UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

ADRIANA DA SILVA ARAÚJO

O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA: questões de políticas de internacionalização no Brasil

São Paulo

2019

ADRIANA DA SILVA ARAÚJO

O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA: questões de políticas de internacionalização no Brasil

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Ap

Araújo, Adriana da Silva
O Perigo da História Única: questões de políticas de internacionalização no Brasil / Adriana da Silva Araújo ; orientador Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza. - São Paulo, 2019.
149 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Políticas de Internacionalização. 2. Ensino Superior. 3. Colonialidade. 4. Interculturalidade. I. Menezes de Souza, Dr. Lynn Mario T., orient. II. Título.

ARAÚJO, Adriana da Silva. **O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA: questões de políticas de internacionalização no Brasil**. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____Instituição_____

Julgamento_____Assinatura_____

Prof. Dr. _____Instituição_____

Julgamento_____Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____Assinatura_____

Prof. Dr. _____Instituição_____

Julgamento_____Assinatura_____

_

Aos protagonistas desta história, por me permitirem fazer parte de sua jornada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo caminho.

Aos meus familiares, pelo apoio e colaboração durante todo o processo de doutoramento.

Ao meu filho Pedro, por trazer alegria e leveza à minha jornada.

Ao meu orientador, Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza, por ser quem é e por me inspirar a ser quem sou.

À Universidade de São Paulo, à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, ao Departamento de Letras Modernas, ao programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, por viabilizarem a concretização desse estudo.

À Universidade Federal do Amazonas, pelo afastamento concedido para capacitação em nível de doutorado.

À Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da Universidade Federal do Amazonas, pela parceria e colaboração durante a pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pelo financiamento concedido.

Aos colegas do grupo de estudo e pesquisa da Universidade de São Paulo, por compartilharem saberes, leituras, dúvidas, preocupações e alegrias durante todo o processo.

A todos os mestres, sejam eles, professores, teóricos, colegas ou participantes desta pesquisa, por me ensinarem.

“I am the sum total of everything that went before me, of all I have been seen done, of everything done-to-me. I am everyone everything whose being-in-the-world affected was affected by mine. I am anything that happens after I'm gone which would not have happened if I had not come.”
Salman Rushdie, Midnight's Children

RESUMO

ARAÚJO, Adriana da Silva. **O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA: questões de políticas de internacionalização no Brasil**. 2019. 149 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

No atual cenário de globalização hegemônica neoliberal, políticas de internacionalização do ensino superior estão cada vez mais em evidência. Governos e instituições de ensino buscam formas de responder às demandas da globalização e lidar com questões culturais e linguísticas que advém ou acompanham tais políticas. Torna-se premente, portanto, considerar os moldes epistêmicos sobre os quais se fundamenta o pensamento moderno ocidental; moldes esses que se apresentam como uma 'história única' e sustentam as políticas de internacionalização do ensino superior e educação intercultural. Este trabalho de pesquisa busca apresentar histórias, narrativas e teorias que possam enriquecer a discussão sobre internacionalização do ensino superior e interculturalidade. Ao agregar à discussão sobre internacionalização e encontros interculturais as teorias decoloniais, a ideia não é propor uma outra 'história única', mas politizar as discussões sobre internacionalização do ensino superior, refletir sobre a desigualdade que a competição mercantilista traz para a educação terciária e considerar que os encontros interculturais gerados pela mobilidade estudantil não são neutros, mas marcados por relações de poder que são históricas e que compõem a nossa identidade e racionalidade. Os dados foram gerados por meio de entrevistas, aplicação de questionários e análise documental. A geração de dados se deu através de uma parceria com a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARII) da Universidade Federal do Amazonas, instituição de ensino superior federal de onde advém os participantes da pesquisa. Essa pesquisa parte da premissa que o atual processo de internacionalização do ensino superior está ligado ao processo moderno ocidental de globalização e do anterior processo de colonização e que a mobilidade estudantil deve ser analisada em seu contexto histórico e sociopolítico, qual seja, a racionalidade moderno/colonial. Esse trabalho consiste na discussão de duas teses: o argumento que a mobilidade dos estudantes participantes da pesquisa é regida pelo que nomeamos de 'lógica norte-sul'; o segundo argumento consiste na afirmação que os encontros e vivências interculturais promovidos pela internacionalização do ensino superior são permeados por concepções de superioridade e inferioridade, chamadas nesse trabalho de pigmalionistas.

Palavras-chave: Políticas de Internacionalização. Ensino Superior. Colonialidade. Interculturalidade.

