

# Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: Internacionalização ou (pós) colonização universitária?

## Resumen

Entre las numerosas acciones emprendidas por Brasil para elevar el nivel de internacionalización de sus instituciones de educación superior se encuentra el aumento de los acuerdos bilaterales de cooperación académica con diferentes países, como Portugal. Durante los últimos 15 años, la creación de programas académicos de intercambio, proyectos de investigación, de financiamiento, la organización de eventos y publicaciones conjuntas con Portugal se convirtió en algo muy común. A partir de un análisis de las medidas adoptadas en el contexto de la cooperación académica entre los dos países, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo este proceso está estructurado y desarrollado, teniendo en cuenta las relaciones (post) coloniales que cruzan a Brasil y Portugal.

**Palabras clave:** Internacionalización académica, Colonialismo del poder / conocimiento, Cooperación académica.

## Abstract

Among the many actions taken by Brazil to raise the level of internationalization of higher education institutions is increasing bilateral academic cooperation agreements with different countries, such as Portugal. Over the past 15 years, the creation of academic exchange programs, research projects, funding, organizing events and joint publications with Portugal became very common. From an analysis of the measures taken in the context of academic cooperation between the two countries, this article aims to reflect on how this process is structured and developed, taking into account the colonial relations (post) crossing to Brazil and Portugal.

**Keywords:** Academic internationalization, Colonialism of power / knowledge, Academic cooperation.

POR THAIS FRANCA / BEATRIZ PADILLA. Posdoctoranda en el Centro de Investigação e Estudos de Sociologia-Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL). Doctora en Sociología por el Centro de Estudios Sociales, de la Universidad de Coimbra, Portugal. Mestra por el programa Erasmus Mundos en WOP-P, por la Universidad de Bolonia, Italia. Licenciada en Psicología por la Universidad Federal do Ceará (2004). Sus temas principales de investigación son: estudios feministas, migraciones y las teorías pos-coloniales/decoloniales. thaisfrancas@gmail.com / Ph.D. y Master en Sociología Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Master en Políticas Públicas de la Universidad de Texas en Austin. Licenciada en Administración Pública y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Investigadora Senior en el Instituto Universitario de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL). Especialista en Migraciones Internacionales, Género, Políticas Públicas, Desigualdades, Salud, América Latina-Europa. padilla.beatriz@gmail.com

## Resumo

Entre as inúmeras ações empreendidas pelo Brasil para elevar o nível de internacionalização de suas instituições de ensino superior está o aumento da celebração de acordos bilaterais de cooperação acadêmica com distintos países, dentre eles Portugal. Nos últimos 15 anos, a criação de programas de intercâmbio acadêmico, financiamento de projetos de investigação, organização de eventos e publicações conjuntas com Portugal tornaram-se muito frequentes. A partir de uma análise de ações empreendidas no contexto da cooperação acadêmica entre os dois países, este artigo tem como objetivo refletir sobre como esse processo se estrutura e se desenvolve, levando em consideração as relações (pós)coloniais que atravessam Brasil e Portugal.

Palavras-chave: Internacionalização acadêmica, Colonialidade do saber/poder, Cooperação acadêmica.



A partir de: Kehoes, rain on the window.

## Introdução

São vários os sentidos que o processo de internacionalização do ensino superior abriga desde que se tornou um fenômeno mais frequente e relevante, uma vez que a complexidade do conceito e seu aspecto multifacetado tornam impraticável e também contraproducente enquadrá-lo dentro de uma definição única. Porém, apesar da multiplicidade de interpretações, na maioria das análises há o reconhecimento da forte associação entre a internacionalização do ensino superior, o avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais, o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, o barateamento nos custos dos transportes, o fortalecimento dos blocos econômicos regionais e o reconhecimento do valor econômico da educação.

No Brasil, as primeiras universidades dotadas de projeto pedagógico e plano estratégico surgiram apenas a partir de 1930, no Rio de Janeiro; enquanto em outros países da América Latina (República Dominicana, México, Peru, Argentina) instituições universitárias estão presentes desde o século XVI. Durante o período do Brasil colônia (1500-1822), Portugal não tinha nenhum interesse em estabelecer universidades no país, almejando com isso garantir a dependência cultural e intelectual da colônia em relação à metrópole e para evitar que ideias progressistas ali chegassem. Assim, os membros da elite costumavam estudar em Portugal e em outras universidades da Europa. Mesmo após a independência em 1822 e a proclamação da República em 1889, a elite brasileira manteve o entendimento de que não era necessário criar instituições de ensino superior no país e continuava a enviar seus membros para universidades no estrangeiro, garantindo assim a manutenção dos seus privilégios de classe social (Santos & Almeida Filho 2000).

Contudo, apesar da criação das universidades do Brasil ter sido tardia quando comparada com a de outros países, o processo de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras, embora ocorrendo de forma lenta e desordenada, deu-se contemporaneamente com o movimento mundial, durante os anos 1960, principalmente, após a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

ambas agências de fomento responsáveis pelo acompanhamento, consolidação e expansão da pós graduação no Brasil e vinculadas, respectivamente, ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Além disso, nos governos ditatoriais houve uma intensificação do envio de professores/as e pesquisadores/as para o estrangeiro com a finalidade de elevar o nível científico do país através de participação em programas de mestrados e doutorados. Contudo, tratava-se de um processo extremamente fragmentado, formado por ações isoladas em alguns nichos universitários. (Laus & Morosini 2005). Por outro lado, o processo de internacionalização não pode ser entendido de forma isolada senão de mão dada com a globalização, homogeneizando os critérios de produtividade e qualidade, mas apresentando grande potencial de desenvolver outras competências, modelos e conectividades.

Desde o final dos anos 1990, como consequência das exigências da CAPES para o estabelecimento de padrões internacionais para avaliação das atividades de pós-graduação, esforços coordenados por parte das instituições de ensino superior, das agências de fomento e do Ministério da Educação foram empreendidos no sentido de criar uma diretriz para o processo de internacionalização das universidades brasileiras (Laus 2012). Concessão de bolsas de doutorado pleno no exterior por parte do governo federal, promoção de convênios com universidades estrangeiras e assinatura de acordos de cooperação científica internacional com distintos países, regionais e fora da região, são alguns dos exemplos dessas ações. E o resultado foi um aumento notável na circulação internacional de estudantes e docentes, crescimento do número de publicações em revistas estrangeiras, intensificação da participação em redes e grupos internacionais de pesquisa e a ampliação e consolidação dos programas de mobilidade acadêmica. Nesse sentido, o programa Ciência sem Fronteiras pode ser considerado um marco e o ápice das políticas de internacionalização do ensino superior e da ciência no Brasil.

À medida que os investimentos na internacionalização da educação superior cresceram, tanto as parcerias com países com os quais o Brasil mantinha relações intensificou-se, como novos pares surgiram. Acordos entre países do Mercosul tornaram-se mais

frequentes, em especial com Argentina e Uruguai, novas colaborações com instituições de países anteriormente distantes como China, Índia e Coréia e o fortalecimento de parceiras históricas como Estados Unidos, França e Alemanha foram alguns dos desdobramentos desses investimentos (Santos & Guimarães-Iosif 2013).

Dentro dessa lógica, as relações acadêmicas entre Brasil e Portugal apresentam uma configuração bastante particular. O peso dos laços históricos que atravessam os dois países contribuiu de um lado, para que sempre houvesse um nível de cooperação mínimo entre ambos, e de outro, para que essa cooperação não deslanchasse. Os longos anos de ditaduras existentes nos dois países, o baixo nível de qualidade das universidades, o desconhecimento e a desvalorização mútua da produção de cada país contribuiu para que nenhum fosse visto pelo outro como um parceiro ideal para a internacionalização de suas instituições de ensino superior.

