



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL: ESTUDANTES DA COMUNIDADE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Geraldo Adriano Godoy De Campos
Manolita Correia Lima

RESUMO – Os estudos recentes sobre mobilidade internacional acadêmica descortinam preocupações que não são contempladas nas abordagens monodisciplinares. As pesquisas interdisciplinares que discutem as relações entre os mecanismos de reprodução de assimetrias observadas nos crescentes fluxos de estudantes em circulação internacional, parecem mais conseqüentes. Nessa trilha, propõe-se uma reflexão acerca dos elementos que compõem a construção da alteridade em situações de mobilidade acadêmica internacional, objetivando iluminar as práticas pedagógicas exploradas pelos professores. Em situações como a da cidade de Coimbra, na qual a sociabilidade urbana sofre influência histórica da presença da Universidade, o conceito de cultura acadêmica merece ser compreendido em sua complexidade. As tradições estudantis, atualizadas e reafirmadas, fortalecem a reposição de hierarquias e pertencimentos que transbordam para os espaços da cidade. Nesse contexto, fazem-se necessárias reflexões sobre componentes político-culturais das práticas pedagógicas exploradas. A pesquisa está alinhada à abordagem qualitativa na medida em que está orientada por procedimentos típicos do método etnográfico. Seu corpus é composto por estudantes luso-falantes, de distintas nacionalidades, que no primeiro semestre de 2011 cursavam pós-graduação na Universidade de Coimbra.

PALAVRAS CHAVE: Mobilidade Acadêmica Internacional; Universidade de Coimbra; Práticas Pedagógicas; Pedagogia Multicultural.

1 INTRODUÇÃO

Com a constatação da coexistência de inúmeros fluxos de pessoas pelo mundo, o conceito de mobilidade adquire crescente destaque como objeto das Ciências Sociais contemporâneas. Alguns autores identificam em tal interesse acadêmico mais do que um novo enfoque conceitual e propõem a idéia de pensar a mobilidade a partir de seu impacto epistemológico¹ sobre as ciências e a filosofia (FLUSSER, 2003). Enquanto Bourdin (2002) e Augé (2009) contribuem para a estatura teórica da *antropologia da mobilidade*; Urry (2002; 2005; 2007), Dervin e Byram (2008) vislumbram a pertinência de pensar em uma *sociologia da mobilidade*. Citando Michel Maffesoli, Dervin (2008, p.225), justifica o interesse da sociologia pela mobilidade internacional estudantil nos seguintes termos: «toda organização *in statu nascendo* é qualquer coisa de fascinante para o sociólogo, as relações interindividuais ainda não foram fixadas, e as estruturas sociais ainda têm a flexibilidade da juventude.».

A leitura do fenômeno a partir de sua dimensão epistemológica contribui também para

um alargamento do conceito, que ultrapassa seu potencial explicativo para descrever deslocamentos de pessoas em contexto de globalização. A definição de Bourdin (2002, p.1) expressa tal complexidade: “será chamada mobilidade o fato e a mudança de posição dentro de um espaço real ou virtual, que pode ser física, social, axiológica, cultural, afetiva, cognitiva”.ⁱⁱ Uma das dimensões importantes do fenômeno estudado, sobre a qual o presente artigo se foca, é a mobilidade acadêmica internacional.ⁱⁱⁱ

A literatura referente ao tema aproxima constantemente o debate sobre internacionalização da educação e mobilidade acadêmica. Miura (2006) sugere que tal relação foi afetada pela mudança da abordagem sobre o fenômeno da internacionalização. A partir do final da década de 1980, a abordagem que enfatizava as atividades de cooperação internacional, mobilidade estudantil, e relações acadêmicas internacionais passa a dar lugar a uma *abordagem de processo*. Isso equivale a afirmar que a internacionalização teria que integrar a dimensão intercultural, internacional e global no interior das propostas e funções tradicionais das universidades – pesquisa, ensino, e extensão. No presente texto, trabalha-se com a idéia de que a mobilidade acadêmica se organiza como um *sistema*, sobre o qual se dispõem as dinâmicas do processo de internacionalização do ensino superior.

Tal cenário é marcado pela emergência de “uma nova ordem educativa mundial” (LAVAL; WEBER, 2002) visivelmente marcada por desequilíbrios e assimetrias (LIMA; RIEGEL, 2010), inclusive em termos da “força simbólica” existente entre as nações (WAGNER, 1998), e que pode ser observada no impacto exercido pelos critérios de escolha dos países hospedeiros pelos estudantes e respectivas famílias. Esta informação denota uma das características centrais do processo de mobilidade acadêmica internacional, ou seja, o fato de que ela *não é acessível a todos* (CHARLE *et al.*, 2004). Perante tais fatos, Murphy-Lejeune (2008) destaca que a proliferação do discurso da fluidez como “atitude mental de uma geração” não pode obscurecer a necessidade de especificação empírica que registre que a desigualdade social também se expressa em termos de mobilidade. “O ponto relevante aqui é o como a globalização está a afectar o ensino superior, nos países em via de desenvolvimento - nações que viverão o grosso da expansão do ensino superior ao longo das próximas décadas” (ALTBACH, 2009, p.82 *apud* Task Force on Higher Education Expansion in the Coming Decades, 2000).

A rápida dinâmica de internacionalização gera, portanto, um desafio ambivalente. Por um lado ela cria a promessa de uma espécie de “cosmopolitismo acadêmico”, reforçado pelos discursos e compromissos institucionais de cooperação, onde se enfatiza que a presença de pessoas de culturas distintas é vista como um elemento de enriquecimento dos ambientes de reflexão teórica, por adicionar novos pontos de vista e favorecer a relação com o “Outro”. Contudo, a velocidade de transformação das práticas pedagógicas parece não acompanhar tal promessa. Isso faz com que a atuação das instâncias de subjetivação acionadas pelo processo educativo (como o espaço da aula e das relações pedagógicas), muitas vezes, acabe ignorando, não raro, negando as próprias condições que permitiriam a efetivação desta promessa. Isso pode gerar um fenômeno de dissonância entre os discursos que celebram os benefícios decorrentes da internacionalização da educação (tanto no âmbito das universidades quanto no nível dos programas, cursos e mobilidades de acadêmicos) e os mecanismos que atuam sobre a reprodução das assimetrias e desigualdades no processo pedagógico em contexto de mobilidade acadêmica, pouco afeita à pluralidade sócio-cultural.

O presente artigo buscará reunir materiais que quando interpretados colaborem para iluminar questões pedagógicas, intrínsecas ao ambiente educativo, que interfere sobremaneira na experiência vivida por estudantes internacionais em mobilidade acadêmica. Para tanto, concentrar-se-á nas configurações históricas que marcam a presença de estudantes originários de países que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa acolhidos pela

Universidade de Coimbra (UC) para realização de mestrados ou doutorandos, ou parte destes programas. Na seqüência, o percurso metodológico explorado será apresentado e justificado.