ABSTRACT

ARAÚJO, Adriana da Silva. **The danger of a single story: issues on internalization policies in Brazil.** 2019. 149 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

In the current scenario of neoliberal hegemonic globalization, higher education internationalization policies have been intensified. Governments and education institutions try to attend the demands of globalization and to deal with cultural and linguistic issues that come with such policies. In the present scenario of globalization and higher education internationalization, it is imperative to consider the epistemic frames that hold the modern western thinking; which usually presents itself as a single story while feeding the internationalization policies and intercultural education practices. The research aims at presenting stories, narratives and theories that will enrich the discussions on internationalization of higher education and interculturality. Bringing to the table decolonial theories the idea is not to propose another 'single story' about higher education internationalization and intercultural encounters, but to politicize the discussions and reflect on the inequality that market competition brings into the tertiary education system and bring into consideration that the intercultural encounters, made possible through student mobility, are not neutral, but entangled in power relations that are historic and part and parcel of our identity and rationality. Data was generated through interviews, questionnaires and documental analysis. The generation of data was possible through the partnership with the Institute of Interinstitutional and International Relations (ARII in Portuguese) of the Federal University of Amazonas (UFAM). This PhD research draws on the assumption that higher education internationalization process is linked to the modern western process of globalization and the previous colonization process; that student mobility should be analyzed in its historic and sociopolitical context, which is the modern/colonial rationality. The research outcomes consist of two main arguments: that the student mobility of the participants is guided by what we call the 'North-South logic', the second claim is that the intercultural experiences and encounters promoted by the internationalization of higher education are permeated with conceptions of inferiority and superiority, referred here as Pygmalion Interculturality.

Key-words: Internationalization Policies. Higher education. Coloniality. Interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

Apresentação da pesquisa – o cenário.....13

Apresentação da pesquisa – o local e os sujeitos.....16

Apresentação da pesquisa – caminhos metodológicos.....19

Apresentação da pesquisa – pressupostos teóricos.....21

Apresentação da pesquisa – organização da tese.....24

CAPÍTULO 1 - Internacionalização do Ensino Superior – tramas, nexos e conexões 26

1.1 Internacionalização do ensino superior – uma breve genealogia.....27

1.2 Internacionalização do ensino superior – tendências e desafios.....33

1.3 A Internacionalização do ensino superior no Brasil.....45

1.4 A Internacionalização do ensino superior no Brasil – a experiência dos participantes dessa pesquisa em programas de mobilidade.....51

1.5 Internacionalização do ensino superior – possibilidades.....61

CAPÍTULO 2 – O Desejo pelo Norte – o processo de internacionalização do ensino superior e a lógica Norte-Sul.....65

2.1 Saindo do Sul em busca de um Norte.....66

2.2 A lógica Norte-Sul.....73

2.3 Do outro lado da linha abissal.....84

CAPÍTULO 3 – Colonialidade e Encontros Interculturais – o perigo da história única.....97

3.1 Destinos imaginados – o Sul encontra o Norte.....104

3.2 Que feijão é esse? – promessas de encontros interculturais.....121

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....131

REFERÊNCIAS.....137

APÊNDICES 145

INTRODUÇÃO

Aluno *- Com licencia Boa noite a todos todas meus nobres. Sou _____ Beninense da África ocidental prazer em ler, encontrar vocês e a Professora em particular. Ainda não entendi muito bem a razão pela qual você professora com muita humildade deseja me conhecer eu e os demais? Em que posso ajudar você? E se eu puder eu faria com paz e amor para minha próxima já que nós se encontramos por meio virtual. E quem sabe em que você pode me ajudar também (eu sou ajudável ao final). Vou ser direito me sinto discriminado no meu cotidiano no Brasil o engraçado é que eu pago minha residência para ser discriminado pois quando eu vejo nossos irmãos do Haiti até matados eu me sinto discriminado e como ser humano e estrangeiro pode acontecer para qualquer um de nós. Se o governo publicasse, divulgasse mais sem hipocrisia o quanto um estrangeiro gasta para viver no país!!! . O brasileiro sem bom siso entenderá melhor por que eu passeio sobre a terra dele. A educação é uma arma poderosa para mudar o mundo (Nelson Mandela). Tenho medo dos que hão de vir. E sugiro um esforço em sensibilizar as escolas. Nós mesmos estrangeiros podemos estabelecer uns projetos de reforço por meio deste grupo que foi criado pela professora se não me engano e em que eu fui adicionado.*