*No Brasil, as primeiras universidades dotadas de projeto pedagógico e plano estratégico surgiram apenas a partir de 1930, no Rio de Janeiro; enquanto em outros países da América Latina (República Dominicana, México, Peru, Argentina) instituições universitárias estão presentes desde o século XVI*

Foi apenas nos anos 2000 que Brasil e Portugal estreitaram de forma mais intensa seus laços e parcerias para impulsionar a internacionalização das instituições de ensino superior de ambos os países. São vários os motivos que colaboraram para essa mudança, entre eles pode-se citar a melhoria da qualidade acadêmica e científica dos dois países, a entrada de Portugal na União Europeia, o crescente protagonismo internacional da economia brasileira, a participação de ambos os países na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), na Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de

Língua Portuguesa (FORGES) e no Grupo Tordesilhas e a assinatura do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. Esse último pode ser considerado como um tratado simbólico que marca uma virada importante nas relações entre os dois países. Ancorado em uma política de reafirmação de vínculos, o tratado reforçou e deu uma nova roupagem à história colonial, tendo várias consequências para as relações Brasil e Portugal, sobretudo nas políticas migratórias. Ainda a pertença de ambos países à comunidade de países ibero-americanos (Cimeiras Ibero-americanas de Chefes de Estado e de Governo realizadas desde 1991 e a criação da SEGIB – Secretaria Geral Ibero-americana em 2003) pode ser um fator relevante uma vez que o tema universitário e de ciência e tecnologia integra a agenda.

Com base no exposto, esse artigo tem como objetivo discutir a internacionalização do ensino superior no Brasil, analisando especificamente sua relação com Portugal a partir de reflexões sobre como esse processo se estruturou e se desenvolveu e como as relações (pós) coloniais que atravessam os dois países se manifestam. Metodologicamente, recorreu à análise de algumas ações de cooperação internacional acadêmica empreendidas pelos dois países nos últimos anos.

## Internacionalização da Educação Superior

Ao longo da década de 1990, a internacionalização do ensino superior intensificou-se em todo o mundo de maneira inédita. O avanço dos processos de globalização neoliberal estendeu-se ao setor educacional, acelerando a tendência de categorizar a educação como um serviço possível de ser comercializado e não mais um bem público, responsabilidade unicamente do Estado, podendo ter interferência de iniciativas privadas. O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (General Agreement on Trade in Services – GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) de 1995 previu, com restrição apenas aos serviços prestados no exercício da autoridade governamental, a liberalização do comércio de todos os tipos de serviço, incluindo a

educação (Morosini 2006; Laus 2012). Desta forma, liberou-se a exploração da educação dentro de uma lógica mercantil e transnacional. A educação deixou, portanto, de ser um bem público componente fundante do Estado-Nação e passou a ser uma mercadoria passível de ser comercializada (Morosini 2006).

Se por um lado pode-se argumentar que a internacionalização sempre esteve na raiz das universidades como se pode ver através de relatos sobre a mobilidade de docentes e estudantes entre universidades europeias na Idade Média, o incentivo de circulação de cientistas pela Ásia na China Antiga, intercâmbios entre cientistas árabes e europeus/europeias e entre as universidades das metrópoles e de suas colônias (Dedjier 1971; Kim 2009; Mignolo 2003a), por outro, é fundamental reconhecer que o processo de internacionalização do ensino superior atual dá-se de forma mais acelerada e tem como base não somente o entendimento da universalização do conhecimento, mas sim, a possibilidade de comercialização da educação.

Atualmente, as estratégias de internacionalização postas em prática pelas instituições de ensino superior justificam-se como sendo táticas para responder e adaptar-se aos desafios da globalização. Intercâmbios de discentes e docentes para outros países, projetos de pesquisas internacionais, acordos de cooperação acadêmica, internacionalização dos currículos, publicação em revistas internacionais, promoção de cursos e estabelecimento de campi virtual no estrangeiro são alguns exemplos. E uma longa lista de benefícios derivados dessas ações pode ser enumerada: aumento do acesso à educação superior, celebração de alianças estratégicas entre países e regiões, avanço do potencial de pesquisa e ensino, fomento à circulação de conhecimento, transferência de tecnologias, fortalecimento de redes, melhoria da qualidade acadêmica, promoção da diversidade cultural. Porém, a essa lista também deve ser acrescentado os riscos e desvantagens que a internacionalização do ensino superior pode trazer. Redução dos investimentos públicos, preços abusivos de taxas e mensalidades para os/as estudantes não-nacionais, não reconhecimento das qualificações emitidas no exterior, imposição do inglês como língua única de trabalho, não cumprimento das políticas locais de educação, homogeneização do ensino e das agendas de investigação e técnicas de pesquisa (Knight 2004; Santos & Guimarães-Iosif 2013).

A concretização dos processos de internacionalização das instituições do ensino superior como uma oportunidade ou um risco está diretamente ligada às hierarquias geopolíticas e econômicas internacionais. Pois, como afirma Laus (2012) por ser um fenômeno que se materializa e se fortalece dentro do processo de globalização neoliberal, resultando do desenvolvimento capitalista, as práticas de internacionalização tendem a reproduzir as dinâmicas de desigualdades e assimetrias sociais operantes nas demais relações mundiais. Segundo a autora, não se pode perder de vista o fato de que a internacionalização do ensino superior é per se um projeto de dominação do mundo desenvolvido baseado em ideologias opressoras e excludentes, ao qual os países em desenvolvimento buscam encaixar-se e reproduzirem.

Como é possível prever, a complexidade do fenômeno resulta em diversas e diferentes chaves de leitura e interpretação, impossibilitando, portanto, um consenso em sua definição. Mais ainda, a utilização de termos como cooperação acadêmica internacional, políticas de internacionalização, globalização da educação superior como se fossem todos sinônimos causa ainda mais complicação no exercício de sua definição. Morosini (2006) articulou um detalhado estudo sobre o estado da arte acerca dos estudos sobre a internacionalização da educação superior; entre as definições do fenômeno a autora compilou: a internacionalização como trocas internacionais relacionadas à educação e à globalização (Barttell, 2003); integração de uma dimensão intercultural nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, configurando-se, portanto, como uma possibilidade de abertura para o exterior (Knight, 2004); uma tendência mundial de privatização da educação superior através da integração de sistemas educacionais e relações universitárias para além das fronteiras nacionais, fortemente associada ao capitalismo acadêmico (Marginson e Rhoades 2002); prática de dominação pós-colonial que leva à perda da autonomia e subordinação intelectual e cultural das universidades periféricas em relação às centrais (Altbach 2002).

A inexistência de um conceito singular e uniforme sobre o que vem a ser a internacionalização da educação do ensino superior, tanto dificulta a definição de quais objetivos almejam-se alcançar como que estratégias devem ser empreendidas. Assim, por vezes, o que se vê

são ações isoladas e descoordenadas de promoção da internacionalização e a transposição de modelos de internacionalização que funcionaram em determinados países, mas que não, necessariamente, funcionarão em todos.

A imprecisão do conceito, também compromete o processo de análise da internacionalização do ensino superior como um fenômeno social uma vez que são inúmeras as lentes e as perspectivas analíticas que podem ser utilizadas. Para fins desse estudo, compreendemos a internacionalização do ensino superior desde uma perspectiva decolonial que considera os interesses políticos e econômicos que orientam e atravessam os currículos, atividades docentes, de pesquisa e programas de intercâmbio

## Internacionalização do Ensino Superior no Brasil

Atualmente, a internacionalização do ensino superior no Brasil pauta-se sobretudo, no campo da cooperação internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos, científico e tecnológico, sendo a CAPES e o CNPq suas principais representantes (Krawczyk 2008, p.45).

