

# PARA UMA CRÍTICA PÓS-COLONIAL/DESCOLONIAL DAS RELAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTO ACADÊMICO: VOZES DE ESTUDANTES BRASILEIRAS

---

 *Rovênia Amorim Borges\**

 *Almerindo Janela Afonso\*\**

## Resumo

As experiências de internacionalização e mobilidade estudantil têm vindo a aumentar, ainda que de forma muito assimétrica entre países. Portugal tem acolhido estudantes de diferentes procedências geográficas, sendo particularmente expressiva a presença de brasileiras/os no ensino superior. No que diz respeito às estudantes, este estudo revela que as relações sociais e académicas não são atravessadas apenas por estereótipos de género. Numa análise crítica mais ampla e profunda, conceitos teóricos pós-coloniais/descoloniais (como *colonialidade de poder*) e a metodologia interseccional permitem perceber condições de *subalternidade* na interação complexa das identidades étnico-raciais, de género e de nacionalidade.

**Palavras-chave:** Mobilidade estudantil, Brasil-Portugal, colonialidade de poder, interseccionalidade.

## Abstract

**Towards a Postcolonial/Decolonial Critique of Social Relations in Academic Context: Voices of Brazilian female students**

Experiences in internationalization and student mobility have been increasing, albeit in a very asymmetric way between countries. Portugal has welcomed students from different geographical origins, with the presence of Brazilians in higher education being particularly expressive. In regard to female students, this study reveals that social and academic relationships are not permeated only by gender stereotypes. In a broader and deeper critical analysis, postcolonial/decolonial theoretical concepts (such as *coloniality of power*) and intersectional methodology allow us to perceive subalternity conditions in the complex interaction of ethnic-racial, gender and national identities.

**Keywords:** Student mobility, Brazil-Portugal, coloniality of power, intersectionality.

---

\* Universidade do Minho (UM), Gualtar, Braga, Portugal.  
Endereço postal: Universidade do Minho, 4710-057 Gualtar, Braga, Portugal.  
Endereço eletrónico: roveniaa@gmail.com

\*\* Universidade do Minho (UM), Gualtar, Braga, Portugal.  
Endereço postal: Universidade do Minho, 4710-057 Gualtar, Braga, Portugal.  
Endereço eletrónico: ajafonso@ie.uminho.pt

## Résumé

### Pour une critique postcoloniale/décoloniale des relations sociales dans un contexte académique: voix de étudiantes brésiliennes

Les expériences d'internationalisation et de mobilité des étudiants se sont multipliées, bien que de manière très asymétrique entre les pays. Le Portugal a accueilli des étudiants d'origines géographiques différentes, et la présence de brésiliens dans l'enseignement supérieur est particulièrement expressive. Notre étude montre que les relations sociales et académiques, en particulier en ce qui concerne les étudiantes, ne sont pas seulement traversées par des stéréotypes de genre. Dans une analyse critique plus large et plus approfondie, les concepts théoriques postcoloniaux/décoloniaux (tel que la colonialité du pouvoir) et la méthodologie intersectionnelle nous ont permis de percevoir conditions de subalternité dans l'interaction complexe des identités ethniques-raciales, de genre et de nationalité.

**Mots-clés:** Mobilité étudiante, Brésil-Portugal, colonialité du pouvoir, intersectionnalité.

## 1. Introdução

No contexto global de economias baseadas no conhecimento, universidades de diferentes países e continentes têm buscado alcançar e manter posições competitivas em termos de pesquisa e de ensino. Em Portugal, como efeito das políticas e estratégias de internacionalização do ensino superior, que não podem ser desligadas do espaço geopolítico lusófono-europeu e de uma «impressão neocolonial» (França, Alves e Padilha 2018, 335), verificou-se na última década, até à crise pandémica, a intensificação dos fluxos de estudantes das antigas colónias, principalmente do Brasil (DGEEC 2019). Tal como tem sido preocupação de outros estudos (Merçon 2020), interessa-nos, neste caso, perceber como é vivenciada a receção e presença de estudantes brasileiras no ensino superior português, tendo como foco essencial as interações sociais e académicas, frequentemente intersectadas por representações estereotipadas das condições e identidades étnico-raciais, de género e de nacionalidade, que, por sua vez, são passíveis de ser interpretadas por referência a estruturas de poder com ressonâncias históricas coloniais.

Trata-se de um fenómeno complexo, justificando assim a opção pela abordagem pós/(des)colonial e pela metodologia da *interseccionalidade quali-quantitativa* na análise dos dados estatísticos e de outros elementos recolhidos através de questionários e entrevistas com estudantes em mobilidade. Género, raça, nacionalidade e outras variáveis importantes não devem ser estudadas de forma isolada uma vez que há níveis sobrepostos de desigualdade que, «à primeira vista, estão invisíveis» (Lutz 2015, 39) ou costumam ser «negligenciados» (Mackinnon 2013, 1020). Mesmo que estudar no exterior do Brasil seja ainda um privilégio da (vulgarmente considerada) elite branca, estudantes *negras/os*<sup>11</sup> e pobres têm sabido aproveitar as

<sup>11</sup> Quando não foi possível evitar o binarismo, priorizámos o feminino (as/os). Sobre linguagem não sexista/inclusiva, ver Rezende e Silva 2018; Pessotto 2019. O termo *negras/os* faz referência ao somatório das pessoas que se autodeclararam *pretas* ou *pardas*.

quotas de acesso ao ensino superior e conseguido vencer os filtros de seletividade e as barreiras de discriminação negativa que, tradicionalmente, as/os impedem de percursos mais longos de escolarização (Borges, 2018).