Pesquisadora *- Que bom encontrá-lo aqui _____. Esse grupo serve justamente como um espaço de discussões sobre estrangeiros na UFAM/Brasil. Um canal para falarmos sobre dificuldades, ideias, oportunidades. Estudo Internacionalização, interculturalidade e transculturalidade e espero contribuir com as discussões.*

Aluno - *Obrigado Professora Adriana pela presada atenção vossa! Então que assim que seja ... que haja luz e revelações pra reescrevermos a história! Afim de mudar nosso futuro e o futuro dos que hão de vir por meio das nossas sugestões e propostas etc. Eu agradeço pela oportunidade de participar ao desenvolvimento e ao crescimento de uma nação que contribui a minha formação acadêmica e edificação pessoal.*

Minha primeira iniciativa ao ter meu projeto de doutorado aprovado foi estabelecer contato com aqueles que seriam o foco desta pesquisa. Ainda em Manaus, antes de iniciar meus estudos em São Paulo, estabeleci um contato, que se tornaria uma parceria, com a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARII) da UFAM. Após o início dessa parceria, já em São Paulo, criei um grupo em uma rede social para conversar/interagir com os alunos que estavam em mobilidade ou que haviam participado de algum programa de mobilidade. O grupo ‘Intercambistas da UFAM’ conta com 94 membros e continua ativo, ainda que com atividades reduzidas. Ao estabelecer o grupo ‘Intercambistas da UFAM’ com a ajuda de uma funcionária da ARII, fui questionada pela funcionária se eu também iria conversar com os alunos estrangeiros que estavam na UFAM. Essa possibilidade não havia sido

considerada, então, conversei com meu orientador que me instigou a dar mais esse passo, olhar não apenas para os alunos que saíam da instituição de ensino onde a pesquisa está inserida, mas também para os alunos estrangeiros que chegavam à instituição. Assim, criei um segundo grupo, na mesma rede social, chamado ‘Estrangeiros na UFAM’ que conta com 90 membros. Passei a conversar com esses estudantes e a tentar compreender sua situação e as experiencias pelas quais estavam passando. O trecho acima retrata um dos primeiros contatos no segundo grupo, ‘Estrangeiros na UFAM’, o nome do aluno foi removido, mas o trecho da conversa está na íntegra. O trecho escolhido simboliza o começo de um caminho, de uma convivência que continua até o momento, simboliza também a impossibilidade de dissociação da teoria e dos dados que fazem parte dessa pesquisa, pois a relação com o objeto de estudo, com os sujeitos da pesquisa e com a teoria se deram concomitantemente. Assim, esta pesquisa segue um pensamento rizomático que não se vincula a hierarquias ou a uma origem, mas a um fluxo de conexões (DELEUZE; GUATTARI, 2007), o trecho citado simboliza uma entrada do rizoma, que tem inúmeras entradas. No rizoma não se começa e nem se conclui, estamos sempre no meio, entre as coisas, acontecimentos e atores:

> The rhizome conceives how every thing and every body – all aspects of concrete, abstract and virtual entities and activities – can be seen as multiple in their interrelational movements with other things and bodies. (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 10 In: PARR, 2010, p. 233)

Assim, a presente pesquisa é uma dinâmica que não partiu de um formato metodológico prévio, mas um movimento de interrelação entre a pesquisadora, o orientador deste projeto, o arcabouço teórico, a temática e os sujeitos de pesquisa. O fragmento citado também revela o compromisso desta tese em apresentar as histórias dos sujeitos desta pesquisa a partir da compreensão de que o fazer científico é também um fazer político e por isso está implicado em questões sociais (PENNYCOOK, 2006). Ao me encontrar, como pesquisadora e cidadã, em meio as complexidades vividas pelos sujeitos da pesquisa, coube a mim, não fugir, mas criar oportunidades de problematização.

Apresentação da pesquisa – o cenário

O processo de internacionalização do ensino superior é um tema bastante presente no mundo acadêmico atualmente (MARGINSON & SAWiR, 2012, MARGINSON, 2017, HUDZIK, 2015, AW, 2017, ALTBACH & DE WIT, 2018, KNGHT & DE WIT, 2018). Apesar de a mobilidade acadêmica de alunos e docentes, as parcerias entre universidades e, principalmente, a mobilidade de ideias e saberes serem quase tão antigos quanto as universidades, nos últimos anos o fluxo de alunos e também as parcerias internacionais entre instituições têm se multiplicado em resposta ao processo de globalização. A internacionalização do ensino superior parece surgir, então, como uma resposta às demandas geradas pelo processo de globalização e da chamada economia do conhecimento.