2 DESCRIÇÃO JUSTIFICADA DO PERCURSO METODOLÓGICO

Coerente com um dos princípios da abordagem qualitativa de natureza etnográfica, a pesquisa cujos resultados estão parcialmente organizados nesse texto em virtude do recorte temático exigido pela limitação de espaço, combinou a exploração de múltiplas fontes de materiais. Apesar de a coleta de materiais está ancorada na observação participante, foram realizados simultaneamente entrevista em profundidade, grupo focal, além de levantamento documental que permitisse o acesso a registros acerca da presença de estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra nos séculos XVI, XVII e XVIII, respectivamente. De acordo com Canen, Arbache e Franco (2000), os estudos qualitativos voltados para a busca dos significados que os sujeitos imprimem à realidade, o resgate da forma pela qual constroem seus discursos e desenvolvem suas histórias de vida, podem figurar percursos metodológicos interessantes em pesquisas centradas no universo multicultural. Para os autores,

A coerência entre a perspectiva multicultural de valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos, com estratégias metodológicas, elas mesmas valorizadoras das formas plurais dos sujeitos pensarem e darem significado às suas vidas, é sintomática da emergência e consolidação dessas formas plurais de fazer pesquisa, em que sujeitos (pesquisadores e pesquisados) interagem, com a riqueza de suas visões de mundo, na construção do conhecimento. (CANEN, ARBACHE; FRANCO, 2000, p.8)

Apesar de o *corpus* da pesquisa ser constituído de estudantes de pós-graduação – mestrado e doutorado – da Universidade de Coimbra, oriundos de países que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), objetivando ampliar as possibilidades de interpretação dos materiais coletados, outros sujeitos foram integrados ao universo da pesquisa. Esse grupo envolveu representantes da gestão acadêmica da Universidade, professores-pesquisadores com reconhecida produção acadêmica, estudantes de pós-graduação provenientes de Portugal, Ucrânia, Itália, e Irã, além de estudantes de graduação oriundos de Mação. Trabalhou-se ainda com docentes e discentes que funcionaram como informantes qualificados – sujeitos que ajudam a estabelecer ou corrigir rotas, sempre que necessário.

As pesquisas documental e de campo foram conduzidas por um dos pesquisadores entre os meses de abril e maio de 2011, período vivido em uma residência estudantil, habitada por estudantes de origem estrangeira que cursavam programas de pós-graduação na Universidade de Coimbra. Situação que facilitou sobremaneira a aproximação e integração do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, condição necessária para o bom andamento da observação-participante. As entrevistas realizadas com estudantes provenientes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste foram temáticas e registradas em áudio.^{iv} Posto o tema, a comunicação evoluía e ganhava densidade de acordo com a predisposição de o entrevistado colaborar. As intervenções do pesquisador refletiam apenas o interesse que alguns aspectos levantados suscitavam para a pesquisa. As entrevistas com as autoridades acadêmicas, por sua vez, respeitavam um roteiro semi-estruturado. Com o grupo focal objetivou-se discutir aspectos recorrentes nas narrativas dos estudantes. O esforço residia em observar até que ponto, independentemente do gênero, idade, nível de formação e país de origem, as manifestações seriam ou não convergentes.

Nos limites do texto, os registros decorrentes das entrevistas e do grupo focal foram submetidas a procedimentos próximos à análise de conteúdo uma vez que não se deseja trabalhar com categorias de análise, apenas construir um texto fluído em que as dimensões teóricas e empíricas dialoguem de forma menos fragmentada e mais orgânica. Coerentes com

essa preocupação, as notas de campo derivadas da observação-participante e os registros documentais estão integrados ao texto, na forma de idéias explícitas ou simplesmente alimentando a relação que se deseja construir entre as dimensões teórico-conceituais e empíricas.

3 ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

3.1 A Universidade de Coimbra como centro de atração de estudantes de países de língua portuguesa

A internacionalização do ensino superior e da sua investigação não é só fruto da Europa comunitária ou da afirmação dos EUA no mundo durante o século XX. Verifica-se também como fruto do sistema político colonial, onde se encontra presente a ligação entre as universidades das metrópoles e as suas respectivas congéneres nas colónias. Em Portugal também a internacionalização das universidades se deu numa fase inicial, em 1960, como parte integrante de um sistema ultramarino onde o conhecimento académico e a investigação produzida na metrópole obtiveram a necessidade de fluir para as colónias e vice-versa (ALBINO, 2008, p.27)

A internacionalização da Universidade de Coimbra pode ser observada não somente no plano institucional, mas apresenta-se disseminada no crescimento exponencial do interesse dos estudantes internacionais por programas de mobilidade. Desde as menções à mobilidade e à cooperação internacional nos *programas de gestão* dos candidatos a Reitor da Universidade nos últimos anos, até a elaboração de um sítio bilíngüe da Universidade, é possível perceber de diversas formas que esta é uma preocupação que ganha centralidade na Instituição. A Figura 1 sinaliza para uma evolução significativa do número de estudantes que se candidataram a programas de mobilidade. Observa-se que o número praticamente dobrou em apenas cinco anos (2004 e 2009).

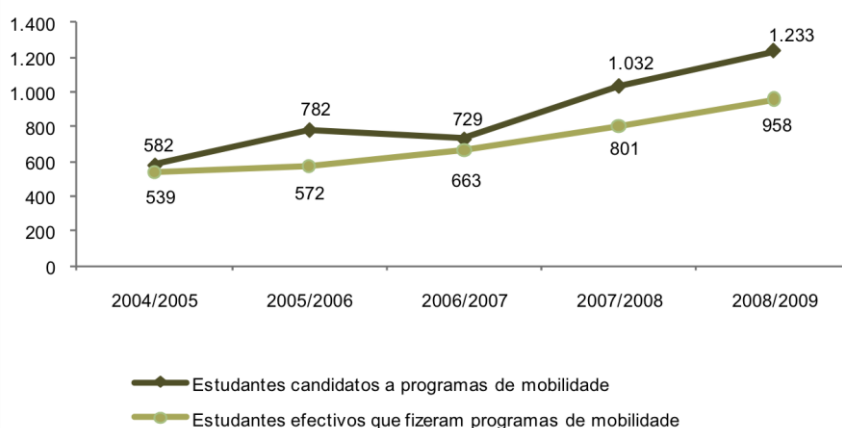


Figura 1: Gráfico com a evolução do número de estudantes candidatos e efectivos em programas de mobilidade entre 2004 e 2009

Fonte: Universidade de Coimbra, 2009 (<http://www.uc.pt/sobrenos/ucnumeros>).

Reiterando a capacidade de atração da Universidade de Coimbra por académicos internacionais, a Figura 2 reúne dados referentes ao calendário 2008-2009 que pormenorizam a distribuição de académicos estrangeiros, registrados no Centro de Mobilidade Pós-Graduada da Universidade, por graus de ensino e investigação.^v Chama atenção que no período compreendido, a Universidade acolhia 617 estudantes de pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de pesquisadores, provenientes de 41 países (UC, 2009).

