem arcar com as anuidades e demais despesas para manter os filhos estudando no exterior.

Por esse prisma, o ENEM serve como uma alavanca na engrenagem da internacionalização (capitalista) da educação superior que impulsiona Portugal como uma das principais rotas de destinos para estudantes brasileiros. Essa problemática suscita uma explicação mais detalhada. As políticas de financiamento do ensino superior e a Lei de Cotas, sobre as quais já fizemos referência no Capítulo 3, vêm contribuindo desde a última década para reparar (parcialmente) algumas condições históricas de dominação que garantiram aos cidadãos brancos brasileiros distintas formas de privilégios sociais, inclusive no acesso às universidades públicas.

No entanto, as ações afirmativas que buscam a promoção social e racial de maior igualdade de oportunidades também são vistas por segmentos mais conservadores da classe média brasileira como “uma ameaça ao sistema meritocrático que assegurava aos grupos sociais favorecidos os setores mais nobres do sistema de ensino” (Nogueira, 2017, p. 229). Em outras palavras, se o ensino superior constituía até à década de 1990 uma etapa da educação que ficava mais restrita aos filhos de famílias com maior poder econômico e capital cultural, agora o novo espaço de privilégio é o da internacionalização.

²⁵⁶ Por exemplo, para os estudantes internacionais inscritos em licenciaturas e em mestrados na Universidade de Coimbra, no ano letivo 2019/2020, a anuidade era “de 700 euros por mês, vezes 10 mensalidades, totalizando 7000 euros anuais” (https://www.uc.pt/academicos/propinas/propina_ei/propina_ei_2019_2020). Para os estudantes nacionais ou equiparados, a anuidade para cursos de licenciatura, mestrado integrado e mestrados que habilitam para o exercício da docência, 871,53 euros, podendo ser paga em 10 parcelas de 87,15 (https://www.uc.pt/academicos/propinas/propina_en/propina_anoletivo19_20). Todavia, importante ressaltar que segundo o Art. 12º do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil, assinado em 22 de abril de 2000, os portugueses no Brasil e os brasileiros em Portugal, beneficiários do Estatuto de Igualdade de Direitos e Deveres, “gozarão dos mesmos direitos e estarão sujeitos aos mesmos deveres dos nacionais desses Estados...”. No entanto, esta tem sido uma questão polêmica e o entendimento das universidades e do governo português, corroborado pela provedora de Justiça Maria Lúcia Amaral, é de que “se o estatuto de igualdade for adquirido durante o curso, os brasileiros devem continuar a pagar as propinas como estrangeiros, caso contrário o regime ser-lhes-ia ‘desarrazoavelmente favorável’” (S. Silva, 2018 junho 18).

Portanto, a crescente demanda por internacionalização no Brasil pode ser explicada, em grande medida, pela busca dos grupos sociais privilegiados por “uma resposta à atual conjuntura de massificação e de ampliação, a novos públicos, das oportunidades educacionais” (Nogueira, 2017, p. 233). Segundo a autora, duas tendências delineiam-se como estratégias das famílias de maior renda: a intensificação do uso da escola privada na educação básica e da internacionalização das trajetórias escolares.

Com referência à primeira tendência, retrocedemos a 2010 quando o ENEM passou a ser utilizado pelo governo brasileiro como um mecanismo para aferir a qualidade do ensino médio, e para a prestação de contas à sociedade, a partir da divulgação dos microdados estatísticos do exame e das médias por escola do desempenho obtido pelos estudantes concluintes. Os resultados não se mostraram promissores para as escolas públicas, com desempenho dos estudantes menor em relação ao das privadas (Diaz, 2012, pp. 562-563). Para desfazer a imagem de um ensino pior na escola pública, o MEC anuncia ajustes no cálculo do desempenho no ENEM por escola. Por conseguinte, entre 2015 e 2016, o *ranking* das escolas passa a considerar indicadores sociais²⁵⁷. Porém, como observa Nogueira, essa nova metodologia estatística para avaliar a qualidade do ensino público pouco interessa às famílias que estão dispostas a continuar a pagar por uma educação, pretensamente, de melhor qualidade em escolas socialmente mais homogêneas.

Para atender às exigências das famílias mais ricas e captar alunos, as escolas privadas começaram então a diversificar os seus currículos, com oferta de atividades valorizadas para ingresso em certas universidades no exterior, como participação dos alunos em feiras de ciências e trabalhos voluntários na comunidade, e uma maior carga horária de línguas estrangeiras, especialmente o inglês. Tornou-se comum, inclusive, a parceria com escolas de idiomas para instalar filiais dentro do próprio espaço escolar para atender os alunos no contraturno das aulas regulares. Algumas dessas escolas ainda programam excursões estudantis durante as férias escolares para os Estados Unidos e países europeus e aplicam testes utilizados pelas

²⁵⁷ Em 2015, o ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e o presidente do INEP, Chico Soares, anunciaram que a partir da edição do ENEM de 2014 o MEC passaria a divulgar as notas do exame por escola. A justificativa era de que a informação sobre o desempenho dos estudantes no exame era importante para conhecer as escolas que ofereciam “educação de qualidade durante todo o ensino médio” (ACS/MEC, 2015). O *ranking* oficial do governo baseava-se nos seguintes indicadores: tempo de permanência do estudante na etapa final da escolaridade básica (ou seja, se cursou total ou parcialmente o ensino médio na escola em que realizou o ENEM), as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), o nível socioeconômico dos estudantes e a formação docente. “Queremos mostrar esses dados para explicar que não basta olhar para o *ranking* puro e achar que as escolas em posições inferiores estão ruins”, afirmou o ministro na ocasião (ACS/MEC, 2015). Em setembro de 2017, o MEC anuncia o encerramento da divulgação do ENEM por escola e o aprimoramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que deixa de ser amostral e passa a abranger, por adesão, as escolas privadas (INEP, 2017a).

universidades norte-americanas em seus processos de admissão²⁵⁸ (*Scholastic Aptitude Test*, o SAT, e *American College Testing*, o ACT).

No início dos anos 2000 verificou-se no Brasil o avanço do sistema *franchising* na oferta privada de ensino, com a abertura de escolas internacionais ou bilíngues. Algumas famílias inscrevem os filhos em programas de intercâmbio nos Estados Unidos, ou de outros países anglófonos, como estratégia para melhorar a proficiência em inglês. Entre os 100 estudantes do ENEM, por exemplo, que compõem amostra desta investigação, 29 deles declararam ter estudado anteriormente em outro país durante o percurso da escolarização básica, sendo que 21% cumpriram intercâmbio em países de língua inglesa: Estados Unidos, Canadá ou Inglaterra.

Em relação a Portugal, tem-se observado um movimento das instituições de ensino superior que aceitam o ENEM para divulgar as suas ofertas formativas no Brasil, com vistas a aumentar o recrutamento de estudantes. São realizadas visitas *in loco* a escolas privadas e promovidas feiras de educação internacional nas principais capitais brasileiras. Como assinala Jane Knight (2012, p. 20), a internacionalização da educação vai gradualmente transitando de um “quadro de cooperação” para um “modelo comercial e de competitividade” e isso incluiu, indubitavelmente, a sistemática de avaliação do ENEM e os estudantes mais bem preparados e em condições de pagar por uma formação em Portugal.

Num dos inquéritos desta investigação, perguntamos aos estudantes brasileiros o motivo pelo qual optaram por utilizar o resultado do ENEM para estudar em Portugal. Embora algumas das respostas estejam entre as razões mencionadas no Gráfico 9, como a questão da violência no Brasil e de uma maior segurança pública em Portugal, a vontade de ter uma “experiência internacional” e/ou a expectativa de que dela resulte uma maior chance na carreira acadêmica ou no mercado de trabalho foram citadas por 62 dos 100 estudantes que compuseram essa subamostra²⁵⁹. De forma complementar, 17 estudantes apontaram a tradição da instituição portuguesa ou a qualidade do ensino superior no país como motivação para a formação internacional.

Entre os internacionais do ENEM, há estudantes que trocaram vagas em universidades públicas e gratuitas no Brasil e também quem estudava em instituição privada com bolsa integral.

²⁵⁸ Estas condições a facilitar a mobilidade internacional de estudantes não são exclusivas dos tempos atuais. No século XVIII, os estudantes que frequentam o primeiro ano de estudos filosóficos nos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro e de Pernambuco, podiam contabilizá-lo “como se tivesse sido cursado nas faculdades jurídicas de Coimbra” (Fonseca, 1999, p. 548).

²⁵⁹ Para esta análise recorremos a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). As respostas foram agrupadas em seis categorias: experiência de estudar ou de morar por um tempo em Portugal (33); currículo e mercado de trabalho (29); segurança e qualidade de vida em Portugal, crise política e social no Brasil, morar em definitivo (27); tradição e/ou qualidade do ensino superior em Portugal (17); preço razoável das anuidades e custo de vida em Portugal (7); Insatisfação com o curso/instituição/ensino superior no Brasil ou porque não conseguiu ingressar pelo ENEM no ensino superior do Brasil (7).

No fim, a vontade de estudar no exterior e a expectativa de que o diploma emitido por uma instituição portuguesa conte como distinção curricular pesaram na decisão, como nos relatou uma estudante durante a entrevista:

Eu cheguei a pensar em estudar no Canadá, mas era um custo muito, muito, muito alto. Portugal tem um custo muito mais acessível e aí também tinha a facilidade do Enem e aí eu falei: Ah, então Portugal, né? Eu visitei Portugal na mesma época e falei: 'Ah não, acho que vou aplicar; estou querendo estudar aqui mesmo ...' E acabei largando a faculdade lá e vindo pra cá. (Estudante-Entrevista 1, branca, inscrita no curso de Educação da Universidade do Minho; estudava em instituição privada no Brasil, com bolsa integral por mérito acadêmico, tem fluência em inglês)

Convencidas de que estudar em Portugal pudesse ser um diferencial para agregar valor ao currículo, algumas das famílias desses estudantes calcularam que os valores cobrados pelas universidades e o custo de vida no país perfazem uma soma mais ou menos equiparada ao valor que teriam de dispendir com instituições privadas no Brasil. Como sugere um estudante que utilizou a nota do ENEM para ingressar na Universidade de Coimbra, “educação internacional é mais valorizada e o custo é praticamente o mesmo que o de frequentar uma faculdade particular em SP [São Paulo]” (Estudante-Mobilidade 99, branco). Um outro estudante, que também utilizou a nota do ENEM e estava inscrito na área de engenharias na Universidade da Beira Interior, estava convencido de que teria uma formação de melhor qualidade em Portugal e a um custo mais módico: “ (...) é mais barato viver em Portugal e pagar a universidade aqui do que pagar uma universidade privada no Brasil” (Estudante-Mobilidade 50, branco).

De uma forma geral, o ENEM constitui para esses estudantes uma oportunidade menos onerosa ou burocrática de internacionalização, como escreveu uma estudante que trocou a vaga em instituição pública (e gratuita) no Brasil para estudar em Portugal:

Já estava matriculada na UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro] no momento que vim (...). A mudança foi motivada pelo desejo que sempre tive em ir morar fora conhecer outras pessoas e culturas. Admito que Portugal em si nunca foi um desejo, foi apenas pela facilidade da aceitação do ENEM. (Estudante-Mobilidade 112, branca, frequentou escola privada no Brasil, tem fluência em inglês)

Entretanto, é importante também assinalar que alguns dos estudantes fizeram menção ao fato de não terem conseguido uma vaga em instituição pública no Brasil ou no curso superior que queriam, e que o ENEM, em Portugal, permitiu-lhes ingressar na área de formação pretendida: “Pois não estava conseguindo entrar em uma universidade pública no Brasil e fui aceita na Universidade de Coimbra”.

De outra parte, ainda que estudos revelem que as políticas afirmativas têm contribuído para reduzir as desigualdades no acesso ao ensino superior no Brasil (Senkevics & Mello, 2019)²⁶⁰, a internacionalização pelo ENEM em Portugal tem-se verificado, segundo os achados desta investigação, mais acessível para estudantes de estratos socioeconômicos e raciais privilegiados. Sobre essas desigualdades, um estudante negro, vindo de família de baixa renda (Classe C) e que frequentou a Universidade Técnica de Lisboa, enquanto bolsista do CsF, fez a seguinte reflexão:

(...) percebe-se que alunos que não tiveram contato com a língua inglesa, tiveram menores chances em conseguir uma bolsa pelo CsF em instituições de língua diferente da portuguesa. E ainda, no ano em que fiz intercâmbio, foi utilizada a nota do ENEM como critério de seleção, e até aquele ano, não havia políticas de cotas sociais e/ou raciais, de maneira que os alunos pretos, pardos e pobres se encontram em evidente desvantagem para concorrer a uma bolsa de intercâmbio, de modo que é dever do governo tentar reverter essa situação. (Estudante-CsF 202, pardo, frequentou ensino médio em escola pública)

A partir de relatos como este e dos resultados estatísticos sobre o perfil dos estudantes em Portugal, ficamos a perguntar se, em razão de uma maior dificuldade para a aquisição de proficiência em inglês, as disparidades sociais e raciais não seriam ainda mais evidentes entre brasileiros nas universidades no topo dos *rankings* internacionais, as denominadas *world-class universities*. As análises a seguir são baseadas nas respostas de 263 bolsistas do Ciência sem Fronteiras que cumpriram mobilidade nas 30 melhores universidades do mundo, segundo os critérios de classificação de dois importantes *rankings* internacionais (ver Quadros 13 e 14 do Capítulo 3).

Conseguimos respostas de estudantes enviados para 24 dessas universidades, localizadas na Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Hong Kong e Reino Unido²⁶¹. Esta amostra constituiu-se majoritariamente por estudantes do gênero masculino (61,6%) e da raça branca (72,6%). Para efeitos de comparação, relembremos aqui os dados do perfil dos 216 bolsistas do CsF que estudaram em Portugal: 48,6% eram homens, 64,8% da raça branca e 57,9% da Classe C, a de menor rendimento familiar seguindo os parâmetros que adotamos para as nossas análises.

²⁶⁰ As análises descritivas a partir do cruzamento de duas importantes bases de dados educacionais do Brasil (o Censo da Educação Superior e os resultados do ENEM) permitiram aos autores compor um retrato socioeconômico e racial do corpo discente de ingressantes dos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), tendo em conta os três critérios de delimitação dos beneficiários da política de reserva de vagas inscrita na Lei n. 12.711/2012, a designada Lei de Cotas. Os achados “apontaram que, em linhas gerais, a participação de ingressantes oriundos do ensino médio público aumentou de 55,4 para 63,6% entre 2012 e 2016, com substanciais acréscimos para estudantes pretos, pardos e indígenas” (Senkevics & Mello, 2019, p. 205).

²⁶¹ Esta amostra distribuiu-se, percentualmente, da seguinte forma: 64,6% Canadá (149 estudantes na University of Toronto, 16 na University of British Columbia e 5 na McGill University), 19% Estados Unidos (7 na Columbia University, 6 na Johns Hopkins University, 5 na Massachusetts Institute of Technology, 5 na Georgia Institute of Technology, 4 na Harvard University, 4 na Cornell University, 4 na University of California/Los Angeles, 4 na University of Pennsylvania, 3 na University of California/Berkeley, 3 na University of Michigan, 2 na University of California/Santa Barbara, 1 na Duke University, 1 na University of Washington e 1 na Yale University), 10,3% Reino Unido (16 na University of Bristol, 6 na University of Manchester, 4 na University of London e 1 na University of Oxford), 4,9% na Austrália (13 na Australian National University), 0,8% na Coreia do Sul (2 na Pohang University of Science and Technology) e 0,4% na Coreia do Sul (1 na University of Hong Kong).

Entre os bolsistas enviados para as *world-universities*, 31,2% vinham de famílias da Classe C, com renda mensal até quatro salários mínimos.

Por outro ângulo de análise, apenas 7% dos estudantes do CsF em Portugal estavam em famílias com renda superior a 10 salários mínimos (Classes A e B1), enquanto entre aqueles enviados para *world-class universities*, este índice foi de 33,5%. Percebemos, assim, que Portugal tornou-se um destino mais acessível a estudantes de um perfil racial e socioeconômico menos favorecido. Outras categorias de análise também reforçam essa distinção dos perfis. Por exemplo, 45,2% dos estudantes em universidades internacionais de elite frequentaram, durante a formação de ensino médio (secundário) no Brasil, escolas privadas (sem bolsa), enquanto 28,2% tiveram um percurso em escola pública. Em Portugal, ocorreu basicamente uma inversão, com 20,4% dos bolsistas tendo cumprido o itinerário escolar integralmente em escolas privadas (sem bolsa) e 45,8% em escolas públicas.

A análise interseccional por raça (brancos e negros) e trajetória escolar (tipo de escola frequentada no ensino médio) revela também assimetrias sociais entre os estudantes nas instituições portuguesas e nas *world-class universities*. Entre os bolsistas do CsF em Portugal, citando novamente os dados, 71,4% dos estudantes brancos e 77,3% dos negros vieram de escolas públicas ou de privadas, na condição de beneficiários de programas de bolsas de estudo. Entre os bolsistas enviados para as universidades de elite, 46,6% dos brancos e 62,5% dos negros tinham esta mesma origem e condição escolar.

A análise interseccional por classe, raça e tipo de escola permite-nos uma leitura ainda mais acurada quanto à combinação de desigualdades. Entre os estudantes brancos em mobilidade para as *world-class* houve uma distribuição mais igualitária entre aqueles que haviam frequentando escolas públicas ou privadas com bolsas (48,9%) e privadas, sem bolsa (49,4%). Entre os estudantes negros, a origem escolar mostrou-se menos equilibrada e a maioria (64,5%) declarou ter feito o ensino médio (secundário) em escolas públicas ou na condição de não pagantes em escolas privadas.

Entre os brancos que estudaram em escolas públicas (ou privadas com bolsa), 21,4% pertenciam a famílias de baixa renda (Classe C) e apenas 1,6% assinalaram um patamar salarial correspondente a famílias de Classe A. Dos bolsistas negros que não pagaram pela formação de ensino médio, 38,7% vinham de famílias de baixa renda (Classe C), sendo que nenhum deles declarou pertencer a família de Classe A. Por sua vez, entre os estudantes brancos que haviam cumprido os últimos três anos da escolarização básica obrigatória no ensino privado, 11%

pertenciam à Classe A, alguns deles inclusive com parte dos estudos realizados no exterior. Entre os estudantes negros, apenas 3,2% com trajetória em escolas privadas no Brasil pertenciam a famílias de estrato econômico mais elevado.

Para uma análise interseccional comparativa, fizemos os mesmos cruzamentos estatísticos para a amostra de estudantes brancos e negros, participantes do CsF e que tiveram Portugal como destino. Como já analisado, eram sobretudo um grupo constituído por egressos de escolas públicas ou que haviam estudado em escolas privadas na condição de bolsistas. Entre os estudantes brancos em escolas públicas, 40,9% pertenciam a famílias de baixa renda (Classe C), portanto quase duas vezes mais do que os bolsistas do CsF autodeclarados brancos enviados para estudar nas *world-class universities* e que também frequentaram o ensino público (21,4%).

Entre os negros, 73% dos egressos de escolas públicas e privadas na condição de bolsistas eram de famílias desta classe de menor renda salarial. Portanto, um percentual consideravelmente maior em relação aos estudantes negros nas *world-class* (38,7%). Não houve no grupo da raça negra em Portugal, estudante pertencente a famílias de Classe A, de maior poder aquisitivo. Entre os brancos e egressos de escolas privadas, esse índice foi de 2,3%, portanto, bem inferior aos 11% que encontramos na análise estatística da amostra dos estudantes enviados para universidades de elite, situadas sobremaneira em países anglófonos.

Na análise a seguir (Tabela 21), recorreremos ao teste *t* de Student para analisar a proficiência de inglês dos estudantes que seguiram em mobilidade pelo CsF, entre 2012 e 2014, para as universidades world-class, então situadas no topo de *rankings* mundiais.

Tabela 21: Interseccionalidade entre língua inglesa e raça (CsF-World-Class)

| Habilidades Língua Inglesa | Médias Categoria racial | Significância estatística ($p \leq .05$) |
|-------------------------------|-------------------------------|---|
| Compreensão oral | Branco = 5.67 Negro = 5.48 | Sim ($p = .020$) |
| Leitura | Branco = 5.83 Negro = 5.75 | Não ($p = .200$) |
| Escrita | Branco = 5.34 Negro = 5.19 | Não ($p = .189$) |
| Conversação | Branco = 5.33 Negro = 5.16 | Não ($p = .146$) |

Numa primeira análise, já se nota que, em geral, as médias obtidas para os dois grupos raciais, acima de cinco em todas as habilidades linguísticas, foram mais elevadas do que as verificadas entre os estudantes brasileiros que se dirigiram para Portugal (ver Tabela 20). Escrever

e manter uma conversação em língua inglesa foram as habilidades linguísticas em que se registram as menores médias, o que significa que os estudantes assinalaram uma maior dificuldade de proficiência nesses dois domínios do idioma. Contudo, a diferença das médias para essas duas habilidades entre os estudantes brancos e negros não resultou em significância estatística ($p \geq .05$). Também não houve significância estatística na diferença de médias para a habilidade de leitura, que se revelou a de maior domínio linguístico. No entanto, na habilidade de compreensão oral, os estudantes negros mostram maior dificuldade ($\bar{x}= 5.48$) do que os estudantes brancos ($\bar{x}= 5.67$). Esta diferença entre as médias tem significância estatística: [$t(252)=2,348, p < .05$].

Essas informações estatísticas, complementadas com as falas dos próprios estudantes que frequentaram o ensino superior em Portugal, vão nos revelando os reflexos do legado de uma hierarquia racial no espaço da educação internacional. Numa síntese, os dados até agora apresentados confirmam que estudantes brasileiros negros pertencentes a famílias mais pobres, que estudaram em escolas públicas, apresentam menor domínio do inglês, o que se impõe com um obstáculo para a mobilidade internacional, sobretudo para as universidades de elite.

Enquanto o ensino de uma língua estrangeira apresentar-se um desafio para as políticas educativas no Brasil por uma série de fatores²⁶², a questão torna-se mais problemática para os estudantes (negros e brancos) de escolas públicas em função da condição econômica. Entre os estudantes de classe média é comum que se inscrevam em escolas de idiomas ou contratem aulas com professores que têm o inglês como língua materna para suprir as lacunas do ensino escolar e adquirir proficiência linguística.

Um bolsista (branco) do CsF, egresso de escola pública no Brasil e que cumpriu mobilidade na Universidade de Lisboa, na área de Ciências Agrárias, fez a seguinte observação sobre o domínio da língua inglesa a partir da sua experiência de mobilidade em Portugal:

Percebe-se que em Portugal o ensino de outras línguas é muito mais eficiente que no Brasil, a maioria dos meus colegas portugueses sabiam fluentemente o inglês e ao menos um pouco de espanhol, sem necessidade de fazer um curso específico para outras línguas. No Brasil, embora eu tenha tido ensino da língua inglesa na escola desde as séries do ensino fundamental não foi suficiente, nem de longe, para tornar-me apto a qualquer atividade relacionada a língua inglesa (conversação, escrita, leitura...). (Estudante-CsF 188, branco)

²⁶² Embora as mudanças no ensino de inglês com a aprovação do Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação do Brasil, em 2017, tenham beneficiado o plano organizacional curricular e nivelado os conteúdos ministrados tanto em instituições públicas quanto privadas, os docentes e alunos estão inseridos numa realidade educacional com “inúmeras dificuldades”, como falta de recursos tecnológicos e didáticos, má formação de professores e carga horária insuficiente para o ensino das quatro habilidades comunicativas (Sotinho, Figueira, Gualandi & Lima, 2019, pp. 263-264).

Todavia, para além de uma discussão das desigualdades na aquisição da língua franca em uso na ciência e dos limites que isso impõe aos estudantes na escolha dos destinos da internacionalização, Portugal tem-se revelado uma experiência singular para o que temos chamado de despertar descolonial, como veremos a seguir.

3. A mobilidade para Portugal: um (novo) despertar descolonial?

Esta é uma questão que tem tido centralidade no percurso desta investigação e para a qual se voltarão as análises e as subsequentes reflexões a partir de agora. Temos consciência de que não haverá respostas simples ou exatas, como não poderia ser de outra forma. Procuraremos, porém, perceber alguma tendência crítica sobre aspectos hegemônicos da nossa realidade social, tendo como base de análise subjetividades ainda em formação, e num momento importante em que o olhar e o pensar avivam-se pela experiência singular da mobilidade internacional. Há que ter em conta que, para uma grande maioria dos estudantes brasileiros, pela primeira vez longe da família e a viver sozinhos em outro país, a mobilidade em Portugal configura-se numa experiência descolonial em vários sentidos, inclusive num despertar sobre si mesmos.

Como anunciamos no Capítulo 2, partimos da premissa de que os estudantes brasileiros ao desembarcarem em Portugal têm, diante de si, duas probabilidades em maior evidência: a de um *despertar crítico*, que seja novo ou ampliado, em relação a distintas colonialidades ou a de um *deslumbramento*, novo ou ampliado, em relação às mesmas formas contemporâneas de colonialidade. Em ambos os casos, ainda que os estudantes não façam ideia do significado desse conceito, a nossa análise será guiada pelas referências que fazem ou convicções que apresentam em relação às forças hegemônicas de ordem política, econômica, epistêmica e subjetiva.

Estas quatro possibilidades em relação à colonialidade de poder vão estar relacionadas com as experiências e relações sociais que cada um vivenciará como estudante em mobilidade, sendo que a nova realidade pode provocar o pensamento crítico e abrir caminho para reconhecer e pôr em causa traços de uma estrutura de dominação historicamente assente numa visão racial e patriarcal. Porém, desenvolver uma consciência crítica sobre a necessidade de alcançar a descolonialidade é um longo processo de amadurecimento político, intelectual e ético, e não um desafio simples que possa ser compreendido ou assumido de imediato. A hipótese, portanto, é a de que não esperamos, pois, encontrar nos estudantes universitários inquiridos a consciência plena e articulada de um pensar descolonial, mas reflexões críticas ainda incipientes.

Feita essa ressalva, ficamos a imaginar quais os tipos ou expressões de colonialidade que esses estudantes irão confrontar na experiência singular de viver em Portugal, tendendo a despertar-lhes ou a ampliar-lhes um *pensar descolonial*. Em contraste, há que se indagar se as colonialidades com que se deparam no novo cotidiano de estudo e de vida podem reforçar-lhes um *pensamento neocolonial*, no sentido de um deslumbramento em relação aos valores culturais portugueses e europeus, aos seus modos de vida e concepção epistêmica de mundo.

Para além de buscar essas respostas, estamos também diante do desafio de tentar perceber se as mudanças nas subjetividades desses estudantes, na experiência de Portugal, estão intrinsecamente associadas à interseccionalidade das suas características socioeconômicas, raciais e educacionais. O percurso atrás de respostas para esta problemática será baseado na análise estatística descritiva e interseccional de 32 questões (escala Likert) dos inquéritos de pesquisa e respondidas por 394 estudantes. De forma a complementar, temos ainda a análise qualitativa de entrevistas realizadas com 12 estudantes (seis brancas e duas negras; dois brancos e dois negros)²⁶³, tendo em conta as suas opiniões e reflexões sobre a experiência de estudar em Portugal. Estas entrevistas gravadas (áudio) e as 32 questões dos inquéritos foram divididas em quatro dimensões: a experiência de estudar em Portugal; a experiência de racismo em Portugal; capitalismo e eurocentrismo; cidadania global descolonial e interculturalidade.

Antes, porém, das análises relativas aos resultados destas questões, apresentamos, já a seguir, uma síntese da análise das entrevistas com os estudantes. Primeiramente, relembramos a metodologia que adotamos, em conformidade com a matriz interseccional qualitativa esquematizada na Figura 3 do Capítulo 4. Centrada em raça, esse modelo analítico-interpretativo orienta-se pela hipótese de que os estudantes brasileiros em mobilidade, nas singularidades das suas identidades e histórias de vida, sobretudo nas trajetórias educacionais, deparam-se em Portugal (zona de contato) com duas situações com grande possibilidade de influenciar as suas subjetividades: (1) no sentido de um *pensamento descolonial* (desperto ou ampliado) e (2) no sentido de um *pensamento neocolonial*.

Em ambos os sentidos, ainda seguindo a nossa matriz de análise, a *ideia de raça* ocupa a centralidade da Figura 3 porque queremos chamar a atenção para o pilar racial na sedimentação ideológica de um *padrão colonial de poder* que ainda respinga na contemporaneidade. Por vezes, percebido de forma desconectada dos processos de globalização, o racismo na sua acepção plural

²⁶³ Estas entrevistas somaram 9 horas, 18 minutos e 36 segundos de gravação, totalizando 159 páginas de transcrição. Uma dessas entrevistas consta na seção de anexos, no final da tese.

revela-se ainda um influente, mas sutil, marcador de diferenças e hierarquias globais. Em um dos seus escritos sobre o *dark side* da modernidade europeia, Walter Dignolo explica, em termos históricos, como o racismo se fez central na constituição secular da matriz mundial de poder. Para ele, a teoria cristã é o fundamento da modernidade/colonialidade de poder (da civilização ocidental), que legitimou no fim do século XV a expulsão dos mouros e dos judeus da Península Ibérica:

Simultaneamente, a configuração racial entre o espanhol, o índio e o africano começou a tomar forma no Novo Mundo. No século XVIII, o “sangue” como marcador de raça/racismo foi transferido para a pele, e a teologia foi deslocada pela filosofia secular e pelas ciências. O sistema lineano de classificação ajudou a causa. O racismo secular chegou a ser baseado na *egopolítica do conhecimento*; entretanto, aconteceu que os agentes e as instituições que incorporavam a *egopolítica secular do conhecimento* eram, como aqueles que incorporavam a teopolítica do conhecimento, principalmente *homens europeus e brancos*. (Mignolo, 2017c, p. 5, itálico acrescentado)

Importante deixarmos claro aqui o conceito de *egopolítica* e a sua vinculação com o constitutivo de raça (e racismo) que elegemos para ser central na nossa matriz de análise. Segundo Grosfoguel, a filosofia e as ciências sociais ocidentais sob os argumentos da neutralidade e objetividade científica privilegiaram (e ainda privilegiam) “o mito do «Ego» não situado”, ou seja, o sujeito que fala fica escondido, apagado pelas análises (Grosfoguel, 2006, p. 20). Por conseguinte, a “localização epistêmica étnica/racial/de gênero/sexual e o sujeito que fala estão sempre desconectados” (p. 20) o que, desde o início da modernidade, tem contribuído para propagar um racismo científico em relação às “perspectivas/cosmologias/instituições epistêmicas dos pensadores do Sul Global que refletem a partir de espaços e corpos raciais/étnicos/sexuais subalternizados e com eles” (Grosfoguel, 2006, p. 20).

Em síntese, o controle político e epistêmico da matriz colonial de poder da civilização europeia sedimentado, inicialmente, pela teopolítica e, depois, pela egopolítica (secularização), de uma e de outra parte, ocultaram o “corpo-política do conhecimento”, ou seja, as inter-relações assimétricas de gênero, religião, classe, raça/etnia e língua exercidas (Mignolo, 2017c, p. 6). Escrito de outra forma e com menos palavras: uma violência colonial que pressupunha o racismo, em nome de um *Deus* e de uma *Raça* universais.

Portanto, o *pensar descolonial* que procuramos identificar nos estudantes brasileiros reside no esforço reflexivo das críticas que fazem às formas de colonialidade de poder na singularidade das suas experiências em universidades portuguesas. Como percebem e inter-relacionam situações de racismo, eurocentrismo e capitalismo? A experiência da mobilidade despertou-lhes para o pensar intercultural e a cidadania global descolonial? Enfim, esses brasileiros

com identidades e trajetórias escolares tão distintas apresentam uma consciência crítica em relação ao conhecimento científico hegemônico e outras formas de colonialidades envolvidas nas relações sociais do nosso mundo globalizado?

Já o *pensar neocolonial*, que também buscamos identificar, não traz um sentido contra-hegemônico. Pelo contrário, o nosso intuito aqui é perceber se esses estudantes, enquanto sujeitos que partem do Sul Global e, sob parâmetros históricos e sociais, alojam-se do lado oprimido das relações de poder, pensam epistemicamente a partir de uma lógica hegemônica (do lado do opressor). Convém ressaltar que, a partir desse ponto de vista, não é apenas o Norte que oprime o Sul, ou seja, as relações coloniais de poder estão latentes também dentro dos limites territoriais do Sul Global. Em poucas palavras, o Sul também oprime o Sul. Mais especificamente, o Brasil oprime o Brasil.

Fazendo referência ao conceito de linhas abissais globais apresentado por Boaventura de Sousa Santos (ver Santos, 2007), Silvia Moraes e Ludmila Freire afirmam que a divisão entre o lado de cá e o lado de lá, que resulta do pensamento abissal da modernidade ocidental, “é replicada no Brasil devido às diferenças entre ricos e pobres, educados e sem instrução, e norte e sul” (Moraes & Freire, 2017, p. 27). Segundo as autoras, ao seguirem por muito tempo as epistemologias do Norte, as universidades brasileiras ignoraram e excluíram a matriz epistêmica africana e indígena. Por conseguinte, elas argumentam que subjacente à desigualdade social e econômica no Brasil sempre esteve presente “uma atitude de desprezo e desconsideração pelo conhecimento popular/tradicional” (p. 28).

Uma violência inaugurada com o colonialismo no Brasil e que foi, em grande medida, reconhecida durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, dando espaço a políticas públicas afirmativas, como as cotas (sociais e raciais) para ingresso de estudantes pobres e negros nas universidades públicas brasileiras. Porém, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, que traduz à ascensão ao poder de “um presidente anti-Brasil” (Amorim, 2020), o pensamento abissal de uma elite política brasileira ultra-conservadora, com raiz numa matriz colonial de poder, vê-se reforçado, com várias conquistas sociais ameaçadas. Como observa Ramón Grosfoguel, “o êxito do sistema mundial colonial/moderno é fazer com que sujeitos socialmente localizados no lado oprimido da diferença colonial pensem sistematicamente como aqueles em posições dominantes” (Grosfoguel, 2006, p. 22). Enfim, por diferentes prismas, o Brasil ainda não se descolonizou.

Uma terceira hipótese a interligar-se às duas primeiras que já apresentamos (a do despertar descolonial e a do pensar neocolonial) é a de que estudantes negros (pretos e pardos)

trariam já, pelas suas vivências e memórias familiares de racismo no Brasil, *sensibilidades* para o pensamento crítico descolonial e intercultural. Sendo assim, estariam em condições mais favoráveis para perceber as entrelinhas históricas associadas as atuais colonialidades de poder que se manifestam atualmente em releituras epistêmicas (euro-americanas) e interligadas ao racismo e ao capitalismo. *A priori*, acreditamos que não são associações fáceis de serem percebidas por estudantes tão jovens, a maioria na faixa etária de 18 a 24 anos (84% da nossa amostra).

Para que esta metodologia de análise seja melhor compreendida, convém lembrarmos aqui a perspectiva crítica descolonial que adotamos e como ela se ajusta a esta investigação. Conforme discorremos no Capítulo 2, a *descolonialidade* é uma forma de pensar para além dos pressupostos (e limites) eurocêntricos e um modo de produzir e de resgatar conhecimentos oprimidos e subalternizados. A perspectiva crítica descolonial emerge entre pós-coloniais latino-americanos na virada do milênio enquanto projeto político intelectual contra-hegemônico. Portanto, distancia-se da lógica das relações de colonialidade. Enquanto “prática de oposição e intervenção”, a descolonialidade “surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 16).

Em suma, a descolonialidade surge, em simultâneo, com a colonialidade. Em termos teóricos, no entanto, antes mesmo de o termo colonialidade ser formulado, “a ideia que gira em torno desse conceito” já permeava o pensamento negro, em intelectuais como Du Bois, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Angela Davis, Bell Hooks (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 17). Assim, da mesma forma que raça (e racismo) está na centralidade do conceito de colonialidade de poder, enquanto princípio organizador da acumulação capitalista do novo sistema mundial moderno, conforme teorizado por Immanuel Wallerstein (1992)²⁶⁴, também está na centralidade da ideia de descolonialidade de poder. Por isso, não é de admirar que o berço das críticas descoloniais e das suas propostas de *diálogo mútuo* tenham surgido entre sujeitos racializados e oprimidos, a exemplo do que fez Poma de Ayala a partir de uma perspectiva inca²⁶⁵.

²⁶⁴ Conforme teorizado por Immanuel Wallerstein, o sistema econômico que se iniciava (o capitalismo) em fins do século XV demandava mudanças para que pudesse se consolidar, como uma crescente mercantilização das atividades produtivas e a divisão geográfica acentuada do trabalho, na qual as atividades mais lucrativas e monopolizadas ficariam concentradas no *centro* e as menos rentáveis e mais competitivas na *periferia*. “Como las actividades eran menos rentables en la periferia, era necesario un mayor esfuerzo para reducir los costos de mano de obra, utilizando un alto grado de coacción sobre los trabajadores” (Wallerstein, 1992, pp. 3-4). Assim, acrescenta o autor, a América ibérica “pasó a ser una de las primeras zonas periféricas (exportadora de oro, azúcar y otros bienes primarios) mientras que el noroeste europeo se convirtió en el centro del sistema” (p. 4). Raça (e racismo), como se pode claramente perceber, estava na fundação do capitalismo, no controle do trabalho, baseado numa mão de obra escrava.

²⁶⁵ No início do século XVII, o indígena Felipe Guama Poma de Ayala, descendente da nobreza inca e falante de quíchua e aimará, além de ter aprendido a língua espanhola, na clássica obra *El primer nueva corónica y buen gobierno*, relata ao rei da Espanha, Filipe III, “the history and

No entanto, sublinhamos novamente, a colonialidade de poder não se limita às relações sociais de exploração ou de dominação que caracterizaram o trabalho nas colônias e periferias do incipiente capitalismo do século XVI. Em simultâneo à criação de uma economia mundial inaugura-se o eurocentrismo e emerge o primeiro discurso político-filosófico do mundo moderno que “inventa, classifica e subalterniza o outro” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 18). Um discursivo que se evoca universal e naturaliza uma violência moderna/colonial em termos de raça, de classe, de gênero, de crenças, de sexo. É uma colonialidade (de poder) que se expressa também, e sobretudo, em termos epistêmicos.

E, assim como subjaz no capitalismo, o racismo também é pilar fundacional da epistemologia ocidental europeia dominante “que, embora travestida de neutra e universal, é masculina e branca” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 20). No entanto, importa destacar que essas formas de colonialidade não ficaram no passado, como que superadas. Pelo contrário, mantêm-se vivas e manifestam-se em novos *colonialismos internos* (em localidades tanto do Norte quanto do Sul Global), em que a raça e o racismo continuam a ser um eixo na manutenção de privilégios. No caso do Brasil, por exemplo, elas se traduzem nas assimetrias sociais entre negros/indígenas e brancos. Em Portugal, entre brancos e afro-portugueses, ciganos e sefardistas. Enfim, as colonialidades por raça e por episteme não deixaram de existir. Apenas modificaram-se, atualizaram-se aos novos tempos de capitalismo global, tornando-se mais elaboradas e tênues, mas produzindo efeitos não menos socialmente injustos.

Nos contornos da mobilidade estudantil Brasil-Portugal, a crítica descolonial que apresentamos situa-se no domínio das subjetividades. Interessa-nos tentar perceber o quanto esses jovens estudantes em formação superior reconhecem e interpretam as relações de forças hegemônicas que constituem a atual matriz global de poder. E, como referimos, se os estudantes negros trazem um olhar mais sensibilizado e desperto para questões atuais do nosso tempo. Seriam eles, no contexto da mobilidade internacional para Portugal, vozes expressivas que ecoam a partir do lado oprimido da diferença colonial do homem negro e da mulher negra na sociedade brasileira?²⁶⁶

cultural achievements of the Andeans prior to the arrival of the Conquistadors and colonists” e descreve the unnecessarily brutal treatment the newcomers showed the Andeans in the years and decades following the Conquest” (Coronel-Molina, 2009, p. xiii). Além de descrever, em detalhes, a injustiça, a exploração e o abuso do poder do domínio colonial, Poma de Ayala fez sugestões de reforma social e governamental nas novas colônias da Espanha.

²⁶⁶ Em termos acadêmicos, importantes contributos político-acadêmicos numa perspectiva descolonial têm partido de intelectuais e pesquisadores negros e negras. No Brasil, “Lélia González, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, para citar apenas alguns, pensam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial”, ou seja, a partir “do lugar epistêmico do negro nessa sociedade” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 20).

A nosso ver, a internacionalização da educação no contexto Brasil-Portugal serve aos propósitos descoloniais dos dois lados do Atlântico. Em outros termos, estamos diante de uma internacionalização de mão dupla com potencial para fazer avançar um processo descolonial mútuo a partir da construção de diálogos interculturais, de um pensar coletivo com vistas a uma nova história em comum, porém mais abrangente porque extensível a uma convivência coletiva global, sem hierarquias humanas racistas. Esta é uma utopística passível de ser gradativamente colocada em prática por universidades em projetos de internacionalização descolonial. Portanto, os resultados estatísticos e as vozes que trazemos nesta investigação acabam por apontar lacunas e promessas nessa direção.

A seguir apresentamos, em formato de tabela, uma síntese da análise interseccional qualitativa. Priorizamos por destacar o que nos pareceu mais revelador da experiência da mobilidade em Portugal na perspectiva de cada um dos 12 estudantes entrevistados, o que não significa que eles não tenham refletido criticamente em relação a outras expressões de colonialidades associadas à hegemonia de poder global. Mais excertos representativos dos pensamentos desses estudantes serão distribuídos ao longo deste capítulo.

Há de se ter em conta que as reflexões descoloniais desses estudantes estão em construção, resultando, portanto, em pensamentos parcelares. Em relação a isso, importante também ressaltar de que seus relatos se deram de forma espontânea, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado, sem que tivéssemos previamente fornecido alguma informação sobre as teorias pós-coloniais ou descoloniais. As suas falas foram interpretadas em conformidade com a nossa matriz de análise, em que buscamos um *pensar descolonial* ou *neocolonial* em relação ao *eurocentrismo* (em termos epistêmicos, culturais) e ao *capitalismo* (inclusive acadêmico).

Por último, ressaltamos a presença de um pensamento *crítico intercultural*, quase como uma constante entre os estudantes entrevistados. O pensamento crítico intercultural, que já é um *pensar descolonial*, desponta nas falas desses jovens brasileiros quando eles mencionam a desconstrução de ideias preconcebidas em relação à identidade étnico-racial²⁶⁷, à cultura e à visão de mundo do outro e também quando se revelam dispostos a um diálogo propositivo, a um pensar em prol de uma convivência mais harmoniosa. Nesse sentido descolonizam a si mesmos e aos outros, num aprendizado prático do exercício da tolerância, recorrente na dinâmica da crescente

²⁶⁷ Como o racismo será abordado numa sessão à parte, os relatos dos estudantes sobre situações de constrangimento vividas ou presenciadas terão destaque mais adiante no capítulo.

internacionalização das universidades portuguesas, e que se associa ao que temos designado de *cidadania global descolonial*. Vamos discutir esta questão mais adiante.