O processo de globalização é usualmente entendido como um fenômeno mundial de integração ou maior fluxo de informações, mercadorias e culturas. Esse fluxo pode parecer homogêneo, no entanto segundo Sousa Santos (1997) não há o que poderíamos chamar de *globalização genuína*. O alerta de Sousa Santos (1997) nos mostra que o que chamamos de globalização é, na verdade, "*a globalização bem sucedida de determinado localismo*". O processo de globalização hegemônica globaliza determinadas informações, mercadorias e culturas, ou seja, não se trata de um processo homogêneo de fluxo global, mas do alcance global de alguns locais. Poderíamos então dizer que a globalização é um "localismo globalizado" (SOUSA SANTOS, 1997), que ao globalizar um determinado localismo desencadeia um processo de "*relocalização*". Ou seja, ao tornar a língua inglesa, o cinema estadunidense e o hambúrguer globais, como se não estivessem ligados a um determinado local, mas uma língua, uma arte e/ou entretenimento e uma comida que são apropriados e consumidos globalmente, por outro lado, a feijoada passa a ser vista cada vez mais como particular a sociedade brasileira e o mesmo acontece com o cinema indiano, a língua italiana e outros localismos que não são globais (SOUSA SANTOS, 1997). O que chamamos de global, de padrão ou "normal"

tem uma origem local, sócio-histórica. Não podemos, no entanto, negar os efeitos da globalização, que através dos avanços tecnológicos, cada vez mais impõe uma certa visão localizada do mundo como sendo universal.

Dentro de um cenário de avanços tecnológicos e globalização hegemônica, uma das transformações em nossa sociedade é a chamada economia do conhecimento, onde a inovação e o crescimento econômico são sustentados pelas ideias, as informações e as formas de conhecimento. (HERZOG, 2011). Dentro desse contexto, onde o conhecimento é cada vez mais visto como capital, internacionalizar-se ou estar conectado à rede global é cada vez menos um valor adicional, e sim, a principal corrente a se seguir; a internacionalização do ensino superior se estabelece como um processo que integra *uma dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão das instituições*. (KNIGHT & DE WIT, 1999; KNIGHT, 2004).

Segundo o relatório da UNESCO (2009) *Trends in Global Higher Education*[1], o processo de internacionalização do ensino superior pode se dar de diversas formas, a mobilidade estudantil e docente talvez sejam as mais visíveis, mas há diversas abordagens e estratégias, tais como: trazer uma perspectiva global para os currículos locais, recrutamento de estudantes, relançamento de “filiais” ou de campus fora do país de origem, entre outros. Um dos aspectos presentes nesse processo de internacionalização é a atual tendência de comercialização no ensino superior. Há algum tempo, teóricos como Altbach & Knight (2007) apontam para o movimento que vê a educação superior como um produto a ser comercializado e não uma responsabilidade pública (ALTBACH, 2012). Esse movimento acompanha a ideia de economia do conhecimento, onde certo tipo de conhecimento é mais valorizado ou tem maior demanda no mercado global. Nesse esquema onde a educação e o conhecimento são vistos como produtos, há o risco de as universidades trabalharem dentro da lógica neoliberal, onde o mercado determina o que tem valor, e assim as universidades trabalhariam para responder à demanda do

[1] Trends in Global Higher Education – UNESCO, 2009 (Tendências na Educaçao Superior Global – tradução da pesquisadora)

mercado e funcionariam como grandes multinacionais que procuram conquistar mercados internacionais (STIEGLER, 2015; CASTRO-GÓMEZ, 2007).

No presente cenário de internacionalização do ensino superior onde cada vez mais universidades têm funcionado como grandes multinacionais que operam em um mercado bastante lucrativo (ALTBACH & KNIGHT, 2007; ALTBACH, 2012), o Brasil não parece ser um grande ator, pois segundo dados do Instituto de Estatística da UNESCO não está entre os países que mais atraem estudantes e apesar do crescimento no envio de alunos durante a vigência do programa Ciências sem Fronteiras[2], não figura entre os países que mais enviam alunos a instituições estrangeiras. Mesmo não figurando entre os países que movimentam mais expressivamente esse mercado educacional, as instituições de ensino brasileiras têm sentido os efeitos desse processo global de internacionalização do ensino superior. Tal fato se deve principalmente a programas governamentais que buscam responder às demandas por formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho do século XXI. O principal programa lançado pelo governo nos últimos anos foi o *Ciência sem Fronteiras* que foi extinto em 2016. O programa implementou cerca de 100 000 (cem mil) bolsas para alunos de graduação e pós-graduação e foi conduzido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Outro programa que contribuiu para mudar cenário nas universidades brasileiras é a revitalização do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) durante o governo Lula da Silva. O programa fortalece a mobilidade sul-sul oferecendo a alunos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem acordos a possibilidade de cursar a graduação em universidades públicas brasileiras. Instituições públicas de ensino superior receberam, entre os anos 2000 e 2015, 6761 alunos africanos e cerca de 2000 alunos vindos de países latinos e asiáticos advindos do programa PEC-G[3].