Número de pessoas registradas distribuídas por grau de ensino e investigação 2008-2009

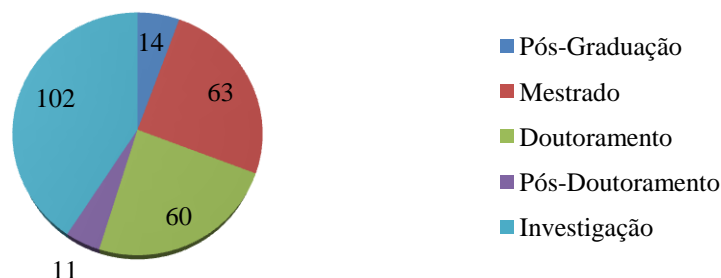


Figura 2: Número de pessoas registradas no Centro de Mobilidade Pós-Graduada da Universidade de Coimbra, distribuídas por grau de ensino e investigação (2008-2009)

Fonte: Universidade de Coimbra, 2009 (<http://www.uc.pt/sobrenos/ucnumeros>).

A própria estrutura institucional da Universidade vem se adaptando à presente realidade de internacionalização. A área de Relações Internacionais foi criada em 1986. Atualmente, a Divisão de Relações Internacionais é parte da Unidade de Relações Internacionais, Projeção e Comunicação (DRIIC) e está diretamente subordinada à Reitoria da Universidade (ao Vice-Reitor de Relações Internacionais). Este órgão possui como um de seus objetivos centrais, facilitar a mobilidade de estudantes, docentes e funcionários. No documento oficial da Universidade, o DRIIC é apresentado como um “espaço para o diálogo e troca de informação intercultural” (DRIIC, s/d).

Nos aspectos atinentes ao foco do presente trabalho, buscou-se verificar de que forma a questão dos estudantes de países da CPLP está presente. No próprio sítio da Universidade há uma menção específica ao Escritório de Apoio dos Estudantes da CPLP, no qual são apresentados, além dos contatos com as Associações de Estudantes dos respectivos países, as seguintes informações:

O Gabinete de Apoio ao Estudante da Comunidade de Países de Língua Portuguesa é um serviço da Divisão de Relações Internacionais (DRI) da Universidade de Coimbra cuja missão é facilitar a mobilidade estudantes oriundos desses países e promover a sua integração pessoal, social e académica na Universidade e na cidade de Coimbra. Para isso mantém contactos frequentes com as várias entidades envolvidas no processo de cooperação. O gabinete oferece os seguintes serviços:

- Atendimento técnico personalizado,
- Articulação com unidades orgânicas da UC,
- Ligação com entidades responsáveis pela Cooperação (tais como, embaixadas, consulados etc.),
- Desenvolvimento de projectos com vista à melhoria das condições destes estudantes,
- Sessões de informação (UC/DRI, 2011).

Com a finalidade de compreender melhor o funcionamento deste setor voltado para a CPLP, foi realizada entrevista com representante da gestão académica da Universidade, que destacou o fato de que, apesar da existência do órgão, não há qualquer tipo de “discriminação positiva” em relação a este grupo.

G1: Havia sozinho, à parte, esse gabinete da CPLP, entretanto achou-se que a CPLP não são diferentes dos outros, tem estruturas, tem especificidades, mas não são diferentes, devemos tratá-los da mesma maneira. Então foram integrados as relações internacionais. Para dar aos estudantes do CPLP a mesma oportunidade que tem os europeus, os americanos, os japoneses, todos que vem aqui.

[...] nós aqui, eu não faço discriminação nem positiva, nem negativa. E acho que tratar de maneira diferente aquilo que é igual é uma discriminação que eu não pactuo! Portanto, que eu quero levar as mesmas oportunidades a todos! E não achar que determinados estudantes, porque vêm de determinados países, são coitadinhos, isso eu não pactuo. Acho que isso é contribuir para o subdesenvolvimento, e não para o desenvolvimento das pessoas. E para os estudantes pobrezitos, há um serviço próprio que é o serviço de ação social.

Apesar de a Universidade de Coimbra atrair expressivo número de estudantes estrangeiros, chama atenção o reduzido número de acordos de cooperação firmados entre a Universidade e os países da CPLP. Dados oficiais revelam que apenas quatro países da CPLP estabeleceram acordos de cooperação com a UC – Angola, Brasil, Cabo Verde e Moçambique. Mesmo assim, o desequilíbrio quantitativo é desconcertante: enquanto o Brasil é responsável por 90% dos acordos de cooperação (132), Angola, Cabo Verde e Moçambique, em conjunto, chegam a 10%, ou seja, 14 acordos. Possivelmente o desequilíbrio encontrado contribua para potencializar as assimetrias antes mencionadas – os países com sistemas de educação superior mais robustos, são mais bem representados nos acordos de cooperação, do que aqueles que carecem de programas de cooperação capazes de reduzir desequilíbrios e assimetrias. Nessa perspectiva, então, a internacionalização da educação superior reforça uma espécie de geopolítica do conhecimento (LIMA; CONTEL, 2011).

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Moçambique
Número de Acordos	6	132	5	3
Número de Instituições	2	95	5	3

Tabela 1. Número de Acordos de Cooperação com Instituições de países da CPLP

Fonte: Universidade de Coimbra, 2009 (<http://www.uc.pt/sobrenos/ucnumeros>)

O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) estabeleceu uma política de concessão de bolsas internas para formação de jovens entre os países de língua oficial portuguesa. Segundo o IPAD, os principais objetivos do referido programa reside em “evitar a fuga de cérebros” e “contribuir para o desenvolvimento sustentável do ensino local” (IPAD, 2011). Apesar de o sistema de educação superior, em grande parte dos países que integram a CPLP, apresentar limitações quantitativas e qualitativas, as bolsas de estudo concedidas priorizam cursos de pós-graduação em detrimento das licenciaturas. As 260 bolsas disponíveis para o calendário acadêmico de 2009-2010 foram distribuídas entre cinco países, conforme Figura 3.

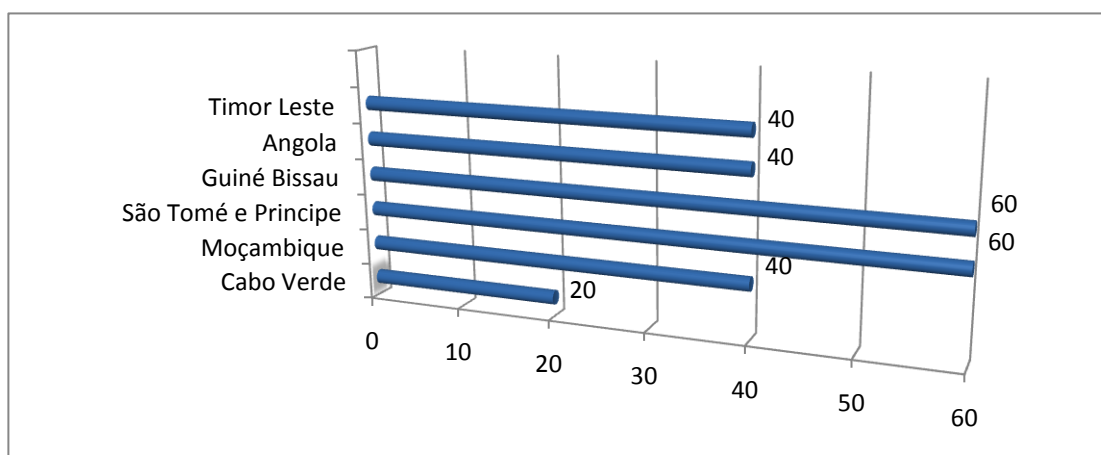


Figura 3: Distribuição de Bolsas IPAD por país – ano acadêmico 2009-2010

Fonte: IPAD, 2011.