O ano de 1965 é um marco na educação superior no Brasil em virtude da emissão do parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) que definiu conceitualmente a pós graduação brasileira como um espaço para a livre investigação científica. Em seguida, outras iniciativas fundamentais foram postas em práticas como o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) que trazia entre suas propostas a incorporação de bolsas de estudo ao salário integral dos/as docentes universitários/as para realizarem programas de pós graduação no exterior e o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que tinha entre seus objetivos principais a capacitação de docentes e a expansão da pós-graduação no país e internacionalmente (Hostins 2006; Morosini 2011).

Até meados da década de 1970, a cooperação internacional acadêmica atuava principalmente no que dizia respeito ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação através da formação de recursos humanos e intercâmbio de conhecimento entre pesquisadores/as e grupos de pesquisa no estrangeiro.

Foi a partir dos anos 1980 que se começou a presenciar uma mudança nessa relação, o Brasil deixou de assumir um papel passivo e de receptor em relação aos países desenvolvidos, almejando um modelo de experiência mais igualitária. Neste sentido, as agências brasileiras de fomento à pesquisa passaram a ter como prioridade uma verdadeira integração dos grupos de pesquisa e a promoção da paridade científica entre cooperadores/as internacionais e nacionais (Laus 2012, p.69).

Laus (2012, p.72) afirma que apesar desses primeiros esforços, neste período, ainda não se identificava uma linha de ação coordenada e estruturada para a promoção da internacionalização do ensino superior no país. De um lado, despontavam algumas atividades unificadas entre instituições e governo ambicionando a promoção do desenvolvimento da ciência e da academia brasileira internacionalmente, e de outro, muitas instituições empreendiam ações isoladas e independentes de qualquer projeto oficial buscando apenas seu reconhecimento particular no contexto internacional.

Segundo Morosini (2011) é mais apropriado dizer que a internacionalização do ensino superior tornou-se concretamente um tema no Brasil a partir dos anos 1990, quando a CAPES passou a adotar de maneira efetiva padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e das pesquisas desenvolvidas. Somou-se a isso, o crescimento das ofertas de programas de qualificação no estrangeiro de agências de fomento internacionais com atuação no país, especialmente agências norte-americanas, canadenses, japonesas e europeias.

A circulação de docentes e pesquisadores/as brasileiros/as para o estrangeiro objetivando um treinamento de alto nível foi fundamental para a ampliação da comunidade científica nacional, tanto qualitativa como quantitativamente (Ramos & Velho 2011). Uma vez que o número de programas de mestrados e doutorados não era suficiente para dar conta da demanda de capacitação e dos níveis de qualidade que se tentava almejar, o envio de docente para outros países foi uma estratégia bem vista. Assim, para as autoras, o esquema de concessão de bolsas com garantia do emprego na instituição de vínculo no país, o compromisso de obrigatoriedade de retorno após o término das atividades previstas e a política de relação internacional do Brasil para evitar a concessão de visto de permanência nos

países acolhedores dos/as bolsistas após o término dos seus programas foram fundamentais para possibilitar a solidificação do corpo científico do país e seu reconhecimento internacionalmente.

Desde o início, a internacionalização das universidades brasileiras esteve marcada pela relação com os Estados Unidos. A própria fundação da CAPES, em 1951, remonta uma luta de interesses de diversos atores comprometidos com os objetivos do governo americano. A presença marcante da U. S. Agency for International Development (USAID) na consolidação da agência, a ligação entre o Instituto Técnico de Aeronáutica (ITA) e do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e a existência de um grupo de acadêmicos/as ligados à Fundação Rockefeller contribuíram para o promoção de uma tradição sólida de intercâmbio e cooperação entre instituições de ambos os países (Bernardete Bittencourt 2011). Nos anos 60 e 70, os acordos firmados entre a CAPES e a Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e o Brasil (Comissão Fullbright) reforçaram a forte influência dos Estados Unidos no processo de internacionalização do ensino superior e da ciência brasileira, de forma que até hoje, em áreas específicas, principalmente relacionadas à tecnológica, o Brasil privilegia as cooperações com os Estados Unidos.

A França também teve um papel muito relevante nas primeiras ações de internacionalização das universidades brasileiras, principalmente nas áreas das ciências sociais. Os acordos assinados pelo Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) e o CNPq em 1975 e entre a CAPES e o Comité Francês de Avaliação da Cooperação Universitária e Científica com o Brasil (Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil – COFECUB) - em 1978 deram um impulso vital para a relação entre os dois países (Ricci & Sakata 2006).

Nos anos 2000, com a consolidação do Mercosul, uma das várias estratégias utilizadas pelo Brasil na busca de assumir um posicionamento de liderança na América Latina e almejando a abertura de novos mercados foi o investimento em políticas de cooperação científica e tecnológica internacional com novos parceiros (França & Padilla 2015). Passou-se a incentivar de forma mais direta cooperações Sul-Sul, com outros países de língua portuguesa e com a América Latina,

principalmente através de programas institucionais de cooperação ao invés do simples financiamento de bolsas ou projetos individuais (Krawczyk 2008).

Neste contexto a Argentina despontou como um parceiro estratégico para o país, dado também a consolidação do espaço de intercâmbio promovido pelo Mercosul. Os dois países sempre tiveram um histórico de cooperação, mas, de acordo com França e Padilla (2015) nos últimos 10 anos registrou-se um aumento significativo de atividades acadêmicas científicas que vão desde a criação de redes de pesquisa (formais e informais), visitas a universidades e laboratórios, participação em cursos, seminários, reuniões técnico-científicas, crescimento do número de publicação em coautorias entre docentes e pesquisadores/as dos dois países e a promoção de programas de cooperação conjuntos como é o caso do Programa de Centros Associados de Pós-graduação Brasil e Argentina, assinado entre a CAPES e a Secretaria de Políticas Universitárias da Argentina (SUP) em 2000.

Dentro do processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, Portugal aparece como um parceiro singular. Desde os anos 1950 já se registraram intercâmbios entre acadêmicos/as e estudantes dos dois países, mas foi apenas mais recentemente, em meados dos anos 90 que o país começou a despontar como um destino mais frequente para acadêmicos/as do Brasil. Ao longo dos últimos anos, o crescimento do número de programas conjuntos entre os dois países intensificou-se, de forma que atualmente são inúmeros os acordos, as parcerias e os protocolos firmados entre Brasil e Portugal no âmbito da cooperação e internacionalização acadêmica e científica.

Entre eles sobressaem-se o já mencionado Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre Portugal e o Brasil, assinado a 22 de Abril de 2000, que assegura a revalidação (reconhecimento) dos diplomas universitários emitidos entre os dois países e que foi reforçado pelo II Memorando de entendimento entre a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para agilização dos processos de reconhecimento, revalidação e equivalência de graus e títulos acadêmicos emitidos por instituições brasileiras e portuguesas (ANDIFES & CRUP 2013; Padilla 2007).

Também são de ressaltar as ações conjuntas promovidas em parcerias pela CAPES e a Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal, como por exemplo os editais CAPES/FCT em vigor desde 2008 com o objetivo de aprovar projetos conjuntos de pesquisa e intercâmbio em qualquer área de conhecimento entre instituições de ensino/pesquisa brasileiras e portuguesas. E os acordos bilaterais entre CNPq e FCT que tem como objetivo apoiar principalmente a mobilidade de pesquisadores/as no âmbito de projetos conjuntos de pesquisa.