---

[2] Menezes de Souza (2018) faz uma análise sobre o programa Ciências Sem Fronteiras como política de internacionalização transversal; o artigo é uma contribuição relavante ao pensarmos sobre a política de internacionalização no contexto brasileiro.

[3] Os dados do programa PEC-G foram retirados do site oficial do Setor de Temas Educacionais do Ministério de Relações exteriores. http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php. Os dados referentes ao Ciências sem Fronteiras foram pesquisados no site oficial do programa. http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/. Consultas feitas entre 2015 e o primeiro semestre de 2018.

Os fatores apontados acima nos ajudam a compor o cenário onde a presente pesquisa está inserida, cenário onde alunos de graduação tiveram a oportunidade de participar de programas de mobilidade acadêmica (Ciências sem Fronteiras, Programa de Bolsas Santander, Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI, entre outros), conviveram mais frequentemente com docentes e alunos estrangeiros e com a necessidade de aprender uma língua estrangeira. Vamos imaginar um aluno de graduação em uma universidade federal brasileira que estuda inglês ou um outro idioma pelo programa Idiomas sem Fronteiras (presente em todas as universidades federais). Esse aluno muito possivelmente tem sua vida acadêmica permeada pela interculturalidade, ou seja, por relações entre grupos culturais diversos e a pressuposição de trocas e diálogos interculturais (UNESCO, 2006:17), mesmo sem nunca ter deixado o Brasil: 1) ele estuda uma língua estrangeira visando fins acadêmicos, sejam eles o sonho de cursar parte de sua graduação ou a pós-graduação em uma instituição fora do país, participar de projetos de pesquisa que involvam parcerias internacionais e poder comunicar ou publicar suas pesquisas em eventos e publicações internacionais[4]; 2) ele convive com alunos que já participaram de programas de mobilidade e que muito possivelmente foram de alguma foram impactados por tal experiência; 3) ele pode ter um ou dois colegas de países africanos ou de um país da América Latina em sua sala de aula; 4) ele encontra em espaços comuns da universidade alunos internacionais de diversas nacionalidades. Em algumas universidades federais também há a possibilidade do encontro intercultural com estudantes indígenas de diferentes etnias. Universidades em processo de internacionalização são espaços propícios a encontros interculturais. A presente pesquisa se insere nesse quadro e com ele dialoga.

Apresentação da pesquisa – o local e os sujeitos

[4] Esses sonhos e ambições serão problematizados no capítulo 02 do presente trabalho.

A presente pesquisa visa examinar as interações interculturais promovidas pela mobilidade estudantil dentro do cenário de internacionalização do ensino superior. A pesquisa investigou a movimentação de mobilidade de estudantes de graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, onde a pesquisadora é docente. A pesquisa procurou através da análise bibliográfica traçar as iniciativas, movimentos e racionalidades da internacionalização do ensino superior na contemporaneidade e cruzar tais dados com os dados colhidos na UFAM. Assim, a pesquisadora, entendendo que as convergências são produtos de contextos históricos e sociais (GINZBURG, 2013), buscou investigar as convergências entre os depoimentos dos estudantes pesquisados e o outras pesquisas e teorias que investigam o fluxo de estudantes na educação terciaria. O trabalho de investigação na UFAM contou com a colaboração da Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – ARII, que colaborou com a pesquisadora de diversas formas: 1) colocando a pesquisadora em contato com estudantes em mobilidade; 2) disponibilizando funcionários e assessores para conversar com a pesquisadora; 3) disponibilizando o acesso a informações e depoimentos envolvendo o fluxo de alunos. Sem a colaboração e parceria de assessores e funcionários da ARII esta pesquisa não teria sido possível.