Perante tais preocupações, a desejada presença de estudantes oriundos de países de língua portuguesa na Universidade de Coimbra, requer que a Instituição seja situada em sua configuração histórica de centro de formação das elites^{vi} das colônias. Nessa trilha vale lembrar de um texto de autoria de José Murilo de Carvalho (2007) em que o autor descreve como a Universidade de Coimbra foi responsável pela formação intelectual e jurídica de grande parte da elite brasileira no século XIX.

Nesse contexto, seria impossível desconsiderar que a “geração de Coimbra” teve importante papel na consolidação do Império no Brasil, dominando a cena política de 1840 a 1853. Seria igualmente inegável que o ensino superior, assim concebido e organizado, foi um elemento de unificação da elite política no Brasil. Compreensivelmente, quase todos membros da elite tinham formação superior, a maioria formação jurídica, obtida primeiro em Coimbra (antes da independência) e depois em Recife e São Paulo – apenas extensões da cultura acadêmica de Portugal.

Em levantamento documental realizado no Arquivo da Universidade de Coimbra foi possível localizar os primeiros registros de estudantes brasileiros a partir do século XVI.^{vii} No ano de 1577 são encontrados os nomes dos dois primeiros estudantes brasileiros matriculados e até 1600 o número de brasileiros em Coimbra chegaria a 13, sendo seis originários da Bahia. Já no século seguinte, a afluência de jovens brasileiros à Universidade de Coimbra sofreria significativo acréscimo. Foram encontrados registros de 345 estudantes, procedentes de distintas regiões do Brasil, revelando a dinâmica e trajetória da exploração econômica da colônia ao longo do século XVII, os estudantes brasileiros em Coimbra eram provenientes da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro.

Vale lembrar que os egressos de Coimbra, já no século XVII, eram expressões importantes no campo cultural e literário, como o poeta Gregório de Matos,^{viii} filho de português e baiana, nascido na Bahia, matricula-se em Coimbra em 1652. O fluxo continuou e só na primeira metade do século XVIII, de 1701 a 1750 mais de 600 estudantes brasileiros foram para a cidade portuguesa, realizar os estudos na Metrópole.

Uma iniciativa criada no contexto da política imperial do Estado Novo, em Lisboa, mas com uma delegação ativa em Coimbra^{ix}, com o objetivo de “manter sob controle” os jovens das colônias acabou tendo efeito contrário e atuou diretamente na formação de grandes pensadores e líderes políticos africanos. A *Casa dos Estudantes do Império* (CEI), sobre a qual o escritor angolano Pepetela se refere no livro “A Geração da Utopia”, apesar de ser financiada pelo governo português, acabou sendo um berço, em Portugal, do nacionalismo das colônias. Existindo de 1944 a 1965, era freqüentada fundamentalmente por estudantes das colônias portuguesas na África (principalmente Angola e Cabo Verde), tendo publicado um boletim mensal, “A Mensagem”, entre 1948 e 1964.^x

Os jovens das colônias com pretensão de realizar um curso superior (e com possibilidades econômicas para tal, ou seja, uma minoria, filhos de assimilados com poder de compra ou com ajudas das missões) tinham que deixar as suas terras rumo a Lisboa, Coimbra ou Porto, cidades onde, em muitos casos, não tinham parentes ou quaisquer outros contatos.

Depois que os estudantes de Angola organizaram-se para instituir uma Associação com fins de assistência aos angolanos que cursavam ensino superior em Portugal, outros jovens, oriundos de outros territórios coloniais portugueses se uniram com o mesmo propósito. Não agradava ao Estado Salazarista que os estudantes se associassem em função da sua colônia de origem, porque isso abalaria a idéia de unidade do império colonial português, propagandeada pelo discurso oficial e dificultaria o controle das atividades dos sócios. Seu interesse era que as várias associações se fundissem numa só, capaz de congregar todos os estudantes ultramarinos sob a mesma “*mística imperial*”. Nas palavras de Cláudia Castelo (2010, p.6),

Na passagem dos anos 40 para os anos 50, a CEI (sede e delegação de Coimbra) começa a afirmar-se como um espaço de socialização anti-salazarista, de (re)descoberta das culturas africanas, de afirmação de identidades próprias (diferentes da portuguesa e diferentes entre si), de emergência de uma consciência anticolonial, por onde passam e se formam futuros líderes e militantes dos movimentos de libertação, nomeadamente Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto, Marcelino dos Santos.

A breve menção a esta relação histórica entre a Universidade de Coimbra e estudantes provenientes de tais regiões justifica-se pela necessidade de compreender que os processos de construção da memória social na cidade apresentam-se entrelaçados com os mecanismos envolvidos na produção narrativa da identidade acadêmica.^{xi} Uma pedagogia que procure se alimentar da perspectiva de reconhecimento da pluralidade epistemológica, que não se norteia pela hierarquia dos saberes, enfrenta o desafio de analisar os discursos e práticas que se articulam na produção do par poder/conhecimento a partir de suas especificidades históricas e relacionais.

3.2 *Pedagogia e Crítica Epistemológica*

A literatura consultada argumenta que o multiculturalismo é um conceito em disputa (VALENTE, 1996; SANTOS; LOPES, 1997; FOUCARD; LAWES; NICLOT, 2008; SANTOS; MENESES, 2010). Há clara distinção conceitual entre *multiculturalismo* e *interculturalidade* porque enquanto o termo multiculturalismo sugere a existência de uma sociedade construída como uma espécie de mosaico, formada por distintas culturas estáticas; o interculturalismo, por sua vez, sugere a existência de interrelações dinâmicas entre as culturas, afeitas a reacomodações e ajustes constantes (VALENTE, 1996).

Com propriedade, Santos e Meneses (2010, p.16) advertem que enquanto o multiculturalismo pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece outras no espaço cultural onde domina; a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham determinado espaço cultural. Não é sem razão de ser que o prefixo *inter* expressa o sentido de interação orientada pela reciprocidade entre as culturas (SANTOS; LOPES, 1997).

Para Larrosa (2002, p.69), a retórica do multiculturalismo, que prolifera no campo pedagógico, pode ser tratada em termos da imagem que produz de nós mesmos e funciona como um mecanismo para conjurar o que o ‘Outro’, o estrangeiro, tem de inquietante. Para o autor, os discursos acerca do multiculturalismo servem para mascarar o estranhamento que a própria presença do estrangeiro causa em nós. Com isso, esta visão embasa a busca por encontros “seguros” e “sem surpresas”, como se isso fosse possível! Peter McLaren (2000), por sua vez, se empenha para avançar na defesa daquilo que nomeia de “multiculturalismo crítico”, em oposição ao “multiculturalismo liberal de esquerda”. O multiculturalismo crítico tem como principal posição teórica a idéia de que as diferenças são construções históricas, e por isso mesmo são elaboradas de acordo com a produção ideológica e com a recepção de signos culturais (MCLAREN, 2000). Mas o que entender por ‘diferença’?