*Neste sentido, uma leitura da cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal como uma estratégia de internacionalização das universidades brasileiras a partir de uma perspectiva decolonial apresenta-se como uma ferramenta de análise fundamental e inovadora para descortinar aspectos comumente minimizados ou invisibilizados nessa dinâmica*

Igualmente, merecem destaque as experiências de duas organizações universitárias do mundo lusófono, a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP) em Lisboa, criada em 1986 que tem como objetivo promover a cooperação entre Universidades e Institutos superiores de países de língua portuguesa e mais recentemente a Universidade Federal de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Brasil, fundada em Julho de 2010 com o objetivo de promover a integração acadêmica e científica das ex-colônias portuguesas.

As distintas modalidades e objetivos de cooperação entre os dois países ilustram a complexidade da relação entre Brasil e Portugal no processo de internacionalização do ensino superior. Se por um lado, os laços históricos e o idioma compartilhado favorecem ações conjuntas, por outro são também esses mesmos elementos, somado às hierarquias geopolíticas, que dificultam a cooperação entre eles.

Neste sentido, uma leitura da cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal como uma estratégia de internacionalização das universidades brasileiras a partir de uma perspectiva decolonial apresenta-se como uma ferramenta de análise fundamental e inovadora para descortinar aspectos comumente minimizados ou invisibilizados nessa dinâmica. Uma reflexão crítica sobre como a colonialidade do saber e as assimetrias geopolíticas se manifestam e se consolidam nas relações científicas e acadêmicas entre os dois países permite questionar até que ponto programas, projeto e ações que buscam promover parcerias internacionais entre instituições de ensino superior do Brasil e de Portugal realmente contribuem para a internacionalização da academia brasileira ou se não atuam mais no sentido de reproduzir desigualdades e assimetrias geopolíticas e epistêmicas.

## Colonialidade do saber e assimetrias geopolíticas no contexto de internacionalização do ensino superior: o caso de Brasil e Portugal

Com base nas contribuições dos estudos decoloniais sobre colonialidade do saber, hierarquias epistêmicas e assimetrias geopolíticas (Quijano 1992; Quijano 2009; Quijano 2005; Grosfoguel 2008; Grosfoguel 2002; Mignolo 2003b; Mignolo 2002; Mignolo 2010; Mignolo 2003a) a proposta que segue é de refletir acerca da internacionalização do ensino superior no Brasil e sua relação com Portugal, considerando o passado colonial que atravessa os dois países. O esforço proposto aqui é fazer, tal como nos ensina Mignolo (2000), uma crítica do eurocentrismo a partir de pontos de vista e perspectivas via de regra invisibilizadas e subalternizadas.

No mundo atual, embora o colonialismo como ordem política formal e econômica explícita tenha sido extinto, a colonialidade do poder, do saber e do ser permanecem como herança da dominação social e cultural da Europa, isto é, como uma forma de manutenção do poder colonial através de outras configurações. Ademais de seu viés político e econômico, o colonialismo também operou um dispositivo de dominação cultural e epistemológica que resultou em uma imposição da compreensão do mundo a partir

da matriz hegemônica europeia como a única forma válida, universal e objetiva de interpretação do mundo e produção de conhecimento. A extensão dessa dominação atravessou os modos de saber, conhecer e significar, os sistemas de imagens, os símbolos e as ideias. Essa dimensão epistêmica da colonialidade do poder que invisibiliza e deslegitima toda forma de produção de conhecimento que não se pauta nos cânones europeus identifica-se como colonialidade do saber (Quijano 2005). Para Mignolo (2002), a acumulação de riquezas pela Europa, a constituição do “ocidente” e da civilização ocidental só foi possível porque se deu de mãos dadas com a imposição e dominação do saber e das formas de produzir conhecimento.

A estrutura da colonialidade está na base das hierarquias de gênero, raciais, étnicas, antropológicas e nacionais, sendo, portanto, o ponto central de onde irradiam relações sociais de tipo classista, racista ou estamental (Quijano 1992; Quijano 2009). Além disso, como denuncia Mignolo (2010), a dominação colonial categorizou os sujeitos de acordo com a legitimidade de produzir ou não conhecimento. As hierarquias de grupos sociais resultantes da colonialidade do poder reverteram-se também em hierarquias geográficas. Algumas regiões – Metrópole – tinham a legitimidade sobre o processo de produção de conhecimento em virtude de sua capacidade de racionalidade, objetividade e civilidade, enquanto outras – colônias – não teriam disposições para produzir conhecimento moderno, uma vez que eram bárbaras, incivilizadas, místicas e tradicionais. Dentro dessa dinâmica, as ex-metrópoles assumiram o papel de centros produtores de conhecimento, enquanto as ex-colônias foram posicionadas como fornecedores de matéria prima e mão de obra, e receptoras de saberes produzidos nas metrópoles.

O posicionamento da cultura europeia como superior fez com que as outras culturas fossem colocadas em lugar de objeto de conhecimento e de práticas de dominação, impedido a construção de uma relação de igualdade entre as diferentes culturas e consolidou a falácia de uma única tradição epistêmica viável para a produção de um conhecimento verdadeiro e universal, a europeia ocidental (Quijano 1992; Grosfoguel 2008, p. 117).

De acordo com Grosfoguel (2008, p. 120), a expansão colonial europeia resultou na construção global de

uma hierarquização sólida de “conhecimento superior e conhecimento inferior, de povos superiores e inferiores”. Os sujeitos das metrópoles tem o privilégio de serem os produtores das categorias que utilizam para analisar os fenômenos sociais e igualmente ser parte dele. Enquanto aos sujeitos das colônias resta-lhes apenas o direito de encaixar-se nas categorias que lhes são apresentadas. Além disso, há também uma divisão de temas de conhecimento por regiões e grupos raciais, a depender da região de origem, os sujeitos podem falar de temas universais ou devem protagonizar apenas o papel de representantes de suas próprias culturas (Mignolo 2010).

Nesse processo, hierarquias linguísticas também se organizaram. Para que o conhecimento produzido seja considerado e reconhecido como válido é necessário ter o domínio de determinadas línguas, das línguas coloniais modernas, especialmente o Inglês, Francês e Espanhol. Caso contrário, o conhecimento produzido será visto como local ou exótico, diminuindo as chances de que seja considerado universal e, conseqüentemente, seja descartado das discussões mainstreaming. Ainda, mesmo dentro do domínio destas línguas, se estabeleceram hierarquias sobre qual é o verdadeiro e correto português ou espanhol, por exemplo, diferença que os próprios convênios sobre línguas não tem conseguido resolver, especialmente no âmbito acadêmico. Outras nuances se somam a este caso, até mesmo entre as línguas menos reconhecidas opera um processo de hierarquização no qual holandês, alemão e sueco, por exemplo, tem muito mais respeito e reconhecimento do que crioulo, ioruba ou até mesmo o português que foi uma língua colonial.

A relação entre Brasil e Portugal situa-se nesse emaranhado de assimetrias e hierarquias de poder. Se o colonialismo português sobre o território brasileiro se extinguiu oficialmente em 1822, ano da independência do Brasil, suas conseqüências podem ser sentidas até os dias de hoje. Segundo Gomes (2013), até hoje a colonialidade permanece hegemônica no Brasil e em Portugal e acontecimentos recentes da história dos dois países (entrada de Portugal na União Europeia, intensificação do fluxo migratório entre ambos, crescimento econômico do Brasil, criação e adesão da CPLP, popularização do mito da lusofonia) complexificaram ainda mais essa relação.