Este artigo tem o objetivo de ressaltar a latência, no contexto português, de um imaginário de subalternidade estereotipada em torno das estudantes brasileiras, que muitas, sobretudo as que se autodeclaram *negras*, descobriram ao frequentar o ensino superior. Os dados analisados (235 respostas a questionários *online* e oito entrevistas) referem-se à mobilidade estudantil Brasil-Portugal ocorrida entre 2012 e 2020, e fazem parte de uma investigação mais ampla e aprofundada (Borges 2020)<sup>2</sup>. Trechos de testemunhos apresentados aqui são-no apenas a título exemplificativo, com o propósito de abrir espaço a vozes que denunciam constrangimentos vividos ou presenciados, e que podem ser genericamente referenciados à *colonialidade de poder* que intersecciona género, raça e nacionalidade.

## 2. Contextos histórico-culturais Brasil-Portugal e a colonialidade de poder

A mobilidade de estudantes do Brasil para Portugal é um fenómeno que pode ser estudado privilegiando várias vertentes. A opção, no que diz respeito a este texto, foi a de dar centralidade ao conceito de *colonialidade de poder*, o qual vem sendo trabalhado por intelectuais, notadamente latino-americanos, que se inscrevem na perspectiva descolonial, desconstruindo «um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista», e que assenta sobre a «imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular do referido padrão de poder que opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência quotidiana e em escala social» (Quijano 2014, 285).

A *raça* (como sinalização da diferença e da desigualdade) é interpretada como *invenção* do imperialismo europeu ocidental para viabilizar a economia capitalista. Conforme Mignolo (2007, 13), no transitar do século XV para o XVI, «não havia índios nos continentes americanos até à chegada dos colonizadores espanhóis [e dos portugueses]; e não havia negros até ao começo do comércio massivo de escravos no Atlântico». Em outros termos, a *ideia de raça* serviu como «eficaz instrumento de dominação social» (Quijano 2000, 192) para «dar sentido às novas relações de poder» entre os povos originários das Américas e os conquistadores ibéricos (Quijano 2005, 18). A designação *raça negra* emergiu em meados do século

---

<sup>2</sup> No estudo referido, a informação recolhida em Portugal resulta de 394 inquéritos *online* e de 12 entrevistas gravadas. Neste artigo, as categorias de análise referem-se a discriminações de género, raça e origem nacional, presenciadas ou sofridas por 235 licenciandas brasileiras que frequentavam o ensino superior em Portugal na condição de estudantes internacionais ou enquanto participantes de programas de mobilidade estudantil.

XVI no contexto do colonialismo ibérico na América e a de *raça branca* bem depois, no avançar do século XVIII, na área do colonialismo britânico na América e nas Antilhas (Quijano 2005, 18).

Completava-se assim um sistema de classificação racial da população mundial que naturalizava as (ir)racionalidades de um sistema-mundo moderno/colonial para a dominação e a exploração de seres humanos. Estavam traçadas as «linhas abissais» (Santos 2010) entre *o mundo* dos colonizadores (homens europeus brancos) e *os mundos* das pessoas racializadas e colonizadas. Mas essa violência colonial não se expressava somente em termos étnico-raciais, interligando-se também a hierarquias de género (mundo masculino e patriarcal), de conhecimento (ciência europeia) e de modo de produção (capitalista). Uma sequência de colonialidades inter-relacionadas não extintas com a independência das colónias e a (re) produzir desigualdades e injustiças.

No entanto, nas interações sociais quotidianas, a colonialidade não é algo explícito ou imediatamente identificável. Pelo contrário, reconstituir a sua origem e explicar como se atualiza em novas desigualdades e racismo(s) exige uma postura crítica na investigação, nomeadamente através de uma *metodologia interativa* (Garcia Filice e Carnaúba 2019) e um compromisso com práticas e alternativas emancipatórias. No caso que estudámos, argumentamos que as experiências e biografias das estudantes brasileiras carregam cicatrizes produzidas historicamente pelo colonialismo (e suas consequências), as quais emergem nas relações sociais e académicas como expressão da *colonialidade de poder*, persistente no contexto português (do antigo colonizador), induzindo, assim, uma nova consciência crítica que pode permitir o despertar de um *capital descolonial* (Borges 2020). Nesse sentido, ouvir estas estudantes que experienciam a internacionalização é muito importante na construção de um diálogo crítico descolonial no espaço académico Brasil-Portugal.