McCarthy (1998) assegura que diferença corresponde a um conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão, juntos expressam o modo pelo qual indivíduos marginalizados são posicionados e construídos na formulação de teorias sociais dominantes, na concepção de políticas sociais e na elaboração de agendas políticas. No âmbito da diferença incluem-se os atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias – não seria essa a história do negro no Brasil ou em Portugal? Do nordestino nos estados das regiões centro-sul do Brasil?

A diferença, evidencia Moreira (2001), revela a distribuição desigual de pessoas na organização social, decorrente de aspectos que centralmente as distinguem. Nessa perspectiva, a produção da diferença é um processo social, recorrentemente naturalizado. Apesar de originários de um país que ainda não ultrapassou preconceitos de diversas matizes, um entrevistado brasileiro, estudante de graduação na Universidade de Coimbra, expressa em tom de perplexidade o preconceito expresso por experiente docente em situação de aula expositiva.

E14: ... outro dia o professor estava explicando na aula, e aí ele ia falar de uma parte do serviço que era o serviço mais pesado, mais ingrato, aí ele vai e fala “esse aqui é o serviço dos *pretos*”. Ele me fala isso no meio da aula... Tá certo que não tinha nenhum *negro* em sala naquele momento... mas mesmo assim...

Mas isso seria prerrogativa de experiências de mobilidade acadêmica em Coimbra? Certamente não! Resultados de uma investigação qualitativa realizada por Vincenzo Cicchelli (2008) revelam justamente o contrário. Em depoimento, Guillaume, jovem francês que no período da pesquisa finalizava o *master 2* e que vivenciou quatro temporadas de estudos em países tão distintos quanto Alemanha, Grã-Bretanha, Polônia, e Suíça, revela-se solidário em relação aos imigrantes que encontrou em suas temporadas de estudo e trabalho fora de seu país de origem ao afirmar textualmente “*et moi j’ai au moins la peau blanche, je me demande comment ça doit être plus dur de vivre en France, ou en Suède, pour les immigrants mahrébins ou africains*” De acordo com o conteúdo do depoimento, a integração é mais provável entre iguais (ou entre quase iguais) porque, em suas palavras, “*si tu es noir, c’est beaucoup plus dur de se camoufler.*” Esse depoimento apenas corrobora o que Alain Touraine já afirma em 1997, quando publica livro sugestivamente intitulado “*Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*” e o que afirma experiente pesquisadora em mobilidade internacional – Martine Abdallah-Preteille – quase dez anos depois (2008, p.217)

Rien ne prouve que l’expérience du contact suffise à éroder les préjugés. Au contraire, l’expérience sert aussi à renforcer des idées et des représentations fausses au nom du ‘vécu’ (j’ai vu, j’y étais). Il n’est pas rare de revenir d’un voyage avec plus d’idées xénophobes qu’au départ. Il s’est développée une utopie de l’échange et de la rencontre comme remède à la détérioration des relations inter-individuelles ou inter-groupes.

Nessa trilha, a diferença carece ser desnudada e não camuflada – como imagina Guillaume, em seu depoimento. Merece ser refletida a luz do que Boaventura de Sousa Santos (1997 *apud* MOREIRA, 2001, p.67) nomeia de *imperativo transcultural*. Para o autor, as pessoas têm o direito de ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito de ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. Ideal que merece atenção quando se almeja a construção de sociedades responsabilmente democráticas.

Contudo, seria impossível desconsiderar que a presença de estudantes de países da CPLP em Coimbra gera encontros e desencontros interculturais, promovem variadas dinâmicas de produção de distintos tipos de conhecimento, que transbordam a própria fronteira do pensamento válido e inteligível a partir dos cânones e hierarquias epistemológicas estabelecidos. As palavras de um estudante, que deixou São Tomé e Príncipe para estudar na Universidade de Coimbra, revelam que, não raro, especialmente entre os estudantes africanos, a dificuldade intrínseca aos processos de adaptação, soma-se ao desafio de ter que aprender a lidar com a expressão de representações culturais que podem culminar na conformação cristalizada de estereótipos historicamente construídos.

E2: Desde a licenciatura, eu fui, durante a licenciatura, um estudante incompreendido, as pessoas como não conheciam meu trajeto, achavam que eu era mais um burro, seria mais um caso de insucesso. “Ah, vem da África não sabe nada, o ensino da África é precário!” Aquele preconceito, aquele estereótipo, não falavam

explicitamente mas... fazíamos o cruzamento das variáveis e chegávamos a essa conclusão facilmente. Não compreendiam, porque como Coimbra é uma universidade famosa, mas muito corporativista, muito fechada, muito pragmática; os professores não se vêem no espelho. Julgam as pessoas em função de si próprio, não tem a capacidade de sair, de analisar, de ver que o indivíduo vem de um país diferente e que é preciso repensar as dinâmicas pedagógicas em função desses indivíduos

Quando os estudantes entrevistados descrevem a relação estabelecida com os professores da Universidade de Coimbra, a idéia de um distanciamento em contraposição ao contexto do país de origem é marcante na medida em que é um discurso recorrente. Este afastamento não se limita ao espaço da sala de aula ou nos encontros que marcam as atividades de orientação de pesquisa, mas também na reposição constante de códigos hierárquicos no contato cotidiano, como é possível perceber nas narrativas selecionadas.

E7: Eu acho que existe nessa relação de professor e aluno, pelo menos no meu caso, por mais que a gente seja gente fina, ainda existe uma barreira entre o que é professor e o que é aluno. Essas duas categorias, em alguns casos, não se misturam. O próprio fato de ter uma mesa só para professores na cantina já demonstra isso. Isso já demarca o lugar de cada um aí. Acho que poderia ser melhor essa relação entre professor e alunos, até pra ampliar o leque de saberes, mas eu acho que existe uma hierarquia muito grande, principalmente pela parte dos professores, porque pelos alunos o que chega a mim é que todos queriam ter mais contato.

E1: Não sei é exatamente uma característica do meu curso, da medicina, da área da saúde que até mesmo no Brasil existe mesmo essa questão do doutor, do aluno, você é o doutor...Mas mesmo assim se compararmos com aqui é muito diferente esse relacionamento, aqui o doutor parece um 'deus'. No Brasil dizemos que é 'semi-deus', aqui é um 'deus'. Um 'deus' que vive no Olimpo, e esse Olimpo é a faculdade de medicina da universidade de Coimbra. Então existe toda uma cerimônia, um protocolo pra inclusive questionar o professor, pra intervir o professor. Pedir autorização, pedir desculpa, o professor, o "senhor professor", e algo que me chocou bastante aqui foi justamente essa relação entre professor e aluno, entre doutor e aluno. Por exemplo, contar um caso bem prático que foi durante uma autópsia, havia um aluno de medicina que estava assistindo essa autópsia, e se encontrava entre o cadáver e esse aluno uma pessoa. E esse aluno pediu pra essa pessoa se deslocar um pouco pra direita, pra ele poder ter visão do cadáver. Então ele se dirigiu a essa pessoa da seguinte forma "a senhora poderia se afastar um pouco?" pra poder ver. Nesse instante, o professor interveio de uma maneira até mesmo furiosa...exaltada...dizendo ao aluno "mais respeito, mais respeito, aqui é senhora doutora!"