Tal qual nas demais relações coloniais, o Brasil foi construído como o outro inferior de Portugal. Seus habitantes foram narrados como selvagens, bárbaros e incivilizados e as riquezas do território foram apropriadas e comercializadas na Europa. Pautada no ideal de modernidade europeu, a superioridade portuguesa em relação ao Brasil foi reafirmada de forma violenta e constante durante todo o período colonial contra seus habitantes, suas culturas e suas formas de saber e produzir conhecimento.

Portugal, além de dizimar, extinguir e negar a cultura e o conhecimento dos povos originários que no Brasil viviam antes de sua chegada e dos/as africanos/as trazidos/as para trabalhar como escravos/as, tinha como objetivo manter uma dependência total e absoluta da colônia para com a Coroa em relação a tudo que dissesse respeito a processos culturais, científicos e de conhecimento. Assim, tal qual explanado antes, durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal não houve a criação de nenhuma Universidade no país, a formação de ensino superior dos membros da elite dava-se em Portugal ou noutros países da Europa, através de uma dinâmica que pode ser considerada uma espécie primeira de mobilidade internacional (Santos & Almeida Filho 2000) e que assegurava a superioridade ocidental-europeia. Nas colônias espanholas e inglesas desde o início do processo de colonização fundaram-se universidades, uma vez que a perspectiva dessas Metrópoles entendiam as Universidades como um espaço valioso para a propagação das ideias de modernidade e da racionalidade europeia. Se por um lado, essa opção dos colonizadores espanhóis e ingleses pode ser interpretada como uma visão mais avançada do que a dos portugueses, por outro, é importante sublinhar que eram apenas os membros da elite que tinham acesso ao ensino superior e que essas instituições eram pautadas no eurocentrismo, funcionando mais como um instrumento promotor da colonialidade do saber do que como um espaço emancipatório (Mignolo 2002). Apesar do caráter segregacionista e elitista do projeto de criação de universidades nas colônias hispânicas e inglesas, com o tempo essas instituições acabaram por criar oportunidades de autonomização e desenvolvimento intelectual para as elites locais e constituíram-se como um primeiro passo para a abertura e maior difusão do ensino universitário. No caso do Brasil, a ausência das

Universidades, liga a outros fatores políticos e econômicos, contribuiu para fortalecer a dependência da elite local para com a Europa e para um processo de expansão universitária retardado.

O recente ressurgimento do discurso do lusotropicalismo e da lusofonia também é fundamental para pensar como e porque a colonialidade continua atravessar a relação entre Brasil e Portugal nos tempos de hoje. Com a publicação de *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal* de Gilberto Freyre em 1933, iniciou-se uma nova interpretação acerca do processo de colonização português no Brasil, como tento sido uma colonização branda, benevolente, não racista e pouco cruel quando comparado com os demais processos, uma vez que a mestiçagem dos portugueses com escravas africanas e indígenas teria fundado uma civilização mestiça e um país pautado numa democracia racial. As ideias apresentadas no livro fazem com que a mestiçagem entre portugueses, escravas e índias seja vista como algo positivo. O lusotropicalismo seria, portanto, essa habilidade portuguesa ideal para colonizar os trópicos por conta de suas qualidades amigáveis, adaptativas, integrativas, da espontaneidade para a miscigenação e da natureza multirracial e pluricontinental (Severo 2015, p. 91). Contudo, de acordo com Gomes (2013a, p.68) o que se opera realmente nessa construção discursiva é a troca do racismo biológico por um racismo cultural, uma vez que um ideal de categorização e hierarquização dos grupos sociais continua a existir. A instrumentalização do discurso do lusotropicalismo pelo Estado Novo de Salazar em Portugal e pelo governo Vargas no Brasil fez com que as críticas ao colonialismo português fossem pouco representativas em ambos os países, permitindo que os discursos e imaginários coloniais se mantivessem até os dias de hoje (Gomes 2013b; Castelo 2011).

Na análise das autoras, o lusotropicalismo é um discurso português sobre o passado colonial do Brasil, o qual exalta o passado para manter o colonialismo no seu presente e para divulgar amplamente o caráter não racista e acolhedor da sociedade portuguesa.

O lusotropicalismo também está presente na base das ideias de criação da CPLP. Sob o manto da lusofonia a referida comunidade seria uma tentativa de Portugal de unificar suas ex-colônias através do sentimento de

identificação com a língua e oferecer-lhes uma ponte de entrada para a Europa. Assim, Portugal assegurava que o português de Portugal balizasse o cerne oficial da língua portuguesa e que os demais fossem sempre identificados por adjetivos “Português de Moçambique”, “Brasileiro” (Almeida 2008) e ao mesmo tempo tornava-se o principal mediador entre suas ex-colônias e os demais países da Europa. Segundo Lourenço (1999) a lusofonia seria uma tentativa última de Portugal conservar o sua importância no plano global através da manutenção de um “império lusitano”.

É dentro desse contexto histórico e político, marcado por hierarquias, assimetrias e dinâmicas de dominação que as relações de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal se ergueram e se estruturaram nos dias de hoje.

Como dito anteriormente, considerando o período recente da história do Brasil, de 1950 quando começou a ter um sistema de ensino superior mais estruturado e deu início ao processo de internacionalização do seu ensino superior, sempre se registrou o envio de docentes e intelectuais brasileiros/as para universidades portuguesas tanto com financiamentos do CNPq, da CAPES como do próprio governo português (Varela et al. 2013; Rosa 2008).

Contudo, ao contrário da relação que se desenvolvia com outros países, a cooperação acadêmica Brasil e Portugal era muito reduzida quando comparada, sobretudo, com os Estados Unidos que esteve, praticamente, na base da criação da pós-graduação brasileira como já explicado. Algumas das primeiras bolsas de intercâmbio concedidas pela CAPES em 1956 foram para os Estados Unidos e contaram com o apoio da Fundação Rockefeller e desde de 1957, as duas agências, CAPES e CNPq, mantêm relações com a comissão Fullbright. Mais ainda, o contexto político e ideológico internacional marcado pela guerra fria e a política de boa vizinhança dos Estados Unidos da América com a América Latina contribuíram para este fortalecimento.

Em 1977, como fruto da parceria sólida entre Brasil e França que remontava o Acordo Cultural França e Brasil de 1948 e o Acordo de Cooperação Científica e Técnica de 1967, firmou-se um acordo entre CAPES-COFECUB. Ainda em 1974, há registros do primeiro convênio assinado entre o CNPq e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akademischer

Austauschdienst – DAAD) e na década de 1980 firmaram-se as primeiras parceiras formais entre Brasil e Inglaterra, com acordos entre CAPES e British Council (Toscano 2014; Schmidt & Martins 2005; Ribeiro Júnior 2013).

Foi apenas em 1981 que o primeiro acordo de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal foi firmado formalmente, especificamente entre a CAPES e o antigo Fundo da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) de Portugal, hoje FCT. Outro passo importante dessa época para a cooperação entre os dois países foi o Memorando entre o Secretário de Estado da Ciência e Tecnologia de Portugal e o Ministro da Ciência e Tecnologia do Brasil de 1986 que afirmava a necessidade de intensificar a cooperação científica e tecnológica entre os dois países (Meireles 2013).

É verdade que desde então a relação acadêmica-científica entre os dois países consolidou-se de maneira sólida e até os dias de hoje tem evoluído positivamente. Contudo, não deixa de chamar a atenção que o estreitamento desses laços tenha-se dado tão tardiamente. Se por um lado, pode-se ponderar que desde 1933 até 1974 Portugal vivia sobre a ditadura do Estado Novo, encontrando-se fechado para o mundo; e que pós-revolução dos Cravos em 1974 o governo ditatorial do Brasil não tinha interesse em estreitar laços com Portugal que acabava de iniciar seu processo de redemocratização, por outro, não se pode negar que o fato do Brasil ser ex-colônia de Portugal contribuía de forma intensa para o desinteresse em estabelecer programas de cooperação com o país.