Uma questão prévia importante tem a ver com as diferenças existentes nos dois países em relação ao registo das identidades étnico-raciais. No Brasil, estas informações são recolhidas de forma censitária desde o final do século XIX e, ainda que se possa e se deva questionar a inadequação das categorias elencadas, elas têm sido importantes para as lutas de reparação de injustiças sociais historicamente produzidas. Por sua vez, esses dados inexistem em Portugal, muito embora a recolha tenha sido recomendada recentemente pelo *United Nations Human Rights Office* (2017)<sup>3</sup>.

Para as estudantes brasileiras que integraram este estudo, as visões e posições diferenciadas no trato das questões étnico-raciais propiciaram estranhamen-

---

<sup>3</sup> Esta medida teve a aprovação de 80% da população portuguesa para que fosse incluída no Censo 2021. No entanto, o governo decidiu excluir do questionário as perguntas sobre a origem étnico-racial (Henriques 2019) sob o argumento de que a recolha desses dados contribuiria para institucionalizar a classificação das pessoas, o que suscitou um amplo e polémico debate sobre o racismo em Portugal.

tos, comparações e reflexões críticas. Mesmo que diferentes expressões da *colonialidade de poder* estejam presentes e se reatualizem quotidianamente nos dois lados do Atlântico, os testemunhos recolhidos das estudantes em Portugal, brancas e negras, revelam situações de tensão e constrangimento que as surpreendem e subalternizam. Ter nascido no Portugal europeu parece suscitar uma pretensa superioridade em relação a quem vem do Brasil. Esta é a interpretação crítica de algumas entrevistadas, como relata uma paulista de 28 anos, autodeclarada *branca*, egressa de escola pública, de família com dificuldades financeiras e que precisou contar com a ajuda da avó para estudar por alguns meses em Portugal:

A hierarquia é uma coisa a se pensar, a origem, de onde você vem, essa questão hierárquica da colonização, da cidadania europeia, tudo isso foi constatado aqui. Não vão te achar inferior porque você tem ascendência italiana. Agora se você é afrodescendente, já é uma pessoa a se olhar torto [porque] a sua origem não é boa o bastante. Se você falar que tem origem de índio, então é como se fosse nada, como se fosse muito mais inferior [...]. (Estudante de graduação que cumpriu mobilidade em Direito na Universidade do Minho)

Este despertar descolonial não resulta apenas, ou necessariamente, das vivências decorrentes de uma situação socioeconómica precária, ou de uma condição étnico-racial indutora de experiências de uma «verdadeira subalternidade» (Spivak 2021, 128). Segundo resultados da investigação aqui referida, estudantes *brancas/os* e de classes com elevado capital económico também expressaram uma consciência crítica em relação à *colonialidade de poder* quando esta entrelaça nacionalidade, género e raça. Nesse sentido, o que estas estudantes nos lembraram é que a identidade brasileira (ou, melhor, a origem no *Sul global*<sup>4</sup>) não se encontra liberta do legado colonial, continuando a ser representada, pelo menos em alguns segmentos da sociedade portuguesa, como uma condição de subalternidade.

A existência ou inexistência de políticas de quotas para acesso ao ensino superior também parece interferir na forma como são construídas determinadas representações sociais, neste caso, relativas à identidade étnico-racial. A este propósito, aliás, convém reconhecer que Brasil e Portugal têm avançado de modo distinto em políticas de ação afirmativa e de combate ao racismo e outras formas de discriminação. O acesso por quotas é um exemplo com desdobramentos recentes nos dois países. Enquanto política de Estado, a reserva de vagas em instituições públicas brasileiras de ensino superior completa dez anos (Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012) e as discussões atuais seguem com foco na defesa e aprimoramento de ações afirmativas para a década 2022-2032 (Vieira 2021, 362). Em Portugal, o princípio da discriminação positiva, que fundamenta a criação de quotas

<sup>4</sup> O *Sul global* inclui países do hemisfério sul, periféricos ou semiperiféricos no contexto capitalista mundial, e com legado colonial.

para acesso a instituições de ensino superior e a cursos técnicos superiores profissionais, encontra acolhimento no âmbito do *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 – Portugal contra o Racismo* (PNCRD – 2021-2025), aprovado em 15 de julho de 2021 (Presidência do Conselho de Ministros 2021), nomeadamente no que se refere a alunas/os das escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). No entanto, ao privilegiar o território, este Plano não assume explicitamente o critério das desigualdades étnico-raciais, talvez por poder ser uma questão fraturante.<sup>5</sup> Sabemos, no entanto, que a experiência brasileira dá conta de que as quotas promovem maior diversidade social nas universidades (Santana *et al.* 2021), o que não significa que o problema das desigualdades no ensino superior fique resolvido. A busca por justiça social no campo da educação apresenta-se como uma luta constante que impõe novos desafios a nível das políticas afirmativas e antidiscriminatórias, e demanda, nomeadamente por parte da investigação em sociologia e ciências da educação, um olhar interseccional para múltiplas e combinadas situações de (re)produção de colonialidades.