Uma característica que chama a atenção dos estudantes da CPLP é a forma de acesso aos professores, com pouco espaço para intervenções em sala de aula, horários rígidos de atendimento, e total indiferença nos ambientes estranhos à sala de aula. As reações à identificação de uma outra cultura acadêmica são muito diferentes. Nesse contexto, enquanto alguns estudantes optam pelo processo de adaptação ao contexto (conformação), outros expressam insatisfação em relação aos poucos espaços de diálogos proporcionados pelo ambiente pedagógico da Instituição.

E9: Sinceramente não dá pra comprar, Coimbra tem mais de 200 anos, e Timor é uma pequena ilha. Agora, no Timor a relação entre os professores e alunos é muito próxima, saímos juntos, comemos juntos; aqui não se vê isso. Aqui a interação é apenas durante a aula. Acabou a aula não se vê mais os professores, não se encontra mais os professores.

E6: Há muito a desejar... há várias facetas, encontra-se pessoas boas, que quando está com dificuldade procuram te ajudar, e encontra também professores com atitudes retrógradas que você não espera de um professor, no sentido mesmo de ser

racista. Já conversei com um professor o qual ele próprio reconhecia esse aspecto, na licenciatura. Essa foi uma conversa fora daqui da universidade, nos encontramos num café, por acaso[...] chegamos a conversar sobre esse aspecto no qual ele chegava a reconhecer que existiam professores racistas. Isso pra dizer que encontrasse um pouco de tudo, bons professores, professores que estão aqui sem mérito nenhum...

Por mais que a literatura enfatize que a credibilidade da ciência, em grande parte, está associada à formulação de conclusões provisórias em virtude da possibilidade de serem permanentemente questionadas, corrigidas, e atualizadas; o ambiente de aprendizagem em Coimbra parece desconsiderar este princípio epistemológico na medida em que os professores trabalham com didáticas reprodutivas (aula expositiva não-dialogada), numa postura que atribui a autoridade ao professor e não ao argumento, como propõe Jürgen Habermas (1982).

Uma pedagogia baseada em respostas transmitidas do professor para o aluno, durante as aulas, e do aluno para o professor, na realização das provas, alimenta a aprendizagem mecânica, afirma Marco Antonio Moreira (2000). “Um ensino centrado na interação entre professor e aluno enfatizando o intercâmbio de perguntas tende a ser crítico e suscitar a aprendizagem significativa crítica” (MOREIRA, 2000, p.9), particularmente pertinente em cursos de pós-graduação pela possibilidade de fomentar a autonomia intelectual esperada dos estudantes – o trabalho autoral preconizado pela elaboração de dissertações e teses apenas materializam o que se deseja ressaltar. Isso ocorre porque ao se aprender a formular perguntas pertinentes porque relevantes, aprende-se a aprender. (POSTMAN; WEINGARTNER, 1969 *apud* MOREIRA, 2000). Sobre a dinâmica na sala de aula, os estudantes oriundos dos países da CPLP estranham o que classificam como uma “ausência de espaços para intervenções dos alunos”.

E10: Outra coisa é que aqui é proibido interromper a aula. Se quiser falar com o professor, tem que esperar a aula terminar pra entrar e falar com o professor. Onde eu estudava, era só bater a porta da sala para chamar o professor e falar com ele. Eu tive professor na licenciatura que se formaram na Europa, nos EUA; então aqui o comportamento é idêntico.

E1: Em regra, há uma aproximação muito comedida. É uma relação muito distante, muito respeitosa mas é um “respeitosa” que prejudica, no meu modo de ver a relação professor aluno, até mesmo o desenvolvimento do aluno. O inibi, o distancia, traz barreira pra você questionar, discutir...

Uma estudante de pós-graduação, de nacionalidade portuguesa, ao ser entrevistada, empenhou-se em justificar as escolhas pedagógicas adotadas pela maioria dos professores universitários de seu país. Ao fazê-lo, corrobora o princípio pelo qual toda prática docente revela a concepção de Homem, Sociedade e Conhecimento desenvolvida pelo professor.

E12: Aqui em Portugal há muito disso, às vezes as pessoas têm vontade do novo, mas acabam se censurando, porque não consideram de bom tom discordar do grupo; não consideram de bom tom bater de frente com alguém, por exemplo, os professores, que quando chegam a uma licenciatura são tratados por todos como doutores. É uma coisa que eu notei entre meus amigos brasileiros, é que quando você levanta um assunto, todos discutem, discordam, xingam; mas na faculdade não há potencial aqui para isso, quando chegavas a falar o que de fato pensavas, e confrontar a idéia do professor, aí já entrava a superioridade, já terminava a discussão, ou o professor já tratava como se aquilo não fosse certo e acabava ali.

Para estudantes de pós-graduação, a relação com os professores é marcada pela orientação e supervisão de seus projetos de pesquisa. Sobre este aspecto também as manifestações dos estudantes nas entrevistas sinalizam algumas dificuldades.

E7: Existe uma dificuldade muito grande de orientação, do aluno não conseguir falar com seu orientador, insistir, passar e-mails, ligar... é necessário uma insistência pra

falar, que só tenciona ainda mais essa relação. Sem generalizar, mas de modo geral, essa hierarquia ainda é grande, e eu vejo que alguns fazem questão de que essa hierarquia seja permanecida.

Considerando as práticas pedagógicas a partir dos componentes sócio-culturais do contexto educativo, pode-se mencionar ainda a força simbólica que as praxes acadêmicas exercem sobre os estudantes da Universidade de Coimbra. Este conjunto de rituais, que também compõem a identidade acadêmica da Universidade,^{xii} aparece perante os estudantes de países da CPLP, como um dos fatores contextuais que incidem sobre os planos de afirmação das diferenças. Por um lado, a praxe é um dos elementos que compõem o imaginário das “tradições acadêmicas”, exercendo poder de atração sobre alguns estudantes, como observado na fala de um estudante brasileiro entrevistado:

E1: Eu sempre optei pela possibilidade que Coimbra poderia oferecer em termos de tradições acadêmicas, de vivência acadêmica, coisa que eu não encontraria talvez em Lisboa e no Porto, porque não existe essa tradição de universidade, não existe essa internacionalização como aqui em Coimbra, então o que me trouxe pra Coimbra foi, fundamentalmente, essa possibilidade de vivenciar as tradições acadêmicas.

Por outro lado, as praxes também são percebidas como atitudes reveladoras de hierarquia e aparecem em algumas falas relacionadas a resquícios de um passado colonial, de afirmação da verticalidade na relação, e ao ímpeto de subordinação. Esta seria a percepção de um estudante de São Tomé e Príncipe abaixo retratada.