Quadro 16: Análise interseccional das entrevistas

| <p>Gênero e raça Biografia e percurso escolar</p> | <p>Pensamento descolonial</p> |
|---|---|
| <p>Estudante 1, branca</p> <p>É do interior de Santa Catarina, Sul do Brasil; estudou em escola pública rural, família de baixa renda (agricultores); 26 anos e segunda graduação (curso Letras - Português/Inglês); é graduada em História; lecionava inglês em cursinho de idiomas; inscrita em IES privada no Brasil; pagou a própria mobilidade: “Economizei muito”.</p> | <p>Descolonial eurocêntrico: <i>“Essa visão eurocêntrica que nós temos nas universidades brasileiras (...) é crucial para essa vontade de viver na Europa, para essa vontade de viver nos Estados Unidos. (...) o próprio fato de estudar primeiro as civilizações europeias, por exemplo, antes das maias, incas e das astecas que tiveram conhecimentos incríveis. Há muitas pessoas da América Latina que nem fazem ideia disso, né?”</i></p> |
| <p>Estudante 2, branca</p> <p>É da capital Rio de Janeiro; estudou em escola privada, família de classe média alta, 20 anos e faz licenciatura (Educação); tem fluência em inglês; histórico de viagens de turismo no exterior; estudante internacional (ENEM); tinha bolsa de mérito para estudar em IES privada no Brasil, mas teve apoio financeiro dos pais para se licenciar em Portugal.</p> | <p>Descolonial capitalista: <i>“A história toda de colonização, de exploração do Brasil (...) acabou influenciando de forma muito negativa essa questão mesmo de desenvolvimento de qualidade de vida e tudo mais, até pela desigualdade socioeconômica que ficou depois disso. Acho que a Europa (...) sempre caminhou muito para o desenvolvimento porque foi quem explorou em alguns casos. Então realmente fica muito diferente e aqui (em Portugal) tem muito menos desigualdade do que tem lá (Brasil).”</i></p> <p>Descolonial eurocêntrico e intercultural: <i>“(...) a gente acaba idealizando muito o exterior, idealizando muito a Europa. Coloca aquela coisa que é tudo muito perfeito e você chega e vê que não é bem assim. Acho que isso por um lado é bom para saber que não existe a perfeição. Acho que a gente se põe muito lá embaixo e não tem muito porque fazer isso porque não é tudo perfeito aqui como a gente acha que é, é maravilhoso e tal. Então eu acho que a gente começa a refletir muito pra esse lado também, mas acho também que é legal a gente olhar para algumas coisas e falar: Ah, podia ser de tal forma no Brasil, podia pensar de tal forma, fazer de tal forma. E, às vezes, olhar pra eles e falar: Poxa porque que eles não fazem como fazemos no Brasil?”</i></p> |
| <p>Estudante 3, branca</p> <p>É de São Paulo; estudou em escola pública, mas no ensino médio teve apoio financeiro da avó para frequentar uma escola privada, com ensino de melhor qualidade; histórico familiar com limitações financeiras, 28 anos e 2ª licenciatura (Educação); é formada em jornalismo; não tem</p> | <p>Descolonial eurocêntrico: <i>“Existe, sim, uma questão talvez do colonial. Era minha colônia, eu sou superior, eu sou maior e aí, agora, com essa situação de cidadania europeia, então eles são treinados a dizer que são superiores em relação a ter uma cidadania europeia, privilegiados de nascerem, pelo local de nascimento. Então, sim, existe, sim, uma herança inconsciente porque eles não estão conscientes de que eles estão fazendo isso. É uma herança inconsciente. Eles são treinados a se verem como pessoas privilegiadas, superiores, acima do</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p>proficiência em inglês; inscrita em IES privada no Brasil; faz estágio no escritório de advocacia da avó, que é quem paga as despesas com a mobilidade.</p> | <p><i>patamar de pessoas comuns. (...) Mas, sim, a hierarquia é uma coisa a se pensar, a origem, de onde você vem. (...) Eles não vão te achar inferior porque você tem ascendência italiana porque você é descendente de italianos. Agora se você é afrodescendente, por exemplo, já é uma pessoa a se olhar torto; se você tem uma descendência, sei lá, como todo mundo não tá achando bom Paquistão, Iraque e Arábias e afins, ah então eles já vão olhar torto, né? (...) A sua origem não é boa o bastante. Se você falar que tem origem de índio então... É como se fosse nada, é como se você muito mais inferior na cadeia alimentar da sociedade."</i></p> |
| <p>Estudante 4, parda</p> <p>É da Bahia, estudou em escola pública; vem de família carenciada; 27 anos e cursa Direito em universidade pública, mas tem bolsa do governo para se manter na universidade; não tem proficiência em inglês; recebeu bolsa de estudos do programa de internacionalização da universidade pública no Brasil para estudar em Portugal.</p> | <p>Descolonial eurocêntrico e intercultural: <i>"Eu pensava um pouco [na Europa sendo um lugar onde o conhecimento seria superior em relação ao Brasil]. Eu queria saber como é que era o ensino e vejo que o Brasil tem muita excelência, não fica abaixo do que [há] aqui (...). Eu acho que eles também têm essa visão, do eurocentrismo mesmo, de que o ensino aqui é melhor e tal, né, e não sabem o quanto em muitos pontos podemos estar avançados (...), tanto nessa coisa de introdução ao mercado de trabalho, de conhecimento e tudo mais. A gente não é visto com esse respaldo aqui também porque, infelizmente, muita gente vem pra cá e acaba que, muita gente não procura o Brasil (...) Então é difícil poder mostrar que tem excelência. Aqui eu vejo eventos com professores brasileiros, (...), mas eu acho que o Brasil deveria assumir um protagonismo maior (...). Infelizmente este momento que a gente tá vivendo agora está complicado por questões políticas, (...) que é para se subalternizar de novo. Infelizmente, o momento que a gente está adentrando é como se fosse um Brasil-colônia novamente. Não se tem essa autonomia de Estado."</i></p> |
| <p>Estudante 5, branca</p> <p>É de São Paulo; estudou em escola privada; vem de família de classe média alta; 20 anos e cursa Direito em universidade privada; fluente em inglês com intercâmbio na Inglaterra; faz mobilidade com despesas pagas pelos pais.</p> | <p>Descolonial eurocêntrico: <i>Sabe, eu tenho aula de Direito Comparado, eu sinto que às vezes eles vão falar dos outros, às vezes até falar do Brasil, vão falar de colonização. (...) é estranho porque quando a gente tem essas aulas de história, do jeito que eu aprendi no Brasil sempre foi puxando muito pro lado negativo, e aqui, nas aulas que eu tive em que eles falaram desses assuntos, (...) ninguém nunca falou: 'Nossa, foi horroroso o que aconteceu, a barbaridade que a gente fez.' Sempre foi: 'Levamos conhecimento.' Sempre foi assim: 'Ah, vamos fazer uma família jurídica de lusófonos porque todos estamos relacionados porque Portugal colonizou todos e levou conhecimento pra todos, então todos têm um pouco do conhecimento de Portugal. Sabe, essa questão de eurocentrismo, a gente sente reproduzido nas pessoas daqui, de se sentirem um pouco mais só porque são europeus, sabe? De gostar de falar: 'Eu sou europeu'."</i></p> |
| <p>Estudante 6, parda</p> <p>É da Paraíba, estudou em escola pública, vem de família pobre (vendedores de salgados) e é a primeira com curso superior; 31 anos e cursa Sociologia em universidade</p> | <p>Descolonial eurocêntrico: <i>"Por exemplo, esta disciplina de migrações, os refugiados na Europa. Só que a maior parte dos refugiados não está na Europa. Apesar de ter esse alarde na mídia, agora a gente estudando, a gente viu que a maior parte dos refugiados está na África, no Oriente Médio, no Brasil. Mas quando se estuda</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>pública no Brasil; formou-se em Direito e é funcionária pública do governo federal; não tem fluência em inglês; custeia a própria mobilidade: “Eu vendi meu carro, passei um ano economizando, fiz rifas, essas coisas.” Sujeita-se a um trabalho exaustivo em Portugal para pagar despesas: “Quando eu estou lá, eu penso assim que eu preciso trabalhar três dias pra pagar o meu aluguel.”</p> | <p><i>refugiados na disciplina, estuda-se os refugiados na Europa. Quando se estuda os migrantes, estuda-se os migrantes que saíram de Portugal. Então eles centram muito neles mesmos. Parece que não existem outros lugares do mundo. (...) A academia valoriza muito os trabalhos que foram publicados na Europa ou então o que o autor europeu diz sobre isso. Tanto que os três, que chamam os três porquinhos da Sociologia, que são Marx, Weber e Durkheim, os três são europeus. E não se estuda Florestan Fernandes, embora Florestan Fernandes tenha sido um gigante sociólogo.”</i></p> <p>Descolonial capitalista e intercultural: <i>“As pessoas estão pensando muito no agora e esquecem de pensar mais pra frente, de ter um pensamento mais organizado e de ter planejamento de vida, de ter planejamento enquanto cidade. Esse pensamento imediatista faz com que não se pense em quebrar, em romper com o capitalismo. Então entra-se na lógica de consumir, de capitalizar e não se pensa numa revolução, por exemplo. Não se tem um pensamento social, não olha o outro e isso tudo faz com que tudo fique muito estagnado. Então eu penso que a gente está refém do capitalismo ainda por alguns séculos, infelizmente. (...) Nós temos ainda muito a aprender enquanto humanidade, enquanto pessoas que compartilham da mesma raça (...). Só que a educação, eu acho que justamente a educação é o caminho. Se a educação não fizer com que pensemos o mundo em que a gente vive, o país em que a gente vive, e nos vermos como explorados até num sistema quase escravagista mesmo, então tem muito caminho pela frente ainda.”</i></p> |
| <p>Estudante 7, pardo</p> <p>É de Minas Gerais; estudou em escola privada; família de classe média; 20 anos; frequentou universidade pública no Brasil, mas optou por usar a nota do ENEM para iniciar o curso superior em Direito em Portugal porque a família mudou-se para o país; tem fluência em inglês; não trabalha e as anuidades da universidade são pagas pela família.</p> | <p>Descolonial eurocêntrico: <i>“Eu nunca tive essa ilusão de que a Europa era melhor. Sempre tive a ideia de valorizar o Brasil, mesmo com os vários tipos de problemas que a gente tem, sempre tive a ideia de que a minha nacionalidade é importante, eu não tenho que ficar valorizando o que vem de fora. Eu tenho que olhar para Portugal e pensar: ‘Portugal consegue que as escolas públicas sejam de qualidade e que os hospitais atrasam, mas que conseguem dar uma qualidade, as pessoas têm acesso a lazer com facilidade, a segurança é diferenciada. Isto, qualquer um tem que olhar, perceber e comparar com o Brasil para melhorar, mas eu nunca fui do tipo que fala: ‘Ah, a Europa é melhor!’ Eu sempre fui um crítico nesse sentido porque parte dos problemas que países como o Brasil, africanos e asiáticos têm hoje é culpa dos europeus, da colonização histórica que eles fizeram. Então sempre, entre aspas, tive uma, não uma angústia, mas um senso crítico de que eles só têm hoje o que têm de qualidade porque eles tiveram que se sobrepor a outros povos durante séculos. Então eu valorizo o fato de como eles conseguiram transformar esse privilégio deles em algo de qualidade para a população e para quem chega, mas eu quero que isso chegue ao Brasil também.”</i></p> |
| <p>Estudante 8, branco</p> <p>É de Recife, Pernambuco, mas está inscrito em curso de Medicina em</p> | <p>Descolonial intercultural: <i>“O ponto mais importante aqui, não está sendo nem a experiência universitária em si, que está sendo muito boa, mas acho que é o contato</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>João Pessoa, na Paraíba; família de classe média; 22 anos; sempre estudou em escola privada; tem fluência em inglês e fazia mobilidade de seis meses, com estágio em espaço hospitalar; contou com apoio financeiro da família para se manter em Portugal.</p> | <p><i>com culturas diferentes (...), a quebra de barreiras, é isso, o contato com o que é diferente da sua realidade, isso eu acho que é essencial (...) pra, enfim, qualquer profissão que lide com pessoas, pra pessoa mesmo e a vida em sociedade. As pessoas são mais parecidas com a gente do que a gente pensa. Eu fiquei mais impressionado com as semelhanças de pessoas da Turquia, do Líbano, que eu não imaginava conhecer e são muito mais parecidas comigo do que eu imaginei que seriam. Eu fiz muita amizade com um grupo de turcas, de famílias muçulmanas, uma delas mora na fronteira com a Síria, e querendo ou não a gente cria uma imagem sobre essas pessoas. E elas estão aqui vivendo a vida, saindo pra festas, enfim, são iguais a mim. O que quero dizer é que nós criamos muito mais fronteiras do que realmente há. Nós temos muito mais semelhanças, nós somos muito mais parecidos com os outros do que é vendido pra gente.”</i></p> |
| <p>Estudante 9, branca</p> <p>É de Curitiba, no Paraná; sempre estudou em escola privada; família de classe média; tem fluência em inglês; 23 anos e estuda em universidade privada no Brasil, onde cursa Psicologia; despesas com a mobilidade pagas pela família.</p> | <p>Descolonial eurocêntrico: <i>“Quando a gente vem para a Europa, a gente tem aquela ideia da Europa, é a Europa, aqui é tudo lindo, é como se fosse a Disneylândia do dia a dia. Assim digamos, é tudo perfeito, é tudo muito lindo e colorido, você não vê problemas. Quando você vem para a Europa, você não imagina problemas. É longe disso e chegando aqui eu vi que não é bem assim. Eu vi que Portugal tem tantos problemas quanto. (...) Eles são bem eurocêntricos. Na academia, muito pelas questões que a gente tratava em sala de aula, eu percebia assim que quando a gente está vendo umas questões muito sociais (...) é o social da Europa. Eles não olham o social do outro. (...) Eu não via essa questão, essa discussão em sala sobre. (...) Tem tantas pessoas da África vindo pra cá, como é que eles estão vindo? (...) A academia [em Portugal] eu acho que ela gosta de mostrar o que é o melhor e, na nossa visão, o que é melhor está na Europa, está nos Estados Unidos. Tanto que eu estou escrevendo uma pesquisa científica e a minha orientadora falou assim: ‘Ah, usa autores estrangeiros porque isso ganha ponto’. Mas só por que está em português é ruim? Não acho que a gente tenha de citar coisa só de fora. Eu acho que a academia é um grande reforçador de muitas coisas [eurocêntricas].”</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p>Estudante 10, pardo</p> <p>É da Paraíba e estuda Direito em universidade pública no interior do Estado; 23 anos; define sua família como de classe média baixa; os pais são professores na educação básica; têm fluência em língua inglesa; venceu concurso e ganhou bolsa de estudos de uma fundação privada para fazer mobilidade em Portugal. Se não fosse a bolsa, não faria a mobilidade: “Muito difícil porque talvez eu mesmo não tivesse interesse de ir porque oneraria bastante a minha família.”</p> | <p>Descolonial eurocêntrico: <i>De uma maneira geral, às vezes, a gente não abre os olhos para quem está aqui do lado da gente, pra gente aqui no Nordeste. A gente sempre acha que as coisas no Sul [Região Sudeste] são melhores de uma maneira geral. Claro que há exceções. De uma maneira geral, eu pelo menos acho que tinha a seguinte ideia: acho que um aluno da USP, da UERJ, da UFRJ, da Federal Fluminense, da Unicamp, eles devem ser muito mais bem preparados do que nós, né? Esse foi o primeiro impacto. Eu vi que as coisas não são tão assim. E o segundo foi justamente o europeu. Bom, esse pessoal é bem preparado, imagino o europeu que tem tudo ali (...), toda a disponibilidade. Então em confronto isso, enfim em algumas disciplinas [durante a mobilidade] fui percebendo, assimilando, tive desempenhos acadêmicos melhores do que esses colegas, de acadêmicos de Direito da USP, de outras universidades europeias muito boas, como a de Bolonha, e de outros que estavam fazendo mobilidade lá e vi que as coisas não são tão assim, que é tudo possível, embora a gente tenha mais dificuldade, tenha mais barreiras, as coisas aqui são mais escassas. Mas que não é essa coisa tão gritante quanto eu imaginava. [Vamos] aprendendo a valorizar mais as nossas pessoas, a nossa gente. Eu fiz essas reflexões, fiz essa comparação. É muito curioso porque eu imaginava que essas pessoas tinham toda a disponibilidade, todo um acesso, um desenvolvimento muito maior intelectual, não intelectual propriamente, mas enquanto conhecimento adquirido, acumulado, mas não é assim, não obrigatoriamente se vincula.”</i></p> |
| <p>Estudante 11, branca</p> <p>É de Brasília e estuda Engenharia Química, tendo ingressado pelo ENEM; 21 anos, família de classe média; tem fluência em língua inglesa; fez intercâmbio para estudar a língua na Inglaterra; sempre estudou em escola privada; tem os estudos da formação internacional custeada pelos pais.</p> | <p>Descolonial capitalista: <i>“A gente, a princípio, sempre almeja, pelo menos nesse meio acadêmico, ir para o Norte, ou Estados Unidos, ou Canadá ou Europa. Eu acho que pelo renome das universidades. Agora, por esse viés capitalista eu nunca tinha parado pra pensar, que é esse pessoal do Sul que vai adentrando aqui no Norte. É um viés, eu acho que pode se dizer, de exploração (...). Eles sabem que muitos brasileiros estariam dispostos a vir pelas condições, pela valorização do diploma, pela qualidade de vida e tudo mais. E aí eu acho que eles juntaram o bom ao agradável.”</i></p> |
| <p>Estudante 12, branco</p> <p>É de São Paulo, aluno ingressante pelo ENEM no curso de História; 18 anos, frequentou escola privada; filho único e família de classe média, fluente em inglês; tem as anuidades da universidade e demais despesas com o curso em Portugal pagas pela família.</p> | <p>Descolonial capitalista e eurocêntrico: <i>“No caso, por exemplo, dos latino-americanos e da África, tem muito aquela relação à escravidão mercantilista praticada nos séculos XVI e XVII com a prática do colonialismo no que hoje é o Brasil, no que hoje é uma parte da América-Latina espanhola (...). Então você tem todo um preconceito latino-americano de quem está no sul da América, e aí você tem o preconceito racial do negro que veio muito em função dessa escravidão mercantilista praticada nesse período. Isso vai criando raízes, né? Mas hoje no caso do Oriente, que é uma preocupação de nível global, que é o coronavírus. O coronavírus, ele surge na China, aquela história toda. E o que acontece? As pessoas hoje com a globalização, elas têm colocado muitas informações falsas, as fake news, e isso prejudica muito. Eu não</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>costumo fazer muitas publicações no Facebook porque eu sempre me faço a pergunta: Pra quê? Quem quer saber o que eu estou pensando? Mas aí eu não aguentei, né? Não resisti ao impulso e escrevi lá: 'Como você pode me falar um negócio desse? 'Você não está vendo as imagens? Isso é montagem, isso é preconceito, eu falei pra pessoa. Isso é uma coisa, inclusive, que me deixa muito irritado quando você trata outros povos dessa forma. Esse eurocentrismo que a gente está falando em termos acadêmicos tem raízes históricas muito sérias.'</i></p> |
|--|---|

No geral, observamos que os estudantes, independentemente da identidade racial autodeclarada, têm uma maior dificuldade de fazer uma leitura interconectada entre racismo, eurocentrismo e capitalismo, tanto numa perspectiva histórica com o colonialismo no Brasil quanto na reconfiguração que essas três formas de colonialidade assumem com a globalização. Foi-lhes mais fácil relacionar, isoladamente, racismo com eurocentrismo: dez entre os 12 estudantes que tiveram suas reflexões analisadas (Tabela 16), apresentaram um *pensar descolonial eurocêntrico*, ou seja, um pensamento crítico com relação à hegemonia cultural e epistêmica eurocentrada.

De outra parte, cinco conseguiram articular um pensamento descolonial entre capitalismo e racismo. O pensamento intercultural apareceu na fala de quatro estudantes. Nenhum dos 12 entrevistados apresentou, ainda que parcialmente, um pensamento neocolonial. A partir da análise dessas entrevistas bem como a de questões abertas nos inquéritos, observamos que mesmo entre os estudantes que consideramos apresentar um pensar crítico em relação ao sistema capitalista, este ainda carrega uma *genética de colonialidade*. Com isso estamos querendo dizer que eles conseguem relacionar desigualdades sociais e raciais ao sistema econômico capitalista, mas mostram-se apreensivos ou desanimados por não enxergarem alternativa(s). Em outras palavras, ainda mantém um pensamento aprisionado a uma estrutura político-econômica binária.

O relato de uma estudante branca que veio de um contexto familiar de classe média alta e que cumpriu mobilidade na Universidade do Minho, serve-nos de exemplo:

A única ideia que eu tive era [de que] o capitalismo era o jeito de viver, e era assim e temos que aceitar (...). A outra opção, comunismo, tipo ditadura, uma coisa que todo mundo ia sofrer absurdamente muito mais que agora, ia ser pesadelo viver. (...) Eu acho que não é a única opção, sabe, eu sei que existe um sistema alternativo [ao capitalismo]. Eu não sei como chegar lá. Eu não sei como destruir as bases que a gente tem para construir alguma coisa em cima; eu não sei como isso funcionaria. Talvez, eu não tenho ideia, na verdade, mas, eu acho que existe. É muito difícil pensar, mas, (...) eu me sinto bem quando eu consigo enxergar os problemas porque é aquilo, eu acho muito fácil a gente se acomodar e dizer que é assim, que tem que ser assim. Mas a partir do momento em que eu comecei a enxergar os problemas, apesar de ser ruim, porque tem muitos problemas (...), ao mesmo tempo gostei de perceber em mim mesma que eu percebi esses problemas. Então já estou a um passo, já consegui sair daquela bolha, já estou a um passo mais perto de estar num ponto em que eu possa

fazer alguma coisa em relação a isso. Mas agora eu acho difícil saber o que fazer, você entende? (Estudante-Entrevista 5, branca, curso de Direito)

Ouvir esses estudantes, em verdade, ajuda-nos a enxergar lacunas reflexivas que poderiam e podem ser preenchidas com o conhecimento da própria história cultural e intelectual do Brasil e da ancestralidade epistêmica (indígena) brasileira e latino-americana. A alternativa (ou alternativas) para um novo modelo de poder mundial, como comentou Walter Mignolo (2020) durante um colóquio sobre interculturalidade²⁶⁸, não virá de alguém sentado diante de um computador. Para ele, a mudança do padrão político-econômico e da ética global passa pela “reconstituição dos destituídos”, o que inclui a reconstituição epistêmica e um percurso pela via *comunitária*. Em outras palavras, passa por uma lógica que se afasta de uma narrativa epistemológica ocidental e de uma organização social e econômica capitalista (ou socialista).

Muito desse pensar descolonial de que fala Mignolo, e como fizemos referência no Capítulo 2, está registrado na obra de vários escritores e acadêmicos brasileiros. Lembremos aqui o Manifesto Antropófago, escrito por Oswald de Andrade em 1928, como crítica descolonial de vanguarda que se baseava nos saberes de indígenas e numa lógica comunitária. Os habitantes de *Pindorama*, que era como os nativos do que conhecemos hoje como Brasil denominavam a *terra matriarcal* que os portugueses rebatizaram, ficando no chão a *cruz de uma ordem imperial patriarcal* e colonizadora, não concebiam a natureza como uma coisa a ser explorada, mas respeitavam-na como um ser vivo e divino, integrado à sua própria humanidade²⁶⁹:

Queremos a Revolução Caraiba. Maior que a Revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem. (...) Se Deus é a consciência do Universo Incriado, Guaraci é a mãe dos viventes. Jaci é a mãe dos vegetais. Não tivemos especulação. Mas tínhamos adivinhação. *Tínhamos Política que é a ciência da distribuição. E um sistema social-planetário.* (Andrade, 1990, p. 48 e p. 50, itálico acrescentado)

Ora, o que são a *ciência da distribuição* e o *sistema social-planetário* senão a alternativa pré-existente de uma outra organização social e econômica baseada no habitar coletivo e, portanto,

²⁶⁸ Em Colóquio (virtual) *Habitar la interculturalidad en un mundo en crisis*, realizado, em 23 de junho de 2020, pela Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico e Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Em: <https://www.youtube.com/watch?v=MtnsEAfQ164>.

²⁶⁹ Dois pontos merecem ser esclarecidos: (1) o Manifesto Antropófago, um dos marcos do movimento modernista literário no Brasil, rechaça “o pensamento patriarcalista e repressivo encontrado na herança europeia” (Ribeiro & Domingos, 2013, p. 74) para reivindicar a singularidade de uma identidade brasileira antropofágica, ou seja, uma nacionalidade “forte e assimiladora” da cultura europeia. E, por isso, a metáfora do índio que deglutina o inimigo europeu de forma ritualística e “não apenas para saciar a fome” (p. 72); (2) os indígenas brasileiros denominavam a terra em que habitavam de *Pindorama* para aludir à “terra dos buritis” (Sevcenko, 2000, p. 20), uma espécie de palmeira comum na América do Sul. Diferentemente da Igreja Católica e de uma religiosidade patriarcal e monoteísta, os indígenas pautavam-se por um sagrado feminino, que não habitava o celeste, mas a própria floresta, como assinala o historiador Nicolau Sevcenko: “Ao contrário das crenças de seus algozes brancos, para eles a substância divina irradia a partir da terra e não dos céus, ela é direta e sensível e não transcendente e etérea. Tanto os deuses quanto seus agentes e os espíritos dos antepassados residem na mata, nos bosques, nas brenhas, nos igapós, na “Selva-Mãe”. Seu trono ou seus eflúvios estão assentados nas ervas, nas árvores, nas folhas, nos troncos e nas raízes, assim como nas pedras, nas águas e nos animais. Sua pulsação viva é invocada pelos tambores e pelo canto inspirado, catalisada pelas danças eufóricas e liberada pelo transe místico.” (Sevcenko, 2000, pp. 16-17).

em oposição à subjugação racial de não-europeus com fins voltados para a acumulação capitalista? Por que os estudantes não conseguem fazer essas leituras? E por que essa cosmovisão de mundo continua a ser subalternizada, como algo ultrapassado ou impossível para os nossos dias? Porque, como repetidamente argumentam os intelectuais descoloniais, as universidades (europeias e latino-americanas) estão inseridas numa lógica neoliberal e precisam abrir espaço para o debate descolonial, para repensar o seu modo hegemônico de produzir conhecimento (ver Palermo, 2017), dando relevância às epistemologias do Sul (Santos & Meneses, 2010).

Muitos dos estudantes brasileiros em mobilidade para Portugal são portadores de uma bagagem descolonial importante que pode contribuir para qualificar o debate acadêmico, apontando para um outro sentido (menos mercantil e mais intercultural) da internacionalização das universidades portuguesas. Para tanto, é preciso que essas instituições sejam sensibilizadas pelo “reaprender a aprender”, para repetirmos aqui um *cliché* que comumente aparece nos escritos de pensadores descoloniais. Como bem nos lembra o historiador Nicolau Sevcenko: “Observadas a fundo, há camadas subterrâneas da cultura brasileira que convergem para visões inspiradas de concórdia, solidariedade e justiça, as quais destoam dramaticamente do destino de desigualdade, violência e obscurantismo que marcaram a história do país” (Sevcenko, 2000, p. 17) e, podemos acrescentar, também de Portugal.

A seguir apresentamos o tratamento baseado em estatística descritiva das 32 questões (escala Likert) dos inquéritos de pesquisa, com o intuito de relacionar o pensamento descolonial com a identidade de raça autodeclarada pelos estudantes.

3.1. A experiência de estudar em Portugal

De uma maneira geral, estudar em Portugal foi (ou estava sendo) considerada uma experiência positiva para os estudantes brasileiros (Tabela 22). Se pudessem, 65,5% deles passariam, inclusive, a morar em definitivo no país que, na percepção de um pouco mais da metade, foi considerado “mais desenvolvido” do que o Brasil, muito embora “menos interessante” em termos culturais (63,5%). De outra parte, uma ampla maioria (85,3%) concordou que estudar em uma instituição portuguesa de ensino superior foi uma experiência excelente, sendo que para 36,8% ela revelou-se de melhor qualidade do que aquela em que estavam matriculados no Brasil.

Temos, no entanto, que recorrer aos relatos nos inquéritos e à análise das entrevistas para tentar perceber o que significa esse “mais desenvolvido”. De forma mais expressiva, esse termo

aparece associado à questão de segurança pública e qualidade de vida, mas para alguns outros deve-se ao fato de Portugal estar localizado na Europa, “o centro das relações internacionais” (Estudante-Mobilidade 14, branco, Universidade de Coimbra), o que indicia uma certa valorização eurocêntrica: “Vi que era aqui que desejava estar, pertencer a essa realidade e não a brasileira” (Estudante-Mobilidade 51, branca, ingressante do Enem na Universidade da Beira Interior).

No entanto, uma estudante branca, de classe média alta e que ingressou pelo ENEM no curso de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra, refletiu sobre “desenvolvimento” de forma mais articulada a um pensar descolonial:

Antes de vir para Portugal, pensava muito em desenvolvimento maior em relação ao Brasil. No entanto, percebe-se que o desenvolvimento não se trata apenas da economia, nem mesmo apenas da segurança ou qualquer outro fator que costumam usar para medir o desenvolvimento em um país. Percebi que aqui, ainda falta crescimento de ideias e ideais, falta debate ou vontade de debater (...) sobre racismo e sexismo. (Estudante-Mobilidade 25)

Tabela 22: A experiência de estudar em Portugal

| | | |
|---|-----|--------|
| 1. Se pudesse, eu teria ficado ou ficaria a morar em Portugal. | | |
| Discordância | 67 | 17,0% |
| Indecisão | 63 | 16,0% |
| Concordância | 258 | 65,5% |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 2. As tradições culturais em Portugal são mais interessantes do que as do Brasil. | | |
| Discordância | 250 | 63,5% |
| Indecisão | 110 | 27,9% |
| Concordância | 32 | 8,1% |
| Não sabe/ não responde | 2 | 0,5% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 3. Estudar em Portugal levou-me a perceber que Portugal é mais desenvolvido do que o Brasil. | | |
| Discordância | 70 | 17,8% |
| Indecisão | 119 | 30,2% |
| Concordância | 200 | 50,8% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 4. A experiência de viver e estudar em Portugal foi excelente. | | |
| Discordância | 14 | 3,6% |
| Indecisão | 39 | 9,9% |
| Concordância | 336 | 85,3% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 5. A instituição de educação superior que frequentei ou frequento em Portugal era ou é melhor do que a do meu curso no Brasil. | | |

| | | |
|---------------------------|-----|--------|
| Discorda | 103 | 26,1% |
| Não concorda/nem discorda | 118 | 29,9% |
| Concorda | 145 | 36,8% |
| Omissos no sistema | 28 | 7,1% |
| Total | 394 | 100,0% |

6. Estudar em Portugal foi importante ou está sendo importante porque permite uma visão mais crítica em relação às políticas educacionais do Brasil e de Portugal.

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Discordância | 32 | 8,1% |
| Indecisão | 79 | 20,1% |
| Concordância | 281 | 71,3% |
| Não sabe/ não responde | 2 | 0,5% |
| Total | 394 | 100,0% |

7. Estudar numa universidade bem conceituada é importante para diferenciar o currículo e obter vantagem competitiva para conseguir um emprego no mercado, tanto no Brasil quanto no exterior.

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Discordância | 51 | 12,9% |
| Indecisão | 70 | 17,8% |
| Concordância | 271 | 68,8% |
| Não sabe/ não responde | 2 | 0,5% |
| Total | 394 | 100,0% |

8. Só vale a pena participar de programa de mobilidade internacional de estudantes para adquirir conhecimento tecnocientífico e obter vantagem competitiva no mercado de trabalho.

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Discordância | 328 | 83,2% |
| Indecisão | 42 | 10,7% |
| Concordância | 18 | 4,6% |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |

9. Estudar numa universidade bem conceituada é importante para criar rede de relações com pesquisadores e docentes com vistas à construção de uma carreira acadêmica.

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Discordância | 65 | 16,5% |
| Indecisão | 74 | 18,8% |
| Concordância | 252 | 64,0% |
| Não sabe/ não responde | 3 | 0,8% |
| Total | 394 | 100,0% |

Nota 1: Esta tabela foi elaborada a partir das respostas aos itens de uma escala Likert, em que os pontos 1 e 2 foram computados como opiniões de discordância, 3 como indecisão e 4 e 5 como concordância.

Nota 2: As questões apresentadas nas tabelas 38, 39, 42 e 44 não correspondem à ordem em que aparecem nos questionários em razão dos rearranjos necessários para a organização da discussão dos resultados.

Antes de darmos sequência à discussão dos resultados listados na Tabela 22, uma ressalva se faz importante quanto à decisão por realizar prova paramétrica ou não paramétrica, tendo em conta que as informações obtidas partem de uma escala Likert. Há na literatura de pesquisa empírica duas visões concorrentes (ordinalistas e intervalistas) e que têm suscitado debates inconclusivos há mais de cinco décadas. Para Susan Jamielson, por exemplo, as categorias de resposta de uma escala Likert têm uma ordem de classificação e “os intervalos entre os valores não podem ser presumidos iguais” (Jamielson, 2004, p. 1217).

Segundo essa visão, os testes paramétricos não são possíveis uma vez que não seria legítimo inferir que a intensidade de sentimento *entre discordar totalmente e discordar* na escala Likert equivaleria à mesma intensidade de sentimento entre as outras categorias consecutivas. No entanto, James Carifio e Rocco Perla estão entre “os maiores defensores” de que a escala Likert possa ser utilizada para testes paramétricos (Bishop & Herron, 2015, p. 299). De acordo com essa outra visão, uma variedade de estudos sobre a natureza das escalas Likert mostram que “o formato de resposta das escalas Likert produz empiricamente dados intervalares” (Carifio & Perla, 2008, p. 1150). Por conseguinte, as classificações geradas a partir de uma escala Likert poderão ser resumidas usando médias e desvios-padrão, sendo apropriado recorrer a técnicas paramétricas.

A partir desse duplo entendimento, a nossa decisão foi por apresentar resultados do teste *t* de Student por duas razões. Primeiramente, porque o teste não paramétrico qui-quadrado (χ^2), com exceção de duas das 32 questões (nº 5 da Tabela 22 e nº 3 da Tabela 28), não nos permitiu rejeitar a hipótese de nulidade (H0), ou seja, de que não há diferença entre as médias das opiniões dos estudantes (de discordância, concordância ou indecisão) em razão da identidade de raça. Segundo, porque a comparação das médias das respostas entre estudantes brancos e negros pareceu-nos uma leitura mais apropriada para uma análise qualitativa interseccional ainda que, importante ressaltar, o teste *t* tenha revelado significância somente para quatro dessas mesmas 32 questões²⁷⁰ (nº 5 e nº 8 da Tabela 22; nº 5 da Tabela 26 e nº 3 da Tabela 28).

Portanto, nessas quatro questões rejeitamos H0 para, então, aceitar a nossa hipótese de pesquisa (H1), ou seja, de que há diferença entre as médias relativas às opiniões de concordância, discordância e indecisão emitidas por estudantes brancos e negros. Para questão 8 da Tabela 22, podemos afirmar que, em média, os estudantes brancos concordaram mais do que os negros de que só vale a pena participar de mobilidade internacional para adquirir conhecimento tecnocientífico e obter vantagem no mercado de trabalho [$t(370) = 2,047$; $p = .041$].

Vamos interpretar então esses dados. Para 83,2% dos estudantes, a experiência da mobilidade não pode ser medida apenas em termos de aquisição de conhecimento científico ou para obter vantagem para competir no mercado de trabalho. Verificamos que, em média, os estudantes negros ($\bar{x} = 1,48$) parecem ter uma visão da mobilidade internacional menos atrelada a objetivos de obtenção de vantagens competitivas em relação aos estudantes brancos ($\bar{x} =$

²⁷⁰ Ressaltamos que foi observado o pré-requisito para a realização do Teste *t* de que cada uma das amostras independentes tenha $n \geq 30$. No nosso caso, tivemos uma amostra (n_1) de 280 estudantes brancos e uma amostra (n_2) de 96 estudantes negros.

1,69). Estariam esses estudantes negros a valorizar mais as experiências interculturais, de acesso a espaços de estudo e de convivência a que historicamente foram excluídos?

Esta é uma questão que ultrapassa o escopo dos dados recolhidos para que possamos dar respostas, mas serve de orientação para novos percursos investigativos. Deixamos aqui o relato de um estudante do Ciência sem Fronteiras e cuja experiência de estudar em Portugal segue no sentido de uma dimensão social e intercultural:

Portugal me ensinou a enxergar o mundo com outros olhos, ser mais tolerante com as diferenças e aprender a lidar com os diferentes costumes e culturas. Sou muito grato ao período que vivi aí, aos amigos portugueses que fiz e à oportunidade que o governo brasileiro me deu! (Estudante-CsF 138, branco, Engenharias, Universidade do Minho)

Embora 68,8% tenham concordado com a afirmação de que estudar em Portugal diferencia o currículo e é vantagem para um emprego, 26,1% mostraram-se um tanto insatisfeitos com a qualidade do ensino que encontraram em Portugal, que consideraram inferior ao do curso no Brasil e 29,9% dos estudantes assinalaram um meio termo, o que podemos interpretar como sendo nem de qualidade superior nem inferior ao que estavam inscritos: “Acreditava que seria melhor que o ensino superior no Brasil. Fui iludida”, disse uma estudante que utilizou a nota do ENEM para ingressar em Ciências Sociais na Universidade de Coimbra (Estudante-Mobilidade 115, branca).

O teste t também resultou significativo para a diferença das médias das respostas de estudantes brancos e negros sobre a qualidade da instituição de ensino de Portugal ser melhor ou não do que a que eles frequentaram ou frequentam no Brasil (questão nº 5 da Tabela 22): [$t(349) = -2,626$; $p = .009$]. Então, em média, os estudantes negros ($\bar{x} = 3.52$) mais do que os brancos ($\bar{x} = 3.13$) consideraram a instituição portuguesa onde estudaram (ou estavam a estudar) melhor do que a do curso superior em que estavam inscritos no Brasil²⁷¹. Mas por que ou em que as instituições portuguesas foram vistas como melhores?

Algumas respostas para esta pergunta vieram na análise da questão subsequente (nº 6). Chamou-nos a atenção que 71,3% dos estudantes tenham afirmado que estudar em Portugal permitiu-lhes uma visão comparativa e mais crítica com relação às políticas de educação no Brasil. Verificamos que essa visão crítica é mais frequente no grupo dos estudantes negros ($\bar{x} = 4.20$) do que no dos brancos ($\bar{x} = 4.04$), embora essa diferença não seja significativa estatisticamente [t

²⁷¹ O teste de χ^2 desta mesma questão (nº 5 da Tabela 22) também indicou significância na associação entre identidade racial do estudante e a percepção de que a instituição portuguesa é melhor do que a do curso dele no Brasil: $\chi^2(2) = 8.822$, $p = 0.12$. Enquanto 35% dos estudantes brancos consideraram a instituição portuguesa melhor, entre os negros esse percentual foi de 51.1%.

(372) = - 1,278; p = .201). Mas o que os estudantes negros e brancos estão nos querendo dizer com isso? Em que sentido seguem as suas críticas?

Como foi pedido, numa questão subsequente, para que eles explicassem as suas percepções, conseguimos agrupar respostas coincidentes. Seguindo a metodologia da análise interseccional qualitativa, dividimos as 197 respostas obtidas em duas amostras independentes de acordo com a raça autodeclarada pelos estudantes: 51 negros e 146 brancos. As respostas dos estudantes puderam ser reunidas em seis temáticas diferenciadas.

No geral, entre os negros²⁷², houve elogio à infraestrutura das instituições de ensino superior e à política de valorização do professor e da qualidade da educação, do ensino básico ao superior: “Em Portugal, via que muitas estruturas eram antigas, até mesmo equipamento de laboratório, mas todos bem cuidados e ambientes bem acabados. (Estudante-CsF 154, negra, curso na área das Engenharias, Universidade do Porto); “Tinha-se uma estrutura técnica muito mais desenvolvida e organizada, com bons computadores a disposição e infraestrutura moderna para produção de conteúdos. Isso é um diferencial, sem dúvidas. (Estudante-CsF 137, negra, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Minho)

Os estudantes relataram diferenças quanto à forma de ensinar, com aulas que consideraram pouco interativas ou com discussões pouco aprofundadas com os alunos, e criticaram o currículo, considerado mais direcionado para o mercado de trabalho:

Um dos pontos que mais me chamou a atenção durante a minha experiência na Universidade do Minho foi com relação à dinâmica das aulas. Enquanto na UFMG, dentro do curso de Comunicação, os alunos são tratados como iguais e têm espaço para questionar e discordar de seus docentes, percebi que em Portugal esse tipo de postura não era muito comum. Os alunos portugueses assumiam muito mais uma posição passiva e subordinada. Assim, mesmo cursando disciplinas referentes ao mestrado, senti falta de um lado crítico tanto por parte dos docentes quanto por parte dos alunos. Algo que é sempre muito incentivado na minha instituição no Brasil. (Estudante-CsF 137, negra, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Minho)

O ensino em Portugal é mais profissional que no Brasil. A exigência técnica é maior, o ensino aborda problemas reais do mercado, tendo mais prática. No Brasil o ensino superior é distante do mercado. (Estudante-CsF 19, negro, Computação e Ciências da Informação, Universidade de Coimbra)

Alguns desses estudantes chamaram a atenção para a cobrança de anuidades por universidades públicas em Portugal, revelando uma valorização do ensino superior gratuito no

²⁷² Algumas respostas que remetiam a mais de um assunto foram desdobradas. Em relação aos estudantes negros, chegou-se às seguintes categorias (o número entre parênteses faz referência ao número de respostas obtidas): infraestrutura e política de valorização do professor e da educação (12); metodologia de ensino e currículo (11); pensamento descolonial (10); anuidades (7); acesso e permanência no ensino superior (7); interculturalidade e internacionalização(4). Acrescentamos, que duas respostas não foram categorizadas por apresentarem uma visão crítica que abrangeu todas as categorias e quatro foram desconsideradas por não permitirem uma análise interpretativa. Por exemplo, o estudante não explicitou o contexto a que se referia (Brasil ou Portugal) ou a resposta era por demais evasiva.

Brasil. No entanto, os estudantes também consideraram que a qualidade do ensino escolar em Portugal permite um acesso mais democrático às universidades:

O Brasil possui hoje um sistema de ensino que privilegia os alunos de escolas privadas, enquanto os de escola pública possuem uma defasagem maior, no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior. É notório, a diferença de investimentos nesses dois setores, com professor sendo sub-valorizados no sistema público e a qualidade das escolas, no geral é inferior. Em Portugal existe uma notória preferência pelo ensino básico e secundário nas escolas públicas, porque funciona e apesar do ensino superior ser pago, ele continua acessível. (Estudante-Mobilidade 80, negro, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Minho)

Apesar de a educação básica no Brasil ser considerada inferior que a de Portugal, o ensino superior se destaca pois tem instituições de ensino gratuitas, nomeadamente, faculdades públicas. Já em Portugal, mesmo as universidades públicas, precisam ser pagas. (Estudante-CsF 134, negra, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Minho)

Entre as respostas, identificamos 10 em que os estudantes conseguiram articular um pensar crítico descolonial. Um desses estudantes sugeriu-nos, inclusive, uma leitura sobre “colonialismo mental”, de Roberto Mangabeira Unger. Em seu livro *Depois do colonialismo mental: repensar e reorganizar o Brasil*, publicado em 2018, o autor argumenta que no Brasil

(...) estamos vergados sob o jugo do colonialismo mental. Nossas ideias, como nossas instituições, em geral, não são nossas, são importadas. Importamos as correntes com que nos manietamos, as ilusões que emprestam às estruturas estabelecidas no país a auréola de autoridade e necessidade que não merecem. Importamos desorientação. (Unger, 2018, p. 13).

Para Unger, o *colonialismo mental* é a recepção passiva à hegemonia epistêmica eurocêntrica e euro-americana. Para o estudante que sugeriu a leitura da referida obra, para mudarmos a realidade brasileira será necessária desvinculá-la do *colonialismo mental*, o que implica, antes de mais nada, priorizar a educação no país. O pensamento crítico descolonial pareceu-nos também bastante evidente na resposta desta estudante de artes cênicas, que aliou a crítica ao curso realizado em Portugal às situações de discriminação:

O ensino superior em Artes Performativas (...) se mostrou superficial e tecnicista, um lugar aonde não existe a figura do artista-pesquisador, nem mesmo a reflexão acerca de toda a prática artística como um processo. O processo de ensino-aprendizagem era voltado para produtos teatrais eurocêntricos e textocêntricos. A forma como fui acolhida também engatilhou situações de xenofobia, racismo, misoginia; a visão portuguesa é de que somos, menos que sujeitos, objetos de exotividade e subalternidade. (Estudante-CsF, negra, Linguística, Letras e Artes, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

A leitura para a categorização das 146 respostas dos estudantes brancos levou-nos a considerar 12 delas reveladoras de um pensar crítico descolonial²⁷³. Importante ressaltar que, em termos percentuais, a crítica descolonial foi mais recorrente entre os estudantes negros (19,6%) do que entre os estudantes brancos (8,2%), sugerindo-nos que a identificação racial pode ter sido um elemento importante de sensibilização no processo de aquisição do pensar crítico descolonial.