A cooperação Brasil-Portugal assumiu um forte impulso no novo milênio, coincidindo com a assinatura do Tratado de Amizade do 2000. CAPES e CNPq em parceria com a FCT passaram a financiar diversos programas de parceria e a enviar com uma alta regularidade estudantes de doutoramento e demais níveis para os dois países. Programas como CAPES/IGC (2011-2013); CAPES/FCT em vigor desde 2008 e os editais de Convênios Bilaterais de Cooperação Internacional do CNPq nº 020/2004; nº27/2006; nº61/2008; nº 53/2010 são alguns exemplos de cooperação entre os dois países dentro do marco do desenvolvimento científico e acadêmico. O convênio CAPES/FCT é o mais popular entre os dois países, entre os anos 2008 e 2013 financiou um total de 116 projetos, sendo 63

deles na área de ciências exatas e engenharia, 32 em ciências naturais, 26 em ciências sociais e humanas e 11 em ciências da saúde. Já o convênio FCT/CNPq 2007-2012, ainda que em números bastante inferiores, financiou 29 projetos ao longo dos anos.

É importante ressaltar que desde 1995, sob o comando de Mariano Gago no Ministério da Ciência e Tecnologia, Portugal passou a vivenciar seu primeiro intenso esforço de profissionalização e internacionalização da ciência. Foi o período em que a FCT se consolidou como a agência central de financiamento da ciência. Contudo, a partir dos últimos anos da primeira década do século XXI, a crise econômica instalou-se de maneira mais marcante no país, obrigando-o a buscar recursos e investimentos no estrangeiro para dar continuidade as suas atividades e compensar o declínio demográfico marcado pelo envelhecimento da população e pelo saldo populacional negativo. Coincidentemente, foi esse o período em que a economia do Brasil vivenciou um dos seus maiores crescimentos e dedicando parte de seu capital para investir em educação e fortalecer o processo de internacionalização que tinha tido início nos anos 90.

Em 2011, sob o governo de Dilma Rousseff, o Brasil lançou um de seus mais emblemáticos programas de internacionalização: Ciência sem Fronteiras (CsF). O programa tinha como objetivo conceder 110 mil bolsas de estudos para estudantes e docentes das áreas de ciências e saúde para realizarem atividades de aperfeiçoamento acadêmico no exterior (MEC 2016). Apesar das inúmeras críticas – exclusividade de algumas áreas, cegueira de gênero, ausência de um programa de reinserção, baixos níveis de controle dos resultados – pode-se considerar que o CsF é o resultado mais concreto dos esforços do governo do Brasil visando a internacionalização da educação superior.

O CsF teve uma importância fundamental no fortalecimento da cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal. No ano seguinte ao lançamento do programa, em 2012, Portugal figurou como o país mais procurado pelos/as estudantes de graduação e ficou atrás apenas dos Estados Unidos no número total de bolsas concedidas em todas as modalidades (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e instâncias de professores/as visitantes), superando intercâmbios tradicionalmente mais sólidos com Alemanha, Reino

Unido e França (Costa 2012). Essa alta procura fez com que no ano seguinte o governo brasileiro decidisse excluir Portugal da lista de países elegíveis para as bolsas de graduação, mantendo-o apenas para as outras modalidades. O argumento do Brasil para tal decisão era que um dos objetivos do programa também era promover o aprendizado de outra língua, visando uma maior capacitação dos/as futuros/as cientistas e acadêmicos/as brasileiros/as (MEC 2016). A medida não foi bem recebida pelas universidades e reitores portugueses que buscaram contornar a decisão do governo brasileiro, argumentando que a justificativa do aspecto linguístico era equivocada, pois o fato de a mesma língua ser falada nos dois países facilitaria a experiência e o aprendizado dos/as estudantes, enquanto se os/as estudantes tivessem que aprender outra língua e dedicar-se ao conteúdo das aulas não teriam o mesmo aproveitamento. Mais ainda, alegaram que havia um interesse do programa em enviar estudantes para centros mais desenvolvidos (G1 2014; Silva 2013).

*O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras de uma forma estruturada deu-se em finais dos anos 1990, seguindo as lógicas de globalização neoliberal. CAPES e CNPq figuram como seus principais responsáveis, tendo como foco a capacitação de recursos humanos, a qualificação das pesquisas acadêmicas e o desenvolvimento científico e tecnológico*

A questão linguística é um ponto extremamente complexo na relação entre Brasil e Portugal, especialmente na esfera acadêmica e científica. Ao contrário do que afirmavam os reitores é elevado o número de estudantes e docentes brasileiros/as que denunciam situações de discriminação, humilhação ou ridicularização por conta da maneira como falam e escrevem o português. Correções na escrita afirmando que se trata de “brasileirismo”, desrespeito ao novo acordo ortográfico, alterações desnecessárias de palavras que não comprometem o entendimento do texto por sinônimos, mudanças em estruturas gramaticalmente corretas de frases simplesmente porque não são co-

muns em Portugal são algumas das situações enfrentadas por acadêmicos/as brasileiros/as em Portugal. Lima (2012) denuncia que a escolha do nome de uma língua é atravessada por questões políticas e sociais, a imposição linguística faz parte das práticas de dominação colonial levadas a cabo pelas metrópoles em suas colônias, resultando em uma hierarquização em que as línguas coloniais modernas são tidas como superiores (Mignolo 2011). Nas palavras de Severo (2015, p. 103).

A lusofonia contemporânea, portanto, assume duas faces complementares: diante da dinâmica global e internacional, funciona como uma comunidade relativamente homogênea de países que têm a língua portuguesa como oficial, fruto de processos de (des) colonização de Portugal. (...) Por outro lado, na sua face interna, revela-se como heterogênea: Portugal revive, no plano simbólico, o sonho de um “império lusitano”, lutando por conservar a sua presença no plano global (LOURENÇO, 1999); e nesse plano simbólico, a língua assume papel fundamental, tornando-se o vetor de difusão da lusitanidade, como se a língua se tornasse um prolongamento do Império/Estado português.

Como já afirmado, através da criação de uma comunidade supostamente unida pela língua, mito da lusofonia, Portugal procurou manter sua dominação sobre as ex-colônias. A adjetivação constata “português-angolano”, “português-cabo-verdiano”, “português-brasileiro”, e às vezes, no caso do Brasil apenas “brasileiro” pode ser vista como uma estratégia para demarcar a superioridade da língua falada em Portugal, posto que essa não precisa ser adjetivada, sendo suficiente denominá-la “português” (Almeida 2008). Castro (2006) argumenta que no Brasil e nas demais ex-colônias devido à forte presença das línguas faladas pelos/as africanos/as (primeiro como escravos/as e depois como homens e mulheres livres) o português nesses países se distanciou significativamente do português de Portugal. Para a autora o português do Brasil é uma africanização do Português, ou no sentido inverso, um aportuguesamento do africano. Logo, as adjetivações ou a denominação de língua “brasileira” não seria totalmente inadequada. Contudo, ainda que essa diferença seja inegável, em Portugal, mais do que um processo de reconhecimento da diferença da língua, parece operar uma dinâmica de inferiorização e subalternização. Lima (2012, p. 359) afirma que desde

a época imperial, a mistura das demais línguas africanas com o Português teria tornado a língua impura nas ex-colônias “expressões pejorativas como “geringonça luso-africana”, “português caçanje”, “português nagô”, ou “português bunda” são exemplos dessa associação entre os africanos e o que se via como um uso incorreto e “estropiado” da língua”. Ao que parece, a heterogeneidade da língua portuguesa é utilizada para demarcar uma hierarquização na qual, o português de Portugal é superior. Até os dias de hoje, em Portugal, o português falado no Brasil é uma língua de segunda categoria. Contudo, pode-se levar a hipótese de que há um interesse de Portugal em que a língua falada no Brasil não seja reconhecida como uma totalmente independente do português de Portugal a fim de manter esse canal de dominação, reforçar sua superioridade enquanto ex-metrópole e reafirmar sua importância política e cultural na história mundial.