E2: Os estudantes de São Tomé e Príncipe, muitos não gostam das praxes. Achem a praxe uma falta de respeito. Aquele bichinho de resistência pré-colonial ainda continua nos africanos e eles não gostam de serem praxados porque vêem como uma forma de recolonizá-los, então muitos são avessos às praxes. Eu fui praxado por um amigo meu português, me mandou subir e descer a escada monumental, me mandou ler uma poesia do Antero de Quintal e recitar pra público, colocou-me a cantar as músicas do Rui Veloso. Ele que me falou aqui “você vai ter muita dificuldade aqui, nós somos conservadores, mas não te retraia, se descontraia, você vai conseguir se adaptar se não for fechado na sua conta. Vai lidar com muitos professores arrogantes” Ele fez uma lista de professores arrogantes, pessoas que não têm experiência africana, e dito e feito...

A ampliação do conceito de práticas pedagógicas para além da organização de conteúdos e métodos didáticos, contempla a percepção de outras dimensões sócio-culturais que mereceriam maior atenção. A relação com o língua é um exemplo, na medida em que as línguas não são meros fenômenos “culturais” nos quais os povos encontram sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está escrito (MIGNOLO, 2003, p.669), pois, como recorda oportunamente McLaren (2000, p.132), “todas as representações são resultados de lutas sociais sobre significantes e significados”. No âmbito das primeiras reflexões aqui reunidas, é interessante notar que apesar de compartilharem a mesma língua, os estudantes dos países CPLP em Coimbra, encontram dificuldades e ruídos nos fluxos comunicativos relatados. Recorrentemente os brasileiros resgatam situações constrangedoras, vividas dentro e fora da Universidade, pelas diferenças no modo de fazer uso da língua portuguesa. Por tratar-se de uma pesquisa ainda em andamento, esta questão ficou de fora do foco deste trabalho. Parece oportuna, no entanto, a introdução desta questão na agenda de futuras pesquisas sobre o tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da CPLP como projeto institucional passa pela identificação de elementos comuns como base para um processo de cooperação de largo prazo. A dimensão educacional exerce um papel neste terreno. Tal esforço institucional será mais proveitoso na medida em

que avançar ciente das assimetrias e desafios que estão em jogo. No plano da mobilidade acadêmica, isso implica trabalhar com uma concepção de práticas pedagógicas assentada na idéia de uma *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2010). Ou seja, fundir ao otimismo das aproximações institucionais com as celebrações de convênios e parcerias uma formulação discursiva que evidencie a urgência da preocupação com a pluralidade epistemológica perante um cenário de novas dinâmicas de colaboração para a produção cognitiva. Neste contexto, as práticas pedagógicas orientada pela e para a interculturalidade aparentam ser mais promissoras do que aquelas sustentadas no multiculturalismo, que apenas reconhece e tolera a diferença, mas não está disposto a desestabilizar as desigualdades que as sustentam.

Do ponto de vista de uma agenda de pesquisa a ser proposta, é prudente mencionar que os encontros interculturais que ocorrerem em espaços de sociabilidade informal e produzirem outros tipos de conhecimentos e saberes serão cada vez mais merecedores de atenção teórica.^{xiii} Para tanto, é crucial perceber que “a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido, traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes” (SANTOS; MENESES, 2010, p.17). Em um regime de ecologia de saberes, a busca de intersubjetividade é tão importante quanto complexa. Ela se espalha por espaços que transbordam os muros institucionais de produção científica e faz-se presente nas brechas abertas nas narrativas do *Eu*. Por esta perspectiva, a educação incorpora outro sentido, cujos pressupostos estão presentes nas preocupações de Edgar Faure (em texto publicado em 1972), quando ele destaca a necessidade de os atores sociais estabelecerem estreita relação entre a educação e a vida (p.32), na direção do que nomeou de *idades educativas* (*villes éducatrices*) (p.253) e nas de Jacques Delors que mais de duas décadas depois (1998) reforçaria o conceito proposto por Faure ao defender a importância de se investir em *sociedades educativas*.

As universidades, como espaços de produção de conhecimento, enfrentam uma questão que, em recente trabalho, Boaventura de Sousa Santos (2010b) formula: qual é o impacto de uma ecologia dos saberes sobre as instituições educativas e centros de investigação? Como sustenta Estanque (2008, p.13), “para alguns setores estudantis, não é tanto a aprendizagem adquirida nas bibliotecas e salas de aula, mas sim as experiências adquiridas fora da instituição e em torno dela, que mais claramente irrigam as suas potencialidades formativas, criativas e subversivas” (ESTANQUE, 2008, p.13).

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. «Mobilité sans conscience... !» In: DERVIN, F.; BYRAM, M. *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L’Harmattan, 2008, p.215-231.
- ALBINO, S. P. B. As políticas europeias de investigação e a internacionalização da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado em Políticas Europeias. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras, 2008.
- ALTBACH, Philip G. *A globalização e a universidade. Mitos e realidades num mundo desigual*. In: PARASKEVA, J.M. (org.). *Capitalismo académico*. Portugal: Edições Padago, 2009, p.81-113.
- AUGÉ, M. *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris: Payot & Rivages, 2009
- BOURDIN, A. *Anthropologie de la mobilité*. Disponível em <www.ville-en-mouvement.com/articles.htm>, 2005.
- CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de Sombras: a política imperial*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CASTELO, C. *A Casa dos Estudantes do Império: lugar de memória anticolonial*. In 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, 9, Lisboa, 2010 - 50 anos das independências

africanas: desafios para a modernidade : actas [Em linha]. Lisboa: CEA, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10071/2244_elites_das_colônias

CICHELLI, V. “Connaître les autres pour mieux se connaître: les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine”. In: DERVIN, F.; BYRAM, M. *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L’Harmattan, 2008, p.139-162.

DELORS, J. *Educação – um tesouro a descobrir*. 4a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC:UNESCO, 2000.

DERVIN, F.; BYRAM, M. (dir.). *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L’Harmattan, 2008.

DRIC. *International Relations, Projection and Communication Unit*. University of Coimbra, Portugal. S/d.

ESTANQUE, Elísio. *Jovens, estudantes e ‘republicos’: Culturas estudantis e crise do associativismo em Coimbra*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 81, Junho 2008: 9-41.

ESTANQUE, E.; BEBIANO, R. *Do activismo à indiferença*. Movimentos estudantis em Coimbra. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

FAURE, E. *et al. Aprender a ser*. 2ª Ed. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1977.

FLUSSER, V. *The freedom of the migrant*. Objections to Nationalism. University of Illinois, 2003.

FOUCARD, M.; LAWES, S.; NICLOT, D. Un outil pour préparer les futurs enseignants en formation à la dimension interculturelle de la mobilité internationale In: DERVIN, F.; BYRAM, M. *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L’Harmattan, 2008, p.253-282.

GIROUX, H. *Pedagogia y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

IPAD. *Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento*. Disponível em <http://www.ipad.mne.gov.pt/Paginas/default.aspx>.