Durante todo o período de investigação, a pesquisadora conversou com estudantes e funcionários da UFAM e também, durante um breve período, da Universidade de São Paulo – USP, a pesquisadora manteve contato com outros pesquisadores, como a Dra. Juliana Martinez da Universidade Federal do Paraná, que também investigou questões ligadas a internacionalização do ensino superior durante sua pesquisa de doutorado. O contato com dados de outras pesquisas e também com alunos em mobilidade (como os da USP) que não eram o foco da presente investigação, contribuíram para aguçar o olhar da pesquisadora.

O contato com a ARII se deu durante todo o processo de investigação, logo no inicio dos estudos, como já mencionado anteriormente, e também ao longo da pesquisa. A pesquisadora entrevistou o assessor e vice assessor da ARII-UFAM e conversou com a secretária de comunicação da ARII-UFAM, tais conversas/entrevistas foram gravadas. A ARII também permitiu que

a pesquisadora assistisse um encontro de orientação para alunos pré-mobilidade e cedeu entrevistas concedidas a secretária de comunicação da ARII. A pesquisadora também conversou com duas professoras do Nucli-IsF da UFAM, tais entrevistas também foram gravadas. Em relação ao contato com os sujeitos dessa pesquisa, como anteriormente mencionado, o contato se deu inicialmente por uma rede social, a pesquisadora também enviou questionários (vide anexo) via e-mail para que alunos respondessem e retornassem a pesquisadora. Durante o período de investigação a pesquisadora voltou a Manaus duas vezes para conduzir entrevistas/conversas com os sujeitos de pesquisa. Na segunda viagem de coleta de dados a pesquisadora também entrevistou o atual reitor da UFAM, Prof. Dr. Sylvio Puga, que falou sobre sua visão sobre a internacionalização do ensino superior na federal do Amazonas.

A presente investigação focaliza a experiência de seis alunos, três alunos internacionais que estão na UFAM e três alunas que participaram de programas de mobilidade. Tal afunilamento se deu no decorrer da pesquisa e não significa que os dados colhidos durante todo o processo não fazem parte da pesquisa, apenas que a pesquisadora ao analisar os dados achou necessário fazer um recorte. Toda a experiência de investigação, bem como todas as entrevistas realizadas com estudantes contribuíram para estabelecer os caminhos apresentados pela tese, no entanto, ao focalizar o trabalho na experiência de seis jovens estudantes, a pesquisa procura trazer a experiência de mobilidade de todos os participantes para um olhar mais próximo, crítico e engajado. A pesquisadora não queria que os sujeitos dessa pesquisa fossem números, mas pessoas cujas experiências pudessem ser acompanhadas.

Os estudantes foco foram escolhidos seguindo o critério de maior disponibilidade de contato com a pesquisadora e também maior quantidade de dados disponíveis para análise. Os seis alunos foco fizeram parte de todas as fases da pesquisa, desde o contato via rede social, e-mails, questionários e entrevistas/conversas gravadas. Muitos alunos participantes não tiveram a disponibilidade de participar de todas as fases, assim a pesquisadora escolheu três alunos de cada grupo (alunos In e Out) que se disponibilizaram a integrar todos os momentos da investigação. Os nomes dos alunos foram trocados por

questões éticas e de privacidade. Os alunos vindos do continente africano e em mobilidade na UFAM foram nomeados homenageando escritores da literatura africana, Ben Okri, poeta e romancista nigeriano, Alain Mabanckou, escritor congolês e Mariana Bã, escritora e feminista senegalesa. As estudantes brasileiras foram nomeadas homenageando escritoras nacionais, Hilda Hilst, Clarisse Lispector e Cora Coralina. Os alunos africanos são todos participantes do Programa de Estudantes Convênio de Graduação - PEC-G, duas alunas brasileiras foram bolsistas do Ciências sem Fronteiras - CsF e uma aluna participou do Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI.

Apresentação da pesquisa – caminhos metodológicos

A pesquisa foi desenhada ao longo do processo investigativo no encontro com os sujeitos de pesquisa. Podemos afirmar, no entanto, que se trata de uma pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico. A etnografia como vista no presente estudo tem um caráter *dinâmico e de epistemologia dialética* onde o ponto de partida é a *ignorância* do pesquisador, que não tem respostas prontas e não está fora do processo de pesquisa, mas alguém que constrói o conhecimento no processo de geração de dados (BLOMMAERT; JIE, 2010). Ainda segundo Blommaert e Jie, (2010) enquanto em outros métodos científicos o objetivo é a *simplificação e redução de complexidades*, o oposto ocorre na etnografia, uma vez que a realidade é *caleidoscópica, complexa e complicada*. Essa pesquisa vê os fenômenos aqui estudados como rizomáticos, ou seja, *múltiplos em seus movimentos interrelacionais* (DELEUZE & GUATTARI, 2007) e o papel do etnógrafo/pesquisador seria acompanhar os sujeitos da pesquisa em seus movimentos e inter-relacionamentos e construir conhecimento nesse processo. Não cabe ao pesquisador a tarefa de ordenar e definir os eventos, mas sim deixar isso a cargo dos próprios atores, como nos ensina Latour (2012) na teoria ator-rede. Ainda segundo Latour (2012) cabe ao