A análise das respostas apontou que a reflexão descolonial entre os estudantes brancos concentrou-se mais na crítica ao euro(norte)centrismo e menos a situações de racismo. Segundo a observação de um deles, que ingressou no ensino superior português pelo ENEM, existe em Portugal “um déficit no conhecimento da história de outros países e da própria responsabilidade no que diz respeito ao período colonial” (Estudante-Mobilidade 18, branco, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Coimbra). Uma outra estudante, também com passagem pela Universidade de Coimbra, mas na área das Ciências da Saúde, escreveu que “era irritante ouvir que a colônia estava vindo aprender com o colonizador” e sugeriu que “desmistificar as relações de poder e estimular o livre trânsito de estudantes de forma multidirecional são passos cruciais para o combate das desigualdades e iniquidades” (Estudante-CsF 21, branca).

Nessa mesma linha de pensamento, uma brasileira que fez uso da nota do ENEM como modalidade de ingresso em Coimbra, escreveu que estudar em Portugal permitiu-lhe “uma consciência pós-colonial, visto que a elite brasileira é um reflexo da elite exploradora colonial, e não tem interesse no desenvolvimento de pessoas e, sim, na manutenção de grupos sociais em situações análogas à escravidão”, ao que acrescentou: “Percebi que vivemos até hoje um processo descolonizatório” (Estudante-Mobilidade 106, branca, Ciências Humanas, Universidade de Coimbra).

3.2. A experiência de racismo(s) em Portugal

Nesta seção apresentamos informações e relatos que dizem respeito a constrangimentos e a racismo(s) sofridos e observados por estudantes brasileiros em Portugal (Tabela 23). Eles também responderam a questões que abordavam temáticas atuais relacionadas com discriminação e desigualdades, algumas das quais somente percebidas durante a mobilidade,

²⁷³ Procedemos da mesma forma que na análise anterior (subamostra dos estudantes negros) e as respostas que remetiam a mais de um assunto também foram desmembradas: metodologia de ensino e currículo (39); infraestrutura e política de valorização do professor e da educação (31); acesso e permanência no ensino superior (16); pensamento descolonial (12); interculturalidade e internacionalização(13); anuidades (12). Acrescentamos, que 27 respostas não foram categorizadas por apresentaram uma visão crítica que abrangeu todas as seis categorias e nove foram desconsideradas por não permitirem uma análise interpretativa.

como nos relataram durante as entrevistas para esta investigação ou que registraram em questões abertas dos questionários. Da nossa amostra, 43,4% afirmaram que se sentiram discriminados em Portugal, seja por gênero, raça/etnia ou pela nacionalidade brasileira (xenofobia; racismo cultural).

Acerca da minha experiência em Portugal, apesar de ter conhecido pessoas excepcionalmente incríveis e boas, não posso ignorar um facto: o preconceito e xenofobia que aqui encontrei. De certo que não foi algo muito berrante, mas havia muitas vezes aquele comentário pejorativo, aquela piadinha de mal gosto ou, até mesmo, o puro ódio manifestado em palavras. Isto é, sem dúvida, algo que desincentiva as pessoas e as deixa receosas. Diante do facto de que, hoje, livre trânsito de estudantes que seria interessante promover uma política de tolerância entre as pessoas, de modo a mostrá-las que o Brasil não é uma terra de sangue, bagunça e prostituição (como muitas vezes é pintado na cabeça de quem não o conhece). (Estudante-CsF 21, branca, Ciências da Saúde, Universidade de Coimbra)

Acho importante ressaltar que sofri xenofobia por parte de diversos professores em Portugal, eu e meus amigos brasileiros sofremos. Escutamos coisas como “brasileiros só vêm pra Portugal para viajar”; e ainda escutamos professores (inseridos dentro da área da criminologia, inclusive) reforçando estereótipos sobre o Brasil, a respeito da violência e da criminalidade. Inclusive, nessa ocasião escutamos coisas tão absurdas que eu cancelei essa matéria. Os estudantes e colegas também partilham desse mesmo estereótipo dos brasileiros. E muitos homens portugueses, fora do ambiente acadêmico, tinham comportamentos machistas e xenofóbicos comigo e com amigas brasileiras. (Estudante-Mobilidade 137, branca, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Minho)

Tabela 23: Experiência de racismo em Portugal

| 1. Senti-me discriminado (a) em Portugal, em algum momento, pela condição de gênero, raça/cor, etnia ou nacionalidade (por ser brasileiro/a). | | |
|---|-----|--------|
| Discordância | 150 | 38,1% |
| Indecisão | 70 | 17,8% |
| Concordância | 171 | 43,4% |
| Não sabe/ não responde | 3 | 0,8% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 2. Estudar em Portugal foi ou está sendo importante para perceber que as desigualdades sociais e raciais têm influência em que pode participar da experiência da internacionalização. | | |
| Discordância | 80 | 20,3% |
| Indecisão | 86 | 21,8% |
| Concordância | 225 | 57,1% |
| Não sabe/ não responde | 3 | 0,8% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 3. A classificação das pessoas por categorias de raça ou etnia é uma questão ultrapassada no mundo atual. | | |
| Discordância | 132 | 33,5% |
| Indecisão | 66 | 16,8% |
| Concordância | 190 | 48,2% |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |

| 4. Muito da intolerância e da violência atuais resulta da incapacidade de ouvir os outros e de desrespeitar culturas e visões de mundo diferentes. | | |
|--|-----|--------|
| Discordância | 5 | 1,3% |
| Indecisão | 18 | 4,6% |
| Concordância | 367 | 93,1% |
| Não sabe/ não responde | 4 | 1,0% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 5. A mobilidade internacional de estudantes promove uma maior tolerância com as visões de mundo de diferentes culturas. | | |
| Discordância | 2 | 0,5% |
| Indecisão | 26 | 6,6% |
| Concordância | 361 | 91,6% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 6. As políticas de reforço das barreiras dos países mais ricos contra a migração são necessárias. | | |
| Discordância | 257 | 65,2% |
| Indecisão | 88 | 22,3% |
| Concordância | 44 | 11,2% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 7. Estudar em Portugal foi ou está sendo importante para conviver e fazer amizades com estudantes de outros países e outras culturas. | | |
| Discordância | 10 | 2,5% |
| Indecisão | 41 | 10,4% |
| Concordância | 340 | 86,3% |
| Não sabe/ não responde | 3 | 0,8% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 8. Durante a minha experiência de estudar em Portugal, fiz ou tenho feito poucas amizades com estudantes nativos do país. | | |
| Discordância | 138 | 35,0% |
| Indecisão | 55 | 14,0% |
| Concordância | 197 | 50,0% |
| Não sabe/ não responde | 4 | 1,0% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 9. Durante a minha experiência de estudar em Portugal, o meu círculo de amizades é ou era constituído principalmente por estudantes brasileiros. | | |
| Discordância | 86 | 21,8% |
| Indecisão | 41 | 10,4% |
| Concordância | 261 | 66,2% |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |

Após as análises descritivas apresentadas na Tabela 23, submetemos as nove questões (variáveis dependentes) ao teste-*t Student*, tendo a identidade racial (brancos e negros) por variável

independente²⁷⁴. A diferença de médias observadas entre os dois grupos de estudantes não resultou estatisticamente significativa²⁷⁵, não nos permitindo rejeitar a hipótese nula (H0). No entanto, consideramos importante registrar aqui as diferenças de médias encontradas em algumas questões sobre racismo em Portugal porque, numa eventual investigação em que se consiga amostras maiores, talvez a hipótese alternativa (H1) possa ser assumida.

Verificamos que houve uma maior tendência de estudantes negros ($\bar{x} = 3.37$) em comparação aos brancos ($\bar{x} = 2.98$) a confirmarem sentimentos de discriminação em Portugal, em algum momento durante a experiência da mobilidade, pela condição de gênero, raça/cor, etnia ou nacionalidade [$t(373) = -1,648$; $p = .100$]. De outra parte, a classificação das pessoas por categorias de raça ou etnia revelou-se uma problemática menos ultrapassada para estudantes negros ($\bar{x} = 3.06$) do que para os brancos ($\bar{x} = 3.36$); [$t(370) = 1,658$; $p = .098$].

Para explorar esses dados, procedemos a uma análise interseccional para tentarmos perceber como essa discriminação vincula-se de forma distinta à raça e ao gênero. A Tabela 24 apresenta os resultados desse cruzamento estatístico²⁷⁶ em que os estudantes negros (53,1%) mais do que os brancos (40,5%) relatam algum tipo de discriminação. Verificamos também que, entre os estudantes brancos, as mulheres (29,9%) bem mais do que os homens (10,6%) afirmaram ter enfrentado discriminação. Entre os estudantes negros, as mulheres (33,3%) também se perceberam mais vítimas de constrangimento do que os homens (19,8%).

Tabela 24: Discriminação em Portugal – interseccionalidade por gênero e raça

| Raça | Gênero | Discordo | Concordo | Indeciso | Total |
|--------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Branco | Mulheres | 48 | 82 | 37 | 167 |
| | Homens | 59 | 29 | 19 | 107 |
| | Total | 107 | 111 | 56 | 274 |
| Negro | Mulheres | 14 | 32 | 7 | 53 |
| | Homens | 19 | 19 | 5 | 43 |
| | Total | 33 | 51 | 12 | 96 |

²⁷⁴ Na Tabela 23, os resultados estatísticos levam em consideração toda a amostra, o que inclui os estudantes que se identificaram como brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas ($n = 394$). Para a realização do Teste t para amostras independentes consideramos apenas os que se identificaram como brancos ou negros (pretos + pardos), num total de 378 estudantes.

²⁷⁵ Como há discordância na literatura se a escala Likert é intervalar ou ordinal, conforme referido anteriormente, decidimos buscar resultados mais robustos, também com o suporte do software do IBM SPSS versão 25, a partir de um teste não paramétrico, no caso o Teste de Mann-Whitney (U). Este teste permite averiguar “se as ordens médias de dois grupos independentes ao nível de uma variável dependente diferem” (Martins, 2011, p. 141). O Teste de Mann-Whitney caracteriza-se, portanto, por ser um teste equivalente ao teste t para amostras independentes, com a diferença de que permite comparar dois grupos só que a partir de uma variável ordinal (e não intervalar). Por fim, em relação aos nossos dados, esse teste não paramétrico também mostrou que a identidade de raça não interferiu nas respostas dos estudantes. O Teste do qui-quadrado (χ^2) também não revelou associação da identidade racial com nenhuma das nove questões colocadas.

²⁷⁶ Para esta análise interseccional foi necessária a conversão dos dados recolhidos pela escala Likert num descritivo dicotômico (frequência). Consideramos as respostas 1 e 2 como discordância e 4 e 5 como concordância. As respostas assinaladas no ponto intervalar 3 foram interpretadas como uma certa neutralidade e desconsideradas.

A análise interseccional permite-nos afirmar que as mulheres negras da nossa amostra (60,4%) passaram por situações de discriminação numa frequência mais relacional do que as estudantes brancas (49,1%), bem como também em comparação aos estudantes negros (44,2%). Entre os homens, os estudantes negros revelam um índice maior de discriminação (44,2%) do que o registrado para os estudantes brancos (27,1%). Esses dados sugerem que a mobilidade para Portugal tem-se revelado uma experiência com maior risco de discriminação para as estudantes brasileiras, sobretudo para as negras.

Ao cruzarem o Atlântico para estudar em Portugal, as brasileiras e os brasileiros, independentemente da designação oficial da sua *raça*, instituída no Brasil desde 1872, deparam-se frequentemente com outras formas de estigma identitário, ou seja, vivenciam a persistência de uma colonialidade que pode ser relacionada, pelo menos em parte, com a histórica e assimétrica relação de poder (colonial) entre Portugal e Brasil” (Borges & Afonso, 2020). Facetas de outras formas de discriminação que se mantinham invisibilizadas, tanto pela “falta de narrativa crítica no pós-colonialismo” (Nunes, 2017, p. 3) quanto pela força de um imaginário (aparentemente benévolo) assente numa suposta ausência de racismo em Portugal. Todavia, traços desta realidade tornam-se social e academicamente mais visíveis com a maior internacionalização das universidades portuguesas.

A seguir, o relato de uma estudante negra, que cumpriu mobilidade pelo Ciência sem Fronteiras na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro:

Eu comentei que por vezes pensava na escolha de Portugal com arrependimento...esta, que foi motivada por uma questão financeira, me colocou em uma situação de vulnerabilidade social que hoje me permite compreender e lutar contra as contradições do meu país, como professora de artes nas escolas públicas, como artista. No entanto, gostaria de ter tido acompanhamento psicológico no processo de adaptação, pois minha saúde mental foi sendo comprometida pelos constantes assédios e a frustração com a experiência acadêmica (ensino, pesquisa, extensão). (Estudante-CsF 113, negra, Linguística, Letras e Artes, UTAD)

Uma outra brasileira, em mobilidade na Universidade do Minho, que se autocalificou como parda revelou-se convencida de que o racismo obedece a uma gradação da cor da pele, (“Não sofri metade do que as pessoas negras sofrem no dia a dia”), relatou a seguinte discriminação contra estudantes angolanos:

Eu já ouvi de um angolano, aqui, que ele recebe instruções do Ministério da Educação de lá e dos pais, de toda a gente mais velha, de sempre se vestir muito bem. Então ele sempre está de roupa de marca e essas coisas, sempre muito bem vestido que é pra diminuir o preconceito que sofre. Eu já presenciei lá na minha própria residência [universitária], que os africanos se fecham muito entre si. E quem vê, quem faz uma leitura rápida, acha que eles são fechados, mais orgulhosos, mas não é isso. Eles se juntam pra se defender. Estávamos no terraço fumando um cigarro, ouvindo música, tomando um vinho, e quando chegava um angolano lá, e digo isso com certa tristeza, as pessoas ficavam assim emudecidas e travadas: ‘ Não, não, tem gente de fora ...’.

E eu dizia: ‘ Mas, gente, eu também sou de fora. Vocês me conhecem há 15 dias! Mas, porque era um negro... (Estudante-Entrevista 6, parda, Ciências Sociais, Universidade do Minho)

Talvez em decorrência de situações como as relatadas pelos estudantes, 33,5% deles considerem que a classificação étnico-racial das pessoas não seja uma questão ultrapassada no mundo atual e outros 16,8% apresentem uma certa reticência sobre concordar ou discordar com esta questão (ver Tabela 23). A Tabela 25, a seguir, apresenta a leitura interseccional por gênero e raça desta questão.

Tabela 25: Classificação étnico-racial – interseccionalidade por gênero e raça

| Raça | Gênero | Discordo | Concordo | Indeciso | Total |
|--------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Branco | Mulheres | 58 | 83 | 23 | 164 |
| | Homens | 34 | 54 | 20 | 108 |
| | Total | 92 | 137 | 43 | 272 |
| Negro | Mulheres | 23 | 21 | 8 | 52 |
| | Homens | 14 | 20 | 9 | 43 |
| | Total | 37 | 41 | 17 | 95 |

Entre os estudantes (brancos e negros) que discordam que a classificação das pessoas por critérios étnico-raciais seja uma questão superada, o índice é maior entre as mulheres (62,8%) do que em relação aos homens (37,2%). Em outras palavras, para um percentual maior de mulheres do que de homens a classificação racial não se apresenta como um problema ultrapassado por nossas sociedades. Todavia, numa análise ainda mais acurada e restrita ao grupo das mulheres que integram a nossa amostra, observamos que o percentual das que discordam de ser esta uma problemática já superada é maior entre as negras (44,2%) comparativamente àquelas que se autodeclararam brancas (35,4%). Essas leituras interseccionais vão permitindo delinear as percepções de racismo por diferenças de gênero e pela combinação de gênero e raça.

No entanto, os relatos sobre racismos em Portugal trazidos pelos estudantes brasileiros mostram também como a experiência da mobilidade permitiu-lhes aprimorar as suas reflexões, diferenciando e relacionando situações de naturalização de preconceito. Uma estudante branca, que cumpriu mobilidade na Universidade do Minho, revela o seguinte despertar descolonial com relação à colonialidade de poder, num comparativo da identidade racial no Brasil e em Portugal:

Eu estava conversando com um menino angolano e ele virou pra mim e disse assim: ‘E aí, tem muitas pessoas africanas no Brasil?’ E eu disse: “Olha, acredito que tenha, né? Eu acho que com certeza deve ter, mas a gente vê uma pessoa na rua e a gente não sabe de onde ela veio. Não sabe. Se eu vejo uma pessoa negra na rua, eu não vou falar: ‘Ah é africana como aqui eles [os portugueses] fazem!’’. Mesmo quando eles veem uma pessoa negra, eles não vão falar que é portuguesa, mesma que ainda seja. Eles falam que é africano. Não tem como português ser negro... E no Brasil, não. Eu

vejo uma pessoa negra, eu não vou falar: 'Ah é africana. Não, eu vou falar que é brasileira, como (...) uma pessoa que tem, sei lá, uma cara super alemã, é brasileira também. (Estudante-Entrevista 5, branca, curso de Direito, Universidade do Minho)

Essas vozes dos estudantes revelam que o racismo em Portugal assume dimensões que, seguindo a perspectiva que nos orienta, podem ser interpretadas como colonialidades herdadas do padrão mundial de poder moderno/colonial europeu, capitalista e patriarcal. Assim, os episódios de constrangimentos relatados evidenciam estereótipos por condição de gênero (em relação à mulher brasileira, sobretudo a negra) e de nacionalidade. Neste último caso, estudantes internacionais vindos de um país que foi colônia de Portugal e percebido por alguns como inferior, seja em termos sociais e culturais ou por não ocupar uma posição de centralidade no sistema capitalista. Até o falar diferente motiva, por vezes, constrangimentos em sala de aula:

Eu tive situações em sala de aula em que eu me senti muito mal. Foi péssimo, quando o professor dirigiu uma pergunta pra mim e eu respondi e eu percebi que houve assim gargalhadas na turma por alguma razão que até agora eu não entendi. (Ent-Ent 1, que traz sotaque da Região Sul do Brasil e que participou de mobilidade na Universidade do Minho)

Uma brasileira disse que esperava ter um outro tipo de receptividade por parte dos colegas portugueses:

Eu achei que as pessoas agiriam de uma maneira mais política, que elas agiriam com mais educação e com mais aceitação em relação ao outro. Eu não achei que numa universidade que recebe estudantes o tempo todo, eu ia ter que sofrer um *bullying* no primeiro dia em que eu aparecesse, entendeu? Porque eu era uma brasileira, entende? Eu achei, sim, que eu ia chegar aqui, que é uma universidade internacional, e que eles iam saber respeitar as pessoas que estavam dentro da sala de aula. (Estudante-Entrevista 3, branca, veio de São Paulo e realizou mobilidade na Universidade do Minho no curso de Direito)

O *European Social Survey*, na sua edição 2018/2019, a partir de uma amostra de 1055 portugueses e representativa da população, aponta que 78,8% dos portugueses acreditam que existem culturas mais civilizadas do que outras. Esse é um indicador que parte da premissa da superioridade da “civilização ocidental, com seus valores, normas e tradições”, como explicou a socióloga Alice Ramos à jornalista Joana Gorjão Henriques, em reportagem publicada no Público em 27 de junho de 2020 (Henriques, 2020, p. 3). Segundo a socióloga, por ser “socialmente mais aceite”, o racismo cultural acaba por ter percentuais mais altos. Portanto, mais facilmente admitido do que o racismo biológico, muito embora este também exiba para os portugueses um índice elevado no parâmetro europeu. A discriminação em relação à cor da pele em Portugal (61%) é mais elevada do que a média europeia, de 59% (Henriques, 2020, p. 4).

O racismo em Portugal (ou a negação que dele se faz) guarda algumas singularidades em relação ao Brasil e que podemos associar com a história portuguesa mais recente, que vincula a democratização nacional ao processo de descolonização de Angola e Moçambique e restantes ex-colônias africanas. Com isso, queremos ressaltar que o pós-colonial que se costuma abordar na academia portuguesa parece ser mais frequente em relação às ex-colônias africanas. O pós-colonial do Brasil ficou por demais lá atrás na História, dando a entender que não há por que considerar ressentimentos ou falar de racismo a brasileiros

Em artigo de opinião publicado na edição de 18 de junho de 2020 no jornal Público, o historiador Manuel Loff faz uma reflexão sobre o negacionismo do racismo em Portugal ou da sua aceitação mitigada e desvinculada de um legado colonial. Segundo as suas palavras, num segundo nível, “aceita-se que o racismo até pode existir, mas que ele é meramente casuístico e não tem uma natureza sistémica” (Loff, 2020, p. 7). Mais do que isso, tende-se a argumentar que o racismo nunca foi um problema em Portugal e que, de repente, ascende ao debate público enquanto um “problema importado, inscrito por outros, por gente de fora”, nomeadamente “por uma parte da comunidade brasileira em Portugal” (p. 7).

Em troca de mensagem eletrônica, o autor explicou-nos que muitos dos negacionistas do racismo português em Portugal têm insinuado que os estudantes e investigadores “têm sido os ‘instigadores’ da discussão sobre as responsabilidades históricas do colonialismo português, uma discussão, portanto, sob esta perspectiva, ‘estrangeirada’, como se os afrodescendentes portugueses não tivessem capacidade de agência suficiente para lançar este debate” (Loff, 2020b)²⁷⁷. Como escreveu em outra crônica, esta é uma tese que “sintoniza com as velhas convicções lusotropicalistas do país-exceção que não é e nunca foi racista e cujo colonialismo nem bem colonial teria sido” (Loff, 2019, p. 9).

Afinal, o fim do colonialismo de Portugal significou o quê exatamente para os portugueses? Esta é a indagação que o autor coloca em sua reflexão, fazendo referência à Constituição da República Portuguesa que traz logo no preâmbulo que a Revolução de 25 de Abril de 1974, ao “libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa”. Representou mesmo uma viragem histórica às bases fundacionais do colonialismo e do padrão mundial de poder, que

²⁷⁷ Para o autor, essa tese parece carregar o mesmo tom que se verificava em Angola em 1961 por ocasião da rebelião emancipalista e anticolonial (Luanda, 4 de fevereiro; Congo, Uíge e Malanje, 15 de Março de 1961), ou seja, “a tese do governo Salazar (que se manteria e reproduziria até ao final da guerra – e que muitos setores militares mantiveram desde 1974) é que os inspiradores da revolta eram ‘estrangeiros’, estranhos a Angola (Loff, 2020b).

são o patriarcado e o racismo? E que, segundo a perspectiva que emoldura esta investigação, surge justamente com a chegada de portugueses e espanhóis à América.

Essa discussão de que a pauta do racismo é trazida por brasileiros (e africanos) que desembarcam em Portugal, lembrou-me o ponto de vista apresentado pelo sociólogo Todd Gitlin, numa reportagem publicada também pelo jornal Público, na edição de 14 de junho de 2020: “Nos Estados Unidos o racismo é fundador: acho que não se pode dizer que o racismo seja fundador em França, Espanha ou Portugal”²⁷⁸. Como ele escreveu no livro *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*, os Estados Unidos foram fundados na escravidão e no genocídio literal de índios, para então concluir que a “América é um crime”, condenada por “pecados originais, compostos por uma impressionante história de expedições imperiais” (Gitlin, 1993, p. 249).

Na sequência da crítica do autor, podemos então afirmar que o racismo também é fundador da sociedade brasileira, com a diferença de que o país não integra, como os Estados Unidos, o bloco político-econômico mundial do poder hegemônico. A classificação de seres humanos por critérios de raça, a partir de uma supremacia branca europeia em relação aos indígenas nativos e africanos traficados para o Brasil, e que tornou viável e lucrativa a economia colonial, produziu sequelas sociais e subjetivas que refletem, ainda hoje, em preconceitos e discriminações em função da cor de pele e em exclusões e desigualdades.

Se, em Portugal, ainda há quem insista na tese lusotropicalista da inexistência do racismo, no Brasil a hipocrisia da *democracia racial*, de um “paraíso tropical da convivência democrática das raças” (Fernandes, 1989, p. 7), mito criado na sequência da abolição da escravatura, também não foi de todo superado. O racismo no Brasil, conforme escreveu Florestan Fernandes em *Significado do protesto negro*, “deita raízes em um passado colonial recente e nas sequelas que ele produziu e que ainda não foram ultrapassadas” (Fernandes, 1989, p. 7). Em suma, acrescenta, o Brasil estava (e ainda está) longe de merecer “o conceito de sociedade plurirracial democrática” (p. 11).

O protesto contra a ideologia racial no Brasil floresceu e corporificou-se na década de 1930²⁷⁹, quando os negros brasileiros passaram a exigir uma “Segunda Abolição”, ou seja, reivindicavam uma revolução social que não os alcançara, haja visto que o processo de descolonização ficara interrompido desde a Proclamação da Independência (Fernandes, 1989, pp. 15-16). Nessa perspectiva, a abolição do racismo tem sido processual e o peso de um passado

²⁷⁸ Excerto retirado da reportagem *América, um acto de contrição?* escrita por Isabel Lucas e publicada no P2, do jornal Público (Lucas, 2020, p.7).

²⁷⁹ Referência à Primeira Semana do Negro, realizada pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão (Fernandes, 1989, p. 33).

colonial com as marcas profundas de um modo de produção escravista e de uma sociedade senhorial não se extirpou com a assinatura de um papel, o que significa dizer que as condições histórico-sociais mantiveram as estruturas sociais e mentais do colonialismo.

Em suma, seguindo a linha de pensamento de Florestan Fernandes, a *colonialidade de poder* continuou (e está) enraizada na sociedade brasileira, sendo percebida no preconceito e na discriminação “por trás do tratamento racial assimétrico, do branco da classe dominante (e de outros tipos de brancos); das iniquidades sociais, econômicas e culturais; da concentração racial da renda e da desigualdade racial extrema” (Fernandes, 1989, p. 59). Porém, com o desfazelar do mito da democracia racial vai-se desconstruindo também a narrativa de que “o preconceito de cor é um fenômeno de classe e que no Brasil não existem barreiras raciais” (Fernandes, 1989, p. 22). No Brasil, argumenta Lúcio Flávio Almeida, o racismo é constitutivo das relações de opressão e exploração, “cuja burguesia é branca, grande parte da classe média também e o mesmo se passa na cúpula do aparelho estatal” (Almeida, 2020, online). Por conseguinte, prossegue o autor no parágrafo seguinte:

Enquanto no Brasil não houver solidariedade efetiva de não negros contra todos os tipos de discriminação étnica (...), o simples discurso não eliminará a distância abissal que afasta o povo negro da população branca, mesmo a antirracista. Esta distância é objetiva e faz com que as lutas contra o racismo sejam objetivamente escalonadas entre as diversas prioridades de quem não o sofre. Só um engajamento prático e constante, sob várias formas, nesta luta, de modo a inseri-la nos quadros de um combate ao capitalismo em seu estágio atual, pode dar consistência a um discurso teórico sobre raça e classe. Do contrário, no mesmo movimento em que a branquura objetivamente protege, o discurso se desloca.

Como temos visto na análise dos dados desta investigação, as barreiras raciais existem e se revelam em diferentes dimensões da educação, notadamente na mobilidade internacional. A consciência dessas desigualdades também fica evidenciada na fala de alguns estudantes:

[Sou de] classe média/média-alta (o “branca” vai acoplado nisso); frequentei as melhores escolas privadas da minha cidade; fiz cursinho pré-vestibular duas vezes (para UFMG e depois UFRJ), que sempre foram pagos pelos meus pais integralmente; nunca trabalhei na vida; meus pais concordaram com a mudança para cá [em Portugal] porque eram (e ainda são) capazes financeiramente de me manter aqui sem muito prejuízo às contas em casa. Todos os brasileiros aqui ao meu redor vêm de condições semelhantes. A pluralidade que via em termos de condições socioeconômicas (e raciais) na UFRJ desapareceu por completo. Me senti de volta no colégio quando cheguei. (Estudante-Mobilidade 112, branca, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Coimbra)

Podemos então, com alguma medida, considerar que as situações e as interações de constrangimento ou de preconceito de estudantes portugueses com relação aos brasileiros, que se verificam nas universidades de Portugal, encontram explicação no legado histórico de um

padrão de poder moderno/colonial de base racista. Um racismo que persiste porque subsiste na ideia naturalizada de hierarquia entre pessoas, ou seja, de que uns são superiores a outros por suas características físicas, pelas suas crenças e modos de vida, pela língua ou nacionalidade. Por isso, alguns autores preferem falar em racismo no plural (Grosfoguel, 2016b), para dar conta da abrangência de tudo que destoa do padrão de normalidade inaugurado há cinco séculos com a modernidade ocidental.

O nosso entendimento é de que a classificação racial que alguns países, a exemplo do Brasil, adotam se faz importante para corrigir assimetrias sociais. Ao pedirmos aos estudantes que se identificassem como negros ou negras ou brancos ou brancas, o nosso intuito era chamar a atenção para a problemática das desigualdades raciais na mobilidade Brasil-Portugal. No entanto, as estatísticas e os relatos desta investigação também revelam que muitos estudantes brancos se mostraram sensíveis e solidários à causa antirracista e descolonial. A partir desta perspectiva já não há sentido em separar brancos e negros, uma vez que ambos guardam um posicionamento epistêmico com os “mesmos compromissos políticos e éticos” (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016, p. 21).

Todavia, o que parece ter surpreendido alguns estudantes brasileiros em Portugal foi a resistência da academia portuguesa em “descobrir” e discutir os racismos na história do país e como esta tem sido uma temática marginalizada. Nesse sentido, uma estudante que ingressou no ensino superior português via ENEM comentou que esperava encontrar “palestras nas universidades sobre as desigualdades sociais, raciais e étnicas em Portugal” (Estudante-Mobilidade 60, branca, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra). Sobre essa discussão de raça e racismo em Portugal, a economista Maria João Marques, num artigo de opinião em que abordou a falta de dados étnico-raciais sobre a população portuguesa, escreveu o seguinte: “Por cá não temos números, que preferimos não quantificar problemas para não reconhecer que existem” (Marques, 2020, p. 10). De forma complementar, segue o ponto de vista da também economista Susana Peralta: “Sem quantificar, dificilmente podemos agir” (Peralta, 2020, p. 6).

3.2.1. Amizades difíceis: entre o racismo e a interculturalidade

Um dos sentidos da experiência da mobilidade internacional é a interação com o outro, ou seja, a construção de uma convivência e de um diálogo que permita a aquisição de um conhecimento que não está nos livros. Porém, no contexto da mobilidade para Portugal, com uma

certa frequência ouvimos de jovens brasileiros a dificuldade de construir amizades com os estudantes portugueses. Embora metade dos jovens tenha assinalado ter feito poucas amizades com os anfitriões portugueses (Tabela 23), os resultados que obtivemos neste estudo não nos permitem tirar conclusões se isto se deve ao racismo, ao jeito de ser dos portugueses, às habilidades comunicativas próprias de cada estudante vindo do Brasil ou a outras razões. A seguir, exemplificamos com seis relatos experiências bem distintas:

Na minha universidade, acho que em todas do Brasil, se vem uma pessoa de qualquer lugar, a gente: 'Meu Deus, como que é no seu país?' E recebe e faz isso e aquilo. E aqui não tem isso. Não senti nada disso, nenhum acolhimento por parte dos portugueses. (Estudante-Entrevista 1, branca, mobilidade na área de Letras e Ciências Humanas na Universidade do Minho)

Eles são também meio frio entre eles. Eles não fazem amizades tão rápido, tão fácil como brasileiros. (...) É o jeito deles. É cultural. A gente inclui logo de cara e eles são, assim, um pouco mais na deles. Eles são também meio frio entre eles. Eles não fazem amizades tão rápido, tão fácil como brasileiros. (Estudante-Entrevista 11, branca, ingresso pelo ENEM no curso de Engenharia Química, Universidade de Coimbra)
Não tenho amigos como os meus amigos do Brasil, mas fiz amizades com meus colegas de classe. Os portugueses são mais fechados; eles demoram um pouco mais para se abrir conosco, mas mesmo assim não impede de fazer amizade, de sair, de jogar futebol, ir para as quadras acadêmicas, não impede de a gente ter essa relação. (Estudante-Entrevista 7, pardo, ingresso pelo ENEM no curso de Direito pela Universidade do Minho)

Eu brincava com os meus amigos que eles tinham medo de pegar algum vírus tropical porque, às vezes, em algumas salas de aula, eram assim mesas compridas com várias cadeiras, eu sentava numa mesa, passava a aula sozinho, ninguém mais sentava. Na faculdade eu lanchava sozinho (...). Eu acho que posso dizer que eu não fiz amizade mesmo com nenhum português. Agora no estágio no hospital, [um colega português] perguntou: 'Ah, o que você acha melhor e o que acha pior daqui de Portugal?' O pior, eu disse, acho que os portugueses são muito fechados, não gostei disso. Ele ficou pensativo assim por um tempo e ele falou: 'Engraçado, nós nos consideramos muito abertos para aqui para a Europa, mas você já é a terceira pessoa que me diz isso, que nós somos fechados'. (Estudante-Entrevista 8, branco, mobilidade no curso de Medicina na Universidade do Minho)

O contato com a alunos portugueses foi quase inexistente, principalmente com os colegas da turma. Fiquei me questionando alguma vezes o motivo disso, mas sem conclusões concretas. Penso que isso pode acontecer por uma diferença cultural, por expectativas criadas em função disso, ou pelo motivo que já estão acostumados com essa "movimentação de estudantes" de mobilidade internacional, o que os deixa indiferentes. (...) saio um quanto frustrado em relação a esse ponto, pois gostaria de ter convivido e interagido mais com os portugueses do ambiente acadêmico. (Estudante-Mobilidade 49, branco, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Beira Interior)

Eu tenho amigos portugueses, eu me divirto totalmente com eles. Eu sou uma pessoa extremamente extrovertida, que fala pra caramba, e gesticula e tal. Não tenho problema nenhum em fazer o contato social porque é como eu falo, eu sou uma pessoa que quebra barreiras e quebra preconceitos. Então eu faço amizades com português, com angolano. Eu tenho um amigo chinês, inclusive. Ele fala sete línguas, tem 28 anos. Eu falo inglês com ele. Ele está aprendendo português. De vez em

quando, a gente ensina algumas coisas pra ele. (Estudante-Entrevista 12, branco, ingresso pelo ENEM no curso de História na Universidade do Minho)

Por vezes, a dificuldade em construir amizades com estudantes portugueses levou muitos desses estudantes (66,2%) a agruparem-se a outros brasileiros e a aproximarem-se de internacionais de outras nacionalidades. Cerca de 86% dos participantes do inquérito concordaram que estudar em Portugal foi importante para conviver com outros países e culturas.

Eu fiz um círculo de amigos muito interessante, inclusive: alemães, espanhóis, italianos, menina da Romênia, menina da Bulgária, que eles me tratam super bem. Mas é muito curioso quando estamos sentados porque essas pessoas têm amigos portugueses, mas se nós estamos numa mesa conversando, é muito difícil que um português dirija a palavra pra mim, sabe? (Estudante-Entrevista 1, branca, mobilidade em Letras e Ciências Humanas na Universidade do Minho)

Tem uma menina aqui no alojamento que agora eu estou um pouco mais próxima dela, mas a maioria [dos amigos] não são portugueses. Tenho mais amizades com brasileiros, mas não é porque a gente procura. É porque eles aparecem. Mas eu conheci muita gente de outros lugares da Europa. Assim, eu tenho uma amiga que é da Romênia, eu tinha uma amiga que era da Bulgária. Conheci gente da Turquia, gente da Itália, conheci muita gente, mas a maioria é brasileiro. Não tem como fugir. Às vezes, a gente se une, mas é sem querer. Quando a gente vê está todo mundo junto. (Estudante-Entrevista 9, branca, mobilidade em Psicologia na Universidade do Minho)

Porém, vale ressaltar que a condição racial não parece ter sido um fator considerável para a dificuldade de construir amizades com estudantes portugueses. As médias entre estudantes negros ($\bar{x} = 3.21$) e brancos ($\bar{x} = 3.26$) foram muito próximas ($p\text{-value} = 0,786$). Ainda assim, embora não fosse encontrada significância estatística nessa diferença [$t(372) = .277$; $p = .782$], procedemos à análise interseccional (quantitativa) atrás de uma leitura combinada e mais pormenorizada desses dados. Todavia, não houve uma grande disparidade e os percentuais de estudantes brancos (50,7%) e negros (51,6%) que relataram dificuldades com as amizades foram muito próximos. Uma relativa, mas não expressiva dificuldade, foi maior entre as mulheres negras (53,8%) em relação às brancas (51,8%).

Minha experiência tem sido muito positiva, no geral. No início, no entanto, foi muito difícil fazer amizade com portugueses, então fiz muitos amigos estrangeiros. Às vezes sinto que os jovens portugueses são xenófobos; os mais velhos são mais tolerantes. (Estudante-Mobilidade 96, branca, Linguística, Letras e Artes na Universidade de Coimbra)

Nunca me senti tão rejeitada e excluída, pois apesar de falar uma língua semelhante, muitos portugueses sofrem do complexo de superioridade em relação aos brasileiros. (...) Sou grata pelos amigos brasileiros que fiz, pois foram os únicos que fizeram com que eu aguentasse tanto tempo. (Estudante-Mobilidade 115, branca, ingressou pelo ENEM em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade de Coimbra)

Ainda que os números e os relatos não nos permitam apontar que a dificuldade de fazer amizade com os estudantes portugueses se deva a um eventual racismo, podemos assinalar que

esta é uma questão importante no processo de internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal, com vistas à construção de uma interculturalidade acadêmica. Como escreveu Memmi, o racismo enquanto “experiência vivida” e “social amplamente compartilhada” (Memmi, 2000, p. 30) também “manifesta um fracasso nas relações com o outro” (p. 26).

3.3. Mobilidade: capitalismo e eurocentrismo

Para 45,7% dos estudantes da amostra de pesquisa, o sistema capitalista neoliberal não é o mais justo e democrático que possa haver. No entanto, um percentual expressivo dos estudantes (37,6% deles) assinalou certa dúvida em relação a essa questão. Nas entrevistas, como fizemos referência anteriormente na análise interpretativa dessas falas, conseguimos perceber o porquê disso. Embora apresentem um pensamento crítico, tendo consciência e argumentos de que o sistema capitalista produz desigualdades sociais, as suas reflexões ainda estão aprisionadas na dicotomia capitalismo/socialismo, não vislumbrando alternativa(s) ao capitalismo.

Tabela 26: Capitalismo e eurocentrismo

| 1. O sistema-mundo capitalista neoliberal é o mais justo e democrático que pode haver. | | |
|---|-----|--------|
| Discordância | 180 | 45,7% |
| Indecisão | 148 | 37,6% |
| Concordância | 60 | 15,2% |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 2. A mobilidade tem muito a ver com a posição de liderança de um país na produção de conhecimento avançado. | | |
| Discordância | 73 | 18,5% |
| Indecisão | 134 | 34,0% |
| Concordância | 180 | 45,7% |
| Não sabe/ não responde | 7 | 1,8% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 3. A mobilidade de estudantes pelo mundo é importante para a construção de uma visão de mundo menos centrada na Europa. | | |
| Discordância | 10 | 2,5% |
| Indecisão | 31 | 7,9% |
| Concordância | 345 | 87,6% |
| Não sabe/ não responde | 8 | 2,0% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 4. A mobilidade de estudantes para os países mais ricos e desenvolvidos da Europa e da América do Norte acaba por reforçar a ideia de que os valores ocidentais são superiores. | | |
| Discordância | 165 | 41,9% |

| | | |
|---|-----|--------|
| Indecisão | 101 | 25,6% |
| Concordância | 122 | 31,0% |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 5. O Brasil precisa investir mais em programas de mobilidade de estudantes para países altamente avançados em termos científicos e tecnológicos. | | |
| Discordância | 15 | 3,8% |
| Indecisão | 64 | 16,2% |
| Concordância | 310 | 78,7% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 6. Os programas de mobilidade de estudantes para países da América Latina são importantes, mas secundários. | | |
| Discordância | 236 | 59,9% |
| Indecisão | 92 | 23,4% |
| Concordância | 61 | 15,5% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 7. A mobilidade de estudantes de países mais avançados cientificamente para países menos avançados seria uma forma de democratizar a própria mobilidade estudantil. | | |
| Discordância | 32 | 8,1% |
| Indecisão | 138 | 35,0% |
| Concordância | 218 | 55,3% |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 8. Os países ocidentais mais ricos deveriam investir mais em programas de mobilidade de estudantes para países de culturas não ocidentais. | | |
| Discordância | 17 | 4,3% |
| Indecisão | 64 | 16,2% |
| Concordância | 308 | 78,2% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 9. O objetivo principal das políticas de internacionalização da educação superior é atrair estudantes internacionais de talento. | | |
| Discordância | 86 | 21,8% |
| Indecisão | 158 | 40,1% |
| Concordância | 141 | 35,8% |
| Não sabe/ não responde | 9 | 2,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 10. A mobilidade para países menos desenvolvidos pode ser uma fonte de aprendizagem de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos. | | |
| Discordância | 5 | 1,3% |
| Indecisão | 28 | 7,1% |
| Concordância | 356 | 90,4% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |

Pensadores latino-americanos têm indicado em seus escritos alternativas ao capitalismo, e enfatizado os sistemas de organização econômica de base comunitária dos povos indígenas. Com isso, eles querem deixar claro que a oposição ao capitalismo não implica a defesa de um sistema político-econômico nos moldes do socialismo. Como explica o economista e teólogo alemão Franz J. Hinkelammert, radicado na América Latina, capitalismo e socialismo são “dois pólos, ambos inscritos numa civilização ocidental – a modernidade – com a pretensão de um sistema institucional de homogeneização universal que podia harmonizar, *a priori* e por princípio, o progresso técnico e a humanização das relações sociais” (Hinkelammert, 2003, p. 19). É nesse sentido que os autores descoloniais apontam como limite no pensamento de Karl Marx o pressuposto de que a civilização ocidental seria capaz de superar o capitalismo ao transitar para uma sociedade socialista. Para Hinkelammert, não se trata de solucionar a crise das relações de produção, e do próprio sistema capitalista em si, mas de “ir além da civilização ocidental” e do seu “conceito fundante da modernidade” (Hinkelammert, 2003, pp. 17-18).

Vale ressaltar que nenhum dos 12 estudantes entrevistados e dos 394 que responderam aos inquéritos *online* conseguiram vislumbrar a superação do capitalismo neoliberal, enquanto um elemento constitutivo do *padrão de poder hoje hegemônico*, ou seja, do que mais comumente desde a década de 1970 designa-se por globalização neoliberal. No entanto, alguns expressaram seus desejos por uma sociedade menos desigual e sem racismos, numa “concepção de mundo no qual cabem muitos mundos e diferentes culturas” (Hinkelammert, 2003, p. 19).