Porém, tal qual denuncia Severo (2015) a relação linguística entre os dois países é ainda mais complexa, posto que em algumas situações ao invés de inferiorizá-la, Portugal pretende reconhece-las como igual, buscando beneficiar-se da dimensão econômica da língua. Assim, quando os reitores das universidades portuguesas afirmaram que seria mais produtivo para os/as estudantes brasileiros/as estarem no país, exatamente, porque não teriam problemas de comunicação, mais do que um reconhecimento de que o português falado no Brasil e em Portugal são os mesmos, há um interesse no valor econômico que esses/as estudantes aportam para suas instituições, mesmo que posteriormente tal situação não seja reconhecida na sala de aula ou nos documentos escritos.

Porém, para os/as estudantes e docentes do Brasil que não tem domínio sobre outra língua, as instituições de ensino superior portuguesas aparecem como uma opção mais conveniente do que qualquer outro país. Desta feita, é possível levantar a hipótese de que a elevada procura pelas universidades portuguesas deu-se mais por uma questão de oportunidade do que propriamente de interesse ou reconhecimento da qualidade das instituições, posto que para o Brasil, tal qual para o resto do mundo, Portugal situa-se como um país periférico no sistema mundial acadêmico e científico.

Um dos últimos eventos mais marcantes da relação acadêmica Brasil-Portugal que se pode ressaltar

deu-se em 2014 quando a Universidade de Coimbra anunciou que iria a aceitar em seu processo de seleção para os cursos de graduação a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Ministério da Educação brasileiro. A medida foi bem recebida no Brasil e em Portugal, a ponto de que em março de 2016, 12 instituições públicas portuguesas de ensino superior acolhiam os resultados do ENEM como critério de seleção de novos alunos – dentre elas a Universidade do Porto, Aveiro, Lisboa, Algarve e diversos Institutos Politécnicos (Portal Brasil 2016).

Esse evento pode ser lido como uma estratégia empregada pelas Universidades Portuguesas para atrair um maior número de estudantes brasileiros/as e conseqüentemente mais recursos financeiros. Ao longo dos anos 2000, as universidades portuguesas tem enfrentado uma grave crise no que diz respeito à quebra no número de alunos, como também de cortes orçamentários por conta da conjuntura econômica desfavorável (Santiago & Carvalho 2012; Público 2013; Vieira et al. 2012). Em 2014 o Conselho de Ministros e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) definiram o Estatuto do Estudante Internacional (EEI), um documento que rege as situações de estudantes provenientes de outros países, e entre as alterações introduzidas destacava-se o aumento das propinas para estudantes que vêm do estrangeiro, podendo chegar até 05 vezes mais do que àquelas pagas por estudantes nacionais (Público 2014). No caso de estudantes de países da CPLP o valor das propinas, a depender da Universidade e do curso, pode ter uma redução, mas mesmo assim continua a ser superior em relação aos nacionais.

Em 2011, o Brasil era o país com o maior número de estudantes em Universidades Portuguesas, aparecendo como um alvo estratégico a ser explorado por essas instituições. Portanto, é de se supor que a decisão das universidades portuguesas em aceitar o ENEM em seu processo de seleção seja mais uma repetição matizada do interesse de atrair recursos econômicos do Brasil, do que propriamente do reconhecimento da qualidade da educação brasileira.

Já no caso do Brasil, tal qual uma reprodução da época do Brasil-colônia, uma vez mais é a elite econômica que envia seus/suas filhos/as para estudar no estrangeiro, dessa vez não pela inexistência de opções em

território nacional, mas dentre vários outros motivos, pela crença no imaginário colonial de que a qualidade do ensino na Europa é superior àquela no Brasil. Soma-se a isso a relevância cada vez maior que experiências de formação internacionais vêm assumindo dentro da lógica da globalização neoliberal e com os custos rebaixados das universidades em Portugal quando comparada com outros países. Neste sentido, enviar os/as filhos para estudar em universidades portuguesas garantiria um diferencial de classe que, futuramente, asseguraria seus privilégios.

## Considerações finais

O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras de uma forma estruturada deu-se em finais dos anos 1990, seguindo as lógicas de globalização neoliberal. CAPES e CNPq figuram como seus principais responsáveis, tendo como foco a capacitação de recursos humanos, a qualificação das pesquisas acadêmicas e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Tradicionalmente, os principais parceiros de cooperação acadêmica internacional do Brasil eram Estados Unidos, Inglaterra, França e Alemanha. Com a consolidação do Mercosul como bloco econômico, o surgimento de novas potências econômicas e uma percepção inovadora das cooperações Sul-Sul, o Brasil ampliou seu leque de opções para o estabelecimento de programas de internacionalização das instituições de ensino superior. Países como China, Coréia, Índia, Argentina, Uruguai, México, entre outros, passaram a figurar também nas opções de programa de intercâmbio, financiamento para projetos de investigação em cooperação, realização de eventos internacionais e publicações conjuntas.

A relação entre Brasil e Portugal no que diz respeito ao processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras é bastante singular e complexa. Diante da urgência do Brasil de inserir-se no meio acadêmico internacional, Portugal aparecia como um parceiro estratégico, em virtude da proximidade linguística (ainda que muitas vezes conflitiva), das dinâmicas de mobilidade acadêmica historicamente existentes e do pertencimento de Portugal a União Eu-

ropeia, funcionando como uma porta de entrada para o Brasil na UE. Ao mesmo tempo para Portugal, as parcerias com o Brasil mostravam-se convenientes, uma vez que as instituições de ensino superior enfrentavam uma quebra significativa em seu número de estudantes, bem como severos cortes orçamentais, forçando-as a buscar recursos financeiros em outros lugares. Contudo, os efeitos da matriz de colonialidade que atravessa os dois países em virtude do passado colonial que os conecta seguem sendo de extrema relevância.

O interesse de Portugal no Brasil poderia ser justificado de duas maneiras, tanto pela via econômica, em uma lógica de mercantilização da educação, captação de recursos vindo do exterior para as universidades nacionais e pelo viés da colonialidade, como tentativa de manter alguma influência portuguesa na produção intelectual do Brasil através da reprodução e difusão de teorias e escolas, do pensamento e de citações científicas. Enquanto, o Brasil veria em Portugal um meio de ter acesso a outros parceiros internacionais e aumentar quantitativamente seus índices de internacionalização, sem, necessariamente haver uma preocupação com o nível da academia portuguesa.

Neste sentido, poder-se-ia dizer que mais do que uma escolha que busca promover um processo de internacionalização das instituições do ensino superior de qualidade, a relação entre Brasil e Portugal é utilitarista, de conveniência e enquadra-se dentro da lógica de comercialização da educação. Brasil vê em Portugal uma porta de acesso para outros parceiros, nomeadamente europeus, que contribuíram para um melhor posicionamento das instituições brasileiras internacionalmente; enquanto Portugal avalia o Brasil pelo seu potencial econômico e pela possibilidade de manter sua influência cultural e epistemológica sob o país. No entanto, ambos parecem ter um interesse crescente que responde a uma das lógicas de internacionalização, que é aumentar o número de publicações internacionais através da língua portuguesa, multiplicando, assim, as citações nos campos científicos de atuação.