A análise interseccional empregada no já referido estudo empírico mais amplo (Borges 2020), e que nos serve de partida, revela que as políticas de fomento à internacionalização Brasil-Portugal, em ambos os países, apresentam lacunas e acionam mecanismos que contribuem e atuam para uma seletividade social e racial favorável a estudantes brancas/os, com maior domínio da língua inglesa (Borges e Afonso 2018), provenientes de escolas privadas e de famílias com elevado capital económico. Entretanto, outros resultados deste mesmo estudo mostram que estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados, ainda que em número consideravelmente menor, estão a frequentar, devido também a estratégias de resistência proativa, instituições no exterior, das quais tradicionalmente estiveram excluídas/os. A este propósito, escutemos a voz de uma estudante natural do Nordeste do Brasil, proveniente de escola pública e de família pobre, que se identificou como *parda*. Na ausência de um programa de bolsas para internacionalização, a exemplo do extinto programa Ciência sem Fronteiras, ela precisou trabalhar enquanto estudou por alguns meses em Portugal:

Eu me custeio aqui. Eu vendi meu carro, passei um ano economizando, fiz rifas, essas coisas. Até mesmo na época em que houve o Ciência sem Fronteiras eram poucas as oportunidades, principalmente para a área de Humanas. Era [um programa] restrito às pessoas que tinham condição financeira melhor porque na hora da seleção era pedido o inglês e a gente sabe que pobre no Brasil não fala inglês. Agora como já não há bolsas, continua sendo as mesmas pessoas, com dinheiro, ou então alguém como eu que vende as coisas e vem. (Estudante que frequentou o curso de Sociologia na Universidade do Minho)

<sup>5</sup> Ver a este propósito a posição (não coincidente) de Inocência Mata e Cristina Roldão, que integraram o Grupo de Trabalho que elaborou o relatório preliminar ao PNCRD 2021-2025 (Henriques 2021, 4).

Este testemunho é importante em dois sentidos: porque revela a dimensão social da política de quotas no acesso ao ensino superior no Brasil e porque denuncia os reflexos das desigualdades (regionais, económicas, raciais e de género) que afetam estudantes em mobilidade internacional. Embora as *políticas afirmativas* implementadas no Brasil tenham contribuído para um maior acesso e presença, em instituições federais de educação superior, de estudantes das classes sociais historicamente privadas ou cerceadas nos seus direitos sociais e educacionais, esta assimetria, comparativamente com outras classes, manteve-se em relação às probabilidades de estudar fora do país. Neste sentido, os riscos de perpetuação de desigualdades também devem ser problematizados no que diz respeito a programas como o Ciência sem Fronteiras e outras ações públicas voltadas para a internacionalização dos estudos. Afinal, o ingresso nesses programas de mobilidade estudantil tem sido um mérito para quem? (Borges 2018).

Mesmo que a internacionalização esteja mais vinculada à classe social e não seja ainda uma oportunidade justa e igualitária para estudantes em função da nacionalidade, identidade étnico-racial e género, a maior diversidade brasileira nos *campi* universitários portugueses amplia as possibilidades de mútuas aprendizagens entre estudantes dos dois países, as quais vão além do currículo académico formal, uma vez que há mais «interconectividade de suas experiências heterogêneas» (Collins e Bilge 2021, 240). Por conseguinte, instituições de ensino superior mais plurais, democráticas e igualitárias, nomeadamente em termos epistémicos e pedagógicos, bem como étnico-raciais, de género, de classe e de nacionalidade, são necessariamente espaços de educação/formação fundamentais para desocultar criticamente como se atualizam práticas genericamente referenciáveis à *colonialidade de poder* (e, mais especificamente, à colonialidade dos micropoderes presentes nas relações e interações quotidianas). E, para além disso, são lugares igualmente capazes de potenciar o pensamento de alternativas e possibilitar práticas mais emancipatórias. Todavia, como veremos a seguir, há muito caminho a percorrer para alcançar estes objetivos.

### 3. O despertar descolonial parcelar nas vozes das estudantes

Apesar dos obstáculos que derivam, sobretudo, das fortes desigualdades de classe, raça e género, e que pesam fortemente na construção dos seus projetos de vida, muitas/os estudantes conseguem vir para Portugal e increver-se no ensino superior, passando a conhecer uma realidade social e educacional que as/os coloca perante novos desafios, não isentos de emoções, tensões e vivências contraditórias. Na pesquisa que realizámos, encontramos instituições de ensino superior onde, apesar do predomínio de estudantes portuguesas/es, existe uma notória e crescente diversidade de outras nacionalidades e identidades, para a qual têm contribuído as/os estudantes brasileiras/os.

Nesta seção apresentamos uma breve análise das respostas de 235 estudantes brasileiras a um questionário *online*<sup>6</sup>, que revelam o que podemos designar de *despertar descolonial parcelar*, no sentido em que as suas críticas apenas articulam ou referenciam alguns dos eixos da matriz colonial de poder (capitalismo/exploração/ dominação, eurocentrismo, patriarcado, racismo...). O que é compreensível, considerando que eram estudantes jovens (86,5% na faixa etária de 18 a 24 anos), e que nem todas tinham uma ampla consciência política. Importante ressaltar que os relatos, extraídos das entrevistas ou das questões abertas nos inquéritos *online*, foram coletados de modo a preservar a autenticidade e a evitar o que se designa de *imposição de problemática*.