Enxergo uma sociedade global capitalista como sendo uma sociedade que preza pelo individualismo, excesso de consumo e está fadada a entrar em colapso. Talvez essa seja uma ideia muito negativa, mas não deixa de ser real. Pois, só quem vive na pele a desigualdade (social, racial, econômica, etc) entende que não existe futuro promissor e se existe ele é uma ilusão vendida em uma caixinha colorida no supermercado. Não sou nenhuma anarquista ou qualquer desses “ista” que possam existir. Mas o que quero ressaltar é que uma sociedade global para mim não precisa ser regida por um sistema econômico. Esse sistema deve existir, claro. Mas isso não significa que ele precisa ditar as regras. A sociedade deve ter seus valores mantidos acima disso: respeito ao próximo, tolerância, cooperação, dignidade. Só assim é que conseguiremos conviver e deixar para as próximas gerações um mundo limpo, saudável e bom para se viver. (Estudante-CsF, negra, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Minho)

O relato desta bolsista do Ciência sem Fronteiras, “negra, nascida em bairro de periferia, convivendo diariamente com a violência e a primeira da família a acessar uma vaga no ensino superior público” e que cumpriu mobilidade na Universidade do Minho, levou-nos a buscar nas

estatísticas se as críticas ao capitalismo neoliberal partiam, com maior frequência, de estudantes negros e pobres. Os resultados são apresentados na Tabela 27:

Tabela 27: Capitalismo neoliberal – interseccionalidade por raça e classe

| Raça | Classe | Discordo | Concordo | Indeciso | Total |
|---------|-----------|----------|----------|----------|-------|
| Branços | Classe A | 13 | 7 | 9 | 29 |
| | Classe B1 | 28 | 5 | 12 | 45 |
| | Classe B2 | 41 | 19 | 48 | 108 |
| | Classe C | 44 | 9 | 42 | 95 |
| | Total | 126 | 40 | 111 | 277 |
| Negros | Classe A | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | Classe B1 | 2 | 3 | 1 | 6 |
| | Classe B2 | 9 | 1 | 9 | 19 |
| | Classe C | 34 | 14 | 19 | 67 |
| | Total | 45 | 18 | 30 | 93 |

Independentemente da raça, os percentuais de discordância foram mais elevados: 45,5% dos estudantes brancos e 48,4% dos negros consideraram que o capitalismo neoliberal não é o mais justo e democrático sistema econômico que possa existir. Porém, a interseccionalidade por classe e raça permite-nos perceber que, entre os brancos, a discordância é mais expressiva entre os estudantes das classes C (34,9%) e B2 (32,5%). Entre os estudantes negros, o percentual é significativamente maior entre os mais pobres, pertencentes a Classe C (75,5%). Esses resultados nos levam, portanto, a concluir que a percepção das desigualdades sociais e raciais intrínsecas ao capitalismo são mais visíveis entre os mais pobres e negros.

De outra parte, os estudantes foram desafiados a refletir sobre o fenômeno da mobilidade dentro de um espectro eurocêntrico, como discrimina a Tabela 26. Os percentuais sugerem que eles apresentam um pensamento crítico, de consciência sobre o predomínio das rotas no sentido Sul-Norte. Por exemplo, 87,6% dos estudantes concordaram que a mobilidade é importante para a construção de uma visão de mundo menos centrada na Europa; ainda que as opiniões tenham se dividindo em relação a afirmar que estudar em países ricos da Europa e da América do Norte possa reforçar uma visão eurocêntrica: 41,9% discordaram, 31% acharam que sim e 25,6% revelaram-se hesitantes.

Entre os relatos sobre capitalismo neoliberal, um estudante negro, bolsista do Ciência sem Fronteiras com passagem pela Universidade Técnica de Lisboa, apresentou uma crítica descolonial, articulando racismo e capitalismo na nossa atualidade:

Toda essa desigualdade social e racial, essa falta de recursos para que o estudante pobre seja tão competitivo quanto qualquer outro, é fruto do capitalismo. Se hoje temos um mínimo de direitos, que abrangem a sociedade negra e pobre, é graças às políticas

sociais, que visam o bem-estar social acima do lucro, o que, obviamente, é contra o capitalismo. O chamado “capitalismo social” só existe graças às lutas dos diversos movimentos sociais na tentativa de humanizar um sistema global que visa lucro em detrimento de populações marginais. (Estudante-CsF 202, negro, mobilidade na área de Engenharias, Universidade Técnica de Lisboa)

O pensar descolonial deste estudante pobre e negro revela como as suas dificuldades experienciadas foram sendo revertidas em sensibilidades, reforçando o que dissemos no Capítulo 2, de que as histórias de vida e os percursos escolares caracterizados por obstáculos e sofrimentos podem contribuir para o *capital descolonial*. Segue a história de vida e de percurso escolar, nas palavras que nos escreveu:

Morei na periferia de uma cidade brasileira por muitos anos, o que me obrigava estudar na escola local, que foi considerada uma das piores do estado. Só consegui melhorar minha educação, quando pude fazer meu ensino médio em um instituto federal, cuja seleção se dava por meio de uma prova, e quando fiz faculdade em uma universidade federal. Nos dois casos, na época em que prestei os processos seletivos, não havia políticas de cotas sociais e raciais, e isso ficava latente quando estudava, pois eu era um dos únicos estudantes vindo de escola pública e de bairro periférico, e era notável a ausência de alunos negros. A disparidade social era gritante. Meus amigos de bairro precisavam trabalhar durante o dia e estudar durante a noite e, evidentemente, não tiveram as mesmas chances que meus amigos de universidade tiveram.

É sempre válido ressaltar que a relação entre capitalismo e racismo não finda com o sistema de exploração de uma força de trabalho escravizada e negra. O sistema econômico capitalista, ao mesmo tempo que “oferece a promessa de crescimento perpétuo e acumulação de riqueza”, invisibiliza a sua organização hierárquica baseada na expropriação e exploração racializada, de gênero, econômica, entre outras (Stein & Silva, 2020, p. 550). Como bem observou uma estudante que cumpriu mobilidade na Universidade do Minho, as políticas estão configuradas de uma forma que “a pessoa não reflita sobre e não perceba essa hegemonia capitalista que está instalada e cada vez se fortalecendo mais” (Estudante-Entrevista 1, branca, Letras e Ciências Humanas). Assim, na sua reatualização, a associação entre o capitalismo ocidental e o racismo, “e principalmente todo o capital norte-americano, procura salvar-se às custas das outras civilizações” (Dierckxsens, 2003, p. 44). E, nessa disputa pelo poder, a ideia de raça desdobra-se em outras formas de hierarquia para a subalternização do outro, como que para justificar a invasão militar em seus territórios e o controle das suas riquezas materiais.

Numa entrevista a Isabel Lucas e publicada no caderno cultural Ípsilon, do jornal Público, a ativista e filósofa Angela Davis chamou a atenção sobre o capitalismo global, uma discussão que implica reconhecer “que o caminho em que continuamos irá perpetuar a escravatura e o colonialismo” (Davis, 2020, p. 6). Com efeito, segundo ela, a questão das exclusões e

desigualdades perpetuadas pelo capitalismo não podem estar dissociadas da luta contra o racismo. Nessa perspectiva, a autora convoca a *interseccionalidade* para a discussão de temas sociais que são de abrangência global:

O racismo também tem de ser apresentado e tratado interseccionalmente. Não podemos assumir que todas as noções de racismo que se focam na perspectiva masculina, na experiência dos homens, nos façam mover na direcção de uma solução. Quando disse isso, o que eu queria dizer era que quando alguém aceita uma abordagem anti-racista, anticapitalista, feminista a esta questão está a reconhecer que não é possível ser bem-sucedido só num desses temas, se optar por um em detrimento dos outros. Eles formam um todo. Daí essa noção importante, que é preciso trabalhar e transmitir, de que acabar com o racismo é também acabar com os grandes problemas do mundo. Isso requer a tal solidariedade global. Temos de lutar por utopias, talvez. Um movimento comum. (Davis, 2020, p. 8)

Na sua obra, *Le Racisme*, publicada pela primeira vez em 1982, Albert Memmi, embora não empregue o termo interseccionalidade, ajuda-nos a perceber a vinculação do capitalismo com o racismo na produção de desigualdades sociais no contexto atual de internacionalização da educação superior. Na reflexão do autor, nós nos comportamos de maneira racista, por exemplo, “cada vez que nos acreditamos ameaçados em nossos privilégios” (Memmi, 2000, p. 23). Por conseguinte, acresce ele, “nos comportamos como racistas quando tentamos reconstruir um estado de paridade que acreditamos ter sido ou que poderá em breve ser perdido” (p. 23). O racismo, portanto, espraia-se na nossa contemporaneidade enquanto uma *colonialidade de poder* introjetada na subjetividade coletiva a partir de uma lógica e de um percurso capitalista de dominação. Nesse sentido, o racismo tem uma função que deve ser entendida como “o emblema e a racionalização de um sistema de opressão social” (Memmi, 2000, p. 92).

Transferindo para o nosso contexto de investigação, o racismo estaria presente em dois momentos distintos da internacionalização. No Brasil, quando os mecanismos de segregação (de gênero, de raça, de classe e de escolarização) ainda fazem da mobilidade de estudo no exterior um privilégio da elite branca. Por isso, não causa surpresa que 57,1% dos estudantes brasileiros na experiência de mobilidade (Tabela 23), muitos dos quais brancos e vindos de um contexto de escolarização mais elitizado, tenham se dado conta de que as desigualdades sociais são mais acentuadas no ensino superior do Brasil do que no de Portugal.

Na formulação de um pensamento crítico nesse sentido, alguns desses estudantes consideraram que as escolas públicas em Portugal oferecem uma formação básica de melhor qualidade, permitindo um acesso mais democrático ao ensino superior:

A valorização do ensino pelos portugueses desde a base, com melhor estrutura, acesso, fomento e apoio social às famílias mais carentes. (...) As políticas por melhoria da educação no Brasil são mais voltadas para o ensino superior, cuja estratégia não

alcança os resultados esperados. Houve melhoria no acesso, mas não na qualidade, e ainda há o sucateamento das instituições. As políticas sociais aplicadas para a melhoria ao acesso à universidade, manutenção dos estudantes, desenvolvimento de pesquisa, além de insuficientes são criticadas por grande parcela da população que não percebe sua importância. (Estudante-CsF 181, branca, Ciências da Saúde, Universidade de Aveiro)

Queremos também enfatizar aqui as críticas sobre a cobrança de anuidades pelas instituições públicas em Portugal, inclusive com valores diferenciados (mais elevados) para os brasileiros, e como isso reverbera em desigualdades sociais (e raciais) na internacionalização. Segue um relato de um estudante branco, proveniente de família de alto padrão econômico (Classe B1) e que utilizou a nota do ENEM para ingressar na Universidade da Beira Interior:

No Brasil há pouca instituição superior pública para a grande população, e as que tem são muito concorridas por pessoas que tiveram o ensino privado, pessoas com posição social mais elevada, há cotas mas não abrange uma proporção ideal para os menos desfavorecidos. Já o ensino superior privado no Brasil a qualidade não é a mesma que as públicas, de certa forma é uma qualidade bem ruim, além de ser bem caro conseguir pagar todo mês as propinas [anuidades] e que cada semestre aumenta ainda mais o valor. Escolhendo a “melhor” instituição superior privada no Brasil, é sinônimo de gastar muito dinheiro, o que fica inviável. Já as instituições superiores públicas em Portugal eu vejo com uma qualidade muito melhor, mesmo que pagando propinas [anuidades] vale muito mais a pena que no Brasil, por ter uma boa posição em *ranking* mundial, de ser reconhecida a nível mundial e ter excelentes estruturas para agregar o ensino. (Estudante-Mobilidade 50, branco, curso na área de Engenharias)

Observe que o estudante critica a desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil sob a perspectiva da segregação racial, mas não estende a sua crítica para a internacionalização, como que a naturalizar a oportunidade de estudar em Portugal para quem possa pagar as anuidades. Outros estudantes também aludiram a essa verve capitalista/mercantilista da internacionalização das universidades portuguesas:

Quando me matriculei na Universidade, portugueses pagavam 1000 euros e estudantes internacionais, 7000 por ano. (...) O número de brasileiros na Universidade tem crescido ano a ano, e isso é algo que tem causado até mesmo uma gentrificação na cidade devido à seleção que não é nada meritocrática (Já que as notas necessárias no Enem para estudar aqui não são grande coisa) e sim, unicamente financeira. (Estudante-Mobilidade 166, branco, ingressou pelo ENEM em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Coimbra)

Portugal tem uma política de higienização em relação aos estudantes internacionais. O alto valor das propinas [anuidades] seleciona apenas jovens de classe média alta, além disso, existem poucas opções de bolsa de estudos. (Estudante-Mobilidade 145, branco, ingressou em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade de Coimbra)

A participação dos estudantes internacionais do Brasil no orçamento das universidades portuguesas ficou evidenciada no contexto da pandemia da Covid-19. Segundo estimativa do jornal Público, as anuidades pagas por estudantes de outros países representem “cerca de 20 milhões de euros de receitas anuais para as instituições” (Silva, 2020, p. 3). O cálculo considerou um valor médio de 2000 euros anuais por aluno e cerca de dez mil estudantes internacionais inscritos nos últimos três anos no ensino superior público de Portugal, sendo um terço de brasileiros. A anuidade para os cursos de graduação (licenciatura) em Portugal, de acordo com os dados da mesma reportagem, varia entre os 1500 euros, valor cobrado pela maioria dos politécnicos, e os 7000 euros, praticado pela Universidade de Coimbra.

Em artigo de opinião publicado pelo Jornal de Letras, Artes e Ideias, Boaventura de Sousa Santos defende que as modernas universidades públicas portuguesas, num processo de democratização e descolonização, não deveriam cobrar anuidades de estudantes nacionais e nem daqueles que vêm das antigas colônias: “Não podem cobiçar estudantes estrangeiros na lógica de caça-propinas chorudas” (Santos, 2020, p. 26). Uma abordagem no sentido de transformação da internacionalização “busca remover todas as barreiras econômicas ao acesso (por exemplo, educação gratuita) e implementar mudanças epistemológicas centralizando outras vozes, conhecimentos, pessoas e quadros de referência” (Stein & Silva, 2020, p. 561).

Numa perspectiva de perceber as universidades públicas “em contextos pós-coloniais e além”, Majee e Ress (2020, p. 464) assinalam que as aspirações de competitividade num cenário de ensino superior globalizado põem-se em “conflito com as demandas por reparação, equidade educacional e descolonização”. Com efeito, o fim da cobrança de anuidades pelas universidades públicas em Portugal aumentaria as oportunidades de uma presença maior de estudantes brasileiros de baixa renda e pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários.

Levando em conta esta hipótese, convém registrar que das 10 questões apresentadas na Tabela 26, só encontramos significância estatística (teste *t* de Student) para a de nº 5, na diferença das médias entre estudantes brancos ($\bar{x} = 4.21$) e negros ($\bar{x} = 4.47$). Podemos então afirmar, que os estudantes negros assinalaram uma concordância significativamente superior aos estudantes brancos de que o Brasil precisa investir mais em programas de mobilidade estudantil para países altamente avançados em termos científicos e tecnológicos: $[t(371) = -2,559; p = .011]$ ²⁸⁰. A explicação talvez seja a de que eles veem nos programas de mobilidade subsidiados pelo

²⁸⁰ Nos testes não paramétricos de qui-quadrado (χ^2) e de Mann-Whitney (*u*) não encontramos associação significativa entre a identidade racial dos estudantes e as respostas das 10 questões discriminadas na Tabela 26. Na questão nº 5, em específico, o χ^2 não pode ser realizado porque uma das células apresentou contagem inferior a 5; em *u* = 13017.50; *p* = .766.

governo, a exemplo do Ciência sem Fronteiras, a chance de ocupar um espaço que, tradicionalmente no Brasil, tem sido restrito a uma elite estudantil.

Por outro ângulo de análise, o avanço da mercadorização das universidades e outras instituições de ensino superior não se restringe à política de pagamento de anuidades diferenciadas (e mais elevadas) para estudantes internacionais. O avanço de “uma lógica de empresa científica, profissionalizante e desumanizante” sobre as universidades (em Portugal e em muitos países, incluindo o Brasil) tem levado à hierarquização dos domínios científicos e reforçado um *racismo epistêmico*, que classifica as ciências sociais, culturais e humanas como “saberes inúteis” (Walsh, 2017, p. 105). Para Boaventura de Sousa Santos, a ação de desmercantilizar as universidades segue em paralelo com a de descolonizar, o que, conseqüentemente, implica numa (re)valorização das humanidades, das artes e das ciências sociais.

Na visão do autor, as universidades públicas europeias e de inspiração eurocêntrica “nasceram ou prosperaram com o colonialismo e continuam hoje a ensinar e legitimar a história dos vencedores da expansão europeia” (Santos, 2020, p. 26). Em razão disso, assinala a urgência do que ele chama de “políticas de ação afirmativa” para uma maior justiça cognitiva e étnico-racial, o que inclui não somente professores, mas também estudantes. Como temos percebido nos relatos distribuídos ao longo da tese, os estudantes brasileiros têm muito a dizer e podem contribuir num processo dialógico de descolonialidade epistêmica das universidades portuguesas.

Quando eu cheguei a Braga, a gente estava fazendo um *walk tour*. Daí a menina estava mostrando os monumentos aqui da cidade e, a gente chegou numa estátua, e ela falou: ‘Ah, essa daqui é das Grandes Navegações, que Portugal tem muito orgulho disso. Da época que a gente descobriu o Brasil’. Ai um português virou para meu amigo brasileiro e disse: “De nada!” Como se tivesse feito um favor os portugueses terem ido ao Brasil ... Como se o Brasil não fosse o Brasil se não fosse por eles... (...) Então é bem isso. Isso é de 1500, olha quanto tempo passou. Estamos em 2019! Supera isso daí, desenvolve. (Estudante-Entrevista 9, branca, mobilidade em Psicologia, Universidade do Minho)

Em geral, os críticos da modernidade/colonialidade têm escrito sobre o desafio da construção de uma “geopolítica do conhecimento descolonial e não-racista” (Maldonado-Torres, 2010, p. 437). Neste novo cenário, as universidades voltar-se-iam para a pluralidade epistêmica e para a aplicação de um “conhecimento pluriversitário” que, como observa Santos (2013, p. 451), processar-se-ia num contexto não mercantil. Por conseguinte, centros de ensino e pesquisa dos países da América-Latina, África, Ásia e Oriente Médio dividiriam com a Europa a centralidade de uma outra lógica de sociedade global do conhecimento.

Porém, vencer esse desafio implica descolonizar as universidades europeias e também latino-americanas, em duas frentes. Primeiramente, de uma tradição curricular que tende a acentuar “a naturalização e cientificação da cosmovisão e da organização liberal/ocidental do mundo, operando assim como eficazes instrumentos de colonialismo intelectual” (Lander, 2017, p. 64); em segundo, da opressão recente de uma economia capitalista por uma produção de conhecimento “a serviço dos valores e horizonte de vida corporativos” (Mignolo, 2017b, p. 87). Entre os entrevistados, encontramos reflexões críticas sobre a ênfase curricular de cariz eurocêntrico, como destacamos na Tabela 26.

A gente não questiona o currículo. Quem sou eu para questionar então por que que a gente estuda questões de eurocentrismo. Por exemplo, por que a nossa história é tão europeia? Por que a gente não estuda um pouco mais da história da América mesmo, da América do Sul, por que a gente não estuda a história da África? O que é a Oceania na história? Ásia, por que a gente não estuda? Então acho que o currículo é determinante por algum motivo, a gente só não está muito tentado a questionar. (Estudante-Entrevista 2, branca, ingressou pelo ENEM para licenciatura em Educação na Universidade do Minho)

Ainda nessa perspectiva descolonial eurocêntrica, 78,2% dos estudantes acreditam que os países ocidentais deveriam investir mais em mobilidade para países não ocidentais. E para 60%, a mobilidade para países latino-americanos é importante, não devendo ser considerada secundária. Nessa mesma linha de pensamento, 55,3% concordam que aumentar os fluxos de estudantes de países ricos para os mais pobres seria uma forma de democratizar a mobilidade estudantil; sendo que para 90,4%, a mobilidade Norte-Sul pode ser fonte de aprendizagem de conhecimentos científicos e humanísticos.

Em síntese, esses números parecem sugerir que os estudantes brasileiros percebem na experiência da mobilidade um sentido mais abrangente, de aprendizado e de vivências interculturais, e não uma mera lógica economicista e cientificista da internacionalização. Na última seção deste capítulo, trazemos as análises que seguem no sentido do que estamos designando de *cidadania global descolonial*.

3.4. Cidadania global descolonial e interculturalidade

Poderíamos afirmar que a mobilidade de estudantes brasileiros para Portugal propicia a aquisição de uma cidadania global descolonial? Antes, é preciso deixar claro o que queremos dizer com este conceito. O nosso argumento é que a construção de um outro mundo possível, alternativo à globalização neoliberal em crise e em direção ao que temos denominado utopisticamente de

pangeia multicêntrica, começa pelo despertar descolonial em relação aos elementos constitutivos do padrão hegemônico de poder. Nessa perspectiva, a cidadania global descolonial é a consciência crítica e a atitude de (re)ação em relação ao capitalismo, ao racismo, ao euro(norte)centrismo e ao patriarcado, formas distintas de colonialidade inter-relacionadas e que estão na base da atual ordem mundial.

Como os relatos e os dados desta investigação demonstram, a experiência da mobilidade é um momento oportuno para a aquisição ou para o fortalecimento de uma crítica a essas colonialidades. Não há como agir para a transformação se não há consciência sobre as bases fundacionais do padrão hegemônico de poder, como historicamente se constituiu, e de perceber que existem alternativas a ele. O descolonial é radical no sentido de promover o diálogo intercultural, de considerar as diversidades culturais, linguísticas, identitárias e epistêmicas, entre outras, como contributos para uma nova filosofia de humanidade. É olhando para a condição singular da mobilidade estudantil no contexto Brasil-Portugal que acrescentamos *descolonial* ao conceito de *cidadania global*.

Penso que deveria existir um mundo em que as fronteiras, necessárias atualmente, não fossem as questões mais importantes para se debater em questões políticas internacionais. (Estudante-Mobilidade 142, branco, mobilidade em Linguística, Letras e Artes, Universidade de Coimbra)

Essa vivência em Portugal foi essencial para meu pensamento crítico para questões da vida e sociedade, questões de preconceitos, inclusão social, noção de igualdade, dentre outros. Entendo que um período longe da sua zona de conforto, vivenciando situações, culturas e pessoas diferentes, ajuda a pessoa a perceber que todas as formas de viver devem ser respeitadas. (Estudante-CsF 188, branco, mobilidade na área de Ciências Agrárias na Universidade de Lisboa)

A partir do meu envolvimento com a comunidade acadêmica da universidade de Coimbra mudei minha visão de mundo, tomei noção dos meus privilégios e me fez notar que eu podia lutar para tornar o mundo um lugar mais justo para todos. (Estudante-CsF, negra, mobilidade na área de Ciências Exatas e da Terra, na Universidade de Coimbra)

O tema da *cidadania global* entra na agenda supranacional da educação em 2012 a partir da Primeira Iniciativa Global de Educação (GEFI – *Global Education First Initiative*) liderada pelas Nações Unidas²⁸¹. Dois anos depois, a UNESCO fazia da *educação para a cidadania global* um dos seus principais objetivos educacionais²⁸². Mas, afinal, o que é ser cidadão global? A cidadania global

²⁸¹ Entre outros objetivos, o plano estratégico e a estrutura de ação da GEFI previam “broaden outreach and engagement on global citizenship education with a focus on learning and teaching for sustainable development”, conforme United Nations: <https://sustainabledevelopment.un.org/partnership/?p=9696>.

²⁸² A OCDE prioriza o mesmo discurso. Tendo em conta a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a organização reconhece o papel crítico da educação na consecução dos objetivos de sustentabilidade, conclamando todos os países a “to ensure, by 2030, that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and nonviolence, global citizenship and

“não implica uma situação legal”, mas refere-se ao “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum [e] também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo” (UNESCO, 2015, p. 14).

O respeito à diversidade, à solidariedade e ao senso compartilhado de humanidade (Figura 4) são valores enraizados na cultura e na história de povos subalternizados pela hegemonia ocidentalocêntrica e que têm sido cada vez mais resgatados e incorporados nas políticas educativas nacionais. Um exemplo é a “ideia de humanidade compartilhada” trazida pelo conceito de *Ubuntu*, com origem na África do Sul, e que aponta para a noção de “responsabilidade mútua” a partir de um “*ethos* de convivência com base no cuidado e respeito, que é desenvolvido pela convicção de que as ações de uma pessoa têm impacto sobre os outros e vice-versa” (UNESCO, 2018, p. 3).



Figura 4: Noções básicas de educação para a cidadania global

Fonte: UNESCO, 2018, p. 2

Essas três noções básicas, segundo o referencial da UNESCO, devem orientar a implementação de políticas educativas para o desenvolvimento da cidadania global em diferentes países com vistas a relações sociais e ambientais pacíficas, e a “interconectividade entre o local e o global” (UNESCO, 2018, p. 11). Porém, no nosso entendimento, a cidadania global pressupõe também o dar-se conta das colonialidades que perpetuam as desigualdades sociais (e raciais). Se, de fato, queremos transformar a Humanidade e o planeta em que vivemos, ser um cidadão global implica o despertar descolonial. Alguns autores recorrem a outros termos para uma referência

appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development (Target 4.7, Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action, page 20)” (OECD, 2018, p. 5).

aproximada ao que estamos a fazer, a exemplo de conceito de cosmopolitismo²⁸³ (Santos, 2001a; Giddens, 1996) ou cidadania planetária²⁸⁴ (Gadotti, 2008).

Por último, importante ressaltar que o conceito de cidadania global tem sido associado às lógicas hegemônicas da globalização capitalista ao focalizar um desenvolvimento de habilidades individuais alinhadas e convenientes à economia do conhecimento. O relatório *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*, publicado pela UNESCO, em 2015, propõe uma alternativa para aliviar a tensão conceitual em torno do que é ser um cidadão global. O argumento é de que a *solidariedade global* e a *competitividade individual*, conceitos percebidos por alguns como “essencialmente antagônicos”, sejam assumidos como constitutivos para a construção de uma *educação para a cidadania global*²⁸⁵. Nesses termos, as habilidades requisitadas como “capital humano em um nível individual para engajamento no mercado de trabalho e na sociedade” devem ser percebidas como “capital social” necessário para “os desafios interconectados de nosso mundo atual” (UNESCO, 2015, p. 19).

Em síntese, no discursivo da UNESCO, a *educação para a cidadania global* segue as premissas de uma “pedagogia transformadora” que seja capaz de desenvolver nos estudantes a habilidade de pensar soluções para os problemas da sociedade global, como “conflitos, pobreza, mudança climática, segurança energética, desigualdade na distribuição populacional, e todas as formas de desigualdade e injustiça que ressaltam a necessidade de cooperação e colaboração entre os países” (UNESCO, 2015, p. 11). Ainda segundo essa concepção, as práticas pedagógicas participativas e transformadoras devem assentar-se sobre quatro pilares: (1) uma perspectiva holística, com estímulo à consciência dos problemas locais e senso de responsabilidade com o coletivo; (2) no diálogo e no aprendizado com respeito ao outro; (3) na formação de valores, que reconhecem normas culturais, políticas nacionais e internacionais; e (4) no pensamento crítico e

²⁸³ No sentido empregado por Boaventura de Sousa Santos, cosmopolitismo refere-se a “práticas e discursos de resistência contra as trocas desiguais no sistema mundial tardio” (Santos, 2001a, p. 73). Afasta-se da sua “ascendência modernista” e do seu emprego para descrever práticas hegemônicas decorrentes dos “localismos globalizados” e dos “globalismos localizados”. Em outras palavras, “o cosmopolitismo é apenas possível de um modo intersticial nas margens do sistema mundial em transição como uma prática e um discurso contra-hegemônico gerados em coligações progressistas de classes ou grupos subalternos e seus aliados” (p. 73). Ainda que seja “efectivamente uma tradição da modernidade ocidental” “é uma das muitas tradições suprimidas ou marginalizadas pela tradição hegemônica que gerou no passado a expansão europeia, o colonialismo e o imperialismo, e que hoje gera os localismos globalizados e os globalismos localizados” (p. 74). Giddens (1996) é um cosmopolita e defende que a tolerância e o diálogo podem guiar-se por valores de carácter universal. Para ele, a “política emancipatória” está associada à “política de vida”, esta referindo-se “a empenhamentos radicais que procuram levar mais longe as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos, a respeito da qual não existam ‘outros’” (Giddens, 1996, p. 111).

²⁸⁴ Para Moacir Gadotti, a noção de **“cidadania planetária** (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial” e, nesse sentido, “expressa um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma **nova percepção da Terra** como uma única comunidade” (Gadotti, 2008, p. 30, negritos no original). E, assim como o cosmopolitismo empregado por Giddens, a cidadania planetária alinha-se ao sentido de uma globalização cooperativa e solidária que ele designa de “planetarização” para distingui-la da globalização competitiva, “em que os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, em que os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais” (Gadotti, 2008, p. 31).

²⁸⁵ *Educação para a cidadania global* é o “marco paradigmático” relativo ao modo ou caminho “como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro, sustentável” (UNESCO, 2015, p. 9).

na criatividade, enquanto formas de empoderamento e resiliência e de competência para agir e buscar soluções.

Não obstante tudo isto seja importante para a construção de uma concepção contra-hegemônica de globalização, cabe aqui uma ponderação quanto aos limites da *pedagogia transformadora*²⁸⁶ inserida no conceito de educação para a cidadania global da UNESCO. Em linha com a crítica descolonial, o conceito de cidadania global não propõe uma crítica ao padrão hegemônico de poder (globalização neoliberal). O foco está centrado em desafiar os estudantes a encontrar soluções “criativas” e “inovadoras” para problemas e tensões que, na verdade, decorrem da própria engrenagem do sistema dominante.

Uma outra crítica ao conceito de cidadania global passa pelas desigualdades. Como aludem Afonso e Ramos (2007, p. 91),

numa época em que o predomínio do pensamento único começa a ser fortemente questionado e confrontado, a expressão de muitos movimentos sociais a nível global ganha uma nova dimensão democrática porque as velhas questões das desigualdades de classe, de género, de raça, de etnia (que, entretanto, se acentuaram) continuam por resolver, juntando-se agora aos problemas cada vez mais globais do meio ambiente, do multiculturalismo, da paz, da segurança, dos direitos humanos.

Uma estudante negra, em mobilidade pela Universidade do Minho, fez um relato bastante crítico sobre esse conceito:

Apesar dos avanços tecnológicos, não chegamos ainda ao momento em que eu, aqui, sou igual a uma pessoa do Canadá ou sou igual a uma pessoa de Moçambique. Então essa cidadania é só uma mentira, uma falácia, na verdade, porque a cidadania, pra mim, é quando todas as pessoas têm a mesma condição. Não estou falando só econômica, mas, por exemplo, todo mundo ter condição de estudar, todo mundo ter condição de fazer isso, de fazer aquilo, de viajar, de conhecer e as pessoas não têm. (Estudante-Entrevista 6, parda, Ciências Sociais)

A nosso ver, a educação pela cidadania global passa também por uma educação descolonial. O racismo, a discriminação por gênero e orientação sexual, as desigualdades sociais acentuadas pela dinâmica capitalista, agora a impor um controle sobre a produção do conhecimento a guiar-se pela racionalidade utilitarista da “melhor ciência” (Lima, 2015, p. 27), tudo isso opera de forma entrelaçada no bojo de um novo padrão global de poder e guarda uma mesma origem que, muitas vezes, não se percebe. Então, o agir contra essas colonialidades começa por dar-se conta delas.

²⁸⁶ Esse conceito parece ter sido inspirado pela *educação libertadora e problematizadora* teorizada por Paulo Freire, que exhibe caráter “autenticamente reflexivo” e “busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade”, ou seja, resulta de “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (Freire, 1987, p. 72).

Não basta, portanto, reivindicar a descolonização das universidades de suas reminiscências epistêmicas eurocêntricas, mas também há de se questionar o referencial atualizado “que coincide com a competitividade, a relevância, o empreendedorismo, a inovação, tal como genericamente e hegemonicamente definidos pelo novo capitalismo, ou seja, sem qualquer possibilidade de inscrição extra-económica” (Lima, 2015, p. 27). Para além das universidades, é preciso também que se descolonize os próprios Estados nacionais e seu modo hegemônico de produzir políticas que tendem a se pautar mais para as demandas de mercado do que para as de o bem-estar social.

Lembramos aqui a reflexão de Afonso de que “muitas teorias (eurocêntricas) do Estado não têm, de facto, capacidade hermenêutica para dar conta da realidade social e política de muitos países, nomeadamente latino-americanos” (Afonso, 2020, p. 415). Talvez possamos acrescentar, que essas teorias também não são suficientemente abrangentes para dar conta da realidade de países europeus que experienciaram o colonialismo como colonizadores e também dos países norte-americanos (Estados Unidos e Canadá), com posição nuclear no capitalismo atual, e que vivenciaram histórias singulares de colonialismo. No caso dos Estados Unidos, enquanto colonizados e colonizadores.

Enfim, são questões que suscitam debates atuais e que nos ajudam a perceber, entre tantas outras interações sociais assimétricas, que a violência racial está por todo o mundo, às custas de um padrão de poder ocidentalcêntrico metamorfoseado. Nesse sentido, somos capazes de uma leitura mais fundamentada da onda de protestos antirracistas que vimos irromper por todo o mundo, entre maio e junho de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, na sequência do movimento *Black Lives Matter* que se iniciou nos Estados Unidos, após o assassinato do afro-americano George Floyd por um policial branco.

Em Portugal, os protestos antirracismo deram mostras que o sentido de cidadania global descolonial contra o racismo já está desperta em muitas consciências (de gente branca e negra), como reportado pelos jornalistas Ricardo Cabral Fernandes e Xavier Costa, na edição do Público, de 7 de junho de 2020:

Nesse sentido, Leonardo Vieira, de 27 anos, ergueu um cartaz onde se lia que “Portugal não é inocente”. O jovem acredita que em Portugal “o racismo institucional está muito presente” e aponta o “passado colonialista” e o facto de o “racismo ainda ser um tabu” como razões que contribuem para essa realidade. (Fernandes & Costa, 2020, p. 2)

Alguns parágrafos adiante, a matéria jornalística traz outra voz consciente, a da manifestante Olivia Butler, em Washington D.C.:

É um problema [violência policial racialmente motivada] que terá de ser resolvido através de legislação, através de novos precedentes estabelecidos no sistema legal e a mudança social nas mentalidades das pessoas para que não continuemos a alimentar o racismo neste país. Não pode ser resolvido com algumas marchas. (Fernandes & Costa, 2020, p. 3)

Ponto de vista esse em que “se percebe também a absoluta necessidade de movimentos sociais novos que lutem por reivindicações democráticas e agendas *utopísticas*, sem reincidir no erro de deixar de fora a democratização do próprio Estado, qualquer que seja a sua configuração” (Afonso, 2020, p. 415, itálico acrescentado). E a democratização do Estado, também a do Estado português²⁸⁷, passa por vencer o que se convencionou chamar de *racismo estrutural* que, como escreveu o historiador português Rui Tavares, encontra-se ligado ao racismo violento. “Um prepara o caminho do outro”, afirma ele, e explica o que é o racismo estrutural:

Um preconceito de natureza diferente, mais subtil, sem deixar de ser pernicioso — aquele que insiste que uma pessoa negra ou com sotaque diferente não pode bem ser portuguesa e tem sempre de explicar “de onde é”, como se o seu “onde” não fosse tão o mesmo e tão especial como o de qualquer um de nós. Esse preconceito é um tipo de denegação de cidadania que muitos milhares de nossos concidadãos enfrentam todos os dias, e que tem ramificações daninhas sobre as suas vidas práticas, profissionais, escolares. (Tavares, 2020, p. 40)

Enfim, a nossa reflexão teve o propósito de apontar os limites do conceito de educação para a cidadania global proposto pela UNESCO tendo por argumento o *locus* de sua enunciação, acomodado na espacialidade hegemônica de uma produção intelectual. Como nos lembra Eva Hartmann, ainda que a UNESCO desempenhe um papel importante na mediação entre interesses conflitantes em nível global, “a organização *não está mais desafiando assimetrias Norte-Sul como nos anos 70*, quando tornou-se porta-voz para uma nova ordem de informação ligada a uma nova ordem econômica” (Hartmann, 2010, p. 316).

Mas retornemos a análise estatística desta investigação (Tabela 28). Os problemas globais são mais importantes do que os problemas brasileiros? As respostas dos estudantes a esta questão foram inconclusivas. Vemos que 38.3% mostraram-se indecisos, o que pode significar que eles considerem os problemas locais do Brasil tão importantes quanto os globais, até porque, em diferentes casos, não deixam também de ter uma projeção internacional. Por exemplo, as

²⁸⁷ O autor lembra, nesta mesma crônica, dois fatos históricos associados ao racismo em Portugal: o assassinato do cabo-verdiano (e cidadão português) Alcindo Monteiro, em junho de 1995, por um bando de *skinheads*, e a concessão de vistos que Aristides Sousa Mendes, cônsul português em Bordéus, na França, aprovava a pessoas “à revelia de Salazar, em 1940”, o que pode ter evitado que fossem assassinadas em campos de extermínio nazistas, “símbolo maior da catástrofe moral que foi o racismo no século XX europeu” (Tavares, 2020, p. 40).

queimadas e o desmatamento na Amazônia são um problema local, mas indissociável da dimensão global.

Esta nossa suposição ganha reforço nas respostas obtidas na questão 2 (Tabela 28). Para 82,2% dos estudantes inquiridos estudar em Portugal ampliou-lhes a percepção de que alguns problemas locais (do Brasil) são também questões globais. Submetidas à prova paramétrica, uma das quatro questões da Tabela 28 apresentou significância estatística para a diferença das médias de estudantes negros ($\bar{x} = 2.32$) e brancos ($\bar{x} = 2.77$) sobre saber dizer os direitos e deveres enquanto cidadãos globais. Então, os estudantes negros assinalaram conhecer mais os deveres e direitos de um cidadão global do que os alunos brancos; $t(371) = 3,024$; $p = .003$.

Vale ressaltar que o teste não-paramétrico (χ^2) também indicou associação significativa entre a identidade racial e o conhecimento dos direitos e deveres de um cidadão global; $\chi^2(2) = 9.050$, $p = .011$. Enquanto entre os estudantes negros, a maioria (56.4%) assinalou saber dos seus direitos e deveres enquanto um cidadão global, entre os estudantes brancos um percentual significativamente inferior (43.7%) afirmou ter esse conhecimento²⁸⁸.

Tabela 28: Cidadania global descolonial e interculturalidade

| 1. Estudar em Portugal fez-me perceber que as questões globais são mais importantes que as locais (do Brasil). | | |
|--|-----|--------|
| Discordância | 120 | 30,5% |
| Indecisão | 151 | 38,3% |
| Concordância | 118 | 29,9% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 2. Estudar em Portugal fez-me perceber que alguns problemas locais do Brasil são também questões globais. | | |
| Discordância | 12 | 3,0% |
| Indecisão | 54 | 13,7% |
| Concordância | 324 | 82,2% |
| Não sabe/ não responde | 4 | 1,0% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 3. Sinceramente, não sei dizer quais são meus deveres e direitos como cidadão global. | | |
| Discordância | 183 | 46,4% |
| Indecisão | 103 | 26,1% |
| Concordância | 103 | 26,1% |
| Não sabe/ não responde | 5 | 1,3% |
| Total | 394 | 100,0% |
| 4. Ser um cidadão global pode ser um objetivo importante para fazer mobilidade internacional. | | |

²⁸⁸ Os percentuais do teste χ^2 diferem dos da Tabela 28 porque, conforme já referimos, os dados discriminados nas tabelas dizem respeito aos 394 estudantes da amostra. Nos testes paramétricos e não paramétricos os cálculos consideraram somente os estudantes brancos e negros, tendo sido excluídos os que se identificaram como amarelos e indígenas.

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Discordância | 14 | 3,6% |
| Indecisão | 84 | 21,3% |
| Concordância | 290 | 73,6 % |
| Não sabe/ não responde | 6 | 1,5% |
| Total | 394 | 100,0% |

Dada a situação de racismo praticado e negado em todo o mundo e também, como já referimos, da onda de protestos antirracistas que vimos tomar as ruas em escala mundial na sequência da morte de George Floyd, as respostas dos estudantes brasileiros negros talvez possam ser interpretadas mais como uma questão que nos é devolvida para reflexão. Quais são os deveres de negros na Humanidade do século XXI que ainda os exclui enquanto cidadãos de plenos direitos?

Em outra questão, uma maioria expressiva (73,6%) concordou que a mobilidade internacional é um momento oportuno para o exercício da cidadania global.

Eu percebi que às vezes a gente pensa muito só no nosso local, mas isso reflete no global de muitas maneiras: na questão cultural, na questão política, na questão econômica. Em todo o tempo as nossas atitudes podem ser globais, sim. Mas quando você dá um passo para o outro lugar do mundo, você enxerga melhor o mundo. Assim, porque eu enxergava só o Brasil. Eu nunca tinha pisado pra lugar nenhum. Quando a gente se locomove, se sente mais globalizado. (Estudante-Entrevista 3, branca, mobilidade em Direito, Universidade do Minho)

Em síntese, as análises apresentadas nos dois últimos capítulos deste percurso investigativo nos permitem pontuar algumas considerações finais. Em linhas gerais, antes de nos debruçarmos sobre elas, podemos concluir que a mobilidade Brasil-Portugal é fenômeno sócio-histórico que não se explica circunscrito ao tempo em que ocorre. Ao atravessarem o Atlântico para estudar em universidades portuguesas, estudantes das cinco regiões do Brasil levam/trazem consigo as suas histórias de dificuldades e de privilégios que estão entrelaçadas ao racismo fundante de uma sociedade colonial. No entanto, ao desembarcarem em Portugal, nesta segunda década do século XXI, esses mesmos estudantes descobrem que colonialidades advindas de um padrão de poder gestado há cinco séculos persistem tanto lá quanto cá, dos dois lados de uma linha abissal.

CONCLUSÃO

De que nos serve uma mobilidade estudantil Brasil-Portugal com escassez de diálogos descoloniais?

Unidos, mas, por vezes, também em desconforto por uma história em comum, pelas proximidades e diferenças culturais, Brasil e Portugal vêm na última década inaugurando, com a crescente internacionalização de suas universidades, oportunidades para a desconstrução de relações de colonialidade ainda presentes nos (e entre os) dois países. No entanto, essas novas vias de diálogo à vista correm o risco de ficar adiadas ou secundarizadas pela sobreposição das dinâmicas mais pragmáticas de uma economia (capitalista) do conhecimento e do avanço das lógicas de mercado sobre a educação superior.

A partir dessa preocupação, impulsionada pelo pensamento de intelectuais latino-americanos da modernidade/colonialidade/descolonialidade, argumentamos que o fluxo mais intenso e diversificado de estudantes brasileiros para Portugal favorece a formação de espaço acadêmico intercultural, potencialmente propiciador de uma reflexão crítica problematizadora sobre as (des)conexões históricas existentes entre os dois países e suas consequências em termos da (re)produção de certas representações e práticas sociais. Sendo assim, mais concretamente, o caminhar investigativo nesta tese teve o objetivo principal de buscar perceber como a identidade plural e os diferentes percursos escolares dos estudantes brasileiros, na singularidade da experiência de estudar em Portugal, combinaram-se para propiciar um despertar ou um repensar crítico descolonial.

Partimos da ideia basilar de que a mobilidade para Portugal, um país que no passado foi a metrópole-colonizadora do Brasil, propicia a esses estudantes um estranhamento que, hipoteticamente, leva a um refletir sobre as origens históricas de problemas atuais, como as desigualdades sociais e o racismo. Dessa forma, a nosso ver, a experiência da mobilidade traz, em si, o gérmen para a descolonialidade subjetiva de cada um deles. Essa nossa hipótese acabou por se confirmar nas reflexões de muitos desses estudantes, ainda que sejam reflexões parcelares porque em processo de formação intelectual. Porém, eles foram capazes de apresentar um pensar crítico sobre relações de opressão, exploração, dominação e desvalorização humana que guardam origem nas racionalidades da matriz mundial de poder da modernidade/colonialidade ativada no início do século XVI, com a chegada dos portugueses e espanhóis à América.