LARROSA, Jorge. *?Para qué nos sirven los extranjeros? Educação e Sociedade* 79. Ano XXIII. Dossiê “Diferenças”. Agosto 2002.

LAVAL, C.; WEBER, L. *Le nouvel ordre éducatif mondial – OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne*. Paris: Nouveaux Regards; Syllepse, 2002

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de Administração. *Revista Guavira-Letras*: UFMS, Vol.01, n.10, 2010.

_____; CONTEL, F. B. *A internacionalização da educação superior – nações passivas, nações ativas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Editora Alameda / Fapesp, 2011.

McCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Ed./Instituto Paulo Freire, 2000.

MENESES, M. P. *Os espaços criados pelas palavras – racismos, etnicidades e o encontro colonial*. In GOMES, Nilma (org.). *Formação de professores e questão racial*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 55 -75.

MIGNOLO, W. *Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversidade epistêmica*. In SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIURA, I. K. *O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo*

de três áreas do conhecimento. Tese apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto como requisito para obtenção do título de Professor Livre Docente. Ribeirão Preto: USP, 2006.

MURPHY-LEJEUNE. *The student experience of mobility, a contrasting score*. In: BYRAN, M.; DERVIN, F. (Eds.) *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars Publishing, 2008.

PESET, M. Orígenes de la Universidad de Coimbra. *Península Revista de Estudos Ibéricos*. n.0. 2003, p. 71-85.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Introdução*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. A Reuniversidade. *Revista Visão*. 23 de setembro de 2010b. Disponível em <<http://aeiou.visao.pt/a-reuniversidade=f573200>> .

SANTOS, L.L. C. P.; LOPES, José S. M. *Globalização, multiculturalismo e currículo*. In: MOREIRA, A. F. B., (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

UC. Universidade de Coimbra. *UC em números*. Outubro, 2009. Disponível em <<http://www.uc.pt/sobrenos/ucnumeros>>.

UC/DRI. Universidade de Coimbra. Divisão de Relações Internacionais. Outubro, 2011. Disponível em: <http://www.uc.pt/driic/CPLP/> .

URRY, J. Mobility and proximity. *Sociology*. Volume 36(2): 255–274, 2002.

_____. *Sociologia des mobilités: une nouvelle frontière pour la sociologia*. Paris : Armand Colin, 2005.

_____. *Mobilities*. Cambridge: Polity Press, 2007.

VALENTE, A. L. E.F. Quando as diferenças são um problema. *Anais da 19ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 1996.

WAGNER, A.C. *Les nouvelles élites de la mondialisation – une immigration dorée en France*. Paris : PUF, 1998

ⁱ Epistemologia é “toda a noção ou idéia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2010, p.15). É por meio do conhecimento válido que as práticas sociais se tornam inteligíveis.

ⁱⁱ Não é exagero admitir que a experiência de mobilidade acadêmica envolva, simultaneamente, esse conjunto de processos de deslocamentos.

ⁱⁱⁱ Importante ressaltar que o recorte da pesquisa está voltado para a presença de estudantes em outros países que não o de origem, excluindo dessa forma as dinâmicas de mobilidade de professores e pesquisadores.

^{iv} A fim de preservar o sigilo sobre a identidade dos entrevistados, neste trabalho serão adotados códigos de identificação dos interlocutores (E1, E2, E3 etc.). Cada código se refere à expressão verbal de um dos sujeitos entrevistados.

^v A confecção do gráfico foi baseada em dados disponibilizados no sítio da Universidade de Coimbra. Contudo, sublinha-se que ele traduz apenas parcialmente a população de estudantes de pós-graduação e pesquisadores na Universidade de Coimbra, no calendário acadêmico 2008-2009. Isso se deve ao fato de nem todos os acadêmicos em mobilidade internacional na instituição formalizam seu registro no Centro de Mobilidade Pós-Graduada da Universidade de Coimbra. Não raro, são estabelecidos contatos diretos com professores orientadores ou com as próprias faculdades de destino, especialmente nos casos dos pesquisadores.

^{vi} O termo “elite” é propositadamente empregado neste caso, para acentuar o sentido sociológico do conceito, que não é necessariamente sinônimo de riqueza ou de pessoas com capital. O conceito de *elite* neste caso diz respeito a pessoas que ocupariam posições estratégicas nas colônias, nas diversas áreas de atuação.

^{vii} Os dados foram extraídos do documento “Brasília” (Suplemento ao Vol.IV). Publicação comemorativa do Quarto Centenário da cidade de Salvador. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Instituto de Estudos Brasileiros – Coimbra, 1949. As notas de introdução são de Francisco Morais. Optou-se por manter os dados conforme estavam dispostos nos registros dos arquivos. Porém, as páginas do documento estavam com correções manuais que indicavam nomes de estudantes contabilizados repetidamente. Tais anotações foram verificadas e devem ser mencionadas.

^{viii} A título de curiosidade vale mencionar que os dados referentes a Gregório de Matos no registro em Coimbra. Segundo o documento a data de seu nascimento é 7 de abril de 1623. Sua inscrição em Coimbra foi feita em 1652. Seu nome é acompanhado das seguintes palavras: “Gregório de Matos Guerra. Filho de Gregório de Matos, nascido na Baía. Cultivou a poesia satírica, o que lhe causou sérios desgostos, chegando por esse motivo, a ser deportado para Angola, donde voltou p/Pernambuco, onde faleceu em 1696”.

^{ix} No final de 1945, a delegação de Coimbra da Casa dos Estudantes do Império já contava com 116 associados (CASTELO, 2010, p.8).

^x A presença dos estudantes oriundos das antigas colônias portuguesas é marcada pelo fato de que o Estado Novo dificultou a constituição de elites nativas nas colônias, “não apostou no alargamento da rede escolar; colocou obstáculos à ascensão social dos autóctones; estabeleceu entraves e discriminações no acesso ao emprego público.” (CASTELO, 2010, p.5).

^{xi} Ao investigar o ambiente estudantil em Coimbra, considerando os anos 1960, Estanque e Bebiani (2007) destacam que o contexto no qual se insere a evolução das transformações entre a cidade e a Universidade passa pela compreensão do espaço estudantil como *locus* privilegiado da afirmação da juventude como categoria social autônoma em Portugal, e como fonte geradora de resistências políticas e contestações culturais. Segundo os autores, isso também ocorreu devido à peculiaridade do espaço escolar como “território de encontro intelectual com experiências de além-fronteiras” (ESTANQUE; BEBIANO, 2007, p. 25).

^{xii} A pesquisa coordenada por Elísio Estanque demonstra a existência de uma diferença significativa na opinião dos estudantes sobre as praxes. Há uma clivagem clara entre os moradores das Republicas e os restantes sobre o assunto. A resistência por parte dos primeiros é estatisticamente visível (o que não significa que não existam outros tipos de atos de reposição hierárquica na vida social das Republicas) (ESTANQUE e BEBIANO, 2007, p.139).

^{xiii} Um bom exemplo disso são os encontros que ocorrem em Coimbra entre estudantes da CPLP que são músicos em Coimbra, ou as trocas de conhecimentos gastronômicos que ocorrem entre estudantes nos espaços das residências.