pesquisador *traçar conexões entre as controvérsias*; o papel do pesquisador é tão somente o de seguir os atores/sujeitos da pesquisa através de suas narrativas e traçar conexões entre as complexidades encontradas, sem pretensões de neutralidade, pois a sua presença no campo de pesquisa, a sua interação com os sujeitos da pesquisa e a geração de dados já implicam em transformação; nas palavras de Latour (2012, p. 136): *o simples ato de anotar algo no papel já é uma imensa transformação.*

A presente investigação não a busca de uma verdade única que é uma representação de uma realidade independente, mas trabalha com a noção de 'viabilidade dentro dos sujeitos' e sua experiência do mundo (GLASERSFELD, 2003). Glasersfeld (2003) traz o conceito de *radical contructivism* (construtivismo radical – tradução minha) como uma forma não convencional de abordar as questões relacionadas ao conhecimento onde os sujeitos não têm outra alternativa a não ser construir seu conhecimento com base em suas experiencias. O r*adical constructivism* (GLASERSFELD, 2003) é uma forma de construção de conhecimento racional, mas não metafísico. Dentro dessa visão o conhecimento depende das percepções e interpretações de quem as produziu. A 'viabilidade de cada sujeito' para produzir conhecimento está ligada a maneira como cada sujeito aborda os problemas, a partir de que ponto de vista, sob qual forma de pensamento e como esse sujeito interage com o mundo. Nesse sentido não há como dissociar a pesquisadora, as teorias usadas e os dados gerados pela pesquisa. A tese aqui apresentada também não buscou o esgotamento da análise dos dados, não acreditando nessa possibilidade de totalidade, mas sim, produzir conhecimento através da viabilidade do olhar da pesquisadora sobre um recorte dos dados.

Tendo por objetivo analisar a experiência discente no atual cenário de internacionalização do ensino superior por meio das experiências de mobilidade e encontros interculturais de seus sujeitos de pesquisa, o presente estudo propôs as seguintes questões:

1. Quais as narrativas dos alunos participantes em relação a sua experiência internacional? O que dizem os estudantes sobre: a) acréscimo de conhecimento técnico, acadêmico e linguístico? b) as principais dificuldade e/ou barreiras encontradas no processo antes, durante e pós mobilidade?
2. Quais as narrativas dos sujeitos da pesquisa quanto ao encontro com o outro e sua cultura?
3. Que implicações epistemológicas, éticas e de justiça social e cidadania global emergem das narrativas provenientes das questões 1 e 2?

Apresentação da pesquisa - pressupostos teóricos

Os dados gerados dentro deste estudo e as discussões desenvolvidas a partir dos dados serão analisadas dentro de um arcabouço teórico que apresento a seguir. Uma vez que esse estudo objetiva analisar as narrativas de experiências interculturais dos sujeitos de pesquisa, creio ser fundamental estabelecermos os conceitos de língua, narrativa, identidade e interculturalidade que servem de base para esta pesquisa.

Bakhtin (2002) concebe a língua como um fato ideológico e social, onde a mudança é permanente. Ao contrário do signo saussuriano, o signo bakhtiniano inclui o interlocutor e o contexto que o cerca. Assim, os significados, enquanto enunciados, só podem ser concebidos dentro de um contexto de enunciação. Ao assumirmos a enunciação como de natureza social, não podemos abstrai-la de um contexto histórico e nem tampouco separa-la dos usuários. Em Bakhtin (2002) a relação signo, significante e significado está obrigatoriamente ligada aos usuários que estão localizados em contextos histórico-sociais específicos e, portanto, marcados por gênero, idade, origem geográfica e classe social; ou seja, a língua é sempre vista em contexto, como uma construção de seres sociais e ideológicos. Construção essa que somente pode ser compreendida dentro de um contexto específico, uma palavra pode ter

muitos significados diferentes, mas o contexto é determinante para a definição do significado. Em Bakhtin (2002) percebemos que cada palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Através da linguagem vemos o mundo, através da linguagem constituímos e somos constituídos pelo mundo que nos cerca. Nossa fala, assim como nossa identidade, só existe em relação aos outros e depende dos relacionamentos em que estamos. O dialogismo de Bakhtin nos mostra que não há enunciados individuais, pois, todo enunciado é construído entre, pelo menos, dois interlocutores que são seres sociais; todo enunciado também se constrói em relação a outros enunciados. Todo enunciado mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. *Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala* (BAKHTIN, 2002:98).