Um primeiro ponto a sublinhar, em oposição ao que comumente se possa imaginar, é que os estudantes brasileiros em Portugal não são portadores de uma identidade homogênea. São brasileiros com distintas identidades e, portanto, as suas falas são sempre posicionadas a partir de uma localização epistêmica étnico-racial, de gênero e de classe. Assim, como uma primeira conclusão desta investigação, podemos afirmar o seguinte:

- No geral, os estudantes brasileiros revelaram uma maior dificuldade em fazer uma leitura interconectada entre racismo, eurocentrismo e capitalismo, que são elementos constitutivos da matriz mundial de poder, tanto numa perspectiva histórica que remete ao colonialismo no Brasil, quanto na reconfiguração que essas três formas de colonialidade assumem com a globalização.

De forma isolada, no entanto, os estudantes entrevistados e aqueles que deixaram reflexões escritas nos inquéritos virtuais, apresentam críticas com relação ao eurocentrismo, ao racismo e ao capitalismo. A crítica mais frequente foi em relação ao eurocentrismo, sobretudo, em termos de uma hegemonia epistêmica nortecentrada, que ainda desvaloriza ou desconhece muitos dos conhecimentos/saberes do Sul Global. E, por isso, quando questionados, alguns desses estudantes despertaram para a conexão entre capitalismo e eurocentrismo, traduzida nos fluxos de mobilidade estudantil predominantemente voltados para as universidades do Norte Global.

Por outro lado, um pensar crítico descolonial com relação ao capitalismo foi o menos frequente. Embora tenham sido capazes de elaborar uma reflexão que associou as desigualdades sociais à exploração capitalista neoliberal, os estudantes inquiridos, não conseguiram articular a origem desse sistema de exploração com o colonialismo na América e nem vislumbrar alternativas. Sob esse prisma, deram mostras de uma subjetividade aprisionada numa dualidade epistemológica eurocentrada, em que o socialismo era referido como a alternativa possível.

Portanto, não foram capazes de vislumbrar uma utopística no horizonte, desconhecendo caminhos e exemplos de organizações sociais para a construção de uma economia para além do capitalismo. Afinal, a essência de um pensar crítico assenta-se justamente “no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (Santos, 2001b, p. 17). É nesse sentido que os intelectuais da crítica descolonial repetem sempre a importância de *aprender a*

desaprender. Um processo que implica, muitas vezes, em olhar para saberes, conhecimentos e práticas ancestrais e, assim, descobrir as subalternizadas epistemologias do Sul.

De outra parte, as análises descritivas sobre o perfil dos estudantes brasileiros, que cruzaram o Atlântico para estudar em instituições de ensino superior em Portugal, permitiram-nos, já de início, a seguinte conclusão:

- Primeiramente, Portugal não é apontado como um destino para estudantes brasileiros inscritos em cursos das áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e que são as mais valorizadas pelas lógicas capitalistas da economia do conhecimento. A mobilidade tem sido mais acentuada no domínio científico das ciências sociais e humanidades. A exceção ocorreu no início da década, entre 2012 e 2013, com os estudantes do Programa Ciência sem Fronteiras, uma vez que as bolsas eram concedidas justamente para estudantes matriculados em cursos STEM.

Num Brasil de tamanhas desigualdades sociais (e raciais), estudar em outro país constitui um espaço para segmentos estudantis privilegiados. Em Portugal, como vimos na análise empírica, essas desigualdades são percebidas com intensidades distintas quando se analisa os percursos cumpridos pelos estudantes para ingressar nas universidades. Por conseguinte, o tipo de mobilidade para Portugal tende a reunir estudantes com determinadas características. Com relação à modalidade de ingresso nas universidades portuguesas e às desigualdades de partida no Brasil, esta investigação nos permitiu concluir que:

- Os estudantes brancos e negros de escolas públicas e de situação econômica menos favorável tiveram uma participação importante na mobilidade para Portugal com o Ciência sem Fronteiras. Porém, os fluxos de mobilidade mais recentes, notadamente a partir da aceitação da nota final do ENEM para ingresso em instituições portuguesas, têm sido uma realidade para estudantes (brancos e negros) de classes sociais de maior rendimento e que estudaram em escolas privadas no Brasil;
- Independentemente da forma de ingresso, os estudantes que se autodeclararam brancos tiveram uma maior participação na mobilidade para Portugal. A

interseccionalidade permitiu-nos visibilizar, assim, que a mobilidade para Portugal é mais do que um privilégio de classe, é um privilégio também de raça.

De outra parte, em relação ao racismo, vimos que os estudantes negros (autodeclarados pretos e pardos) relataram, com maior frequência do que os autodeclarados brancos, sentimentos de discriminação pela condição de gênero, raça/cor ou nacionalidade em algum momento da experiência da mobilidade. Na interseccionalidade de gênero e raça, as estudantes (negras e brancas) afirmaram mais do que os estudantes (negros e brancos) terem deparado com situações de racismo. Em sequência, verificamos que os casos de racismo foram relatados numa frequência maior pelas estudantes negras do que pelas brancas e também em comparação aos estudantes negros.

Ainda em relação à problemática do racismo em Portugal, é importante sublinhar que as estudantes negras, mais do que as brancas, consideraram que a classificação das pessoas por critérios étnico-raciais – uma irracionalidade que, como vimos, teve início no século XVI com o colonialismo ibérico na América Latina –, não é uma questão superada. Portanto, as leituras interseccionais nos permitiram delinear que:

- As percepções de racismo em Portugal na combinação de gênero e raça foram mais frequentes entre as estudantes negras, tanto no que diz respeito a confrontar com situações de discriminação durante a experiência da mobilidade estudantil, quanto ao considerar que a classificação das pessoas por raça não é uma questão superada nos nossos dias.

No entanto, o desafio principal a que nos propusemos nesta investigação foi o de buscar relacionar identidade racial e os diferentes percursos escolares com a capacidade de elaborar um pensamento crítico descolonial. Com base nas análises dos nossos dados, descritivos e qualitativos, e tendo em conta os limites que não nos permitem uma generalização, chegamos à seguinte conclusão:

- A identidade de raça não se revelou determinante para a formação de um pensar crítico descolonial. No entanto, os relatos mais sensíveis a situações de racismo, vivenciado ou presenciado em Portugal, foram relatados por estudantes que se

autodeclararam pretos ou pardos. No entanto, estudantes brancos também foram capazes de um *despertar descolonial* com relação ao racismo a partir das suas convivências com estudantes de outras nacionalidades em Portugal.

Em termos das dinâmicas próprias que caracterizam a mobilidade estudantil (*inbound/outbound mobility*), Portugal e Brasil ocupam uma posição periférica no panorama global da internacionalização da educação superior, o que significa dizer que não estão entre os destinos mais escolhidos pelos estudantes que buscam uma formação internacional. Como indicam as estatísticas comparativas internacionais, o Brasil atrai menos estudantes do que Portugal e o Estados Unidos têm sido tradicionalmente o principal destino dos brasileiros.

Todavia, no início da década de 2010, políticas e alterações legislativas, tanto no Brasil quanto em Portugal, conferiram uma posição de destaque às universidades portuguesas na atração de estudantes brasileiros. Tendo em conta esse novo cenário, uma questão que se impôs foi a de verificarmos a que ponto a lacuna do ensino da língua inglesa no Brasil poderia explicar esse *boom* da mobilidade estudantil rumo a Portugal. Chegamos, então, às seguintes conclusões:

- A língua portuguesa teve influência considerável na decisão dos estudantes brasileiros, tendo sido o motivo mais citado para a escolha de Portugal, seja pela falta de proficiência em língua estrangeira ou por preferirem estudar num país com o mesmo idioma;
- A análise interseccional entre raça e habilidades linguísticas em inglês revelou menor proficiência no idioma entre os estudantes negros. Todavia, ao se levar em conta na análise a forma de ingresso nas universidades portuguesas, os bolsistas do CsF (negros e brancos) assinalaram ter maior dificuldade com a língua inglesa do que os estudantes (brancos e negros) do ENEM, que precisam pagar anuidades.

A partir desses resultados foi possível inferir que o maior poder econômico das famílias dos estudantes do ENEM permitiu-lhes uma melhor formação na língua inglesa. Porém, independentemente do tipo de mobilidade que cumpriram, a tendência constatada foi a de uma maior proficiência para os estudantes brancos em detrimento dos negros, denunciando uma colonialidade de poder latente no sistema educacional brasileiro.

Para além das desigualdades observadas na mobilidade, podemos afirmar que as universidades portuguesas estão sendo palco, em diferentes dimensões, de um florescer crítico descolonial. Nesta investigação trouxemos diferentes relatos que evidenciaram esse processo de efervescência crítica intelectual. Todavia, como anunciamos no título indagativo desta seção, reservada às considerações finais da nossa escrita, para que haja proveito disso ou de que dele surjam mudanças, urge a abertura de espaços dialógicos inclusivos, em que seja dada oportunidade de voz a brasileiros e demais estudantes internacionais que partem de territórios colonizados no passado por Portugal. Como vimos, ao ser predominantemente teorizada a partir de perspectiva euro-americana, a internacionalização do ensino superior tem levado “menos em consideração como os legados da expansão colonial impõem demandas únicas às universidades” (Majee & Ress, 2020, p. 463).

Lembrando aqui a clássica obra de Gayatri Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, podemos dizer que sim, no claro e bom português: os subalternos estudantes brasileiros podem e devem falar! Na nossa visão, as críticas que alguns intelectuais portugueses têm escrito sobre o avanço de um *ethos* empresarial que está a modificar a natureza das universidades, nomeadamente na sequência do Processo de Bolonha, devem ser complementadas e aprofundadas com o pensamento descolonial. Afinal, o *ethos* economicista não vem só; vem acompanhado pelo “controle das subjetividades” (Mignolo, 2017a, p. 10). Por isso, a grande missão das universidades nesta atual batalha passa precisamente pela questão epistemológica, de ser uma indutora do seu próprio descolonizar-se.

Sendo assim, quais os contributos que os estudantes brasileiros trazem para este diálogo? Como deram mostras na nossa investigação, são muitos e variados. Eles são denunciadores da existência de racismos lá e cá, dos dois lados da *linha abissal*; de uma lógica capitalista que se traduz numa questionável cobrança de anuidades mais elevadas; de uma carência de ações acadêmicas para uma maior dinâmica intercultural; de uma condição passiva e verticalizada de aprendizagem em que, segundo as suas falas, se caracteriza pelo muito que ouvem e pelo pouco que falam. Enfim, as universidades portuguesas podem aproveitar o dinamismo da internacionalização para principiar a construção de um protagonismo de descolonização epistêmica. Como se diz lá na minha terra natal, o *queijo e faca* estão sobre a mesa.

De outra parte, não podemos deixar de ressaltar aqui as lacunas que observamos no pensar crítico desses estudantes. De uma maneira geral, como assinalamos, é preciso considerar que estamos a fazer referência a estudantes jovens, a maioria com menos de 24 anos, e, portanto,

em pleno processo de amadurecimento intelectual. Sendo assim, naturalmente que não poderia nos surpreender o desconhecimento em relação a algumas questões que demandam mais leituras, entre as quais o despertar para a cidadania global. Apesar disso, fomos percebendo um pensar intercultural na interpretação das suas falas e dos seus relatos escritos, ou seja, uma sensibilidade crítica em relação a ideias preconcebidas, preconceituosas ou de intolerância sobre culturas e visões de mundos diferentes e distantes dos padrões ocidentais.

Por conseguinte, as universidades portuguesas, no seu recente dinamismo de internacionalização, poderão compor um espaço propício também para a prática de uma *cidadania global descolonial*. Com isso, estamos a fazer referência a posicionamentos e atitudes, de ação e reação, face às distintas e atuais formas de colonialidade. Portanto, vemos aqui mais uma sugestão de tema para a construção de um diálogo descolonial entre os académicos portugueses e os estudantes internacionais do Brasil. O que é isso, senão um caminhar rumo a um outro mundo possível? Mundo este que temos denominado de *pangeia multicêntrica*.

Nesse sentido, os estudantes brasileiros, que atravessam tanto mar para aprender nas universidades europeias de Portugal, também têm muito o que ensinar. Para tanto, um primeiro passo é desierarquizar as práticas académicas eurocêntricas de ensinar e aprender. Aliás, esse foi um estranhar repetido com certa frequência pelos estudantes, estranhando uma carência de debates em sala de aula. Lembrando aqui Paulo Freire, o diálogo é uma “exigência existencial” e define-se por ser “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 1987, p. 79).

Enfim, ter chegado ao fim deste estudo traz a sensação de estarmos posicionados no ponto de largada para um outro começo investigativo. Temos as vozes dos estudantes brasileiros, mas ficamos por deixar falar os estudantes portugueses e por promover encontros de diálogo entre ambos. Um outro processo investigativo que se caracterizaria por um agir mais direto para a transformação da internacionalização com vistas à superação de “imaturidades coloniais” (Stein & Silva, 2020, p. 563).

Há pouco, antes de iniciar a escrita destas páginas finais, esbarrei numa reflexão do jornalista português Carlos Fino, baseada na sua investigação de doutoramento sobre as raízes históricas do estranhamento e da (in)comunicação entre Portugal e Brasil, em que argumenta sobre um “imaginário brasileiro claramente antilusitano” (Fino, 2020, p. 8). Em uma passagem da tese, Fino recorda uma entrevista do embaixador português Jorge Cabral em que ele sugere o

caminho da “formação cultural e académica, nomeadamente o intercâmbio de estudantes”, para superar “o grande desconhecimento entre portugueses e brasileiros” (Fino, 2019, pp. 50-51).

Afinal, talvez o grande aprendizado que esta investigação nos traz é o de perceber que há distâncias que os avanços das tecnologias de comunicação e de transporte nas dinâmicas do mundo globalizado ainda não conseguiram vencer. São as *distâncias interculturais* e as *distâncias humanas*, ambas resultantes de relações históricas de poder orientadas por uma matriz colonial de base essencialmente racista, que nos afastam da pluralidade do outro (os povos do mundo) e de nós mesmos (o povo brasileiro).

Com a maior e mais variada presença de estudantes brasileiros em universidades portuguesas tem-se, obviamente, a circulação de uma pluralidade de ideias, de visões, de possibilidades. Mas estão a ser recepcionadas dialogicamente pela academia? Se não, ficará sempre por responder de que nos serve o impulso de uma internacionalização das universidades portuguesas com escassez de diálogos interculturais e descoloniais com os estudantes brasileiros? Que as diferenças da língua portuguesa, do português brasileiro e do português europeu, não sejam a barreira a impedir o fluxo de uma comunicação e de mútuos entendimentos.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 13-29.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-490. doi: 10.1590/S1413-24782013000200002.
- Afonso, A. J. (2017). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 156-166. doi: 10.7203/RASE.10.2.10112.
- Afonso, A. J. (2020). Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social, *RBPAE*, 36(2), 403-428. doi: 10.21573/vol36n22020.103519.
- Afonso, A. J., & Ramos, E. L.-V. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-98.
- Akotirene, C. (2018, setembro 7). O que é interseccionalidade. (C. Batista, Entrevistador) Folhape.com.br (Coluna Mulheres em Movimento). Recuperado em 8 de maio, 2019, de <https://www.folhape.com.br/NOTICIAS/2190-O-QUE-INTERSECCIONALIDADE/80564/>.
- Albuquerque, W. (2009). *O jogo da dissimulação: abolição, raça e cidadania no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Alemu, S. K. (2018). The meaning, idea and history of university/higher education in Africa: a brief literature review. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(3), 210-227.
- Almeida, L. F. (2015). Neonacional-desenvolvimentismo e relações de classes nos governos Lula. *Lutas Sociais*, 19(35), 142-159.
- Almeida, L. F. (2020, julho 29). *Nacionalismo ausente, anti-imperialismo premente*. Acesso em 18 de setembro de 2020, disponível em A Terra é Redonda: <https://aterraeredonda.com.br/nacionalismo-ausente-anti-imperialismo-premente/>.
- Almeida, M. V. (2000). *Um Mar da Cor da Terra: Raça, Cultura e Política da Identidade*. Oeiras: Celta.
- Almeida, M. V. (2018, novembro 3). "Até que sejamos só cidadãos e cidadãs. Porque deve avançar a proposta de recolha de dados étnicos e raciais nos Censos". *Público*, p. 54.
- Altbach, P. G. (2003). The costs and benefits of world-class universities. *International Higher Education*, 33, 5-8. doi: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7381>.
- Altbach, P. G. (2007). Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), pp. 111-134.

- Altbach, P. G. (2010). *The state of the rankings*. Recuperado em 22 de outubro, 2018, de <https://www.insidehighered.com/views/2010/11/11/state-rankings>.
- Altbach, P. G. (2011). The past, present, and future of the research university. In P. G. Altbach, & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 11-30). Washington DC: The World Bank.
- Altbach, P. G., & Reisberg, L. (2018). Global Trends and Future Uncertainties. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(3-4), 63-67. doi:10.1080/00091383.2018.1509601.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (2011). Introduction. In P. G. Altbach, & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 4-18). Washington: The World Bank.
- Alves, D. M. (2000). Apresentação. In A. Cervo, J. C. Magalhães, & D. M. Alves (Eds.), *Depois das caravelas. As relações entre Portugal e Brasil 1808-2000* (pp. 11-60). Brasília: UnB.
- Amorim, R. (2015, 30 de dezembro). *Ida de estudantes para Portugal aumenta com aceitação do ENEM*. Recuperado em 6 de maio, 2020, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/33051-ida-de-estudantes-para-portugal-aumenta-com-aceitacao-do-enem>.
- Amorim, R. (2019, agosto 19). *Programa Marca envia 42 estudantes brasileiros a países da América Latina*. Recuperado em 10 de abril, 2020, de http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=79021:programa-marca-envia-42-estudantes-brasileiros-a-paises-da-america-latina&catid=12&Itemid=86.
- Amorim, R. (2020, agosto 19). *Por que o Brasil elegeu um presidente anti-Brasil?* <https://ocaraiba.org/2020/08/19/por-que-o-brasil-elegeu-um-presidente-anti-brasil/>.
- Amusan, L., & Oyewole, S. (2017). The Quest for Hegemony and the Future of African Solutions to African Development Problems: Lessons from Headways in the African Security Sector. *Journal of Asian and African Studies*, 52 (1), 21-33. doi:10.1177/0021909614560242.
- Andrade, L. M. (2013). Ramón Grosfoguel: "Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad". *Metapolítica*, 17(83), 38-47.
- Andrade, M. (1993). *Macunaíma. O herói sem nenhum caráter* (29ª ed.). Belo Horizonte: Villa Rica.
- Andrade, O. (1990). Manifesto Antropófago (1928). In O. Andrade, *A utopia antropofágica* (pp. 47-52). São Paulo: Globo.
- Antunes, A. (1996). Inclassificáveis. In *O Silêncio* [CD]. Brasil: BMG, RCA.
- Antunes, F. (2007). O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? *ETD – Educação Temática Digital*, 9 (n. esp.), 1-28. doi:0.20396/etd.v9in.esp..725.

- Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação – ACS/MEC. (2014, maio 21). Alunos carentes brasileiros ganharão bolsas no exterior. Recuperado em 13 de setembro, 2020, de <http://capes.gov.br/36-noticias/3683-alunos-carentes-brasileiros-ganharao-bolsas-no-exterior>.
- Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação – ACS/MEC. (2015, agosto 5). *Sociedade conhecerá melhor as escolas que oferecem educação de qualidade no Brasil*. Recuperado em 7 de março, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/21520-sociedade-conhecera-melhor-as-escolas-que-oferecem-educacao-de-qualidade-no-brasil>.
- Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação – ACS/MEC. (2017, abril 2). *MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação*. Recuperado em 18 de abril, 2020, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>.
- Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação – ACS/MEC. (2017, julho 05). *Inep fortalece acordos com universidades de Portugal*. Recuperado em 6 de maio, 2020, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/51141-inep-fortalece-acordos-com-universidades-de-portugal>.
- Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação – ACS/MEC. (2017, novembro 10). *Projetos de internacionalização terão verba de R\$ 300 milhões*. Recuperado em 3 de outubro, 2018, de http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=57171:projetos-de-internacionalizacao-terao-verba-de-r-300-milhoes&catid=212&Itemid=86.
- Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação – ACS/MEC. (2018, abril 25). *Mais de 1,2 mil brasileiros usam notas do Enem em Portugal*. Recuperado em 6 de maio, 2020, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/63281-mais-de-1200-brasileiros-usaram-notas-do-enem-para-ingressar-em-ies-portuguesas>.
- Aydarova, E. (2017). Discursive contestations and pluriversal futures: A decolonial analysis of educational policies in the United Arab Emirates. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (111), 1-26. doi:10.14507/epaa.25.3063.
- Azevedo, M. L. (2015). Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, 1(1), 56-79. doi:10.22476/revcted.v1i1.24.
- Azevedo, M. L. (2016). A educação superior em tempos de internacionalização: cinco mitos, nove enganos e cinco verdades. In C. Cunha, J. V. Sousa, & M. A. Silva (Orgs.), *Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas* (pp. 71-89). Belo Horizonte: Fino Traço.

- Balibar, É. (1991). Is there a 'neo-racism'? In É. Balibar, & I. Wallerstein, *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities* (C. Turner, Trad., pp. 17-28). London; New York: Verso.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.
- Ballestrin, L. (2017). Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 60(2), 505-540. doi:10.1590/001152582017127.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trads.) São Paulo: Edições 70.
- Barrantes-Montero, L. G. (2018). Phillipsons's Linguistic Imperialism Revisited at the light of Latin American Decoloniality Approach. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(1), 1-19. doi: 10.15359/ree.22-1.1.
- Barreto, A. (2019, junho 30). Preto e branco. *P2 - Público*, p. 3.
- Beck, U. (2017). *A metamorfose do mundo. Como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade*. (P. E. Duarte, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Behari-Leak, K., & Mokou, G. (2019). Disrupting metaphors of coloniality to mediate social inclusion in the global South. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 135-147. doi:10.1080/1360144X.2019.1594236.
- Bell, D. (1973). *O advento da sociedade pós-industrial. Uma tentativa de previsão social*. (H. d. Dantas, Trad.) São Paulo: Cultrix.
- Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 15-24. doi:10.1590/S0102-69922016000100002.
- Bethencourt, F. (2018). *Racismos: das Cruzadas ao Século XX*. (L. O. Santos, & J. Q. Edições, Trads.) São Paulo: Companhia das Letras.
- Beverly, J., & Oviedo, J. (1995). Introduction. In J. Beverly, M. Aronna, & J. Oviedo (Eds.), *The postmodernism debate in Latin America* (pp. 1-17). Durham; London: Duke University Press.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. (M. Ávila, E. L. Reis, & G. R. Gonçalves, Trads.) Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bhandari, R. (2017). US Student Mobility Trends in a Global Context. *International Higher Education*, 2-3. doi:10.6017/ihe.2017.90.9756.
- Bishop, P. A., & Herron, R. L. (2015). Use and Misuse of the Likert Item Responses and Other Ordinal Measures. *International Journal of Exercise Science*, 8(3), 297-302.
- Boito-Jr, A. (2012). As bases políticas do neodesenvolvimentismo. *9º Fórum de Economia da Fundação Getúlio Vargas*. São Paulo: Repositório Digital FGV. Recuperado em 8 de junho, 2015, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/16866>.

- Borges, R. A. (2015). *A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Borges, R. A. (2018a). *Do Brasil aos Estados Unidos: a Barreira do Inglês na mobilidade de estudantes. Um estudo sobre identidades e desigualdades refletidas no Programa Ciência sem Fronteiras*. Beau-Bassin: Novas Edições Acadêmicas.
- Borges, R. A. (2018b). A xenofobia como barreira à mobilidade estudantil. *A página da educação*, 2(212), 74-75.
- Borges, R. A. (2020). A naturalização da discriminação racial em Portugal. *Educação & Sociedade*, 41, 1-4, online. doi:10.1590/es.0227363.
- Borges, R. A., & Afonso, A. J. (2017). Brasil e Portugal: A mobilidade estudantil no espaço da internacionalização. In G. S. Carvalho, & M. d. Dionísio (Ed.), *II ENJIE - Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação* (pp. 79-84). Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Borges, R., & Afonso, A. J. (2018). Why subaltern language? Yes, we speak portuguese! Para uma crítica da colonialidade da língua na mobilidade estudantil internacional. *Comunicação e Sociedade*, 34, 73-86. doi: 10.17231/comsoc.34(2018).2936.
- Borges, R. A., & Afonso, A. J. (2020). Brazilian University Students in Portugal: Towards an intersectional analysis of the coloniality of power. *Reconnecting EERA 23 - 28 August Online*. <https://eera-ecer.de/ecer-2020-glasgow/reconnecting-eera-23-28-august-online/>.
- Borges, R. A., Afonso, A. J., & Sousa, J. V. (2018). O ENEM a ampliar a mobilidade estudantil para Portugal: reflexões preliminares. *VI Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. A educação e os sentidos de futuro em contextos de incertezas no Brasil e em Portugal, Universidade do Minho, 26 a 28 de Novembro de 2018*. Braga.
- Borges, R. A., & Garcia-Filice, R. C. (2015). Como a globalização neoliberal tornou possível o Programa Ciência sem Fronteiras? In R. Guimarães-Iosif, S. P. Zardo, & A. V. Santos, *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas* (pp. 91-107). Brasília: Liber Livro.
- Borges, R. A., & Garcia-Filice, R. C. (2016). A língua inglesa no Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. *Interfaces Brasil/Canadá. Dossier Internacionalização da Educação Superior: Agendas, Parcerias e Conhecimentos*, 16 (1), pp. 72-96.
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina* (1ª ed.). (M. S. Pereira, Trad.) Oeiras: Celta.
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed.). (S. Miceli, S. A. Prado, S. Miceli, & W. C. Vieira, Trads.) São Paulo: Perspectiva.

- Boussouf, A. (2019, julho 11). *Fatima Al-Fihri: The Mother of Moroccan Intellectuals*. Recuperado em 21 de fevereiro, 2020, de Marocco World News: <https://www.moroccoworldnews.com/2019/06/275633/fatima-al-fihri-moroccan-intellectuals-al-quaraouiyine/>.
- Bresser-Pereira, L. C. (2003). *Desenvolvimento e Crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula* (5ª ed.). São Paulo: Editora 34.
- Bresser-Pereira, L. C. (2015). Um terceiro desenvolvimentismo na história? In P. Souza, *Brasil, sociedade em movimento* (pp. 381-397). São Paulo: Paz e Terra.
- Bresser-Pereira, L. C. (2016). Reflexões sobre o Novo Desenvolvimentismo e o Desenvolvimentismo Clássico. *Revista de Economia Política*, 36(2), 237-265. doi:10.1590/0101-31572015v36n02a01.
- Bresser-Pereira, L. C. (2020). A new theoretical framework: New Developmentalism. *Challenge*, 63(3), 114-132. doi: 10.1080/05775132.2019.1705006.
- Burke, P. (2016). *O que é história do conhecimento?* (C. Freire, Trad.) São Paulo: Unesp.
- Cabecinhas, R. (2017 [2007]). *Preto e Branco. A naturalização da discriminação racial*. Famicão: Edições Húmus.
- Cairns, D. (2019). Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the Erasmus programme. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 137-147. doi:10.1080/1743727X.2018.1446928.
- Campos, L., França, D., & Feres-Júnior, J. (2018). *Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe - GEMAA, n. 2*. Universidade do Estado do Rio Janeiro.
- Canelas, L. (3 de Março de 2019). A primeira volta ao mundo continua a incomodar? *Público*, pp. 2-5.
- Cardina, M., & Martins, B. S. (2018). Introdução. Do império colonial às lutas de libertação: memórias cruzadas da guerra. In M. Cardina, & B. S. Martins (Orgs.), *As voltas do passado* (pp. 11-20). Lisboa: Edições Tinta da China.
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42, 1150-1152. doi:10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x
- Carmo, I. (2020, junho 11). Racismo e luta de classes. *Público*, p. 8.
- Castello-Branco, C. (1887). *Cancioneiro alegre de poetas portugueses e brasileiros*. Porto: Livraria Internacional Ernesto Chardron; Casa Editora Lugan e Geneliox, Successores.
- Castelo, C. (1998). *"O modo português de estar no mundo". O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castelo, C. (2010). Prefácio. In G. Freyre, *Um brasileiro em terras portuguesas* (pp. 11-29). São Paulo: É Realizações.

- Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. In S. Castro-Gómez, & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 169-205). Mexico city; San Francisco: Porrúa; University of San Francisco.
- Castro-Gómez, S. (2017). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 69-83). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Castro-Gómez, S., & Mendieta, E. (1998). Introducción: la translocalización discursiva de "latinoamérica" en tiempos de la globalización. In S. Castro-Gómez, & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 5-30). Mexico city; San Francisco: Porrúa; University of San Francisco.
- Castro, M. H., & Tiezzi, S. (2005). A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In C. Brock, & S. Schwartzman (Eds.), *Os desafios da educação no Brasil* (R. Silveira, Trad., pp. 115-147). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil - UNIC-Rio. (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: UNIC-Rio. Recuperado em 27 de junho, 2019, de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme* (4^a ed.). Paris: Présence Africaine.
- Charles, H., Harris, M., & Carlson, B. (2016). Negotiating Global and Interdisciplinary Imperatives for Indigenous Education Scholarship and Pedagogy. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 45 (2), 111-118. doi:10.1017/jie.2015.31.
- Chaves, V. L., & Castro, A. M. (2016). Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 118-137. doi: 10.22348/riesup.v2i1.7531.
- Chicangana-Bayona, Y. A. (2017). *Imagens de canibais e selvagens do Novo Mundo. Do maravilhoso medieval ao exótico colonial (séculos XV-XVII)*. Campinas: Unicamp.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810. doi: 10.1086/669608.
- Choudaha, R., & De Wit, H. (2014). Challenges and opportunities for global student mobility in the future: a comparative and critical analysis. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 19-33). Oxford: Symposium Books.
- Chowdhury, A. R. (2016). Subaltern Studies. In S. Ray, H. Schwarz, J. L. Berlanga, A. Moreiras, & A. Shemak (Eds.), *The Encyclopedia of Postcolonial Studies* (Online). Encyclopedia of Postcolonial Studies: Wiley and Blackwell. Recuperado em 11 de março, 2020, de http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9781444334982_chunk_g978144433498223_ss1-28.

- Clark, R. P. (2018 [1997]). *The Global Imperative. An Interpretive History of the Spread of Humankind*. New York: Routledge.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (2016). *Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do Questionário Aplicado pela CAPES*. Brasília: CAPES/MEC.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CAPES; CNPq. (2011). *Ciência sem Fronteiras: Um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: MEC; MCTI.
- Coordenação de Comunicação Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CCS/CAPES. (2014, junho 25). *Governo anuncia mais 100 mil bolsas de estudo na segunda fase do Programa Ciência sem Fronteiras*. Recuperado em 13 de setembro, 2018, de <https://www.capes.gov.br/todas-noticias/7030-governo-anuncia-mais-100-mil-bolsas-de-estudo-na-segunda-fase-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>.
- Coordenação de Comunicação Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CCS/CAPES. (2017, novembro 3). *Internacionalização do ensino superior precisa avançar, sugere estudo da Capes*. Recuperado em 3 de outubro, 2017, de <https://www.capes.gov.br/36-noticias/8621-internacionalizacao-do-ensino-superior-precisa-avancar-sugere-estudo-da-capes>.
- Coordenação de Comunicação Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CCS/CAPES (2018, outubro 01). *Divulgado resultado final do Programa de Internacionalização*. Recuperado em 12 de setembro, 2020, de <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9090-divulgado-resultado-final-do-programa-de-internacionalizacao>.
- Coronel-Molina, S. M. (2009). Foreword. In F. G. Poma de Ayala, *The First New Chronicle and Good Governmen* (pp. xiii-xvi). Austin: University of Texas Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the interseccion of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989, Iss. 1, Article 8*, pp. 139-167. Recuperado em 26 de fevereiro, 2019, de <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review, 43(6)*, pp. 1241–1299. doi:10.2307/1229039.

- Crenshaw, K. (2013). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241–1299. doi:10.2307/1229039.
- Crenshaw, K. (2016). *A urgência da "interseccionalidade"*. Recuperado em 6 de maio, 2019, de https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-br.
- Cunha, A., & Santos, Y. (2017). *Erasmus '30. A história do programa e a participação dos estudantes portugueses*. Lisboa, Portugal: Letras Errantes/Bookbuilders.
- Cunha, L. A. (2007a). *A universidade temporã. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas* (3ª ed.). São Paulo: UNESP.
- Cunha, L. A. (2007c). *A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (2ª ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Da Costa, A. E. (2016). Thinking 'post-racial' ideology transnationally: The contemporary politics of race and indigeneity in the Americas. *Critical Sociology*, 42 (4-5), 475-490. doi:10.1177/0896920515591175.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. doi: 10.1590/S0101-73302004000200007.
- Davis, A. (2020, junho 19). Angela Davis: "Acabar com o racismo é também acabar com os grandes problemas do mundo". *Público/Ípsilon*, 3-11. (I. Lucas, Entrevistador)
- Davis, K. (2008). Intersectionality as a Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. *Feminist Theory*, 9(1), pp. 67-85. doi:10.1177/1464700108086364.
- Déclaration sur la race, Paris, juillet 1950. (1973). In *Le racisme devant la science* (pp. 361-365). Paris: UNESCO.
- Déclaration sur la race et les différences raciales, Paris, juin 1951. (1973). In *Le racisme devant la science* (pp. 366-373). Paris: UNESCO.
- Delanty, G. (2018). Os desafios da globalização e a imaginação cosmopolita: as implicações do Antropoceno. *Revista Sociedade e Estado*, 33(2), 373-388. doi:10.1590/s0102-699220183302004.
- Dennis, M. A. (2018). *Vannevar Bush. American Engineer*. Recupeado em 15 de novembro, 2018, de <https://www.britannica.com/biography/Vannevar-Bush>.
- Diaz, M.-D. M. (2012). (Des)Igualdades de Oportunidades no Ensino Médio Brasileiro: Escolas Públicas e Privadas. *Revista Economia*, 13(3a), 553–568.
- Dierckxsens, W. (2003). Fim do neoliberalismo, fim do capitalismo: surge uma nova utopia. In J. Pixley (Ed.), *Por um mundo diferente. Alternativas para o mercado global* (O. Reis, Trad., pp. 37-49). Petrópolis: Vozes.

- Diwan, P. (2015). *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo* (2ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Dussel, E. (1993). *1492: O encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade*. (J. A. Clasen, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Dussel, E. (1995). Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). In J. Beverley, M. Aronna, & J. Oviedo (Eds.), *The postmodernism debate in Latin America* (pp. 65-76). Durham; London: Duke University Press.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 25-34). Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Edwards, L. (2018). *A Critical Interpretation of Study Abroad, Participant Identity, and Second Language Learning*. Tese de doutorado, Illinois, Estados Unidos. doi:10.30707/ETD2018.Edwards.L
- Engwall, L. (2016). The Internationalisation of Higher Education. *European Review*, 24(2), 221–231. doi: 10.1017/S1062798715000575.
- Esteva, G. (1996 [1992]). Desarrollo. In W. Sachs (Ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento* (pp. 52-78). Perú: Pratec.
- Esturo, E. C. (2017). La movilidad de estudiantes en América Central. ¿En busca del hegemonic Knowledge? *América latina Hoy*, 77, 137-158. doi:10.14201/alh201777137158.
- European Commission. (2007). *Tackling multiple discrimination. Practices, policies and laws*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fairclough, N. (2016). *Discurso e mudança social* (2ª ed.). (I. Magalhães, Trad.) Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- Fanon, F. (1963 [1961]). *Los condenados de la tierra*. (J. Campos, Trad.) México: Fondo de Cultura de México.
- Fernandes, A. M. (2000). *A construção da ciência no Brasil e a SBPC* (2ª ed.). Brasília: Universidade de Brasília.
- Fernandes, F. (1989). *Significado do protesto negro* (Vol. 33 Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, R. C., & Costa, X. (2020, junho 7). "Black Lives Matter", ouviu-se em Portugal e no mundo. *Público*, pp. 2-3.
- Ferreira, N. S. (2002). As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade*, 79, pp. 257-272.
- Ferreira, T. (2017, julho 16). *O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar*. Recuperado em 27 de abril, 2020, de <https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>.

- Ferreira, T. M., & Neves, L. M. (2000). As relações culturais ao longo do século XIX. In A. Cervo, & J. C. Magalhães, *Depois das Caravelas: as relações entre Portugal e Brasil (1808-2000)* (pp. 225-252). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Filgueiras, L. (2006). O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In E. M. Basualdo, & E. Arceo, *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales* (pp. 179-206). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fino, C. A. (2019). *Raízes do estranhamento: a (in)comunicação Brasil-Portugal*. Tese de Doutorado, Braga, Portugal.
- Fino, C. (16 de agosto de 2020). Como o Brasil nos vê: media consolidam visão negativa de Portugal. *Público*, p. 8.
- Fonseca, F. T. (1999). Scientiae thesaurus mirabilis: estudantes de origem brasileira na Universidade de Coimbra (1601-1850). *Revista Portuguesa de História*, 2(33), 527-559. doi: 10.14195/0870-4147_33-2_5.
- Forattini, O. P. (1997). A língua franca da ciência. *Revista da Saúde Pública*, 31(1), 3-8. doi: 10.1590/S0034-89101997000100002.
- Foray, D. (2009 [2000]). *L'économie de la connaissance*. Paris: Editions La Découverte.
- França, T., Alves, E., & Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325-338. doi:10.1080/14767724.2018.1457431.
- Freire, J. R. (2011). *Rio Babel. A história das línguas na Amazônia* (2ª ed.). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Freire, P. (1987 [1970]). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freyre, G. (2000 [1948]). *Inglêses no Brasil - Aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Topbooks Editora.
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande & senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (48ª ed.). São Paulo: Global.
- Freyre, G. (2006). *Tempo morto e outros tempos. Trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade (1915-1930)* (2ª ed.). São Paulo: Global.
- Gadotti, M. (Ed.). (1996). *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gallas, L. (2013). Decolonialidade como o caminho para a cooperação. Entrevista a Walter Mignolo. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos - IHU On-Line*, 431, 21-25. Recuperado em 1 de setembro, 2020, de <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>.

- Garcia-Jr., A. (2013). Vantagens e armadilhas do atraso. Estudos internacionais e recomposição das elites dirigentes no Brasil em perspectiva comparada. In L. B. Canêdo, K. Tomizaki, & A. Garcia-Jr., *Estratégias educativas das elites brasileiras na era da globalização* (pp. 183-212). São Paulo: Hucitec Fapesp.
- Gatti, B., André, M., Fávero, O., & Candau, V. M. (2003). O modelo de avaliação da Capes. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 137-144. doi: 10.1590/S1413-24782003000100012.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade* (3ª ed.). (F. L. Machado, & M. M. Rocha, Trans.) Oeiras: Celta Editora.
- Gilroy, P. (2001 [1993]). *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*. (C. K. Moreira, Trad.) São Paulo: Editora 34.
- Gitlin, T. (1993). *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*. New York : Bantam Book.
- Glass, C. R. (2018). International Students' Sense of Belonging—Locality, Relationships, and Power. *Peer Review*, 20(1), online. Recuperado em 19 de fevereiro, 2020, de <https://www.aacu.org/peerreview/2018/Winter/Glass>.
- Gomes, A. (2014). A Grande Aliança de Ana de Castro Osório: um projeto político-pedagógico fracassado. In A. C. Pinheiro, C. E. Cury, & M. Ananias (Eds.), *História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades* (pp. 101-120). Editora UFPB.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147. doi:10.4000/rccs.697
- Grosfoguel, R. (2016a). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: Pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, (25), 153-174.
- Grosfoguel, R. (2016b). What is racism? *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9-15. doi:10.5195/jwsr.2016.609.
- Grosfoguel, R. (2018a). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade*, 21, 29-47.
- Grosfoguel, R. (2018b). Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 55-77). Belo Horizonte: Autêntica.
- Grosfoguel, R., Oso, L., & Christou, A. (2015). 'Racism', intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 22(6), 635–652. doi:10.1080/1070289X.2014.950974.

- Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. (1998). Manifiesto Cultural. In S. Castro-Gomez, & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 85-100). Mexico; San Francisco: Porrúa; University of San Francisco.
- Guerrero-Bote, V. P., & Moya-Anegón, F. (2012). A further step forward in measuring journals' scientific prestige: SJR2 indicator. *Journal of Informetrics*, 6(4), 674–688. doi:10.1016/j.joi.2012.07.001
- Guha, R. (1982a). Preface. In R. Guha (Ed.), *Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society* (pp. vii-viii). New Delhi: Oxford University Press.
- Guha, R. (1982b). One some aspects of the historiography of colonial India. In R. Guha (Ed.), *Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society* (pp. 1-8). New Delhi: Oxford University Press.
- Guha, R. (1983). *Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Guimarães-losif, R., & Zardo, S. P. (2015). Internacionalização da educação superior no Brasil: expansão, produção do conhecimento e desafios emancipatórios. *Integración y Conocimiento*, 4, 35-49. Retirado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/12544>.
- Gündüz, M., & Alakbarov, N. (2019). Analysis of Social Adjustment Factors of International Students in Turkey. *Journal of International Students*, 9(4), 1155-1171. doi:10.32674/jis.v9i4.917.
- Gyamera, G. O., & Burke, P. J. (2018). Neoliberalism and curriculum in higher education: a post-colonial analyses. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 450-467. doi:10.1080/13562517.2017.1414782.
- Haeffner, C., Zanotto, S., Nader, H. B., & Guimarães, J. A. (2019). Contrasting High Scientific Production with Low International Collaboration and Scientific Impact: The Brazilian Case. In S. Kunosic, & E. Zerem, *Scientometrics Recent Advances* (pp. 1-19). IntechOpen. doi:10.5772/intechopen.85825.
- Hartmann, E. (2010). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: pawn or global player? *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 307-318. doi: 10.1080/14767721003780645.
- Hawawini, G. (2016). *The internationalization of higher education and business schools. A critical review*. (eBook): SpringerBriefs in Business.
- Henriques, J. G. (2012, setembro 26 de setembro). ONU traça retrato de discriminação e "racismo subtil" em Portugal. *Público*, online. Recuperado em 13 de junho, 2020, de <https://www.publico.pt/2012/09/26/sociedade/noticia/onu-traca-retrato-de-discriminacao-e-racismo-subtil-em-portugal-1564647>.