Empregámos nas nossas análises as expressões *estudante(s) branca(s)* e *estudante(s) negra(s)*, entendendo-as não como categorias singulares de classificação racial em oposição binária, mas como designações que comportam múltiplas e complexas (ou mesmo contraditórias) identidades. Por exemplo, a designação *parda* apresenta ambiguidades, sobretudo por poder referir-se tanto a matrizes indígenas quanto africanas. Por outro lado, alguns estudos mostram que muitas pessoas no Brasil se declaram *brancas* por desconhecerem a genealogia familiar ou por não terem tido acesso às memórias e histórias orais que possam conter outras informações étnico-raciais – não sendo esse facto indiferente, em muitos casos, aos apagamentos simbólicos e culturais das matrizes identitárias, por força (também) de uma certa ideologia de supremacia branca, disfarçada por discursos oficiais de democracia racial e multicultural.

Na abertura do seminário «Não sou pardo, sou indígena: o pardismo em debate», transmitido em 11 de abril de 2021 pela TV Tamuya no *YouTube*, Ailton Krenak chama a atenção para o apagamento da identidade indígena nas décadas de 1970 e 1980, quando o Movimento Negro agrupa *pretas/os* e *pardas/os* (ou mestiças/os) na categoria de *negras/os*. Com isso, segundo ele, ocorre o etnocídio indígena na categoria *parda*. A ideia, no entanto, do Movimento Negro era (re)unir as chamadas minorias étnico-raciais para reforçar a luta por direitos e pela não subalternização histórica das suas identidades. Como ressalta Rita Segato, são dois lados de uma luta com carga ideológica. Assim, o *pardismo* compõe o «entre-mundo da mestiçagem» tanto pelo branqueamento quanto pelo enegrecimento, ou seja, identidades forjadas ideologicamente a partir do sequestro do sangue «não branco» (negro e indígena) na «brancura», e do sangue «branco» no processo de «reconstrução do mundo indígena e afrodescendente» (Segato 2012, 115).

Em termos históricos, a ambiguidade em torno da identidade *parda* também pode ser explicada a partir da consagração oficial, em 1872, do sistema de classificação racial da população brasileira que, para além das categorias *branca* e *preta*, adotou também as de *parda*, *mestiça* e *cabocla*. Somente em 1991, «depois de 101

<sup>6</sup> Utilizámos cruzamentos estatísticos, com suporte do software IBM SPSS Statistics 27, a partir de recorte de dados recolhidos no âmbito de um estudo de doutoramento (Borges 2020).

anos de ausência», a categoria *indígena* seria reintroduzida em definitivo (Petruccielli 2013, 24). Porém, ainda que inadequadas e insuficientes, *branca, preta, amarela, parda* e *indígena* são as cinco categorias utilizadas desde 2000 na recolha censitária de dados étnico-raciais no Brasil. Essa categorização reflete, em grande medida, o mito homogeneizante das três raças formadoras do *povo brasileiro* (o europeu, o africano e o indígena, assim mesmo no singular), desconsiderando outros povos e outras miscigenações produzidas, por exemplo, a partir de descendências com pessoas de origem asiática (japonesa, chinesa, coreana, libanesa, síria, entre outras) e imigrantes da própria América Latina. Portanto, há também que ter em conta a ideologia racial e as funções de dominação subjacentes a essas classificações. Afinal, elas são uma das expressões da *colonialidade de poder*.

Neste artigo, na categoria *negras* estão as respostas das estudantes que se autodeclararam pretas, pardas, amarelas ou indicaram uma ascendência étnico-racial que resulta da miscigenação. Das 235 estudantes da *amostra produtora de dados*, 169 declararam ser brancas; 47 pardas; 9 pretas; 8 amarelas; 1 miscigenada branca com amarela, e 1 branca com parda. Nenhuma estudante se declarou indígena. Estes dados já nos informam alguma coisa sobre a desigualdade racial presente na internacionalização de estudantes do Brasil para Portugal<sup>7</sup>. Entre as estudantes *brancas*, 61% vinham de famílias de classe média e média alta, com renda mensal entre quatro e vinte salários mínimos; entre as estudantes *negras*, 68,3% vinham de famílias com rendimento mensal inferior a quatro salários mínimos. Importante destacar que 52,7% das estudantes que indicaram pertencer a famílias mais pobres estudavam em Portugal com bolsas concedidas pelo governo brasileiro. Na nossa perspectiva, tratando-se, em qualquer dos casos, de estudantes com percursos bem-sucedidos em termos académicos, fica bem claro que, sem políticas afirmativas, de *reconhecimento, redistribuição e representação* (convocando aqui Nancy Fraser 2007), os tradicionais critérios meritocráticos (ligados ao esforço e capacidades individuais), por si só, são insuficientes. Como mostram, aliás, as novas estratégias educacionais das classes médias e médias-altas, que passam pela internacionalização dos estudos das/os filhas/os, não é por acaso que os percursos de excelência escolar têm maior probabilidade de acontecer numa articulação virtuosa entre os quesitos da velha meritocracia e os recursos da *parentocracia*, ou seja, pela via da *neomeritocracia* (Afonso 2017).