## Notas

- 1 Como já explicitado, desde dos tempos coloniais estudantes e intelectuais da elite brasileira deslocavam-se para Portugal para realizar suas atividades de formação. Contudo, ainda que reconheçamos que o peso histórico desse movimento é fundamental para compreender o papel de Portugal no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, para fins específicos deste artigo nos centraremos apenas nas relações no período pós-fundação das primeiras universidades do Brasil, 1930.

## Bibliografia

- Almeida, M.V. (2008). O complexo colonial português. *Jornal Hoje Macau*, p.10.
- Andifes, A.N. de D. das I.F. de E.S. & CRUP, C. de R. das U.P. (2013). II Memorando de entendimento entre a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para agilização dos processos de reconhecimento, revalidação e equivalência de graus e títulos acadêmicos.
- Bernardete Bittencourt, A. (2011). Cooperação científica internacional e a criação da CAPES. *Revista Colombiana de Educación*, (61), pp.117–140.
- Castelo, C. (2011). “O modo português de estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa: 1933-1961, Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, Y.P. (2006). A matriz africana no português do Brasil. In S. Cardoso, J. Mota, & R. V. Mattos e Silva, eds. *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, pp. 83–116.
- Costa, G. (2012). Portugal é principal destino de alunos de graduação do Ciência sem Fronteiras. *Agência Brasil - Empresa Brasil de Comunicação*.
- Dedjier, S. (1971). Primeras migraciones. In *El drenaje de talentos*. Buenos Aires: Paidós.
- França, T. & Padilla, B. (2015). Cooperação Sul-Sul, uma via alternativa? Um caso exploratório entre Brasil e Argentina. *Fórum Sociológico*, (27), pp.61–74.
- Freyre, G. (2013). *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Cincias Humanas e Sociais edition ed. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt.
- G1. (2014). Portugal será excluído do Ciência sem Fronteiras, diz Mercadante. G1 - O Portal de notícias da Globo.
- Gomes, M. (2013a). *O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação*. Tese de Doutorado. Lisboa, Portugal: Instituto Universitário de Lisboa.
- (2013b). O imaginário social “Mulher Brasileira” em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação. *Dados*, 56(4), pp.867–900.
- Grosfoguel, R. (2002). Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System. *Review (Fernand Braudel Center)*, 25(3), pp.203–224.
- (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), pp.115–147.
- Hostins, R.C.L. (2006). Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, 24(1), pp.133–160.
- Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), pp.387–403.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), pp.5–31.
- Krawczyk, N. (2008). As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul1. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, pp.41–52.
- Laus, S. (2012). *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. Bahia: Universidade Federal da Bahia.
- Laus, S. & Morosini, M.C. (2005). Internationalization of Higher Education in Brazil. In H. de Wit et al., eds. *Higher Education in Latin America - The International Dimension*. Washington, DC: World Bank, pp. 118–148.
- Lima, I.S. (2012). Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil - uma perspectiva histórica. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 25(50), pp.352–369.
- Lourenço, E. (1999). *A nau de Ícaro :: seguido de, Imagem e miragem da lusofonia*, Lisboa: Gradiva.
- MEC, M. da E. e C. (2016). Portal Ciência Sem Fronteiras.
- Meireles, P. (2013). A história e a memória das ciências nas perspectivas das relações científicas entre a FCT e o Brasil.
- Mignolo, W. (2010). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), pp.159–181.
- (2011). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Postcolonial Studies*, 14(3), pp.273–283.
- (2003a). Globalization and geopolitics of knowledge: the role of the humanities in the corporate universit. *Neplanta: Views from Sotuh*, 4(1), pp.97–119.
- (2003b). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In B. Santos, ed. *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado*. Porto: Afrontamento.
- (2002). The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, 101(1), pp.57–96.
- Mignolo, W.D. (2000). *Local Histories/Global Designs*, Princeton, N.J: Princeton University Press.

- Morosini, M.C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*, (28), pp.107–124.
- (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), pp.93–112.
- Padilla, B. (2007). Acordos bilaterais e legalização: o impacto na integração dos imigrantes brasileiros em Portugal. In J. Malheiros, ed. *A imigração brasileira em Portugal*. Lisboa: Jorge Malheiros, pp. 113–135.
- Portal Brasil. (2016). Universidade do Porto utilizará nota do Enem para selecionar estudantes. *Educação*.
- Público. (2014). Propinas para estudantes estrangeiros podem subir cinco vezes mais. *Público*. Available at: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/estudantes-estrangeiros-vaio-pagar-propinas-mais-altas-1628189>.
- Público. (2013). Quebra de alunos no ensino superior está a ser acelerada pela crise. Available at: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/quebra-de-alunos-no-ensino-superior-esta-a-ser-acelerada-pela-quebra-1603553>.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do poder e classificação social. In B. Santos & M. P. Menezes, eds. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina - CES, pp. 73–117.
- (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander, ed. *A COLONIALIDADE DO SABER: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. Argentina: Clacso, pp. 107–130.
- (1992). Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In H. Bonillo, ed. *Los Conquistados*. Bogotá: Tecer Mundo Ediciones, pp. 437–449.
- Ramos, M.Y. & Velho, L. (2011). Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. *Educação & Sociedade*, 32(117), pp.933–951.
- Ribeiro Júnior, J. (2013). *Brasil e Alemanha: a cooperação entre o DAAD e o CNPQ nos 23 anos do convênio DAAD/CNPQ/CAPES*. Brasília - Brasil: Universidade de Brasília - Centro de desenvolvimento sustentável.
- Ricci, E.L. & Sakata, M.G. (2006). A internacionalização da educação superior - uma pesquisa com alunos intercambistas franceses e brasileiros da FEA - Faculdade de Economia e Contabilidade da USP. *Cadernos PROLAM/USP*, 5(9), pp.279–296.
- Rosa, L. (2008). *Cooperação Acadêmica Internacional: um estudo da atuação da CAPES*. Brasília: Univesidade de Brasília.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2012). Managerialism Rhetorics in Portuguese Higher Education. *Minerva*, 50(4), pp.511–532.
- Santos, A.V. dos & Guimarães-Iosif, R.M. (2013). The internationalization of higher education in Brazil: A marketing policy. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 8(1).
- Santos, B. de S. & Almeida Filho, N. (2000). *A Universidade No Século XXI. Para Uma Universidade Nova*, Coimbra: Almedina.
- Schmidt, B. & Martins, C. (2005). O Acordo CAPES-Cofecub no contexto da Pós-Graduação Brasileira. In *Diálogo entre o Brasil e a França: formação e cooperação acadêmica*. Recife: Massangana, pp. 151–164.
- Severo, C.G. (2015). A açucarada língua portuguesa: lusotropicalismo e lusofonia no século XXI. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.
- Silva, S. (2013). Universidades contestam exclusão de Portugal como destino para alunos brasileiros. *Público*.
- Toscano, D. (2014). Os padrões da cooperação educacional – o caso dos Estados Unidos-Brasil, e Fulbright-CAPES. *Meridiano 47 - Journal of Global Studies*, 15(144), pp.24–31.
- Varela, A., Domingues, H. & Coimbra, C. (2013). A circulação internacional dos cientistas brasileiros nos primeiros anos do CNPq (1951-1955). *Revista Brasileira de História da Ciência*, 6(2), pp.301–309.
- Vieira, C., Vieira, I. & Cachapa, F. (2012). Efeitos demográficos e do processo de Bolonha na procura do ensino superior em Portugal. In *IV Congresso Português de Demografia: Repensar a Demografia Hoje - Condicionantes e Estratégias*. Évora: Universidade de Évora.