- Henriques, J. G. (2017, setembro 2). Portugal é dos países da Europa que mais manifestam racismo. *Público*, online. Recuperado em 13 de junho, 2020, de <https://www.publico.pt/2017/09/02/sociedade/entrevista/portugal-e-dos-paises-da-europa-que-mais-manifesta-racismo-1783934>.
- Henriques, J. G. (2019a, julho 4). Centenas debatem o que é ser negro na Europa "nos seus próprios termos". *Público*, p. 20.
- Henriques, J. G. (2019, abril 9). Governante defende "vivamente" questão étnico-racial no censo. *Público*, p. 14.
- Henriques, J. G. (2019c, junho 18). INE chumba pergunta sobre origem étnico-racial no censo. *Público*, p. 18.
- Henriques, J. G. (2020, junho 27). Estudo europeu: em Portugal, 62% manifestam racismo. *Público*, pp. 2-4.
- Hillier, H. C. (s.d.). *Ibn Rushd (Averroes) (1126–1198)*. Recuperado em 13 de agosto, 2018, de <https://www.iep.utm.edu/ibnrushd/>.
- Hinkelammert, F. J. (2003). Pensar em alternativas: capitalismo, socialismo e a possibilidade de outro mundo. In J. Pixley (Ed.), *Por um mundo diferente* (O. d. Reis, Trad., pp. 9-22). Petrópolis: Vozes.
- Holanda, L. (2019). *Realidade inominada. Ensaios e aproximações*. Recife: Cepe.
- Holford, J. (2014). The lost honour of the social dimension: Bologna, exports and the idea of the university. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), pp. 7-25. doi:10.1080/02601370.2013.873210.
- Howitt, W. (2017 [1838]). *Colonization and christianity. A popular history of the treatment of the natives by the Europeans in all their colonies*. London: Manning and Smithson. Ivy-Lane, Paternoster-Row (Project Gutenberg Ebook). Recuperado em 31 de maio, 2019, de http://www.gutenberg.org/files/54800/54800-h/54800-h.htm#Page_145.
- HSU, F. (2017). Resisting the coloniality of English: A research review of strategies. *The CATESOL Journal*, 29(1), 111-132.
- Huot, R. (1999). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. (M. L. Figueiredo, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Hurst, E. (2016). Navigating language: strategies, transitions, and the 'colonial wound' in South African education. *Language and Education*, 30(3), 219-234. doi:10.1080/09500782.2015.1102274.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2019). *Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018: primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Fundação Nacional do Índio - IBGE/FUNAI. (2010). O Brasil indígena. Brasília: IBGE. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (1999). *Evolução do ensino superior - graduação: 1980-1998*. Brasília: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2001). *Sinopse estatística da educação superior - 2000*. Brasília: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2010). *Sinopse Estatística da Educação Superior - 2010*. Brasília: INEP
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2019). *Sinopse estatística da educação superior - 2018*. Brasília: INEP
- Iorio, J., & Fonseca, M. L. (2018). Estudantes brasileiros no ensino superior português: construção do projeto migratório e intenções de mobilidade futura. *Finisterra, LIII(109)*, 3-20. doi:10.18055/Finis14556.
- Jamielson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education, 38*, 1217-1218. doi:10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice, 2(3)*, 49-85. doi:10.1515/eip-2015-0003.
- Jönsson, J. H., & Flem, A. L. (2018). International field training in social work education: beyond colonial divides. *Social Work Education, 37(7)*, 895-908. doi:10.1080/02615479.2018.1461823.
- Kang, J.-J., & Metcalfe, A. S. (2019). Living and Learning Between Canada and Korea: The Academic Experiences and Cultural Challenges of Undergraduate International Exchange Students. *Journal of Comparative & International Higher Education, 11(Fall)*, 28-36. doi:10.32674/jcihe.v11iFall.1074.
- Kazamias, A. (2018). The Owl of Athena: History, Philosophy, and Humanism in Comparative Education. *European Education, 50(2)*, 84-100. doi:10.1080/10564934.2018.1462664.
- Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education, 20(5)*, 395-405. doi:10.1080/14675980903371241.
- Kim, T. (2010). Transnational academic mobility, knowledge, and identity capital. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 31(5)*, 577-591. doi:10.1080/01596306.2010.516939.
- Kim, T. (2014). The intellect, mobility and epistemic positioning in doing comparisons and comparative education. *Comparative Education, 50(1)*, 58-72. doi:10.1080/03050068.2013.874237.

- Kim, T. (2015). Global Academic Capitalism, Transnational Knowledge Capital, and Academic Stratification. *Converging Concepts in Global Higher Education Research: local, national and international perspectives*. Londres, Reino Unido: SRHE Annual Research Conference 9-11 December 2015. Recuperado em 6 de fevereiro, 2017, de <https://www.srhe.ac.uk/conference2015/abstracts/0352.pdf>
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 981-997. doi:10.1007/s10734-017-0118-0.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Recuperado em 5 de agosto, 2018, de <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>.
- Knight, J. (1999). Internationalisation of Higher Education. In OECD, *Quality and Internationalisation in Higher Education* (pp. 13-28). Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/978926413361-en
- Knight, J. (2002). *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Knight, J. (2004). Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. doi:10.1177/1028315303260832.
- Knight, J. (2010). Internationalization and the Competitiveness Agenda. In L. M. Portnoi, V. D. Rust, & S. S. Bagley (Eds.), *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon. International and Development Education* (pp. 205-218). New York: Palgrave Macmillan.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education. The Boston College for International Higher Education*, 62, 14-15. Recuperado em 9 de agosto, 2018, de <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8532/7666>.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. doi:10.2304/rcie.2012.7.1.20
- Knight, J. (2013). Regional Education Hubs: mobility for the knowledge economy. In R. Bhandari, & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education. National trends and new directions* (pp. 211-230). New York, Estados Unidos: Palgrave MacMillan.
- Knight, J. (2014). Three generations of crossborder higher education: new developments, issues and challenges. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 43-58). United Kingdom: Symposium Books.
- Knight, J. (2015). Updating the definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3. doi: 10.6017/ihe.2003.33.7391.
- Knight, J. (2017). Global: Five Truths about internationalization. In G. Mihut, P. G. Altbach, & H. De Wit (Eds.), *Understanding Higher Education Internationalization*. (pp. 13-15). Rotterdam: SensePublishers. doi:10.1007/978-94-6351-161-2_3.

- Knight, J. (2018, abril 6). A look on the bright side of HE internationalisation. *University World News*, online. Recuperado em 2 de agosto, 2018, de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180406155846552>.
- Kondakci, Y., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, *75*(3), 517–535. doi:10.1007/s10734-017-0154-9
- Laêrtios, D. (2014). *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* (2ª ed.). (M. Gama, Trad.) Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, E. (2017). ¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In Z. Palermo (Ed.), *Des/Decolonizar la Universidad* (pp. 41-67). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- Larson, J. (2018). Other voices: authors' literary-academic presence and publication in the discursive world system. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *39*(4), 521–535. doi:10.1080/01596306.2016.1278357.
- Latin American Subaltern Studies Group. (1995). Founding Statement. In J. Beverley, & J. O. Michael Aronna (Eds.), *The postmodernism debate in Latin America* (pp. 135-146). Durham; London: Duke University Press.
- Laus, S. P. (2012). A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. *(Tese em Administração)*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Lawton, W., Ahmed, M., Angulo, T., Axel-Berg, A., Burrows, A., & Katsomitros, A. (2013). *Horizont Scanning: what will higher education look like in 2020?* London: UK HE International Unit.
- Leda, M. C. (2015). Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. *Temáticas*, *23*(45/46), pp. 101-126.
- Lee, J. J., & Maldonado-Maldonado, A. (2018a, setembro 28). The dangers of limiting research to elite universities. *University World News*, *522*, online. Recuperado em 22 de novembro, 2018, de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180927104004479>.
- Lee, J. J., & Maldonado-Maldonado, A. (2018b, setembro 14). Not enough diverse academic research is being published. *University World News*, online. Recuperado em 18 de abril, 2020, de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180913095151857>.
- Leite, D. (2010). Brazilian higher education from a post-colonial perspective. *Globalization, Societies and Education*, *8*(2), 219-233. doi: 10.1080/14767721003779738.

- Levin, J., Fox, J. A., & Forde, D. R. (2012). *Estatísticas para ciências humanas* (11ª ed.). São Paulo, Brasil: Pearson Education do Brasil.
- Lima, D. G., & Lima, R. L. (2019). A EC-95/2016 e a educação superior no Brasil: a materialização perversa do Novo Regime Fiscal. *Universidade e Sociedade*, 63, 46-57.
- Lima, L. (2013). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2015). "A melhor ciência": o acadêmico-empresendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. In A. M. Catani, & J. F. Oliveira (Eds.), *Educação superior e produção de conhecimento. Utilitarismo, internacionalização e novo contrato social* (pp. 11-34). Campinas: Mercado de Letras.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- Loff, M. (2019, janeiro 24). O "oásis" e os "casos pontuais". *Público*, p. 9.
- Loff, M. (2020a, junho 18). A negação. *Público*, p. 7.
- Loff, M. (2020b, junho 18). Negação racismo Portugal. [*mensagem de correio eletrônico*].
- Lomer, S., & Anthony-Okeke, L. (2019). Ethically engaging international students: student generated material in an active blended learning model. *Teaching in Higher Education*, 24(5), 613-632. doi:10.1080/13562517.2019.1617264.
- Lopes, C. G. (1998). Na linguagem literária: a força construtiva da identidade cultural brasileira. In V. P. Rosa, & S. Castillo (Eds.), *Pós-colonialismo e identidade* (pp. 117-120). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Lopes, L.; Coordenação de Comunicação Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CCS/CAPES. (2018, abril 4). *Parceria inédita concede bolsas para doutorandos alemães no Brasil*. Recuperado em 12 de setembro, 2020, de <https://capes.gov.br/36-noticias/8818-em-parceria-inedita-daad-concede-bolsas-para-doutorandos-alemaes-no-brasil>.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Love, J., & Meng, M. (2017). Heidegger and post-colonial fascism. *Nationalities Papers*, 45(2), 307–320. doi:10.1080/00905992.2016.1255186.
- Lucas, I. (2020, junho 14). América um acto de contrição? *Público*, pp. 4-9.
- Lutz, H. (2015). Intersectionality as Method. *DiGeSt Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1-2), 39-44. doi:10.11116/jdivegendstud.2.1-2.0039.
- Macedo, M. S. (2020). Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. *Laplage em Revista*, 6(1), 91-103.

- Machado, G. (2020, maio 2). Racismo em Portugal e o mito colonial. *Público, Caderno P3*, [online]. Recuperado em 5 de maio, 2020, de <https://www.publico.pt/2020/05/02/p3/cronica/racismo-portugal-mito-colonial-1912216>.
- Machado, R. (1995 [1979]). Introdução: Por uma genealogia do poder. In M. Foucault, *Microfísica do poder* (pp. VII-XXIII). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Mackinnon, C. A. (2013). Intersectionality as method: A Note. *Signs: Intersectionality: Theorizing power, empowering theory*, 38(4), pp. 1019-1030.
- Magalhães, J. C. (2000). As Relações Culturais Recíprocas no século XX. In A. Cervo, J. C. Magalhães, & D. M. Alves (Eds.), *Depois das Caravelas. As relações entre Portugal e Brasil 1808-2000* (pp. 253-375). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Mainardes, J., Ferreira, M., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In S. J. Ball, & J. Mainardes (Eds.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 143-172). São Paulo: Cortez Editora.
- Majee, U. S., & Ress, S. B. (2020). Colonial legacies in internationalisation of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil. *Compare*, 50(4), 463-481. doi:10.1080/03057925.2018.1521264.
- Makkonen, T. (2002). *Multiple, compound and interseccional discrimination: bringing the experiences of the most marginalized to the fore*. Instituto for Human Rights. . Turku, Finland: Åbo Akademi University.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. & Castro-Gómez (Ed.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Instituto Pensar.
- Maldonado-Torres, N. (2010). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 396-443). São Paulo: Cortez.
- Maldonado-Torres, N. (2014). AAR Centennial Roundtable: Religion, Conquest, and Race in the Foundations of the Modern/Colonial World. *Journal of the American Academy of Religion*, 82(3), 636–665. doi:10.1093/jaarel/lfu054.
- Mansoor, A., & Malik, S. (2016). Deconstructive pedagogy and ideological demystification in post-colonial Pakistan. *Curriculum Inquiry*, 46(5), 491–509. doi:10.1080/03626784.2016.1236655.
- Marques, M. J. (2020, junho 3 de junho). A morte de George Floyd e o uso político do racismo. *Público*, p. 10.

- Marszal, A. (2012). University *rankings*: which world university *rankings* should we trust? *The Telegraph*, online. Recuperado em 22 de outubro, 2018, de <https://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/9584155/University-rankings-which-world-university-rankings-should-we-trust.html>.
- Martin, B., Stewart, G., Watson, B. K., Silva, O. K., Teisina, J., Matapo, J., & Mika, C. (2020). Situating decolonization: An Indigenous dilemma. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(3), 312-321. doi:10.1080/00131857.2019.1652164.
- Martins, B. S. (2019). Debates pós-coloniais e cidadania global. (M. A. Silva, Entrevistador) *Escritas do Tempo*, *1*(2), 104-110.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Martins, C. S., & Cardoso, M. N. (2015). Let 's talk, shall we? A oralidade no ensino do inglês em Portugal. *Saber & Educar*, *20*, 138-158. doi:10.17346/se.vol20.185
- Martins, D. R. (2012). *Brasileiros na reforma pombalina: criando novos caminhos da ciência entre Portugal e o Brasil*. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0308-7_3.
- Martins, J. S. (1998). Minorias étnicas e identidade. In V. P. Da-Rosa, & S. Castillo (Eds.), *Pós-colonialismo e identidade* (pp. 105-116). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Mazrui, A. A. (2005). The Re-Invention of Africa: Edward Said, V. Y. Mudimbe, and beyond. *Research in African Literatures*, *36*(3), 68-82. Recuperado de www.jstor.org/stable/3821364.
- Mello, A. F. (2011). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Memmi, A. (2000). *Racism*. (S. Martinot, Trad.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Memmi, A. (2007). *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. (M. J. Moraes, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mendonça, A. W. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, *14*, 131-194. Recuperado em 12 de setembro, 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200008.
- Mercadante, A. (2013). *Brasil: de Lula a Dilma (2003-2013)*. Madrid, Espanha: Clave Intelectual.
- Merola, R. H., Coelen, R. J., & Hofman, W. H. (2019). The Role of Integration in Understanding Differences in Satisfaction Among Chinese, Indian, and South Korean International Students. *Journal of Studies in International Education*, *23*(5), 535-553. doi:10.1177/1028315319861355.
- Miglievich-Ribeiro, A. (2011). Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. *Revista sociedade e Estado*, *26*(2), 23-49. doi:10.1590/S0102-69922011000200003.

- Miglievich-Ribeiro, A. (2014). Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológico à cosmovisão moderna. *Civitas*, 14(1), 66-80.
- Mignolo, W. (1989). Colonial discourse: Toward a diatopical understanding of colonial semiosis. *Dispositio*, 14(36-38), 93-140.
- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality, and colonization*. Michigan: University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (1998). Posoccidentalismo: el argumento desde America Latina. In S. Castro-Gómez, & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 31-58). Mexico City; San Francisco: Porrú; University of San Francisco.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. (S. R. Oliveira, Trad.) Belo Horizonte: UFMG.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 287-324.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2014a). Prefacio. In B. Aguer (Ed.), *Cartografías del poder y descolonialidad* (pp. 7-9). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2017a). Prefácio. In Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 7-12). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2017b). El fin de la universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida. In Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 85-102). Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2017c). Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1-18. doi:10.17666/329402/2017.
- Mignolo, W. (2018). What does it mean to decolonize? In W. Mignolo, & C. E. Walsh, *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis* (pp. 105-134). Durham; London: Duke University Press.
- Mignolo, W. (2020, junho 23). Colóquio Habitar la interculturalidad en un mundo en crisis. Recuperado em 05 de julho, 2020, em <https://www.youtube.com/watch?v=MtnsEAfQI64>.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham & London: Duke University Press.
- Min, B. S., & Falvey, R. (2018). International student flows for university education and the bilateral market integration of Australia. *Higher Education*, 74(5), 871–889. doi:10.1007/s10734-017-0175-4.

- Minayo, M. C. (2013). O desafio da pesquisa social. In M. C. Minayo, S. F. Deslandes, & R. Gomes, *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (33^a ed., pp. 9-29). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Miranda, J. A., & Stallivieri, L. (2017). Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação*, 22(3), 589-613. doi:10.1590/S1414-40772017000300002.
- Moon, R. J., & Shin, G.-W. (2019). International student networks as transnational social capital: illustrations from Japan. *Comparative Education*, 55(4), 557-574. doi:10.1080/03050068.2019.1601919.
- Moraes, E. (1933). *A escravidão africana no Brasil. Das origens à extinção* (Vol. XXIII). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Moraes, S. E., & Freire, L. d. (2017). Planetary citizenship and the ecology of knowledges in Brazilian universities. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(3), 25-42. doi:10.18546/IJDEGL.8.3.03.
- Morais, L., & Saad-Filho, A. (2011). Da economia política à política econômica: o novo desenvolvimentismo e o governo Lula. *Revista de Economia Política*, 31(4), 507-527. Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf>.
- Moraña, M., Dussel, E., & Jáuregui, C. A. (2008). Colonialism and its replicants. In M. Moraña, E. Dussel, & C. A. Jáuregui (Eds.), *Coloniality at large: Latin America and the Postcolonial debate* (pp. 1-20). Durham: Duke University Press.
- Moreira, C. F. (2020, 16 de agosto). Anda à troncamaronca? Eis um livro para que não fique à babuje. *Público*, p. 16.
- Morosini, M. C., & Cardoso, A. P. (2016). O sistema de avaliação do ensino superior em Cabo Verde: Questões da Internacionalização Sul-Sul. In C. Cunha, J. V. Sousa, & M. A. Silva (Eds.), *Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas* (pp. 91-114). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Munanga, K. (2004a). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In A. A. Brandão (Ed.), *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* (pp. 15-34). Niterói: EdUFF.
- Munanga, K. (2004b). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, 18(50), 51-66. doi:10.1590/S0103-40142004000100005.
- Musacchio, A., & Lazzarini, S. G. (2015). *Reinventando o capitalismo de Estado. O leviatã nos negócios: Brasil e outros países*. (A. C. Serra, Trad.) São Paulo: Portfólio-Penguin.
- Myadar, O. (2017). In the Soviet Shadow. Soviet Colonial Politics in Mongolia. *INNER ASIA*, 19, 5-28. doi:10.1163/22105018-12340077.

- Nascimento, A. S., & Fonseca, D. J. (2013). Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In J. L. Petrucelli, & A. L. Saboia (Eds.), *Características étnico-raciais da população. Classificações e identidades* (pp. 51-82). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- Nazareno, C. (2016). *As mudanças promovidas pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016 (Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação) e seus impactos no setor*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Nayar, P. K. (2015). Preface. In *The Postcolonial Studies Dictionary* (pp. x-xii). Chichester: Wiley Blackwell.
- Nogueira, M. A. (2017). Quando a meritocracia se vê ameaçada, o que ocorre com os padrões (históricos) da excelência escolar? In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Eds.), *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa* (pp. 228-235). Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manoel Leão.
- Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921-1977): A "Inteireza" de um pedagogo utópico. In M. W. Nóvoa (Ed.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (pp. 167-182). Porto: Porto Editora.
- Nunes, B. (1990). A antropofagia ao alcance de todos. In O. Andrade, *A utopia antropofágica* (pp. 5-39). São Paulo: Globo.
- Nunes, T. S. (2017). Memória (ausente) e Colonialismo - O Lusotropicalismo Hoje. *Working Paper Antropologia e Colonialismo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Nyoni, J. (2019). Decolonising the higher education curriculum: An analysis of African intellectual readiness to break the chains of a colonial caged mentality. *Transformation in Higher Education*, 4(0), 1-10. doi:10.4102/the.v4i0.69.
- Obama, B. (2011). *Leia e assista à íntegra do discurso de Obama para empresários de Brasília. Tradução de Cláudia Freire*. Recuperado em 25 de outubro, 2018, de <http://g1.globo.com/obama-no-brasil/noticia/2011/03/leia-integra-do-discurso-de-obama-para-empresarios-em-brasilia.html>.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2017-en.
- OECD. (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264304444-en.
- OECD. (2019a). *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/f8d7880d-en.
- OECD. (2019b). *"Brazil" in Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/246ea76d-en.

- Oforiwaa, G., & Burke, P. J. (2018). Neoliberalism and curriculum in higher education: a post-colonial analyses. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 450-467. doi:10.1080/13562517.2017.1414782.
- Oliveira, A. (2017). Iliteracia tecnológica, o novo analfabetismo. *Público*, p. 51.
- Oliveira, G. M. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409-433.
- Oliveira, M. B. (2004). Desmercantilizar a tecnociência. In B. S. Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente : 'um discurso sobre as ciências' revisitado* (pp. 241-266). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. B. (2019, julho 26). *Universidade: por trás do projeto Weintraub*. Recuperado em 11 de abril, 2020, de <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/universidade-por-tras-do-projeto-weintraub/>.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385-405. doi:10.1080/02680939.2014.979247.
- Osorio, R. G. (2013). A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In J. L. Petruccelli, & A. L. Saboia (Eds.), *Características étnico-raciais da população. Classificações e identidades. Estudos e Análises. Informação demográfica e socioeconômica, número 2* (pp. 83-99). Rio de Janeiro: IBGE.
- Paiva, V. L. (2015, junho 10). “É preciso investir na formação dos professores”. (R. Amorim, Entrevistador). Recuperado em 27 de agosto, 2015, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=129&idCategoria=8>
- Palermo, Z. (Ed.). (2017). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Peralta, E. (Fevereiro de 2011). Conspirações de Silêncio: Portugal e o fim do império colonial. *Le Monde Diplomatique*, p. 21.
- Peralta, S. (2020, junho 12). O país mais racista é aquele que não o admite. *Público*, p. 6.
- Pereira, A. (2006). *SPSS Guia Prático de Utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. (2020). *Rendimento de todas as fontes 2019*. IBGE. Recuperado em 13 de maio, 2020, de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf.
- Pessoa, I. L. (2000). *Programa de Graduação Sanduíche em Áreas Tecnológicas: características e lições da fase inicial*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Petruccelli, J. L. (2013a). Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In J. L. Petruccelli, & A. L. Saboia (Eds.), *Características étnico-raciais da população: Classificações e identidades* (pp. 13-29). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

- Petrucelli, J. L. (2013b). Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In J. L. Saboia (Ed.), *Características Étnico-Raciais da População. Classificações e Identidades* (pp. 31-50). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- Perez-Encinas, A., & Rodriguez-Pomeda, J. (2019). Geographies and Cultures of International Student Experiences in Higher Education: Shared Perspectives Between Students from Different Countries. *Journal of International Students, 9*(2), 412- 431 .
doi:10.32674/jis.v9i2.271.
- Pinto, V. N. (1979). *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português. Uma contribuição aos estudos da economia atlântica no século XVIII*. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional; INL.
- Pires, R. P. (2019, abril 29). É possível combater o racismo com a classificação racial dos cidadãos? *Público*, p. 19.
- Poloma, A. W., & Szelényi, K. (2019). Coloniality of knowledge, hybridisation, and indigenous survival: exploring transnational higher education development in Africa from the 1920s to the 1960s. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49*(4), 635-653. doi:10.1080/03057925.2018.1445962.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala - tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente, 20*, 25-30. doi: 10.5380/dma.v20i0.16231.
- Pratt, M. L. (1999). A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco. *Travessia, 38*, 7-29. Recuperado em 25 de março, 2020, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/14665/1343>.
- Prebisch, R. (1986). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. *Desarrollo Económico, 26*(103), 479-502.
- Pringle, H. (2020). *Vikings. Senhores do mar e da espada* (Edição Especial). Lisboa: National Geographic.
- Puiggrós, A. (1998). Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In M. W. Apple, & A. Nóvoa, *Paulo Freire: Política e pedagogia* (pp. 91-112). Porto: Porto Editora.
- Quijano, A. (1991). La modernidad, el capital y América Latina nacen el mismo día. *Illa - Revista del Centro de Educación, 10*, 42-57. (N. Velarde, Entrevistador).
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena, 13*(29), 11-20.
- Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza! *Revista del Cesla. International Latin American Studies Review, 1*, 192-200. In <https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379>.
- Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos, 17*(37), 4-28. In <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>.

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 107-130). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado em 04 de junho, 2019, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 84-130). São Paulo: Cortez Editora.
- Quijano, A. (2014a). "Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui: cuestiones abiertas. In A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 757-775). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2014b). Colonialidad del poder y clasificación social. In D. A. Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antologías* (pp. 285-327). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *International Social Science Journal*, 134, 549-557.
- Quinton, W. J. (2019). Unwelcome on campus? Predictors of prejudice against international students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(2), 156–169. doi:10.1037/dhe0000091.
- Ramos, A. (1946 [1937]). *As culturas negras no novo mundo. O negro brasileiro III* (2ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ramos, A., Pereira, C. R., & Vala, J. (2020). The impact of biological and cultural racisms on attitudes towards immigrants and immigration public policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(3), 574–592. doi:10.1080/1369183X.2018.1550153.
- Restrepo, L. F. (2005). Reviews. *Dispositio*, 25(52), 373-383. Recuperado em 12 de março, 2020, de www.jstor.org/stable/41491803.
- Reynolds, N. P. (2019). Participatory orientation in GSL Research to hear the community: Who and How Matters. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 63-81. doi:10.3998/mjcsloa.3239521.0025.204.
- Ribeiro, A. S. (2010). Pensamento pós-colonial. *Janus Anuário. Meio século de independências africanas. As ideias e os fatos*, 114-115. Recuperado em 8 de março, 2020, de <http://janusonline.pt/arquivo/2010/2010.html>.
- Ribeiro, D. (1985). *O Processo Civilizatório: estudos de antropologia da civilização; etapas da evolução sócio-cultural*. Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Ribeiro, G. F. (2006). Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? *Revista Brasileira de Política Internacional*, 49(2), 137-156. doi: 10.1590/S0034-73292006000200008.

- Ribeiro, G. L. (2011). Why (post)colonialism and (de)coloniality are not enough: a post-imperialist perspective. *Postcolonial Studies*, 14(3), 285-297. doi:10.1080/13688790.2011.613107.
- Ribeiro, G. P., & Domingos, R. I. (2013). A atitude antropofágica: devorar é a melhor maneira de significar. *Ipotesi*, 17(1), 69-80.
- Ribeiro, M. C. (2012). O fim da história de regressos e o retorno a África: Leituras da literatura contemporânea portuguesa. In E. Brugioni, J. Passos, A. Sarabando, M-M. Silva (Orgs.), *Itinerâncias: percursos e representações da pós-colonialidade* (pp. 89-99). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Richardson, R. J., & colaboradores. (2014). *Pesquisa social. Métodos e Técnicas* (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Rijsdijk, I.-M. (2016). The arts in contemporary South African higher education: Film and media studies. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 107-121. doi:10.1177/1474022215613604.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747. doi: 10.1590/S1414-40772014000300010.
- Ristoff, D. (2016). *Democratização do Campus. Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação*. Rio de Janeiro: Cadernos do GEA, 9, jan-jun, FLACSO Brasil/GEA; LPP-UERJ.
- Robertson, S. L. (2003). WTO/GATS and the Global Education Services Industry. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 259-266. doi:10.1080/1476772032000141762.
- Rollo, F. (2018). Erasmus, por uma cultura de tolerância e multiculturalismo. In M. Vale, H. Cachinho, & P. Morgado, *A internacionalização do ensino superior português no âmbito do Erasmus 2014-2016* (pp. 9-10). Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF) .
- Rousseff, D. (2014, junho 25). *Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de lançamento da segunda etapa do programa Ciência sem Fronteiras*. Recuperado em 8 de maio, 2020, de <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-da-segunda-etapa-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>.
- Runyan, A. S. (2018). *What Is Intersectionality and Why Is It Important? Building solidarity in the fight for social justice*. Recuperado em 24 de março, 2020, de <https://www.aaup.org/article/what-intersectionality-and-why-it-important#.Xnp6K6j7TIU>.
- Russell, J. G. (2017). Replicating the White Self and Other: Skin Color, Racelessness, Gynoids, and the Construction of Whiteness in Japan. *Japanese Studies*, 37(1), 23-48. doi: 10.1080/10371397.2017.1297183.

- Russell, S. G., & Quaynor, L. (2017). Constructing citizenship in post-conflict contexts: the cases of Liberia and Rwanda. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 248–270. doi:10.1080/14767724.2016.1195723.
- Sa'ar, A., Lewin, A. C., & Simchai, D. (2017). Feminist identifications across the ethnic-national divide: Jewish and Palestinian students in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 40(6), 1026–1045. doi:10.1080/01419870.2016.1193620.
- Sader, E. (2013). A construção da hegemonia pós-neoliberal. In E. Sader (Ed.), *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma* (pp. 135-143). São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo; FLACSO Brasil.
- Said, E. W. (2007 [1978]). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. (R. Eichenberg, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras.
- Salerno, M. S., & Daher, T. (2006). *Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior do Governo Federal (PITCE): Balanço e Perspectivas*. Recuperado em 31 de outubro, 2018, de <https://jornalgggn.com.br/sites/default/files/documentos/arq1272980896.pdf>.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington DC: The World Bank.
- Samier, E. (2017). Towards a postcolonial and decolonising educational administration history. *Journal of Education Administration and History*, 49(4), 264–282. doi:10.1080/00220620.2017.1343288
- Sanches, M. R. (2006). *Portugal não é um país pequeno. Contar o «império» na pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia.
- Santiago, S. (1995). Reading and discursive intensities: on the situation of postmodern reception in Brazil. In J. Beverley, M. Aronna, & J. Oviedo (Eds.), *The postmodernism debate in Latin America* (pp. 240-249). Durham; London: Duke University Press.
- Santos, B. S. (1985). Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, 21(87-88-89), 869-901.
- Santos, B. S. (2001a). Os processos de globalização. In B. S. Santos (Ed.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 31-106). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2001b). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In B. d. Santos, A. Cohn, & A. Camargo (Eds.), *Brasil-Portugal: entre o passado e o futuro. O diálogo dos 500 anos* (pp. 17-36). Rio de Janeiro: EMC Edições.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, B. S. (2003). Entre próspero e caliban. Colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. *Novos Estudos-CEBRAP*, 66, 23-52. In <http://hdl.handle.net/10316/81691>.
- Santos, B. S. (2004). Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E Para Além de Um e Outro. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, (pp. 1-45). Coimbra.

- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, 79, 71-94.
- Santos, B. S. (2011). *Portugal. Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B. S. (2013). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (14^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2016). Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. *Sociologias*, 18(43), 24-56. doi:10.1590/15174522-018004302.
- Santos, B. S. (2017, agosto 16 a 29). Contra a dominação. *Jornal de Letras*, p. 27. Recuperado em 22 de fevereiro, 2020, de <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/opinion-portuguese-against-domination-boaventura-de-sousa-santos/?lang=pt>.
- Santos, B. S. (2018). *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B. S. (2020, julho 2). A universidade pública pós-pandémica. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, p. 26.
- Santos, B. S., Araújo, S., & Baumgarten, M. (2016). As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologia*, 18(43), 14-23. doi:10.1590/15174522-018004301.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Eds.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, E. (2017). Internacionalização da educação superior nos marcos da integração regional da América Latina. O caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *EccoS Revista Científica [en línea]*, 42, 57-84. doi: 10.5585/EccoS.n42.6867.
- Santos, H. M. (2020). "Ainda somos olhados de lado": Experiências de integração e discriminação de estudantes brasileiros/as em Portugal. *Laplage em Revista*, 6(1), 75-90. doi:10.24115/S2446-6220202061722p.75-90.
- Santos, E., & Schor, P. (2013). Brasil, estudos pós-coloniais e contracorrentes análogas: entrevista com Ella Shohat e Robert Stam. *Estudos Feministas*, 21(2), 701-726.
- Santos, F. S., & Almeida-Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade. Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília; Coimbra: Editora Universidade de Brasília; Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Santos, N. L. (1998). Representações sociais da identidade nacional dos portugueses. In V. P. Da-Rosa, & S. Castillo (Eds.), *Pós-Colonialismo e Identidade* (pp. 147-157). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Saviani, D. (2017). Prefácio. In J. R. Silva-Júnior, *The New Brazilian University. A busca por resultados comercializáveis: para quem?* (pp. 11-18). Bauru, São Paulo: Canal 6.
- Sayyid, S. (2017). Post-racial paradoxes: rethinking European racism and anti-racism. *Patterns of Prejudice*, 51 (1), 9–25. doi:10.1080/0031322X.2016.1270827.
- Schäfer, W. (2003). The New Global History Toward a Narrative for Pangaea Two. *EWE (previously EuS)*, 14(1), 75-88.

- Schäfer, W. (2013). Pangaea II – The Project of the Global Age. *Globality Studies Journal [online]*, 36, 1-11. Recuperado em 3 de janeiro, 2019, de <https://gsj.stonybrook.edu/wp-content/uploads/2013/07/0036Schafer.pdf>.
- Schwartzman, S. (2015). *Um espaço para a ciência: A formação da comunidade científica no Brasil* (4ª ed.). Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.
- Schwarz, R. (1995). National by imitation. In J. Beverley, M. Aronna, & J. Oviedo (Eds.), *The postmodernism debate in Latin America* (pp. 264-281). Durham; London: Duke University Press.
- Sefa-Dei, G. J. (2008). Questões críticas nas metodologias de investigação anti-racistas. Uma introdução. In *Metodologias de investigação anti-racistas. Questões críticas* (M. A. Vieira, Trad., pp. 9-44). Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Senkevics, A. (2015, fevereiro 23). *A cor e a raça nos censos demográficos nacionais*. Recuperado em 4 de maio, 2020, de https://www.geledes.org.br/cor-e-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/?utm_source=pushnews&utm_medium=pushnotification.
- Senkevics, A. S., & Mello, U. M. (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 184-208. doi:10.1590/198053145980.
- Sevcenko, N. (2000). *Pindorama revisitada: cultura e sociedade em tempos de virada*. São Paulo: Fundação Peirópolis.
- Segato, R. (2017). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 121-144). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Serrano, T. J., Ybarra, M. G., & Bernal, D. D. (2019). “Defend yourself with words, with the knowledge that you’ve gained”: An exploration of conocimiento among Latina undergraduates in ethnic studies. *Journal of Latinos and Education*, 8(3), 243-257. doi:10.1080/15348431.2017.1388238.
- Shohat, E. (1992). Notes on the "Post-Colonial". *Social Text*, 31/32. *Third World and Post-Colonial Issues*, 99-113. Em <http://www.jstor.org/stable/466220>.
- Shohat, E., & Stam, R. (2006). *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. (M. Soares, Trad.) São Paulo: Cosac Naify.
- Sidhu, R., & Dall’Alba, G. (2017). ‘A strategy of distinction’ unfolds: unsettling the undergraduate outbound mobility experience. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 468-484. doi:10.1080/01425692.2015.1131143
- Silva, A. S. (2017). Agir na globalização. Condições e orientações da ação coletiva. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 84, pp. 121-138. doi:10.7458/SPP2017849992.
- Silva, B. (2015). *Inventários do homem americano: viagens, teorias, degeneração e composição das raças nos séculos XVII e XVIII*. Tese de doutorado, Niterói, RJ, Brasil.
- Silva-Júnior, J. R. (2017). *The New Brazilian University. A busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru: Canal 6.

- Silva-Júnior, J. R., & Fargoni, E. H. (2019). Mundialização da educação superior: notas sobre economia, produção de conhecimento e impactos na sociedade civil. *Trabalho & Educação, 28(3)*, 35-49. doi:10.17648/2238-037X-trabedu-v28n3-15366.
- Silva-Júnior, J. R., & Fargoni, E. H. (2020). FUTURE-SE: o ultimato na universidade estatal brasileira. *Educação e Sociedade, 41(e239000)*, 1-17. doi:10.1590/ES.239000.
- Silva, L. M. (2019). Parecer Jurídico sobre o Future-se. In Grupo de Pesquisa Trabalho, Precarização e Resistências. *Dossiê sobre o Programa Future-se. Do Governo/MEC e as implicações para a universidade e a sociedade* (pp. 267-275). Salvador: Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades/CRH-UFBA.
- Silva, N. M. (2017). Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. *Revista Interinstitucional Artes de Educar, 3(3)*, 233-257. doi:10.12957/riae.2017.29814.
- Silva, S. (2018, junho 18). Provedora de Justiça quer mudanças para estudantes internacionais. *Público*, online. Recuperado em 18 de setembro, 2020, de <https://www.publico.pt/2018/06/18/sociedade/noticia/provedora-de-justica-quer-mudancas-para-estudantes-internacionais-1832473>.
- Silva, S. (2020, junho 12). Alunos estrangeiros valem milhões. Universidades temem perdas. *Público*, pp. 2-3.
- Simonsen, R. C. (2005 [1937]). *Histórica econômica do Brasil 1500-1820* (4ª ed.). Brasília: Senado Federal.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press.
- Soares, M. (2019, março 27). Sobre a luta contra a discriminação racial. *Público*, p. 7.
- Song, X., & McCarthy, G. (2018). Governing Asian international students: the policy and practice of essentialising 'critical thinking'. *Globalisation, Societies and Education, 16(3)*, 353-365. doi:10.1080/14767724.2017.1413978.
- Sotinho, L., Figueira, M. B., Gualandi, V. D., & Lima, L. T. (2019). Análise Constrativa: Base Nacional Comum Curricular e a sala de aula de Língua Inglesa. In L. T. Lima, J. M. Caetano, & C. H. Souza (Eds.), *Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura. Relatos de pesquisa* (pp. 254-267). São Paulo: Pimenta Cultural. doi:10.31560/pimentacultural/2019.591.254-267.
- Sousa, J. V. (2011). Políticas de acesso à educação superior no Brasil: O ENEM no centro do debate. In J. C. Rothen, & G. B. Barreyro (Eds.), *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas* (pp. 89-106). São Paulo: Xamã.
- Sousa, J. V., Borges, R. A., & Afonso, A. J. (2019). World-class universities? A dimensão social na mobilidade internacional de estudantes. *Investigar em Educação, 11(9/10)*, 229-244.
- Sousa, J. V., Rodrigues, M. M., & Ferreira, M. F. (2011). Evolução e transformações recentes na educação superior brasileira. *Ver e Educação, 12(2)*, 271-298.

- Souza, J. O. (2002). O sistema econômico nas sociedades indígenas guarani pré-coloniais. *Horizontes Antropológicos*, 8(18), 211-253.
- Sovik, L. (2003). Apresentação Para ler Stuart Hall. In S. Hall, & L. Sovik (Eds.), *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* (A. L. Resende, Trad., pp. 9-21). Belo Horizonte; Brasília: Editora UFMG; Unesco no Brasil.
- Spears, E. (2014). O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1), pp. 151-163. doi:10.14244/198271991026.
- Spencer-Oatey, H., & Dauber, D. (2019). Internationalisation and student diversity: how far are the opportunity benefits being perceived and exploited? *Higher Education*, 78(6), 1035–1058. doi:10.1007/s10734-019-00386-4.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson, L. Grossberg, C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Urbana; Chicago: University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (2014). *Pode o subalterno falar?* (S. R. Almeida, M. P. Feitosa, & A. P. Feitosa, Trads.) Belo Horizonte: UFMG.
- Stein, S. (2016). Universities, slavery, and the unthought of anti-Blackness. *Cultural Dynamics*, 28(2), 169-187. doi:10.1177/0921374016634379.
- Stein, S., Andreotti, V. O., & Suša, R. (2019). Pluralizing Frameworks for Global Ethics in the Internationalization of Higher Education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 22-46.
- Stein, S., & Silva, J. E. (2020). Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crisis. *Educação Temática Digital*, 22(3), 546-566. doi:10.20396/etd.v22i3.8659310.
- Streitwieser, B. (2014). Internationalisation of higher education and global mobility. Introduction. In B. Streitwieser (Ed.), *Internationalisation of higher education and global mobility* (pp. 11-18). Oxford: Symposium Books.
- Suspitsyna, T., & Shalka, T. R. (2019). The Chinese International Student as a (Post)Colonial Other: An Analysis of Cultural Representations of a US Media Discourse. *The Review of Higher Education*, 42(5), 287-308. doi:10.1353/rhe.2019.0053
- Takayama, K. (2016). Deploying the post-colonial predicaments of researching on/with 'Asia' in education: a standpoint from a rich peripheral country. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 70-88. doi:10.1080/01596306.2014.927114.
- Tavares, R. (2020, junho 10). Alcindo e Aristides importam. *Público*, p. 40.
- Tavernaro-Haidarian, L. (2019). Decolonization and development: Reimagining key concepts in education. *Research in Education*, 103(1), 19–33. doi:10.1177/0034523719839750.
- Teixeira, A. (2005). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969* (Vol. X). (C. Nunes, Ed.) Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

- Teixeira, A. S. (1967). *Educação não é privilégio* (2ª ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Teodoro, A., Santos, E., & Costa-Júnior, R. (2018). University rankings: between market regulation and the diffusion of organizational models. The Brazilian case. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 175-191. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle41.11.
- The World Bank. (1999). *Knowledge for Development 1998/99*. New York: Oxford University Press. Recuperado em 31 de outubro, 2018, de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5981>.
- Thiengo, L. C., Bianchetti, L., & Mari, C. L. (2018). Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1041-1058. doi:10.1590/ES0101-73302018193956.
- Thiong'o, N. W. (1986). *Decolonising the Mind. The politics of language in Africa literature*. Harare: Zimbabwe Publishing House.
- Thomas, V. F., Ssendikaddiwa, J. M., Mroz, M., Lockyer, K., Kosarzova, K., & Hanna, C. (2018). Leveraging Common Ground: Improving International and Domestic Students' Interaction Through Mutual Engagement. *Journal of International Student*, 8(3), 1386–1397. doi:10.5281/zenodo.125459.
- Tolan, J. (2013). On the shoulders of giants: transmission and exchange of knowledge. In J. Tolan, G. Veinstein, & H. Laurens, *Europe and the Islamic World. A History* (J. M. Todd, Trad., pp. 78-109). United Kingdom: Princeton University Press.
- Trinh, A. N. (2018). Local Insights from the Vietnamese Education System: the impacts of imperialism, colonialism, and neo-liberalism of globalization. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(3), 67-79.
- UNESCO. (1998). *Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action, adotado pela World Conference on Hight Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global. Preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global Citizenship Education: taking it local*. Paris: UNESCO.
- Unger, R. M. (2018). *Depois do colonialismo mental: repensar e reorganizar o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária.
- Vale, M., Cachinho, H., & Morgado, P. (2018). *A internacionalização do ensino superior português no âmbito do Erasmus 2014-2016*. Lisboa: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF).
- Varnhagen, F. A. (1854). *História Geral do Brazil. Antes da sua separação e independência de Portugal* (2ª ed., Vol. Tomo Primeiro). Rio de Janeiro.
- Velho, L. (2011). Conceitos de ciência e a política científica, tecnológica e de inovação. *Sociologias*, 13(26), pp. 128-153.

- Venâncio, J. C. (1998). Etnicidade e nacionalidade na África de língua portuguesa; Algumas referências sobre a situação pós-colonial. In V. P. Da-Rosa, & S. Castillo (Eds.), *Pós-colonialismo e Identidade* (pp. 79-86). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Verne, J. (2017[1883]). *A volta ao mundo em 80 dias*. (T. Marques, Trad.) Amadora, Portugal: Fábula.
- Vieira, S. L., & Farias, I. M. (2011). *Política Educacional no Brasil. Introdução histórica* (3 ed.). Brasília: Liber Livro.
- Wallerstein, I. (1990 [1974]). *O sistema mundial moderno. A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI* (Vol. I). (C. Leite, F. Martins, & J. Lisboa, Trans.) Porto: Edições Afrontamento.
- Wallerstein, I. (1992). La creación del sistema mundial moderno. In L. B. Peña, & R. Jaramillo (Eds.), *Un mundo jamás imaginado 1492-1992* (pp. 1-8). Bogotá: Editorial Santillana.
- Wallerstein, I. (2003). *Utopística ou As Decisões Históricas do Século Vinte e Um*. (V. L. Joscelyne, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Walsh, C. (2017). (Des)humanidad(es). In Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 103-119). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Walsh, C. E., & Mignolo, W. D. (2018). Introduction. In W. D. Mignolo, & C. E. Walsh, *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. (pp. 1-12). Durham; London: Duke University Press.
- Wee, A. (2019). Space and Identity Construction: A Study of Female Singaporean Undergraduates in the UK. *Journal of International Students*, 9(2), 384-411. doi: 10.32674/jis.v9i2.643.
- Windle, J., & Nogueira, M. A. (2015). The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 174-192. doi:10.1080/01425692.2014.967841.
- Woolner, C. J. (2016). Education and extraversion: naming, valuing and contesting 'modern' and 'indigenous' knowledge in post-war Somalil. *Journal of Eastern African Studies*, 10(3), 413-433. doi:10.1080/17531055.2016.1250902.
- Yao, C. W., Mwangi, C. A., & Brown, V. K. (2019). Exploring the intersection of transnationalism and critical race theory: a critical race analysis of international student experiences in the United States. *Race Ethnicity and Education*, 22(1), 38-58. doi:10.1080/13613324.2018.1497968.
- Young, R. J. (2001). *Postcolonialism. An historical introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zhang, Y., & Garcia-Murillo, M. A. (2018). Improving International Students' Cultural Skills through a School-Based Program. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 7(2), 42-64.