A seletividade social na internacionalização opera também por género e domínio científico. Na altura da coleta dos dados, nas ciências exatas e engenharias,

---

<sup>7</sup> No Brasil, onde a maioria da população se identifica como *negra* (Campos, França, e Feres Júnior 2018), o perfil étnico-racial na educação superior mostra que 51,2% são estudantes *brancas/os* (INEP 2020). Este percentual só não é maior porque, como vimos, a política das quotas sociais/raciais reserva vagas em instituições mantidas pelo governo federal. Nesta rede de universidades e institutos, o percentual de estudantes *brancas/os* (43,6%) é inferior à soma das demais categorias raciais. Na rede privada, onde as quotas não são obrigatórias, estudantes *brancas/os* são a maioria (52,5%).

áreas que em Portugal concentraram metade (50,3%) das bolsas do extinto programa Ciência sem Fronteiras, somente 35,9% beneficiaram mulheres. A maior presença feminina foi verificada nas ciências biológicas e da saúde (60,4%). No âmbito de ingressantes pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por programas privados ou institucionais de mobilidade internacional, a maior participação das estudantes registou-se nas ciências sociais e humanidades (73,3%). Repete-se, assim, em Portugal, o que já se tinha verificado nos Estados Unidos, ou seja, uma predominância masculina em cursos de engenharias e tecnologias (Borges 2018).

A razão pela qual essas últimas assimetrias persistem passa por perceber a «segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas» (Louro 2014, 21). Antes mesmo de ser engendrada na matriz patriarcal e racializada que se constituiu na América colonizada, a supremacia heterossexual já era reforçada pelo construto reacionário político-ideológico da «fraqueza da mente e do corpo» servindo para legitimar a própria exclusão das mulheres burguesas brancas da esfera de poder público, da produção de conhecimento e dos principais controlos sobre os meios de produção (Lugones 2007, 206). Mas é a partir da violência colonial e escravista no contexto do capitalismo na América Latina que a dominação de género embrutece e racializa. Lugones chama a isto o *dark side* do sistema de género. Por conseguinte, para as mulheres indígenas e africanas resta a posição mais subalternizada, inclusive em nível de inferiorização em relação aos homens negros colonizados.

Contudo, os fragmentos da violência colonial e a imagem deturpada da mulher brasileira manifestam-se em discriminações, por vezes mais veladas e subtis, nos (des)encontros entre estudantes brasileiras/os e portuguesas/es, colocando em questão o valor da *diversidade* na agenda política e académica de um Portugal multicultural. Na crítica de Marta Araújo, atrás do discurso de um país generoso e acolhedor de outros povos, o que se tem é um Portugal a reatualizar o «mito de uma *convivialidade colonial*», que guarda origem nas «teses luso-tropicais» de Gilberto Freyre (Schneider 2012). Com efeito, aos passos lentos de uma revisão descolonial da história dos (chamados) *descobrimientos* tem-se contraposto, a passos largos desde a década de 1990, a narrativa da interculturalidade portuguesa, com o racismo colocado como «fenómeno marginal» (Araújo 2018, 11-12).

Nesse sentido, pode perguntar-se que expressões de colonialidade podem ser percebidas nas universidades portuguesas em relação às estudantes brasileiras? Em que medida podemos associar a considerável dificuldade relatada pelas estudantes, de se sentirem integradas no contexto académico, como sendo consequência de certas representações sociais e estereótipos sexistas relacionados (ou não) a um enviesamento etnocêntrico?

A resposta transparece nas vozes de estudantes *brancas*:

Nunca me senti tão rejeitada e excluída, pois apesar de falar uma língua semelhante, muitos portugueses sofrem do complexo de superioridade em relação aos brasileiros.

Sou grata pelos amigos brasileiros que fiz, pois foram os únicos que fizeram com que eu aguentasse tanto tempo. (Estudante que frequentou Ciências Sociais Aplicadas na Universidade de Coimbra)

Na minha universidade, acho que em todas do Brasil, se vem uma pessoa de qualquer lugar, a gente: “Meu Deus, como que é no seu país?” E recebe e faz isso e aquilo. E aqui não tem isso. Não senti nenhum acolhimento por parte dos portugueses. (Estudante que cumpriu mobilidade em Letras e Ciências Humanas na Universidade do Minho)

Eu achei que as pessoas agiriam de uma maneira mais política, e com mais aceitação em relação ao outro. Eu não achei que numa universidade que recebe estudantes o tempo todo, eu ia ter que sofrer um *bullying* no primeiro dia em que eu aparecesse porque eu era uma brasileira, entende? Eu achei, sim, que eu ia chegar aqui, que é uma universidade internacional, e que eles iam saber respeitar as pessoas dentro da sala de aula. (Estudante que cumpriu mobilidade em Direito na Universidade do Minho)

Se os diálogos interculturais não estão sendo possíveis, há que perguntar o porquê. Das estudantes brasileiras que participaram da nossa pesquisa e frequentaram o ensino superior em Portugal entre 2012 e 2020 mais de metade assinalou algum tipo de discriminação. A análise dos dados revela que estas denúncias foram mais frequentes entre as *negras* (56,1%), em comparação com as *brancas*, o que confirma a interferência da condição étnico-racial. O testemunho a seguir é revelador:

Eu comentei que, por vezes, pensava na escolha de Portugal com arrependimento, esta, que foi motivada por uma questão financeira, me colocou em uma situação de vulnerabilidade social que hoje me permite compreender e lutar contra as contradições do meu país, como professora de artes nas escolas públicas, como artista. Minha saúde mental foi sendo comprometida pelos constantes assédios. A forma como fui acolhida engatilhou situações de xenofobia, racismo, misoginia; a visão portuguesa é de que somos, menos que sujeitos, objetos de exotividade e subalternidade. (Estudante de Linguística, Letras e Artes que cumpriu mobilidade como bolsista na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Por outro lado, quando olhamos para as respostas dos estudantes, constatamos um percentual bem menor (31,6%) de discriminação, ainda que consideravelmente maior entre os *negros* (43,5%) em relação aos *brancos* (26,4%). Considerando gênero e raça, a experiência dos constrangimentos revelou-se comparativamente mais acentuada entre as estudantes *negras*.

### Considerações finais

Os resultados apresentados são, em muitos aspetos, convergentes com os de outros estudos, sobretudo daqueles que mostram que as instituições de ensino

superior portuguesas ainda não estão preparadas para lidar com a diversidade multicultural de estudantes internacionais (Nada e Araújo 2019). No nosso caso, quisemos salientar o que muitas estudantes brasileiras sentiram devido ao efeito ampliado das desigualdades nas interações sociais em contexto académico, sobretudo quando sobrepostas as condições étnico-raciais, de género e de nacionalidade. Foi neste sentido que a análise interseccional pôde potenciar a revelação da persistência da *colonialidade de poder*. As denúncias destas formas de opressão, (re)atualizadas na experiência da mobilidade internacional, partiram com mais frequência das estudantes negras. O ecoar das suas vozes mostra a urgência de estabelecer diálogos interculturais críticos – papel que deve ser protagonizado por instituições de ensino superior, públicas e democráticas, dos dois lados do Atlântico (e não só). Mas, para isso, estas instituições não poderão deixar de fazer a crítica à hegemonia epistémica euro-norte-americana, assumindo a abertura a saberes, pedagogias, olhares e projetos alternativos que contribuam para descolonizar as práticas sociais e académicas. É, por isso, pertinente refletir e indagar que tipo de internacionalização do ensino superior poderá contribuir para nos libertar das nossas «imaturidades coloniais» (Stein e Evelyn da Silva 2020, 563).

### Financiamento

Trabalho financiado pelo CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

### Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela. 2017. «Neomeritocracia e novas desigualdades.» In *A Excelência na Escola Pública Portuguesa*, organizado por Leonor L. Torres e José A. Palhares, 253-63. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Araújo, Marta. 2018. «As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas.» *Investigar em Educação* 2(7): 9-35. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/134/134>
- Borges, Rovênia Amorim. 2018. *Do Brasil aos Estados Unidos: a barreira do Inglês na mobilidade de estudantes. Um estudo sobre identidades e desigualdades refletidas no Programa Ciência sem Fronteiras*. Beau-Bassin: Novas Edições Acadêmicas.
- Borges, Rovênia Amorim. 2020. «Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional.» PhD diss., Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/73635>
- Borges, Rovênia Amorim, e Almerindo Janela Afonso. 2018. «Why subaltern language? Yes, we speak Portuguese! Para uma crítica da colonialidade da língua na mobilidade estudantil internacional.» *Comunicação e Sociedade* 34: 59-72. DOI: [https://doi.org/10.17231/comsoc.34\(2018\).2935](https://doi.org/10.17231/comsoc.34(2018).2935)