Zirulnick, A. (2010, setembro 16). *New world university ranking puts Harvard back on top*. Recuperado em 22 de outubro, 2018, de <https://www.csmonitor.com/World/2010/0916/New-world-university-ranking-puts-Harvard-back-on-top>.

Žižek, S. (2020, setembro 24). Destruir monumentos. *A Terra é Redonda*, pp. 1-5. Recuperado em 27 de setembro de 2020 de <https://aterraeredonda.com.br/destruir-monumentos/>.

LEGISLAÇÕES CONSULTADAS

- Consulta Pública Projeto de Lei. (s.d.). Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Brasil: Presidência da República. Recuperado em 11 de abril, 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consulta_publica/consulta_future-se.htm.
- Decreto-Lei n° 369, de 5 de novembro de 2007. (2007). Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respectivos estatutos. *Diário da República n° 212/2007*, 1ª Série, pp. 8.032-8.040. Portugal: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Decreto n° 7.642, de 13 de dezembro de 2011. (2011). Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União n° 239/2011, Seção 1*, p. 7. Brasil: Presidência da República.
- Decreto-Lei n° 36/2014, de 10 de março de 2014. (2014). Regulamenta o estatuto do estudante internacional. *Diário da República n° 48/2014, 1ª Série*, pp. 1818-1821. Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 17706/2009, de 31 de Julho de 2009. (2009). *Diário da República n° 147, 2ª Série*, p.30696. Portugal: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009).
- Edital Alteração do Edital n° 23/2018, de 09 de agosto de 2018. Programa Brasil-Estados Unidos de Modernização da Educação Superior na Graduação (PMG - EUA). *Diário Oficial da União n° 153/2018, Seção 3*, p. 32. Brasil: Ministério da Educação.
- Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (...). *Diário Oficial da União n° 35/2017, Seção 1*, p. 1. Brasil: Presidência da República.
- Lei n° 14.013, de 10 de junho de 2020. (2020). Dispõe sobre o valor do salário-mínimo a vigorar a partir de 1° de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União n° 111/2020, Seção 1*, p. 5. Brasil: Presidência da República.
- Portaria MEC n° 1.466, de 18 de dezembro de 2012. (2012). Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União n° 144, Seção 1*, p. 28.
- Portaria MEC 973, de 14 de novembro de 2014. (2014). Institui o Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União n° 222/2014, Seção 1*, p. 11.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 78, 30 de novembro de 2016. (2016). Diário da República n.º 230/2016, 1ª Série, pp. 4250 - 4253.
- Resolução da Assembleia da República n° 83, 28 de setembro de 2000. (2000). Diário da República n° 287/2020, 1ª Série-A, pp. 7122-7187.

WEBSITES CONSULTADOS

- 100,000 Strong in the Americas. (2018). *Expand Student Exchange & Training Opportunities*. Recuperado em 26 de outubro, 2018, de <http://www.100kstrongamericas.org/grants/>.
- 100,000 Strong in the Americas. (2019). *100,000 Strong in the Americas Innovation Fund Announces New Grant Winning Institutions Between Brazil and the United States*. Recuperado em 12 de setembro, 2020, de <http://www.100kstrongamericas.org/100000-strong-in-the-americas-innovation-fund-announces-new-grant-winning-institutions-between-brazil-and-the-united-states/>.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP. (2019). *Critério de Classificação Econômica Brasil 2019*. Recuperado em 27 de maio, 2019, de <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- B-On Biblioteca do Conhecimento Online. (s.d.). <https://www.b-on.pt/>.
- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE (s.d.). Recuperado em 12 de setembro, 2020, de <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/centro-brasileiro-de-pesquisas-educacionais-cbpe-3>.
- Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas – CBPF. (2020, setembro 4). *Sobre o CBPF*. Recuperado em 13 de setembro, 2020, de <http://portal.cbpf.br/pt-br/o-cbpf>.
- Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil - UNIC/Rio. (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: UNIC/Rio. Recuperado em 27 de junho, 2019, de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.
- Comissão Europeia. (2019, fevereiro 27). *Education and Training. O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior*. Comissão Europeia: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt.
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. (2020). *Histórico - Como surgiu?* Recuperado em 10 de abril, 2020, de <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CNPq; CAPES. (2015). *Ciência sem Fronteiras - Bolsistas pelo Mundo*. Recuperado em 19 de outubro, 2018, de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CNPq; CAPES. (2016). *Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras*. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2018). *Programa Brasil-Estados Unidos de modernização da educação superior na graduação (PMG-EUA)*. Recuperado em 31 de outubro, 2018, de <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/pmg-eua>.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (2019). *Licenciaturas internacionais - Portugal*. Recuperado em 24 de maio, 2019, de <https://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas-internacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2013). *Perfil do Aluno 2011/2012*. Recuperado em 5 de dezembro, 2018, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf).
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2014). *Perfil do Aluno 2012/2013*. Recuperado em 5 de dezembro, 2018, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf).
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2015). *Perfil do Aluno 2013/2014*. Recuperado em 5 de dezembro, 2018, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1314.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1314.pdf).
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2016). *Perfil do Aluno 2014/2015*. Recuperado em 5 de dezembro, 2018, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1415.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1415.pdf).
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2017). *Perfil do Aluno 2015/2016*. Recuperado em 5 de dezembro, 2018, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_2017_PERFIL_DO_ALUNO_1516.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_2017_PERFIL_DO_ALUNO_1516.pdf).
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2018). *Perfil do Aluno 2016/2017*. Recuperado em 5 de dezembro, 2018, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_PERFIL_DO_ALUNO_1617.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_PERFIL_DO_ALUNO_1617.pdf).
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2019). *Perfil do Aluno 2017/2018*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Recuperado em 7 de janeiro de 2020, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_2019_PERFIL_DO_ALUNO_1718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=308&fileName=DGEEC_DSEE_2019_PERFIL_DO_ALUNO_1718.pdf).
- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA. (2018). *Visão 2030 : o futuro da agricultura brasileira*. Brasília: Embrapa.
- European Commission. (2018a). *Erasmus+ for higher education in Brazil*. Recuperado em 4 de março, 2019, de https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/factsheets/america-caribbean/erasmusplus_brazil_2017.pdf.

- European Commission. (2018b). *Erasmus+ Programme Guide*. Recuperado em 7 de agosto, 2018, de https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/annexes/annex-iii_en.
- European Map of Implicit Racial Bias. (2017, maio 4). Recuperado em 13 de junho, 2020, de <https://figshare.com/s/730b15bec39c1908cb31>.
- European Parliament. (2015). *Internationalisation of higher education. Study*. Recuperado em 8 de agosto, 2018, de <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- FLACSO. (2020). *Acerca de FLACSO*. Recuperado em 11 de março, 2020, de <https://www.flacso.org/secretaria-general/acerca-flacso>.
- Fórum Social Mundial. (2018). *Historia: Conozca la trayectoria del FSM 2018*. Recuperado em 14 de março, 2020, de <https://wsf2018.org/es/carta-de-principios-do-forum-social-mundial/>.
- GEOCAPES. (2019). *Distribuição de Bolsistas da Capes no Exterior - 2017*. Recuperado em 13 de junho, 2019, de <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.
- Global Education First Initiative (GEFI). The UN Secretary-General's Global Initiative on Education. (About the Global Education First Initiative de 2012). *About the Global Education First Initiative*. Recuperado em 6 de junho, 2020, de <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/>.
- História do Ensino de Línguas no Brasil – HELB. (s.d.). *A proibição do tupi e o fortalecimento da língua portuguesa*. Recuperado em 12 de setembro, 2020, de http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:a-proibicao-do-tupi-e-o-fortalecimento-da-lingua-portuguesa&catid=1029:1758&Itemid=2.
- Institute of International Education. (2017). *Top 25 Places of Origin of International Students, 2015/2016-2016/2017*. Recuperado em 16 de julho, 2018, de <http://iie.org/opendoors>.
- Institute of International Education. (2020a). *Number of International Students in the United States Hits All-Time High*. Recuperado em 25 de fevereiro, 2020, de <https://www.iie.org/en/Why-IIE/Announcements/2019/11/Number-of-International-Students-in-the-United-States-Hits-All-Time-High>.
- Institute of International Education. (2020b). *Open Doors 2019 Fast Facts. International Students in the United States*. Recuperado em 25 de fevereiro, 2020, de <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Fast-Facts>.
- Institute of International Education. (2020c). *2019 Fact Sheet: Brazil*. Recuperado em 25 de fevereiro, 2020, de <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Leading-Places-of-Origin-Fact-Sheets>.
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa. (2017). *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Recuperado em 5 de outubro, 2017 de <http://iilp.cplp.org/iilp-cplp.html>.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017a). *Nota de esclarecimento. Encerramento do ENEM por escola*. Recuperado em 7 de março, 2018, de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017b). Sinopses - Estatísticas da Educação Superior - Graduação. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Recuperado em 17 de junho, 2019, de <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2018). *Enem em Portugal. Utilização de dados estudantis do Enem para acesso a IES em Portugal*. Recuperado em 04 de dezembro, 2018, de http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal?p_p_id=1_WAR_webformportlet_INSTANCE_ypfwaCjC05jm&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=_118_INSTANCE_DMWgm5lUthlv__column-1&p_p_col_count=1&_1_WAR_webformportlet_INSTANCE_ypfwa.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2020). Resultados Enem 2019. Brasília. Recuperado em 23 de abril, 2020, de http://portal.mec.gov.br/images/17.01.2020_Apresentao_Enem_resultados.pdf.
- Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. (2017, dezembro 4). *História*. Recuperado em 19 de novembro, 2018, de http://www.inpe.br/institucional/sobre_inpe/historia.php.
- Instituto Socioambiental – ISA. (2019). *Línguas*. Recuperado em 9 de agosto, 2020, de <https://pib.socioambiental.org/pt/Línguas>.
- MERCOSUL. (2020). *Saiba mais sobre o MERCOSUL*. Recuperado em 10 de abril, 2020, de <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>.
- Ministério da Educação – MEC. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF Recuperado em 29 de setembro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf.
- Ministério da Educação – MEC. (2018, dezembro 14). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. Recuperado em 3 de julho, 2020, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Ministério da Educação – MEC. (2012). *Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas*. Recuperado em 29 de novembro, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>.
- Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MEC; MCTI. (2011). *Ciência sem Fronteiras. O Programa*. Recuperado em 22 de fevereiro, 2016, de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.

- Ministério das Relações Exteriores – MRE. (s.d.). *Organização Mundial do Comércio*. Recuperado em 20 de novembro, 2018, de <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc>.
- Ministério das Relações Exteriores – MRE. (2019a). *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Histórico do Programa: Introdução*. Recuperado em 10 de abril, 2020, de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>.
- Ministério das Relações Exteriores – MRE. (2019b). *Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)*. Recuperado em 10 de abril, 2020, de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>.
- Nações Unidas Brasil. (s.d.). *A carta das Nações Unidas*. Recuperado em 3 de maio, 2020, de <https://nacoesunidas.org/carta/>.
- PEN Clube Português. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. (2020). Recuperado em 1 de julho, 2020, de <http://www.penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>.
- Pluriversidad “Amawtay Wasi”. (2019). Recuperado em 20 de fevereiro, 2020, de <http://amawtaywasi.org/nosotros/>.
- QS Quacquarelli Symonds Limited. (2020). *QS Top Universities*. Recuperado em 15 de setembro, 2020, de <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>.
- RUF 2019. Ranking Universitário Folha. (2019). *Como é feito o Ranking Universitário Folha*. Recuperado em 15 de abril, 2020, de <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/como-e-feito-o-ranking-universitario-folha.shtml>.
- ShanghaiRanking Consultancy. (2020). *Academic Ranking of World Universities 2018*. Recuperado em 14 de abril, 2020, de <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>.
- ShanghaiRanking Consultancy. (2020). *Academic Ranking of World Universities 2019*. Recuperado em 14 de abril, 2020, de <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>.
- Study Portals Masters. (2018). *11 Top Ranked Universities in Portugal*. Recuperado em 7 de agosto, 2018, de <https://www.mastersportal.com/ranking-country/21/portugal.html>.
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2019, março 10). *Abdias do Nascimento. Brazilian artist and activist*. Recuperado em 22 de março, 2019, de <https://www.britannica.com/biography/Abdias-do-Nascimento>.
- THE World University Rankings. (2020). *World University Rankings 2020*. Recuperado em 13 de abril, 2020, de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

- UIS.Stat. (2020a). *International student mobility in tertiary education*. Recuperado em 22 de fevereiro, 2020, de <http://data.uis.unesco.org/#>.
- UIS.Stat. (2020b). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. Recuperado em 27 de fevereiro, 2020, de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.
- UNESCO. (2020, janeiro 28-29). *Première réunion de la Commission internationale de l'initiative Les futurs de l'éducation*. Recuperado em 18 de fevereiro, 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372674_fre?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-f01ee5d9-8971-4a89-8735-1b22a67df85f.
- UNESCO-UIS, OECD, EUROSTAT. (2018, junho 11). *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications*. Recuperado em 22 de fevereiro, 2020, de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uo2016manual_11072016_0.pdf.
- UNESDOC Digital Library. *Projet de déclaration sur la race et les préjugés raciaux*. (1978). UNESCO, General Conference, 20th, Paris, 1978. Recuperado em 1 de maio, 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000028739_en.
- United Nations. (2017). *The United Nations and Decolonization. Non-Self-Governing Territories*. Recuperado em 6 de janeiro, 2019, de <https://www.un.org/en/decolonization/nonselvgovterritories.shtml#foot1>.
- United Nations Human Rights Office. (2017). *CERD - International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination - 91 Session (21 Nov 2016 - 09 Dec 2016) - CERD/C/PRT/Q/15-17*. Recuperado em 13 de junho, 2020, de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=1080&Lang=en.
- Universidade de Coimbra. (2020). *História da Universidade*. Recuperado em 13 de setembro, 2020, de <https://www.uc.pt/sobrenos/historia>.
- Université Ez-zitouna. (2017). *Historique*. Recuperado em 21 de fevereiro, 2020, de <http://www.uz.rnu.tn/fr/historique/>.
- Universidade do Minho. (2019). Conferências Itinerantes - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Braga, Portugal. Recuperado em 14 de março, 2019, de <https://www.uminho.pt/PT/siga-a-uminho/Paginas/Detalhe-do-evento.aspx?Codigo=54057>.
- US-China Strong Foundation. (s.d.). *Strengthening American capacity to understand China*. Recuperado em 20 de abril, 2020, de <https://100kstrong.org/>.
- U.S. Department of State. (2018). *100,000 Strong in the Americas*. Recuperado em 19 de abril, 2020, de <https://2009-2017.state.gov/p/wha/rt/100k/index.htm>.

ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer SECSH favorável à recolha de dados



Universidade do Minho

SECSH

Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: SECSH 014/2018

Título do projeto: *Internacionalização do Ensino Superior e Mobilidade Estudantil. Um estudo sobre estudantes brasileiros em cursos de graduação em Portugal*

Investigador(a) Responsável: Almerindo Janela Afonso, Instituto de Educação, Universidade do Minho (Orientador)

Outros Investigadores: Rovênia Amorim Borges, Instituto de Educação, Universidade do Minho e José Vieira de Sousa, Universidade de Brasília

PARECER

A Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (SECSH) analisou o processo relativo ao projeto intitulado "*Internacionalização do Ensino Superior e Mobilidade Estudantil. Um estudo sobre estudantes brasileiros em cursos de graduação em Portugal*".

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a SECSH nada tem a opor à realização do projeto.

Braga, 02 de maio de 2018.

O Presidente

Paulo Manuel Pinto Pereira Almeida Machado

ANEXO 2 - Questionário 1: Estudantes do CsF em Portugal

A experiência de estudantes brasileiros do Programa Ciência sem Fronteiras em Portugal

Olá, caro (a) estudante!

O questionário desta pesquisa foi elaborado para recolher informações pessoais (dados biográficos, socioeconômicos e de trajetória escolar) e relatos sobre a experiência de ter participado do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) em Portugal.

A recolha destas informações teve parecer favorável da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (SECSH), da Universidade do Minho, com compromisso assumido da pesquisadora de assegurar o anonimato dos participantes e a utilização dos dados para fins de pesquisa.

Esclareço que, além de pesquisadora inscrita em curso de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Política Educativa, sou funcionária pública concursada do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e estou em licença para realizar esta pesquisa, intitulada "Internacionalização do ensino superior e mobilidade estudantil. Um estudo sobre estudantes brasileiros em cursos de graduação em Portugal".

A sua participação é importante, mas é voluntária e em nenhum momento será solicitada a sua identificação. As respostas destinam-se exclusivamente para o tratamento estatístico e análise qualitativa da informação.

Se você tiver interesse em saber mais sobre os resultados que serão obtidos ou quiser mais informações sobre a pesquisa, entre em contato pelo e-mail institucional fd6427@alunos.uminho.pt ou pessoal roveniaa@gmail.com. Caso prefira poderá contactar-me também, em Portugal, pelo celular 933 119 494.

Agradeço imensamente pelo seu tempo e pela sua colaboração!

Rovênia Amorim Borges
Doutoranda e investigadora do Cied/Universidade do Minho

*** Required**

1. Confirmando que fui informado (a) de que as questões do questionário a seguir destinam-se a fins acadêmicos e concordo em respondê-las de forma voluntária e sob a condição de anonimato. *

Check all that apply.

Sim

Perfil socioeconômico
Questões de 2 a 10

2. Qual o seu sexo?

3. Qual a sua idade quando estudou em Portugal pelo CsF?

Check all that apply.

- 18 a 24 anos
- 25 a 31 anos
- 32 a 38 anos
- Acima de 39 anos

4. Com relação a cor/raça, como você se considera:

Check all that apply.

- Branco (a)
- Preto (a)
- Pardo (a)
- Amarelo (a)
- Indígena (a)

5. Qual era a renda da sua família no momento em que realizou o intercâmbio?

Check all that apply.

- Menos de dois salários mínimos
- Mais que dois e até quatro salários mínimos
- Mais que quatro e até 10 salários mínimos
- Mais que 10 e até 20 salários mínimos
- Acima de 20 salários mínimos

6. Além da bolsa do CsF, você recebeu apoio financeiro da sua família?

Check all that apply.

- Sim
- Não

7. Qual era a escolaridade da sua mãe quando você participou do CsF?

Check all that apply.

- Analfabeta
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação lato sensu (curso de especialização ou MBA)
- Pós-graduação stricto sensu (mestrado)
- Pós-graduação stricto sensu (doutorado)

Other: _____

8. Qual era a escolaridade do seu pai quando você participou do CsF?

Check all that apply.

- Analfabeto
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação lato sensu (curso de especialização ou MBA)
- Pós-graduação stricto sensu (mestrado)
- Pós-graduação stricto sensu (doutorado)

Other: _____

9. Qual era a profissão do seu pai quando você participou do CsF?

10. Qual era a profissão da sua mãe quando você participou do CsF?

Trajетória escolar

Questões de 11 a 15

11. Qual foi a sua forma de ingresso no ensino superior:

Check all that apply.

- Sistema de Seleção Unificada (Sisu)/Enem - ampla concorrência
- Sistema de Seleção Unificada (Sisu)/Enem - sistema de cotas
- Vestibular
- Processo de Avaliação Seriada (PAS)

Other: _____

12. No ensino médio, você frequentou que tipo de escola e em que situação?

Check all that apply.

- Escola pública
- Escola privada (com bolsa)
- Escola privada (sem bolsa)
- Parte em escola pública, parte em escola privada (com bolsa)
- Parte em escola pública, parte em escola privada (sem bolsa)
- Escola no exterior (todo o ensino médio)
- Parte em escola no exterior, parte em escola pública no Brasil
- Parte em escola no exterior, parte em escola privada no Brasil (sem bolsa)
- Parte em escola no exterior, parte em escola privada no Brasil (com bolsa)

Other: _____

13. Quando participou do CsF, qual era a sua condição como aluno do ensino superior:

Check all that apply.

- Bolsista do ProUni
- Estudante com Fies
- Estudante com Bolsa-Permanência
- Aluno regular (sem bolsa) em instituição privada
- Aluno regular (com bolsa) em instituição privada
- Aluno regular em instituição pública

14. A Instituição de Educação Superior em que você estava matriculado na época em que participou do CsF ficava em que Unidade da Federação?

Check all that apply.

- Acre
- Alagoas
- Amapá
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Distrito Federal
- Espírito Santo
- Goiás
- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Maranhão
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
- Roraima
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins

Other: _____

15. Qual a área de estudo do seu curso de graduação?

Em caso de dúvida, consultar Tabela de Áreas do Conhecimento no link:

<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>

Check all that apply.

- Ciências Exatas e da Terra
- Ciências Biológicas
- Engenharias
- Ciências da Saúde
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes

Other: _____

A mobilidade estudantil

Questões 16 a 24

16. Você recebeu bolsa do CsF para que área do conhecimento?

Check all that apply.

- Engenharias e demais áreas tecnológicas
- Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde
- Computação e Tecnologias da Informação
- Fármacos
- Petróleo, Gás e Carvão Mineral
- Nanotecnologia e Novos Materiais
- Ciências do Mar
- Novas Tecnologias e Engenharia Construtiva
- Tecnologia Mineral
- Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais
- Ciências Exatas e da Terra
- Tecnologia Aeroespacial
- Produção Agrícola Sustentável
- Biotecnologia
- Biodiversidade e Bioprospecção
- Indústria Criativa
- Formação de Tecnólogos
- Energias Renováveis

17. Em qual instituição portuguesa você estudou?

Check all that apply.

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
- Escola Superior de Tecnologia de Saúde de Coimbra
- Instituto Gulbenkian de Ciência
- Instituto Politécnico de Bragança
- Instituto Politécnico de Coimbra
- Instituto Politécnico do Porto
- Instituto Universitário de Lisboa
- Universidade Católica Portuguesa – Lisboa
- Universidade Católica Portuguesa – Porto
- Universidade da Beira Interior
- Universidade da Madeira
- Universidade de Aveiro
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Universidade do Algarve
- Universidade do Minho - Braga
- Universidade do Minho – Azurém
- Universidade do Porto
- Universidade dos Açores
- Universidade Nova de Lisboa
- Universidade Técnica de Lisboa

Other: _____

18. Indique a duração da sua bolsa do CsF em Portugal.
(mês/ano a mês/ano)

19. Foi a primeira vez que estudou fora do Brasil?

Check all that apply.

- Sim
- Não

20. Se respondeu "não", a experiência anterior de estudar fora do Brasil foi em que situação?

Check all that apply.

- Durante o ensino médio
- No ensino superior, em outro curso
- No mesmo curso, mas antes da criação do CsF

Other: _____

21. A sua mobilidade anterior ao CsF para estudar no exterior (ensino médio ou superior) estava relacionada com a aprendizagem de uma língua estrangeira?

Check all that apply.

- Sim
- Não

22. Em caso afirmativo, assinale qual idioma você foi aprimorar:

Check all that apply.

- Inglês
- Francês
- Espanhol
- Alemão

Other: _____

23. Assinale o fator que mais se aproxima da sua decisão de escolher Portugal para participar do CsF:

Check all that apply.

- Tradição da instituição de ensino superior
- Reputação de qualidade da instituição nos rankings internacionais
- Apoio de família ou amigos em Portugal
- Ser um país de língua portuguesa porque não tem domínio de idioma estrangeiro
- Projeto de pesquisa em parceria com instituição portuguesa de ensino superior
- Custo de vida mais barato em relação a outros países
- Condição de segurança do país
- Condição do clima do país
- Interesse pelos laços históricos e culturais com o Brasil
- Localização na Europa, dado interesse de conhecer outros países durante o intercâmbio

Other: _____

24. Em que situação você se insere atualmente?

Check all that apply.

- Não terminei o curso de graduação e estou empregado (a) no Brasil.
- Não terminei o curso de graduação e estou desempregado (a).
- Continuo os estudos e faço curso de mestrado no Brasil.
- Continuo os estudos e faço curso de doutorado no Brasil.
- Continuo os estudos e faço curso de mestrado em Portugal.
- Continuo os estudos e faço curso de doutorado em Portugal.
- Continuo os estudos e faço mestrado ou doutorado no exterior, num país diferente de Portugal.
- Terminei o curso de graduação e atualmente somente trabalho no Brasil.
- Terminei o curso de graduação e atualmente trabalho em Portugal.
- Terminei o curso de graduação e atualmente trabalho no exterior, num país diferente de Portugal.

Other: _____

Conhecimento da Língua Inglesa

As quatro questões a seguir (25, 26, 27 e 28) têm o objetivo de avaliar a sua proficiência no idioma inglês em quatro habilidades: compreensão oral, leitura, escrita e conversação. Numa escala numerada de 1 a 6, assinale o ponto em que você considera ser o seu nível de conhecimento da língua inglesa quando do cumprimento do período de estudo em Portugal pelo Programa CsF. Quando mais se aproximar do ponto "1", menor o seu domínio do idioma e quanto mais se aproximar do ponto "6", maior é o seu domínio do idioma.

25. De "1 a 6", quanto você considera ser a sua capacidade de "compreensão" da língua inglesa?

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| Nenhum domínio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Total domínio |

26. De "1 a 6", quanto você considera ser a sua capacidade de "leitura" na língua inglesa?

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| Nenhum domínio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Total domínio |

27. De "1 a 6", quanto você considera ser a sua capacidade de "escrita" na língua inglesa?

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| Nenhum domínio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Total domínio |

28. De "1 a 6", quanto você considera ser a sua capacidade de "conversação" em língua inglesa?

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| Nenhum domínio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Total domínio |

Experiência da mobilidade

Nas questões a seguir (de 29 a 66), você deverá assinalar um dos pontos da escala, entre "1" e "5", sendo que ao assinalar "1" você discorda totalmente da afirmativa, "2" apenas discorda, "3" se estiver em dúvida, "4" se concordar e "5" se for o caso de concordar totalmente.

29. A experiência de viver e estudar em Portugal foi excelente.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

30. Se pudesse na época, eu teria ficado a morar em Portugal.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

31. A instituição de educação superior que frequentei em Portugal, era melhor do que a do meu curso superior no Brasil.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

32. Senti-me discriminado (a) em Portugal, em algum momento, pela condição de gênero, raça/cor, etnia ou nacionalidade (por ser brasileiro/a).

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

29. A experiência de viver e estudar em Portugal foi excelente.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

30. Se pudesse na época, eu teria ficado a morar em Portugal.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

31. A instituição de educação superior que frequentei em Portugal, era melhor do que a do meu curso superior no Brasil.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

32. Senti-me discriminado (a) em Portugal, em algum momento, pela condição de gênero, raça/cor, etnia ou nacionalidade (por ser brasileiro/a).

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

33. As tradições culturais portuguesas são mais interessantes do que as do Brasil.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

34. O português falado em Portugal é mais correto e puro do que o do Brasil.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

35. Portugal é mais importante no cenário político e econômico mundial do que o Brasil por fazer parte da União Europeia.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

36. 35. Participar do CsF em Portugal foi importante para diferenciar o currículo e obter vantagem competitiva para conseguir um emprego no mercado, tanto no Brasil quanto no exterior.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

37. Participar do CsF em Portugal foi importante para criar rede de relações com pesquisadores e docentes com vistas a construção de uma carreira acadêmica.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

38. Participar do CsF em Portugal foi importante para conviver e fazer amizade com estudantes de outros países e outras culturas.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

39. Participar do CsF em Portugal foi importante para perceber que as desigualdades sociais e raciais tiveram influência em quem pôde participar do programa.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

40. Participar do CsF em Portugal foi importante porque permitiu-me uma visão mais crítica em relação às políticas do Brasil e/ou de Portugal para a Educação.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

41. Explique de forma ampla, caso tenha assinalado concordância na questão anterior, o sentido da sua visão crítica em relação às políticas educacionais do Brasil e/ou de Portugal.

42. Participar do CsF em Portugal fez-me perceber que as questões globais são mais importantes que as questões locais (do Brasil).

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

43. Participar do CsF em Portugal fez-me perceber que alguns problemas locais do Brasil são também questões globais.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

44. Participar do CsF em Portugal levou-me a perceber que Portugal é um país mais desenvolvido do que o Brasil.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

45. O sistema-mundo capitalista neoliberal é o mais justo e democrático que pode haver.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

46. As políticas de reforço das barreiras dos países mais ricos contra a migração são necessárias.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

47. A classificação das pessoas por categorias de raça ou etnia é uma questão ultrapassada no mundo atual.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

48. Muito da intolerância e da violência atuais resulta da incapacidade de ouvir os outros e de desrespeitar culturas e visões de mundo diferentes.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

49. A mobilidade de estudantes pelo mundo é importante para a construção de uma visão de mundo menos centrada na Europa.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

50. A mobilidade de estudantes para os países mais ricos e desenvolvidos da Europa e América do Norte acaba por reforçar a ideia de que os valores ocidentais são superiores.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

51. O Brasil precisa investir mais em programas de mobilidade de estudantes para países altamente avançados em termos científicos e técnicos.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

52. Os programas de mobilidade de estudantes para países da América Latina são importantes, mas secundários.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

53. A mobilidade de estudantes de países mais avançados cientificamente para países menos avançados seria uma forma de democratizar a própria mobilidade estudantil.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

54. A mobilidade para países menos desenvolvidos pode ser também uma fonte de aprendizagem de conhecimentos científicos, técnicos e humanísticos.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

55. Os países ocidentais mais ricos deveriam investir mais em programas de mobilidade de estudantes para países de culturas não-ocidentais.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

56. Só vale a pena participar de programa de mobilidade internacional de estudantes para adquirir conhecimento tecnocientífico e obter vantagem competitiva no mercado de trabalho.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

57. A mobilidade internacional de estudantes promove uma maior tolerância com as visões de mundo de diferentes culturas.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

58. Durante meu intercâmbio em Portugal, fiz poucas amizades com estudantes portugueses.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

59. Durante meu intercâmbio em Portugal, o meu círculo de amizade era constituído principalmente por estudantes brasileiros.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

60. O objetivo principal das políticas de internacionalização da educação superior é atrair estudantes internacionais de talento.

Mark only one oval.

| | | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

61. A mobilidade tem muito a ver com a posição de liderança de um país na produção de conhecimento avançado.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

62. Ser um cidadão global pode ser um objetivo importante para fazer mobilidade internacional.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

63. Sinceramente, não sei dizer quais são meus deveres e direitos como um cidadão global.

Mark only one oval.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Discordo totalmente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Concordo totalmente |

64. Você acha que a sua condição econômica e a sua identidade racial influenciaram a sua trajetória escolar?

65. O seu pensamento sobre a sociedade global capitalista foi influenciado por alguém ou alguma acontecimento importante? Discorra sobre isso, com base em suas memórias e histórias de vida (por exemplo, falas de seus pais sobre a importância da educação, dificuldades e facilidades em estudar, discriminações, estímulos, etc).

66. Este espaço está reservado para algo mais que tenha a dizer, sugestões e críticas.

Muito obrigada por contribuir com esta pesquisa!
Rovênia Amorim Borges

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

ANEXO 3 - Termo de Consentimento - Entrevistas

1

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO

Título do estudo: Internacionalização do Ensino Superior e mobilidade estudantil. Um estudo sobre estudantes em cursos de graduação em Portugal.

Enquadramento: Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade Sociologia da Educação e Política Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Orientador: Prof. Doutor Almerindo Janela Afonso (IE/UMinho, Braga, Portugal); Coorientador: Prof. Doutor José Vieira de Sousa (Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, DF, Brasil)

Explicação do estudo: Esta investigação tem por objetivo central analisar o perfil socioeconómico e a trajetória escolar de estudantes brasileiros em Portugal, bem como a influência dos discursos hegemónicos na construção discursiva dos participantes. Serão coletados dados de estudantes brasileiros, 18 anos ou mais, que tenham participado do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), Erasmus ou outro programa de mobilidade, e também ingressado em instituição portuguesa de ensino superior via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Atualmente 37 instituições em Portugal aceitam as notas do ENEM como modalidade de seleção.

Pretende-se ainda, de forma complementar, entrevistar, estudantes brasileiros que, por diferentes razões, nunca estudaram fora do Brasil. Estas entrevistas serão presenciais ou realizadas mediante recursos audiovisuais (skype ou videochamada) e seguirão roteiro semiestruturado enviado previamente aos entrevistados. O áudio será gravado a fim de assegurar uma transcrição fidedigna das suas opiniões. Estas gravações ficarão sob a responsabilidade do investigador, em arquivo digital de acesso exclusivo do mesmo, e serão mantidas até a defesa da tese, quando então serão deletadas.

Os bolsistas do Programa CsF receberão e-mails com o link do questionário e, antes das questões, serão informados sobre o objetivo da investigação e das garantias de anonimato das suas respostas. Os estudantes só poderão responder ao questionário após assinalar, virtualmente, terem conhecimento do objetivo do inquérito e de que participam de forma voluntária e anónima. Os endereços eletrónicos não são recolhidos, garantindo-lhes total privacidade. Em relação aos estudantes que ingressaram em instituições portuguesas de ensino superior pelo ENEM, Erasmus ou outro programa de mobilidade estudantil, solicitaremos às universidades e associações e comunidades estudantis que enviem o *link* do questionário para os e-mails destes alunos. Cumpre-se, assim, a legislação de proteção de dados.

Condições e financiamento: Esta investigação não conta com financiamento público, sendo totalmente custeada por recursos do próprio investigador. A participação dos estudantes e dos entrevistados será voluntária e sem acarretar-lhes prejuízos financeiros. Não haverá qualquer tipo de remuneração aos participantes. O estudo se realiza com parecer favorável da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (SECSH) da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato: Os inquéritos por questionário online não terão espaço para que o participante se identifique. Mesmo aqueles estudantes que fizerem contato com a pesquisadora a fim de elucidar dúvidas ou apresentar críticas e sugestões terão assegurados, por compromisso ético à pesquisa, a não divulgação dos seus endereços eletrónicos. As falas que porventura forem citadas no corpo textual serão identificadas por letras e números,

conforme a sequência das respostas enviadas. Portanto, não serão recolhidas/registadas informações identificadoras dos participantes que possam ligá-los aos dados do estudo. Tanto os dados dos inquéritos quanto os das entrevistas presenciais serão manuseados exclusivamente pelo pesquisador para fins estritamente acadêmicos.

Tendo dado ciência dos objetivos e garantias de confiabilidade e anonimato deste estudo, cordialmente agradeço a sua participação de forma voluntária.

Rovênia Amorim Borges

Jornalista, Ministério da Educação do Brasil
Investigadora e doutoranda em Ciências da Educação
Instituto de Educação – Universidade do Minho
Fone: + 351 933 119 394
E-mail: roveniaa@gmail.com ou id6427@alunos.uminho.pt

Por favor, leia com atenção o texto acima. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.



Rovênia Amorim Borges

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA E OUTRA PARA A PESSOA ENTREVISTADA.

ANEXO 4 - Transcrição de Entrevista – Estudante de Mobilidade

Estudante Entrevistada (nº6)

Data: 6 de junho de 2019

Duração: 1h00'32''

**Local: Braga, Universidade do
Minho**

Quantos anos você tem?

31.

E como você se identifica enquanto raça?

Parda.

Você é de qual universidade no Brasil?

Da UFPB, Universidade Federal da Paraíba.

Lá, você só estuda, ou você estuda e trabalha?

Eu estudo e trabalho.

Você pode me falar como que você consegue conciliar isso? É estágio ou é trabalho mesmo?

É trabalho mesmo.

Qual é o seu curso?

Lá chama-se Ciências Sociais, aqui é Sociologia. Porque lá abarca três áreas: Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Mas eu faço curso noturno e eu trabalho durante o dia.

E você trabalha o dia todo?

Oito horas. Trabalho nos Correios.

Você começou a trabalhar quando você entrou na universidade ou você já trabalhava antes?

Não, eu já trabalhava antes.

No ensino médio também?

Não, no médio eu não trabalhei. Eu trabalhava antes e entrei no curso depois.

Você teve um intervalo antes, entre a universidade e o ensino médio?

Na verdade, eu já fiz outro curso.

É a sua segunda graduação?

É.

Você é formada em quê então?

Sou formada em Direito.

E por que você resolveu fazer outro curso?

Porque não quero atuar na área do Direito.

E em Ciências Sociais você pensa em atuar como?

Em dar aulas de Sociologia.

Você quer ser professora mesmo?

Sim.

E seguir a carreira acadêmica, de repente?

De repente, sim.

Fazer um mestrado, um doutorado?

Sim.

Engraçado, como se vai mudando de áreas com o amadurecimento...

É.

E em termos de escolaridade, os seus pais estudaram? Eles chegaram ao ensino superior?

Não, na verdade, na minha família, tanto de pai quanto de mãe, eu sou a primeira a entrar na universidade, desde quando eu entrei a primeira vez. A minha mãe se formou, fez o ensino médio, se formou o ano passado pelo EJA e meu pai tem ensino fundamental incompleto.

E você é da Paraíba?

Isso.

Nasceu e continua lá?

Nascida e criada lá.

Eu queria que você me contasse a história dos seus pais, a relação dos seus pais com a educação, com a importância da escola. E nas suas memórias, o que você lembra deles falarem, se eles te davam incentivo... Como era essa relação? Como hoje você continua estudando, acho que você valoriza bastante a educação. Como você associa isso às suas memórias de infância, à sua trajetória escolar?

Na minha família, justamente por eles não terem tido oportunidade de estudar... Meu pai não teve oportunidade de estudar porque o pai dele não tinha condições financeiras de registrá-lo. Então só ia pra escola quem tem registro e ele não tem registro, não pôde ir pra escola. A minha mãe, ela foi desde cedo ... é muito emocionante isso... (choro).

Por que emociona assim? Por que quando se conta essas memórias de estudo, você se emociona? É uma memória sofrida, mas é uma memória boa em certo sentido?

Sim, sim. Porque, assim, eu percebo o quanto eu já sofri bastante, mas o quanto a minha vida foi muito melhor do que a deles pelo fato de eu estudar. Então pelas condições que eu tive de estudar e pelo sacrifício que eles fizeram para eu estudar.

Que sacrifícios?

Eu estudei em escola pública, eu estudei em escola particular, eu voltei para a pública, eu voltei para a particular. Tudo dependia da situação financeira da minha casa.

Por que quando eles estavam numa situação financeira melhor, eles achavam que o ensino a escola privada era melhor?

Exato.

E eles investiam o salário deles, o que eles conseguiam a mais de renda, na educação dos filhos?

Exato. Como eu disse eu mudei muito de escola. Mudava pra pública, mudava pra privada e quando eu cheguei ao ensino médio, por decisão própria, eu fui pra pública. Não era pública estadual, eu fui pra (...) hoje chama IFT, na minha época era CEFET.

E por que você preferiu a pública?

Porque meus professores da época diziam que a escola federal era melhor. Então quando meus professores diziam que aquela escola era melhor da Paraíba, era a melhor que eu podia ter, e na época se fazia concurso pra entrar, então eu decidi que ia fazer.

E você era boa aluna, tirava notas boas na escola?

Sim, sempre fui boa aluna. Tanto que assim: Meus pais sempre me incentivaram muito a estudar, assim, disseram que o melhor caminho era o da educação e tudo, mas eles nunca tiveram trabalho de conferir se eu tinha feito os exercícios de casa. Final de ano eu já estava passada, esse tipo de preocupação meus pais não tiveram. Comigo não tiveram. Com meu irmã e meu irmão já tiveram. Mas comigo, não. Comigo era ... Pra mim era muito simples, eu chegava em casa, eu sabia que tinha tarefa de casa pra fazer, eu ia e fazia. Era assim. Na minha cabeça sempre foi assim. Eu tenho uma coisa pra fazer, eu vou fazer. Eu prefiro prestar atenção na aula do que chegar em casa e ter que ler tudo de novo. Então a minha relação com a educação, porque educação é muito mais que isso, com o ensino em sala, em fazer os trabalhos, essas coisas, pra mim sempre foi muito tranquila. Eu vejo que muita gente tem memórias ruins da época escolar e eu não tenho.

Esse apoio dos seus pais, além do apoio financeiro, se dava também pelo emocional. Você lembra de alguma frase, o que te marcou, algum apoio afetivo, um apoio de ajuda mesmo, a sua mãe sentava ao seu lado, como era essa afetividade com o estudo e que te traz boas memórias?

Na verdade, eu acho que o afeto nunca foi nesse sentido positivo. Foi mais como dizer assim: 'Olha, estuda pra não ter a vida dura que eu tenho, sabes!'. Então, eu observava a vida...Realmente, meu pai trabalha 16 horas por dia.

O que ele fazia?

Ela faz até hoje. Ele faz bolos, salgados, biscoitos, faz tudo em casa, passa a noite inteira fazendo e no outro dia de manhã sai pra vender.

Ele vende na rua?

Agora, não. No início ele vendia mais na rua, mas agora ele já tem os clientes fixos, fornece para lanchonetes, essas coisas.

E a sua mãe?

Minha mãe ajuda ele e é dona de casa. Tinha muito isso: ela dizia a hora que tinha de fazer as tarefas de casa.

Tinha que ajudar a criar vocês...

Exato, tinha muito isso. Ela dizia a hora de fazer as tarefas de casa. Ela organizava. Só que comigo não precisava. Ela diz até hoje: 'Ah, com a Raquel eu nunca me preocupei com isto!'

Como é que foi esta questão da mobilidade? Aliás, eu não te perguntei isso: você está aqui estudando pelo Enem ou por algum programa de mobilidade?

É mobilidade.

Quanto tempo você vai ficar aqui?

A princípio eu vim pra ficar seis meses, mas aí eu entrei num novo processo seletivo e vou ficar um ano. Desde que eu fazia ensino médio apareceu uma oportunidade de fazer intercâmbio e meu pai, apesar de me incentivar muito a estudar, ele não era das pessoas que permitiam o filho estar longe. Então ele não permitiu sequer eu me inscrever. E eu já queria. Eu sempre tive essa vontade de conhecer mais o mundo, de conhecer mais lugares.

Isso foi no ensino médio. Era um intercâmbio de ensino médio, é isso?

Exato. Era um intercâmbio de ensino médio que ia para o México estudar espanhol por alguns meses. Aí eu não pude fazer e a vida seguiu.

E você acha que isso era um pouco de machismo por você ser mulher?

Muito, muito machismo. Minha filha não pode ir longe. Muitas coisas pelo racismo, pela educação na igreja que tínhamos, todas essas coisas e aí tinha aquela perspectiva de que a mulher tem de ficar dentro de casa e pronto quando terminasse os estudos. Então eu não pude sair. Aí eu fui fazer um curso superior, que eu comecei Psicologia e Direito, mas aí não terminei Psicologia. E em Psicologia sempre tinha na universidade as pessoas que queriam fazer intercâmbio e tal e eu procurei saber e eu não tinha condições de fazer.

Por que?

Porque na época não existia o Ciência sem Fronteiras, então tinha de ser tudo custeado pela sua família e minha família não ia ter dinheiro para me mandar para lugar nenhum. Então ficou aquela coisa dentro de mim. Fui fazer Direito, fui trabalhar. Quer dizer, na realidade, o contrário. Fui trabalhar, fiz Direito, continuei trabalhando. Mudei de emprego e como eu decidi que eu não quero trabalhar na área de Direito, não quero advogar, não quero lidar com essas coisas, essas burocracias do Estado, eu decidi fazer outro curso, que foi Ciências Sociais. Em Ciências Sociais eu já estava trabalhando, já sou adulta e tudo e aí eu comecei a procurar de novo a possibilidade de estudar um tempo fora pra expandir mesmo, pra viver outras coisas. Até um pouco mais tardio, mas...

É a primeira vez que você sai do Brasil?

Não, não.

Você já tinha saído para viajar, né?

Já, já. Já tinha saído de férias, né? Já fui pro Uruguai, já vim aqui para Portugal em 2015, mas pra passar tanto tempo é assim a primeira vez. Pra estudar é a primeira vez.

O seu intercâmbio é Erasmus, você ganha alguma bolsa ou é um convênio institucional, como é esse seu programa?

É um acordo de cooperação entre a UFPB e a UMinho. Eu não ganho nenhuma bolsa. Na verdade...

Não é Erasmus?

Eu não recebo nada. Eu me custeio aqui. Eu vendi meu carro, passei um ano economizando, fiz rifas, essas coisas.

E aí você está no alojamento da universidade, divide quarto e paga 93 euros, não é isso?

É 93,80.

E então você teve que bancar esse seu sonho. Essa é uma dificuldade que a gente tem no Brasil em termos de política pública para a internacionalização? A experiência de estudar fora não é mais fácil para quem tem uma condição social melhor, em termos econômicos?

Por exemplo, no seu caso, você trabalhou e economizou porque senão também seria difícil para você vir. Você acha que falta política pública pra esse tipo de incentivo de estudo, de experiência lá fora? Você acha que isso é importante? E você vê isso como uma certa negligência do Estado brasileiro?

Sim, sim, até mesmo na época em que houve o Ciência sem Fronteiras eram poucas as oportunidades, principalmente para a área de humanas. As pessoas que eu conheço que participaram do Ciência sem Fronteiras eram todas das engenharias. Na época eu não fazia universidade, mas sempre eu tenho alguma relação e tudo, meu irmão. Tinha muita gente da área de engenharia que ia fazer, mas mesmo assim ainda era restrito às pessoas que tinham condição financeira melhor porque na hora da seleção do Ciência sem Fronteiras era pedido o inglês e a gente sabe que pobre no Brasil não fala inglês. A situação é essa. Agora como já não há bolsas, aí não há mais teste de inglês. É só quem quiser, vai. E continua sendo as mesmas pessoas, com dinheiro. Ou então alguém louco como eu que vende as coisas e vem.

E esse seu sacrifício de sair do seu emprego e de usar um dinheiro que você economizou e investir em educação, por que você faz isso? Porque essa experiência da mobilidade ela é tão importante pra você?

Acho que é importante em dois sentidos: academicamente porque eu quero seguir carreira acadêmica, mas é importante pra mim como pessoa, enquanto ser humano. Viver com pessoas tão diferentes, ir tão distante, aqui a gente depara com algumas barreiras (estudante começa a chorar...)

Eu queria que você me relatasse essas suas experiências. Você já sofreu alguma forma de discriminação? Pelo fato de ser mulher ou pelo fato de ser brasileira, de falar diferente, com sotaque.

É chocante o que eu vou falar, mas eu sofri preconceito no primeiro dia por eu ser nordestina. [Estudante chora...]

Aqui em Portugal? Mas como que eles souberam que você era nordestina?

Por uma brasileira.

Ah, você sofreu preconceito de uma brasileira?

A brasileira perguntou de onde eu era, eu falei da Paraíba e ela virou as costas e saiu.

Ué, que loucura isso?

Eu voltei pra casa chorando.

A gente sabe que existe discriminação dentro do Brasil com o nordestino, com o negro, com o indígena, enfim, mas ao chegar aqui em vez de você se sentir abraçada pelos brasileiros que estão aqui numa situação de adaptação, você percebe que a hostilidade cruzou as fronteiras... Nossa que triste isso!

Exato. Acho que eu só senti isso na minha vida umas duas vezes. Eu tenho muitos amigos no Brasil de outros lugares e nunca passei por isso. Eu viajo pelo Brasil e nunca passei por isso. Ao contrário, eu acho que isso também vai muito do círculo que a gente convive. Eu sempre convivo com pessoas minimamente educadas. Então quando eu falo que eu sou da Paraíba, normalmente as pessoas dizem: 'Olha que legal, não conheço o Nordeste e tal...Tem as coisas, tem praias, bonito, conheço e não conheço...' E com ela, com essa pessoa foi muito duro assim.

Desnecessário...

Exatamente. Isso me bloqueou durante algumas semanas. Eu passei semanas sem falar com nenhum brasileiro. Então, tanto que as pessoas que eu sou mais próximas aqui, inclusive uma já foi embora, era minha colega de quarto, que é da Bulgária, outra menina que é romena, outra espanhola. Então eu fiz uma rede de amizades muito diversa de outros lugares e as pessoas que eu menos queria ver eram os brasileiros. E os portugueses, entre si, eles já se fecham, eles já são muito mais fechados.

Por que você acha isso? Por que os estudantes portugueses não chegam e não abraçam os estudantes brasileiros? Porque no Brasil seria o contrário, né? A gente é muito curioso...

Mas eles não fazem isso com ninguém. Não é pelo brasileiro. Eu curso aqui uma disciplina que chama *Migrações e Cidadania e Identidade*. Nessa disciplina, obviamente, se fala sobre imigrantes e emigrantes. E somos cinco Erasmus, né, porque eles nos nomeiam como Erasmus mesmo nós não sendo. Os trabalhos em grupo só éramos nós que fazíamos porque os portugueses eles fazem entre si. Era eu brasileira, duas meninas luxemburguesas e duas italianas. Então quando tinha trabalho em grupo, então éramos nós porque sequer eles se viravam pra dizer assim: 'Quer fazer comigo?'

Os estudantes de nacionalidades diferentes não se misturam com os portugueses ...

É porque aquela ideia, quando a gente vem, de integração, de respeito, de tolerância, de diversidade, eu acho que é muito mais teórica do que prática.

E antes de você vir para Portugal, que imagem você tinha do país. O que você esperava encontrar em termos de relações humanas? Você tinha um outro imaginário e ao chegar aqui ruiu ou está a ruir...

Então, eu já tinha vindo pra cá em 2015. Não para Braga, mas pra Lisboa, como turista, e fiquei 20 dias. Eu fiquei junto com uma amiga minha que estava fazendo doutoramento. E eu percebi que ela fez amizades só com brasileiras. E ela me disse que os portugueses não se integravam muito bem. Então quando eu vim pra cá, eu sabia dessa postura mais rígida do português, mas eu esperava, por exemplo, que eu ia me integrar mais com pessoas de outras nacionalidades. Só que não foi bem isso que aconteceu porque também, eu não sei se é por conta da minha idade ou porque eu não tenho dinheiro para acompanhar as pessoas, não sei. Só sei que eu fiquei muito restrita a esse grupo que eu te falei. Enquanto... Houve integração das outras pessoas, mas, por exemplo, existe um grupo do ISM (?), que é do grupo dos Erasmus, mas até os portugueses lá só falam inglês. Então muitas pessoas da Espanha, que não falam inglês, alguns brasileiros que não falam inglês não se integram nesse grupo por conta da dificuldade da língua e eu sou uma delas.

E aqui você não teve oportunidade de fazer curso de inglês pela mobilidade. Eles não oferecem pela instituição?

Oferece, mas é pago. Eu vou fazer agora nas férias.

Mas com o seu dinheiro...

É. Eu estudei francês este semestre. Eu queria estudar inglês, mas o horário não era compatível porque só tinha inglês B2 e eu preciso fazer inglês B1. O horário compatível que tinha, não dava. Aí, eu vou fazer inglês agora nas férias, pelo BabeliUM, mas aí paga 135 euros por 15 dias.

É caro, né?

Muito caro.

Não vale a pena fazer o semestre? Às vezes, sai mais barato.

Então é que agora quero dar justamente essa acelerada, aproveitar o verão para estudar, fazer alguns trabalhos pra poder no próximo semestre fazer inglês de novo, mas mais aliviada, mas tranquila, e ir avançando.

Você sentiu alguma discriminação pelo fato de você ser mulher ou por você ser brasileira?

Na universidade, não. Assim teve um trabalho que eu... Pelo fato de ser mulher, às vezes, sim. Esse trabalho em grupo que eu fiz com pessoas de outras nacionalidades, a pessoa, um homem italiano falou besteira assim, mas na mesma hora eu rebati, disse que não aceitava, que não tolerava machismo e aí isso chocou.

O que que ele falou?

Ele não falou nem comigo. Falou com as outras meninas que mulher não sabe dirigir. E tudo que a gente ia fazer, ele botava defeito. Então a gente falou: 'Tá bom, então vai lá você e faz!' Aí a pessoa travou e não faz. Assim, é muito, muito, muito machismo da parte dessa pessoa. Só que eu não tolero e, às vezes, as pessoas não estão acostumadas a essa postura mais assertiva, de não aceitar machismo no cotidiano. Então ele se assustou e hoje em dia ele meio que cruza a calçada quando me vê. Mas acho melhor que seja assim. Mas dentro da universidade, eu tenho uma disciplina que eu pago só com brasileiros.

Vir para Portugal aumentou a sua vontade de morar fora do Brasil?

No contexto atual, sim. Porque, como eu disse, eu trabalho nos Correios. Os Correios está na mira da privatização. Então eu não sei se quando eu voltar eu vou ter trabalho pra mim. Eu curso Sociologia. Também um curso que está na mira desse ... posso falar?

Pode. Não vou colocar o nome dele e nem vou te identificar.

Desse coiso, desse desgoverno.

Mas você não é concursada nos Correios?

Sou...

Mas não é assim. Não sei como vai ser esse processo.

É, enfim... Aumentou, sim, a vontade de eu ficar aqui, tanto que eu me inscrevi no mestrado semana passada.

Você quer continuar os estudos aqui?

É.

E como você vai fazer para se manter aqui financeiramente?

Eu já tô trabalhando. Na verdade, não é um trabalho fixo. É um trabalho que trabalha recibos verdes, tipo você é um trabalhador autônomo que emite recibos, mas não é um trabalho constante.

E aí você faz o quê? Como você está se virando para trabalhar aqui?

Pronto. Como eu não tenho aula todos os dias, os dias que eu não tenho aula, eu digo que estou disponível pra trabalhar. E aí vai depender se eles chamam ou não.

Como funciona isso?

Até agora eu não recebi. Só trabalhei cinco dias. Funciona assim: você tem que abrir atividades no Setor de Finanças e depois o empregador te dá os dados pra tu emitir recibos porque mesmo não tendo vínculo empregatício recolhe imposto.

Você faz um cadastro de emprego, é isso?

Não, não. Eu trabalho mesmo.

Mas você faz o quê?

Eu trabalho vendendo chip de operadora lá no shopping. Eu comecei a trabalhar agora no final de maio e até agora só me chamaram cinco vezes. Todo mundo que está trabalhando lá é nesse esquema. A maioria é estudante. Tem estudante de Medicina, tem estudante de Educação, tem estudante de Psicologia, tem estudante de Design, tem estudantes de todas as áreas. No final do mês, ele vê quantos dias você trabalhou e aí te paga.

Mas você teve algum treinamento pra trabalhar lá?

Tivemos o treinamento de uma manhã, lá no Porto.

É como se vocês fossem freelancer...

Exatamente.

É tudo assim, né? Precarização de emprego.

É muita precarização. É muito assédio.

Mas vale a pena?

Quando eu estou lá, eu penso assim que eu preciso trabalhar três dias pra pagar o meu aluguel. Então quando eu estou lá, eu só penso nisso.

Você ganha mais ou menos uns 30 euros por dia.

40. Mas toda vez que eu estou lá, eu preciso fazer no mínimo uma refeição, então...

Quarenta euros, quantas horas?

Oito horas em pé. Não pode encostar. Se o supervisor passar e você estiver encostado na banca, você leva reclamação. É bem difícil.

Mas tem horário pra comer?

Tem 40 minutos de intervalo. Você tirar como quiser. Mas até quando você for ao banheiro, você tem que avisar.

Meio escravista isso, não? 40 minutos pra comer?

Na verdade é 8 horas e 15 porque eles dizem que a gente tem... o nosso horário é de uma hora, por exemplo. Mas a gente tem que chegar lá 12h45. Agora você vai se abismar: tirar uma foto de que você chegou e mandar no grupo de WhatsApp.

Esse é o controle?

Esse é o controle. E também é, tô dizendo, é muito precarizado. É muito assédio e tem que ter muita paciência. Lembrar das contas a pagar para não fazer besteira.

Bom, está se virando aí, fazendo economias para fazer o mestrado.

Exato.

Você acha Portugal muito eurocêntrico em termos de academia?

Vejo. Assim, apesar de alguns professores já passaram artigos produzidos no Brasil, mas os trabalhos aqui, as disciplinas que eu peguei, eles são muito voltados pra prática. É diferente do meu curso no Brasil. O meu curso é muito teórico no Brasil. E aqui é muito prático. Então, por exemplo, essa disciplina de migrações. Vamos fazer migrações, estudar sobre os refugiados. Os refugiados da Europa. Só que a maior parte dos refugiados não está na Europa. Apesar de ter esse alarde na mídia, agora a gente estudando, a gente viu que a maior parte dos refugiados estão na África, estão no Oriente Médio, estão no Brasil. Mas

quando se estuda refugiados na disciplina, estuda-se os refugiados na Europa. Quando se estuda os migrantes, estuda-se os migrantes que saíram de Portugal. Então eles centram muito neles mesmos. Parece que não existem outros lugares do mundo. A outra disciplina que eu peguei foi metodologia, então isso é a mesma coisa em toda a parte. A outra disciplina que eu paguei foi sobre sociologia da arte também só se vê artistas, toda a semana a gente via artistas, mas só vimos artistas europeus.

Você veio da Universidade Federal da Paraíba. Você também sente que a Universidade Federal da Paraíba é também eurocêntrica?

Quando é a parte teórico, sim. A gente valoriza muito, a gente que eu digo é a academia, né? A academia valoriza muito os trabalhos vistos que foram publicados na Europa ou então o autor europeu diz isso. Tanto que os três, que chamam os três porquinhos da Sociologia, que é Marx, Weber e Durkheim, os três são europeus. E não se estuda Florestan Fernandes, embora Florestan Fernandes tenha sido um gigante sociólogo. Onde eu não vejo tanto eurocentrismo é na Antropologia. Na Antropologia já é o contrário, muito mais centrado no próprio Brasil, mas na Sociologia e na Ciência Política também é muito brasileira lá na Universidade da Paraíba, mas a Sociologia é muito europeia.

Isso é ruim? Prejudica a formação de um pensamento crítico no Brasil?

Pra gente lá, no meu curso, que são três vertentes, não é tão ruim. Deveríamos estudar mais os brasileiros, mas não é ruim a gente conhecer eles daqui. Agora pra cá, eu acho que eles faltam muito abrir os olhos, expandir os horizontes, saber que o mundo não é só aqui, sabe? Eu percebo que às vezes eles olham pra gente como se fôssemos ainda, como se estivéssemos congelados no tempo. Como se eles estivessem olhando para uma obra de arte arcaica. Mas é desse jeito. Nós brasileiros estudamos eles e nos estudamos. E aqui eles só estudam eles. Então, acaba que quando a gente chega aqui, a gente acha que vai ter um aprofundamento, ter pessoas no meu curso bastante intelectualizadas, e não é assim. Na verdade, eles são muito limitados, apesar de ter muita prática. Isso valoriza a prática, mas são muito limitados, são pouco conhecedores das teorias deles mesmos.

Eles conhecem muito o contexto europeu?

É, eles conhecem a prática europeia. E é muito de agora. Se você perguntar se leram os clássicos, não leram os clássicos. Pra mim, isso é importante.

Os clássicos europeus?

Nem isso eles leem. Os clássicos europeus eles não leem. Então, pra mim, isso é um sinal de fraqueza intelectual, fraqueza acadêmica que a Universidade do Minho está deixando passar. Eu falo da Universidade do Minho, mas eu já conheço gente que fala que a mesma coisa percebe na Universidade do Porto e em outros lugares, que eles tão perdendo um pouco de teoria e ficando com foco só na prática.

Você acha que esse focalizar na prática, no exercício da profissão, está associada à economia do capitalismo?

Muito, muito, tanto que é tudo voltado para o mercado. Os exemplos dados em sala de aula é: quando você estiver na empresa trabalhando... E se a gente não for trabalhar em empresa? E se a gente quiser seguir carreira acadêmica, o que que tem que fazer? É tanto que as licenciaturas daqui são muito curtas. São três anos. Não se pode conhecer muita coisa em três anos.

As universidades acabam seguindo muito pelas lógicas capitalistas?

Sim, a universidade está se pautando no mercado, só que o mercado ele muda muito rápido e ele tem interesses próprios. E a universidade, claro que a universidade tem esse papel de fornecer profissionais, mas eu acho que a universidade tem de pensar além disso porque só fornecer profissionais, sempre vai haver profissionais, só que não se sabe se sempre vai haver cabeças pensantes.

Você acha que a formação crítica no Brasil é superior ao pensamento crítico das universidades portuguesas? As desigualdades sociais no Brasil forçam o pensamento crítico?

Sim. Eu acho, assim, eu não gosto de usar essa palavra, mas tudo bem, criticamente, num olhar social crítico, nós brasileiros temos um olhar mais avançado, mais clínico mesmo, nós sabemos fazer uma análise sociológica melhor, até mesmo quem não é da sociologia, como outras pessoas, como você, que não é da Sociologia. Então, quem está universitário no Brasil ele consegue fazer uma leitura social melhor do que um universitário daqui.

E a que se deve isso?

Acho que exatamente essa questão... no Brasil tem muitas diferenças climáticas, de lugares, de cultura e socioeconômicas e isso, na universidade, a gente bate com isso todos os dias. Então, a gente acaba

percebendo que essas diferenças sociais e culturais elas têm resultado e consequências na vida acadêmica. E aqui, não. Aqui eu só convivo com universitários. Então, eu não conheço nenhum jovem que não seja universitário, mas eu não sei se existe porque aqui eu sei que se paga propinas. Então eu não sei se uma pessoa muito pobre portuguesa tem condição de fazer universidade. Então é meio que a gente está vivendo uma coisa homogênea e eu estou nessa bolha, eu não consigo perceber fora dela porque eu não conheço ninguém fora dela. Então, talvez, eu ficando mais tempo aqui eu perceba. Mas o universitário comum aqui, eles são muito medianos, eles conseguem fazer as coisas, mas eles são muito fracos. A professora teve que fazer um curso, uma aula prática para ensinar a mexer no Google Escolar, fazer pesquisa no site da biblioteca e as pessoas estão no segundo ano da licenciatura. Isso se aprende no ensino médio. No Brasil, isso se aprende no ensino médio. Você tem que aprender a fazer uma pesquisa no google, aprender a fazer uma pesquisa na biblioteca. Então eu acho inadmissível um universitário de segundo ano não saber fazer isso.

Você já tinha ouvido falar nesse conceito de cidadania global?

Eu já ouvi falar no conceito de aldeia global, mas cidadão global, não.

Mas você imagina o que é ser um cidadão global?

Na verdade, eu acho que é uma mentira porque, apesar dos avanços tecnológicos, não chegamos ainda ao momento em que eu, aqui, sou igual a uma pessoa do Canadá ou sou igual a uma pessoa de Moçambique. Então essa cidadania é só uma mentira, uma falácia, na verdade porque a cidadania pra mim é quando todas as pessoas têm a mesma condição. Não estou falando só econômica, mas, por exemplo, todo mundo ter condição de estudar, todo mundo ter condição de fazer isso, de fazer aquilo, de viajar, de conhecer e as pessoas não têm. Então, assim, não estamos igualmente de dizer que um grego é igual a um moçambicano.

Quando você coloca esse conceito de cidadão global é uma pessoa que não está preocupada apenas com os problemas do seu país, do local. Seria uma pessoa que, além de estar preocupada com os problemas locais, ele tem consciência de que ele é um cidadão que tem deveres e condições de agir globalmente. É nesse sentido que se coloca isso. Só que isso tudo também deve ser pensando criticamente, ou seja, como isso está embutido dentro de uma lógica capitalista. Se não há condições iguais de participação, não há oportunidades iguais de ser um cidadão global.

Eu não sei, eu acho que esse conceito, nunca li a respeito de cidadão global, mas pelo que você está me falando, esse conceito de cidadão global é muito de quem já é um cidadão global, já conhece e já consegue circular por onde deseja. Então, eu não sei por que, mas eu estou associando isso muito aos... aqui na Europa se fala muito em reciclagem e tudo, essas coisas. Então todo mundo se acha muito ecologicamente correto, só que eu acho que também é só um pensamento para acalantar as suas próprias práticas porque a gente vai ao supermercado e “Ah, tudo bem não vamos comprar, vamos levar a nossa própria sacola, mas aí vende laranja descascada embalada num plástico... Mas essa mesma pessoa sai de lá jurando, dizendo pra si mesma e pro mundo que é um cidadão ecologicamente correto porque ele está reciclando sacolas, mas na hora de chupar laranja, chupam a laranja que já vem descascada e no plástico. Então, assim, esse conceito de cidadão global eu tô, não sei se estou errada ou se estou certa, eu tô associando muito a isso. É como se fosse um verniz para encobrir a realidade, sabes? O próprio português, ele tem limitações a mais que um londrino, a mais que um alemão por conta do desenvolvimento econômico de Portugal. Então esse conceito de cidadão global é mais um verniz para não se perceber as diferenças sociais porque eu digo: ‘A coca-cola ela pode entrar em qualquer lugar. Eu não’.

Eu estava aqui olhando pra você e pensando. Você se identifica como parda, mas você passaria por branca tranquilamente. Eu queria saber por que você se identifica como parda?

Meu pai é negro, minha mãe é branca. Eu me identifico como parda por exclusão porque eu não sou branca. Eu não tenho traço dos brancos. O meu nariz não é fino, minha pele não é tão clara, mas ao mesmo tempo eu também não sou negra. Minha pele não é tão escura, meu lábio não é tão grosso quanto o do meu irmão, meu nariz não é tão achatado, meu cabelo não é crespo como o da minha irmã. Então eu tô entre lá e cá. Então eu não sou negra, nem sou branca. Eu não sofro o racismo que meu irmão sofre, que minha irmã sofre.

Pelos fenótipos estarem mais latentes.

Exato. Mas eu também sei que não sou branca, sabes?

É uma questão mesmo que ética para você mesma...

Eu não me sinto negra. Eu nunca deixei de ser atendida em nenhum lugar. Eu já namorei pessoas negras. Eu já namorei um negro. Ele tinha muito mais dinheiro que eu e quando estávamos num restaurante, a conta chegava pra mim porque ele era mais negro do que eu. Agora se eu namorasse um branco, a conta chegaria pra ele.

E como ele reagia a isso?

Ele não se importava, mas a mim me doía muito porque, às vezes, ele fingia que não se importava. Então é por isso que te digo, não sou negra por isso. Eu não sofri metade do que as pessoas negras sofrem no dia a dia.

Engraçado que os brancos não percebem essas discriminações...

Uma criança negra já sofreu muito mais do que eu. Eu já ouvi um angolano, aqui, ele falou que ele recebe instruções do Ministério da Educação de lá e dos pais, de toda a gente mais velha, de sempre se vestir muito bem. Então ele sempre está de roupa de marca e essas coisas, sempre muito bem vestido que é pra diminuir o preconceito que sofre.

Não é triste isso?

É. Eu uso roupa barata, roupa de brechó. Isso nunca foi uma preocupação pra mim, estar bem vestida para as pessoas me aceitarem. Eu sei que posso ir assim ao shopping, eu posso circular assim na universidade, mas teve colega meu, professor universitário da UFPB que não conseguiu entrar na Caixa Econômica Federal porque quando ele estava indo, é engraçado, mas é triste, a sandália havaiana tourou e aí a moça do caixa, na Caixa Econômica Federal lá no Brasil, não deixou ele entrar. Agora se fosse um branco, deixaria? Com certeza. Então ele pode ser um negro, um professor universitário, se ele estiver de chinelo, se não estiver bem vestido, ele não vai ser aceito.

Você contou essa história do angolano, mas aqui em Portugal você presenciou outras situações de racismo, de discriminação?

Sim. Eu já presenciei lá na minha própria residência porque tem os africanos e também eles se fecham muito entre si. E quem vê, quem faz uma leitura rápida, acha que eles são fechados, mais orgulhosos, mas não é isso. Eles se juntam pra se defender porque as pessoas, estávamos assim no terraço, eu digo isso com certa tristeza, e quando chegava um angolano lá, ficávamos lá em cima fumando um cigarro, ouvindo música, tomando um vinho, e quando chegava um angolano, as pessoas, um angolano ou um negro, as pessoas ficavam assim emudecidas e travadas. 'Não, não, tem gente de fora... Mas, gente, eu também sou de fora. Vocês me conhecem há 15 dias.' Mas porque era um negro. Quando chegava um branco, ninguém fazia isso. E também contra ciganos. A residência universitária é ao lado do prédio dos ciganos. Então as pessoas, logo que cheguei, falaram para eu não andar na calçada deles, que eles roubam, que eles traficam, que eles fazem isso, eles fazem aquilo, só que é tudo mentira. Nunca vi eles roubando ninguém, nunca vi nenhum movimento de venda de drogas lá. É o contrário, já vi universitários brancos fazendo isso, essas coisas. Teve uma menina que foi para a residência universitária e quando percebeu que os vizinhos eram ciganos foi lá no Serviço Social e disse que não ia ficar lá por conta dos ciganos.

Então você vê em Portugal um preconceito muito grande em relação aos ciganos e aos negros dos países que vêm das colônias.

Sim, sim. Isso é mais forte do que contra os brasileiros.

Mas também existe um certo preconceito com relação aos brasileiros?

Eu acho que existe. Eu já ouvi relatos, mas ele é mais velado. É mais assim porque eles têm no imaginário que o brasileiro é sempre alegre, o brasileiro é sempre isso, mas isso também tem uma coisa negativa quando é mulher porque eles acham que as mulheres brasileiras são mais fáceis sexualmente. Isso não é verdade, a gente faz o que a gente quer da mesma forma que as portuguesas. Só que esse preconceito contra os brasileiros em geral, ele é mais velado. Ele é mais assim, é um estereótipo, eles veem os brasileiros como se fossem pessoas sempre em festas. Então um brasileiro não pode estar triste, um brasileiro não pode estudar, um brasileiro não pode parar de fazer alguma coisa porque tem alguma coisa séria pra fazer: 'Ah, mas você é brasileiro'. Não, eu sou brasileiro, mas eu estudo, eu trabalho, eu vivo, eu tenho momentos tristes, momentos alegres como um ser humano. Não é porque eu sou brasileira que eu vou viver no modo carnaval.

Essa experiência sua em Portugal durante a sua mobilidade abriu a sua mente? Você se vê com um pensamento crítico mais amplo, mais acentuado?

Sim, sim. Abriu minha mente, a ideia que eu tenho é de pegar o melhor de cada lugar, sabes? Eu tô aqui, nem todo mundo da minha universidade, nem todo mundo da minha família tem oportunidade de estar aqui, então quero aproveitar o máximo aqui de questões de estudo e questões de experiência cultural e tudo. Mas me deixou mais crítica, e eu digo isso às minhas amigas do Brasil, valorizem cada aula que você tem porque não é toda aula que é dada como no Brasil. No Brasil a gente tem a cultura de valorizar o que vem de fora, só que nem tudo que vem de fora é bom. Então me deixou mais crítica com relação a isso. Coisa que eu já batia em cima, mas que agora eu posso bater em cima e exemplificar. Eu posso dizer assim: ‘Olha, nem tudo que vem de fora é bom por isso, por isso, por isso. Eu posso dar exemplos. Antes eu só dizia: ‘Não, gente, tem coisa boa e tem coisa ruim em todo lugar, mas agora eu posso exemplificar’’. Mas é uma coisa negativa assim. Me deixou mais crítica, me abriu a mente, me fez conviver com várias pessoas, me fez aprender algumas palavras em outras línguas, mas me deixou mais fechada também porque, por exemplo, quando eu vejo algumas pessoas que são de outros países que não querem estudar. Parece até que eles não querem estudar, querem terminar o mais rápido possível, eles querem se livrar do que têm a fazer e não estudar. Mas pode ser também que seja uma questão de idade, que eu já tenho 31 anos e é o que eu digo. Eu estou aqui porque eu quero estudar, não estou aqui só para ter um diploma porque diploma eu já tenho. Eu tô aqui pra estudar, então talvez essa minha diferença de idade em relação à maioria dos estudantes aqui da licenciatura, então eu acho que isso me dá uma outra visão de mundo.

Uma visão mais madura, né. Você acha que quando você saiu do Brasil, você era mais eurocêntrica do que você é hoje? Você tinha uma visão mais encantada do que seria Portugal e a Europa?

Sim, sim, tanto no sentido de estudar, quanto no sentido de conhecer os lugares mesmo. Mas eu vejo que as pessoas estão muito animadas pra conhecer várias cidades. Só que eu não estou mais assim, sabe? Legal, a gente vai para a cidade, a gente anda, anda, vê igreja, vê igreja e aí come no lugar mais barato para depois andar, andar, andar mais. Isso eu não quero mais. Eu agora prefiro fazer, por exemplo, aqui mesmo em Portugal, eu prefiro ir tomar um banho de rio e passar o dia todo lá do que ficar andando atrás de igreja, sabes? Mas quando eu estava lá, não. Eu pensava que ia chegar aqui e ter energia pra todo mês conhecer um país diferente e não sei o que, não sei o que. Só que quando eu cheguei aqui, eu vi que não é bem isso o que eu quero. A experiência que eu quero aqui, quando eu cheguei aqui eu vi que eu quero uma coisa mais profunda e ir eu mesma nos lugares que eu estou. Então eu prefiro conhecer bem um ou dois países do que sair conhecendo as capitais de várias. Pode ser que mude, mas pode ser que quando eu tiver mais próximo de ir embora talvez a pessoa tenha esse ímpeto de sair conhecendo o máximo possível. Mas agora, não.

Sobre o sistema capitalista na atualidade, por exemplo, você acha possível uma alternativa?

Eu acho que a gente está refém desse sistema por alguns séculos ainda porque, agora numa visão mais global, as pessoas têm muito ainda a aprender, as pessoas, inclusive eu, obviamente, nós temos ainda muito a aprender enquanto humanidade, enquanto pessoas que compartilham da mesma raça, sabes? Seres que compartilham da mesma raça. Às vezes é até isso, parece até que eu tô falando daquele cidadão global, mas não é isso. Os problemas de um trabalhador brasileiro, ele tem uma parcela que é comum aos trabalhadores da Itália, por exemplo. Só que a educação, eu acho que justamente a educação é o caminho. Se a educação não fizer com que pensemos o mundo em que a gente vive, o país em que a gente vive, e nos vemos como explorados até num sistema quase escravagista mesmo, então tem muito caminho pela frente ainda. As pessoas estão muito tomadas pela lógica consumista, imediatista. As pessoas não se importam em trabalhar oito horas e depois sair dali pegar aquele dinheiro que você passou oito horas em pé, no caso como eu, tem gente que pega os 40 euros que recebe e vai dar numa calça, sabe. Só que na semana que vem lança outra e a pessoa quer de novo outra. Então, as pessoas estão pensando muito no agora e esquecem de pensar mais pra frente, de ter um pensamento mais organizado e de ter planejamento de vida, de ter planejamento enquanto cidade. Esse pensamento imediatista faz com que não se pense em quebrar, em romper com o capitalismo. Então entra-se na lógica de consumir, de capitalizar e só de agora, e não se pensa numa revolução, por exemplo. Não se tem um pensamento social, não olha o outro e isso tudo faz com que tudo fique muito estagnado. Então eu penso que a gente está refém do capitalismo ainda por alguns séculos, infelizmente.

ANEXO 5 - TOP 100 *world-class universities* – por país

| País | THE 2020 | QS 2020 | ARWU 2020 |
|----------------|-----------------|----------------|------------------|
| Estados Unidos | 40 | 29 | 41 |
| Reino Unido | 11 | 18 | 8 |
| Alemanha | 8 | 3 | 4 |
| Holanda | 7 | 2 | 4 |
| Austrália | 6 | 7 | 7 |
| Canadá | 5 | 3 | 4 |
| Suíça | 4 | 3 | 5 |
| França | 3 | 3 | 5 |
| China | 3 | 6 | 6 |
| Hong Kong | 3 | 5 | - |
| Japão | 2 | 5 | 3 |
| Coreia do Sul | 2 | 5 | - |
| Singapura | 2 | 2 | 2 |
| Suécia | 2 | 2 | 3 |
| Bélgica | 1 | 1 | 2 |
| Dinamarca | - | 1 | 2 |
| Finlândia | 1 | - | 1 |
| Rússia | - | 1 | 1 |
| Taiwan | - | 1 | - |
| Malásia | - | 1 | - |
| Argentina | - | 1 | - |
| Nova Zelândia | - | 1 | - |
| Noruega | - | - | 1 |
| Israel | - | - | 1 |

Fonte: THE World University Rankings (2020), QS Quacquarelli Symonds Limited (2020); ShanghaiRanking Consultancy (2020)

ANEXO 6 - Convênios INEP/MEC com instituições portuguesas - ENEM

| Instituição de Ensino Superior em Portugal | Assinatura do convênio |
|---|------------------------|
| Universidade de Coimbra | 26/05/2014 |
| Universidade de Algarve | 18/09/2014 |
| Instituto Politécnico de Leiria | 24/04/2015 |
| Instituto Politécnico do Beja | 10/07/2015 |
| Instituto Politécnico do Porto | 26/08/2015 |
| Instituto Politécnico de Portalegre | 08/10/2015 |
| Instituto Politécnico do Cávado e do Ave | 09/11/2015 |
| Instituto Politécnico de Coimbra | 24/11/2015 |
| Universidade de Aveiro | 25/11/2015 |
| Instituto Politécnico de Guarda | 26/11/2015 |
| Universidade de Lisboa | 27/11/2015 |
| Universidade do Porto | 09/03/2016 |
| Universidade da Madeira | 14/03/2016 |
| Instituto Politécnico de Viseu | 15/07/2016 |
| Instituto Politécnico de Santarém | 15/07/2016 |
| Universidade dos Açores | 04/08/2016 |
| Universidade da Beira Interior | 20/09/2016 |
| Universidade do Minho | 24/10/2016 |
| Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário | 23/03/2017 |
| Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | 05/04/2017 |
| Instituto Politécnico de Setúbal | 05/04/2017 |
| Instituto Politécnico de Bragança | 06/04/2017 |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco | 22/05/2017 |
| Universidade Lusófona do Porto | 25/05/2017 |
| Universidade Portucalense | 26/07/2017 |
| Instituto Universitário da Maia (Ismai) | 26/07/2017 |
| Instituto Politécnico da Maia (Ipmaia) | 06/10/2017 |
| Universidade Católica Portuguesa | 22/01/2018 |
| Universidade Fernando Pessoa | 26/02/2018 |
| Inst. Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Isipa) | 27/04/2018 |
| Instituto Leonardo da Vinci | 27/04/2018 |
| Escola Superior de Saúde do Aicotão (Essa) | 18/05/2018 |
| Universidade Lusíada Norte | 08/05/2018 |
| Universidade Lusíada | 08/05/2018 |
| Escola Superior de Enfermagem de Coimbra | 21/09/2018 |
| Escola Superior Artística do Porto | 29/10/2018 |
| Universidade Europeia | 20/12/2018 |
| Instituto Universitário de Lisboa | 6/06/2019 |
| Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa | 6/06/2019 |
| Universidade Autónoma de Lisboa | 6/06/2019 |
| Instituto Politécnico de Lusofonia | 6/06/2019 |
| Instituto de Estudos Superiores de Fafe | 14/08/2019 |
| Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes | 19/11/2019 |
| Instituto Superior Dom Dinis | 19/11/2019 |
| Instituto Superior de Gestão | 19/11/2019 |
| Instituto Superior de Gestão e de Administração de Santarém | 19/11/2019 |
| Instituto Superior de Gestão e de Administração de Gaia | 19/11/2019 |
| Instituto Português de Administração de Marketing (Ipam) de Lisboa | 23/01/2020 |
| Instituto Politécnico de Viana do Castelo | 13/03/2020 |

Fonte: Website INEP/MEC (2018)

ANEXO 7 - Estudantes do ENEM em Portugal

| Instituição de Ensino Superior | 2014/ 2015 | 2015/ 2016 | 2016/ 2017 | 2017/ 2018 | 2018/ 2019 | Total |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| Universidade do Porto | - | - | 110 | 331 | 400 | 841 |
| Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias | - | - | - | 70 | 172 | 242 |
| Universidade do Minho | - | - | 15 | 35 | 167 | 217 |
| Instituto Politécnico de Leiria | - | 7 | 6 | 26 | 59 | 98 |
| Instituto Politécnico de Viseu | - | - | 4 | 15 | 58 | 77 |
| Universidade Lusófona do Porto | - | - | - | 14 | 52 | 66 |
| Instituto Politécnico de Beja | - | - | 4 | 5 | 21 | 30 |
| Instituto Politécnico de Setúbal | - | - | - | 3 | 11 | 14 |
| Escola Superior de Enfermagem de Coimbra | - | - | - | - | 7 | 7 |
| Universidade Fernando Pessoa | - | - | - | - | 1 | 1 |
| Escola Superior de Saúde do Alcoitão | - | - | - | - | - | 0 |

Nota: Dados enviados pelas instituições de ensino à pesquisadora ou para a Assessoria de Comunicação Social do MEC, em Brasília.

ANEXO 8 - Projetos de cooperação internacional da CAPES com bolsas para o exterior

ALEMANHA

- Programa Capes/Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD): bolsas individuais para doutorado pleno, sanduíche ou sanduíche com cotutela.
- Programa Probal: bolsas em projetos conjuntos de pesquisa em doutorado sanduíche, pós-doutorado e estágio pós-doutoral para atividades acadêmicas e pesquisa.
- Iniciativa Brasil-Alemanha para Pesquisa Colaborativa em Tecnologia de Manufatura (Programa Bragecrim): bolsas de estudo e pesquisa no exterior nas modalidades de graduação sanduíche, estágio de pesquisa para estudantes de mestrado; doutorado sanduíche e pós-doutorado.
- Programa de Assistente de Ensino de Língua Alemã para Projetos Institucionais (GTA): bolsa de estudos para assistentes de ensino de língua alemã atuarem em instituições de ensino superior no Brasil com vistas a ampliar a mobilidade internacional para países de língua alemã.
- Programa de Iniciativa de Pesquisa Colaborativa (PIPC)/Capes-DFG: bolsas em projetos conjuntos de pesquisa para estudantes e pesquisadores de doutorado sanduíche.
- Programa Capes/Humboldt: bolsas para pesquisadores nas modalidades de pós-doutorado ou pesquisador experiente com doutorado concluído há menos de 12 meses.

ARGENTINA

- Programa Capes/MINCYT: bolsas em projeto conjunto de pesquisa ou seleção de grupos associados para estudantes de doutorado sanduíche e pós-doutorado.
- Programa Capes/Centros Asociados para o Fortalecimento da Pós-Graduação (CAFP): bolsas em projetos de parceria universitária para deslocamento de estudantes nas modalidades mestrado sanduíche, doutorado sanduíche e pós-doutorado.
- Programa de Centros Asociados de Pós-Graduação (CAPG): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para estudantes de doutorado sanduíche, pós-doutorado e colégio doutoral.

BÉLGICA

- Programa Capes/Wallonie Bruxelles International (WBI): bolsas em projetos conjuntos de pesquisa para estudantes de doutorado sanduíche e pesquisadores em estágio pós-doutoral em Ciências Biológicas e de Saúde, Agroindústria, e Engenharias (nas especialidades mecânica, transporte, logística aeronáutica e espacial, química, elétrica, materiais e ambiental).

CANADÁ

- Programa Capes-Department of Foreign Affairs, Trade and Development (DFATD): bolsas em projetos conjuntos de pesquisa para docentes e estudantes de doutorado em atividades letivas e/ou de pesquisa.

CUBA

- Programa Capes/MES-Cuba Projetos: bolsas em projetos conjuntos de pesquisa para docentes e estudantes de doutorado sanduíche e pós-doutorado.

ESPANHA

- Programa Capes-Direção Geral de Política Universitária (DGPU): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para doutorado sanduíche e estágio pós-doutoral.

ESTADOS UNIDOS

- Programa Capes/Fulbright de English Teaching Assistant (ETA) para Projetos Institucionais: bolsa para assistentes de língua inglesa (falante nativo) para atuar no Brasil em cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras (língua inglesa).
- Capes/National Science Foundation (NSF)-Biodiversidade: bolsas em projeto conjunto de pesquisa para estudantes de graduação atuarem em atividades de pesquisa em instituição anfitriã nos Estados Unidos por até 12 semanas.
- Programa Capes/Texas A&M University (TAMU): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para pesquisadores e estudantes de doutorado sanduíche e estágio pós-doutoral em todas as áreas de pesquisa.
- Programa Capes/Fulbright Programa Brasil-Estados Unidos Fulbright-Nexus de Redes Regionais de Pesquisa Aplicada: bolsas em projeto conjunto de pesquisa para formação de grupos de pesquisadores, em nível de doutorado, composto por membros do Brasil, Estados Unidos, Canadá ou de países da América Latina e do Caribe nas áreas de Energia Sustentável e Mudanças Climáticas.
- Programa Capes/Case Western Reserve University (CWRU): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para estabelecer programas de dupla diplomação na modalidade de doutorado em cotutela para estudantes brasileiros, sobretudo nas áreas de Ciência e Engenharia de Polímeros e Colóides e em Engenharia Biomédica.
- Programa Brasil-Estados Unidos de modernização da educação superior na graduação (PMG-EUA): projeto institucional com financiamento para visitas de curta duração ao exterior de bolsistas da Capes de doutorado ou pós-doutorado no Brasil enquanto assistentes de Projetos Institucionais de Modernização (PIMs), inicialmente para cursos de graduação nas áreas das Engenharias.

FRANÇA

- Programa Capes/Brasil France Ingénieur Technologie (Brafitec): bolsas em projetos conjuntos de pesquisa em parcerias universitárias exclusivas para estudantes de graduação de Engenharia, na modalidade sanduíche.
- Programa Capes/Comitê Francês de Avaliação de Cooperação Univesitária com o Brasil (Cofecub): bolsas em projetos conjuntos de pesquisa para estudantes de doutorado sanduíche e pesquisadores em estágio pós-doutoral.
- Programa Capes/Embrapa/Fundação Agrópolis: bolsas em projeto conjunto de pesquisa para estudantes de doutorado sanduíche e pesquisadores de pós-doutorado.

HOLANDA

- Programa Capes/ The Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education (Nuffic): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para formação de recursos humanos para intercâmbio nas modalidades de graduação sanduíche, doutorado sanduíche e estágio pós-doutoral.

ISRAEL

- Programa Capes/Weizmann Institute of Science: bolsas em projeto conjunto de pesquisa para doutorado sanduíche e pós-doutorado em biologia, bioquímica, química, física, matemática e ciência da computação.

JAPÃO

- Programa Capes/ Japan Society for the Promotion of Science (JSPS): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para atividades de estudo ou pesquisa para estudantes e pesquisadores no nível de doutorado e de pós-doutorado.

NORUEGA

- Programa Capes/Norwegian Center for International Cooperation in Education (SIU): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para atividades letivas e/ou pesquisa para estudantes de doutorado e pesquisadores de pós-doutorado.

PORTUGAL

- Programa Capes/Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes de doutorado sanduíche e estágio pós-doutoral.
- Programa Capes/Laboratório Ibérico Internacional de Nanotecnologia (INL): bolsas em projeto conjunto de pesquisa na área de nanotecnologia para estudantes e pesquisadores nas modalidades doutorado sanduíche e pós-doutorado.

REINO UNIDO

- Programa Capes/Universidade de Nottingham (Drug Discovery): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para estudantes nas modalidades de graduação, mestrado e doutorado sanduíche e para pesquisadores em pós-graduação em projetos de cooperação técnico-científico na área de testes e descoberta de protótipos de novos fármacos e medicamentos.

SUÉCIA

- Programa Capes/Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education (STINT): bolsas em projeto conjunto de pesquisa nas modalidades de doutorado e pós-doutorado.

URUGUAI

- Programa Capes/Universidad de la República (Udelar): bolsas em projeto conjunto de pesquisa para docentes e estudantes de mestrado e doutorado sanduíches e estágio pós-doutoral ou pós-doutorado.

Fonte: Elaborado em 2018 a partir de <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/paises>