- Campos, Luiz Augusto, Danilo França, e João Feres Júnior. 2018. *Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe – GEMAA, n. 2*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio Janeiro.
- Collins, Patricia Hill, e Sirma Bilge. 2021. *Interseccionalidade*. Traduzido por Rane Souza. São Paulo: Boitempo.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. 2019. *Perfil do Aluno 2017/2018*. Lisboa: DGEEC. Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/estatglobal/>
- França, Thais, Elisa Alves, e Beatriz Padilla. 2018. «Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy?» *Globalisation, Societies and Education* 16(3): 325-338. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>
- Fraser, Nancy. 2007. «Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação.» *Estudos Feministas* 15(2): 291-308. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000200002>
- Garcia Filice, Renísia Cristina, e Rayssa Araújo Carnaúba. 2019. «Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista.» In *Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*, organizado por Anderson Ribeiro Oliva, Marjorie Nogueira Chaves, Renísia Cristina Garcia Filice, e wanderson flor do nascimento, 109-32. Belo Horizonte: Autêntica.
- Henriques, Joana Gorjão. 2019. «INE chumba pergunta sobre origem étnico-racial no censo.» *Público*, junho 18, 2019.
- Henriques, Joana Gorjão. 2021. «Quotas por território são eficazes para combater o racismo?» *Público*, Maio 2, 2021.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2020. *Sinopse estatística da educação superior – 2019*. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> [Consultado em 29 abril de 2021].
- Krenak, Ailton. 2021. «O truque colonial que produz o pardo, o mestiço e outras categorias de pobreza.» I Ciclo do Seminário «Não sou pardo, sou indígena: o pardismo em debate.» TV Tamuya, abril 11. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dvijNR9Nbgo&list=PLu-83zx9u0a4EcnzXruYW7x9jTgwo9Hzv>
- Louro, Guacira Lopes. 2014. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lugones, María. 2007. «Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System.» *Hypatia* 22(1): 186-209. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/4640051>
- Lutz, Helma. 2015. «Intersectionality as Method.» *DiGeSt Journal of Diversity and Gender Studies* 2(1-2): 39-44. DOI: <https://doi.org/10.11116/jdivegendstud.2.1-2.0039>
- Mackinnon, Catharine. 2013. «Intersectionality as method: A Note.» *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 38(4): 1019-30. DOI: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/669570>
- Merçon, Aline. 2020. «Lusofonia e Identidade. Representações sociais recíprocas dos universitários brasileiros e portugueses.» PhD diss., Universidade de Aveiro & Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/28629>
- Mignolo, Walter D. 2007. «Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics.» *Gragoatá* 12(22): 11-41. Disponível em <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>
- Nada, Cosmin I., e Helena C. Araújo. 2019. «“When you welcome students without borders, you need a mentality without borders” internationalisation of higher education: evidence from Portugal.» *Studies in Higher Education* 44(9): 1591-1604. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458219>
- Pessotto, Ana Lúcia. 2019. «Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no português e a demanda pela linguagem inclusiva.» *Revista Ártemis* –

- Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades* 28(1): 160-78. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2019v28n1.41827>
- Petrucelli, José Luis. 2013. «Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual.» In *Características étnico-raciais da população: Classificações e Identidades*, organizado por José Luis Petrucelli e Ana Lúcia Saboia, 13-29. Rio de Janeiro: IBGE.
- Presidência do Conselho de Ministros. 2021. Resolução do Conselho de Ministros n.º 101 / 2021. «Aprova o Plano nacional de combate ao racismo e à discriminação 2021-2025 – Portugal contra o Racismo.» *Diário da República* 1ª série, 145 (julho): 20-72. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/101/2021/07/28/p/dre>
- Quijano, Aníbal. 2000. «¿Qué tal raza!» *Revista del CESLA* 1: 192-200.
- Quijano, Aníbal. 2005. «Dom Quixote e os moínhos de vento na América Latina.» *Estudos Avançados* 19(55): 9-31.
- Quijano, Aníbal. 2014. «Colonialidad del poder e clasificación social.» In *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 285-327. Buenos Aires: CLACSO.
- Rezende, Tânia Ferreira, e Daniel Marra da Silva. 2018. «Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa.» *Revista Porto das Letras* 4(1): 174-202.
- Santana, Luciana Alaíde Alves, Everson Meireles, José Jorge de Carvalho, e Paulo Gabriel Soledade Nacif. 2021. «A lei de cotas nas IFES: Nenhum retrocesso, nenhum/a negro/a e indígena a menos.» *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)* 13(36): 416-39.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. «Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.» In *Epistemologias do Sul*, editado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, 31-83. São Paulo: Cortez.
- Schneider, Alberto Luiz. 2012. «Iberismo e luso-tropicalismo na obra de Gilberto Freyre.» *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography* 5(10): 75-93. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i10.438>
- Segato, Rita Laura. 2012. «Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.» *e-cadernos CES* [online] (18): 106-131. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>
- Stein, Sharon, e Jhuliane Evelyn da Silva. 2020. «Desafios e complexidades para decolonizar a internacionalização em tempo de crises globais.» *ETD – Educação Temática Digital* 22(3): 546-66. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659310>
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2021. *Pode a subalterna tomar a palavra?* Traduzido por António Sousa Ribeiro. Lisboa: Orfeu Negro.
- United Nations Human Rights Office. 2017. *CERD – International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination – 91 Session (21 Nov 2016 – 09 Dec 2016) – CERD/C/PRT/Q/15-17*. Jurisprudence, Switzerland: The Treaty Body Database. Disponível em [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=1080&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/SessionDetails1.aspx?SessionID=1080&Lang=en). [Consultado em 27 de junho de 2021].
- Vieira, Cleber Santos. 2021. «Políticas de ações afirmativas: Subsídios para o debate de aprimoramento.» *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)* 13(36): 361-364.

**Rovênia Amorim Borges.** Jornalista e doutora em Ciências da Educação (Universidade do Minho), integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Género (GEPHERG) da Universidade de Brasília. Endereço eletrónico: roveniaa@gmail.com

**Almerindo Janela Afonso.** Sociólogo, doutorado em Educação, professor aposentado da Universidade do Minho e membro colaborador do Centro de Investigação em Educação (CIED-UM). Endereço eletrónico: ajafonso@ie.uminho.pt

*Artigo recebido a 28 de junho e aceite para publicação em 5 de outubro de 2021.*