Ao narrarmos nossa própria vida, nossas experiências, somos parte de uma cadeia de atos de fala ao mesmo tempo que nossas narrativas vão configurando nossas identidades. Não há como separar língua, cultura e identidade. De acordo com Bruner (2003) contar aos outros sobre nós mesmos não é uma tarefa simples, pois depende do que achamos que os outros acham sobre nós ou sobre como as pessoas devem ser de forma geral. Quando contamos nossas experiências e nos colocamos como personagens de nossas narrativas construímos e desconstruímos a noção que temos de nós mesmos e também nos conectamos com as narrativas que nos compõem e que nos rodeiam (BRUNER, 1991). É através da narrativa que construímos nosso passado e futuro, mas essa construção não é autônoma, mas social. As narrativas culturais em que estamos inseridos nos compõem e moldam nossas narrativas pessoais. Somos produtos das narrativas que nos circundam, o que pensamos, o que sabemos sobre nós mesmos e sobre os outros depende do que nos contaram. Nossos enunciados, narrativas e identidades não são essenciais, mas construídos e reconstruídos de acordo com as situações em que nos encontramos (BRUNER, 1991).

A maneira como penso sobre mim mesmo, sobre minha identidade está relacionada com o que acho que os outros pensam sobre mim e essa rede de conexões afeta minha interação com o mundo (ALCOFF, 2006). Segundo

Ricoeur (CORREIA, 2000) a identidade tem dois conceitos principais: identidade como “mesmidade” e identidade como “ipseidade”. A *mesmidade* remete a nossa identidade que permanece no tempo, que não muda em termos coletivos. Temos um nome, uma nacionalidade, somos filhos de tal pai e tal mãe, ganhamos um número de identidade que nos identifica. Já o conceito de ipseidade remete as nossas narrativas pessoais, a nossa capacidade de questionarmos o nosso modo de ser e de nos relacionarmos com nós mesmos. A nossa identidade então, não é apenas mesmidade e/ou ipseidade, mas a intersecção das duas coisas. Mudamos e ao mesmo tempo continuamos os mesmos. Ainda segundo Ricoeur configuramos nossa identidade através de narrativas que fazemos de nós mesmos (CORREIA, 2000)

Esse trabalho parte do entendimento que assim como a língua é ideológica e social, também os são nossas narrativas e identidades. Nossas identidades são frutos de nossos contextos, uma combinação entre nossa mesmidade e nossa ipseidade. Ao longo de nossa existência temos uma coletânea de identidades que mudam de acordo com nossa posição e nossos relacionamentos com os outros e com o mundo. Esse trabalho também parte da compreensão de que o encontro com o outro, ou, o encontro intercultural nunca é neutro, igualitário e ahistórico, mas permeado por concepções de mundo que privilegiam certas narrativas, identidades e saberes em detrimento de outros (BHABHA, 2003; GROSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2013; SOUSA SANTOS, 2014). As interações entre indivíduos são também interações entre mundos diferentes. Não podemos esquecer que cada indivíduo é fruto de uma determinada estrutura social, política e epistêmica que *posiciona a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade* (WALSH, 2010. p. 77).

Dentro do presente estudo a interculturalidade é abordada como um *projeto social, político, epistêmico e ético que visa a transformação estrutural e sócio histórica* para a construção de uma sociedade realmente distinta (WALSH, 2010, p. 79). A interculturalidade não seria um substantivo estático, mas um verbo, uma ação que deseja romper com uma lógica que se diz normal, natural e universal, mas que na verdade é racial, ocidental, moderna e colonial

(WALSH, 2007; GARCÉS, 2007; WALSH, 2010). O encontro intercultural é o encontro entre mundos diferentes, narrativas culturais diversas, línguas e significados múltiplos que fazem parte de uma imensa rede, mas onde um lado do jogo define o que é o que 'verdade' e se coloca como centro, tentando apagar a dinâmica do jogo de significações (DERRIDA, 2002) e da incompletude de todo conhecimento (SOUSA SANTOS, 2014).

Finalmente, este estudo percebe toda cultura, narrativa e identidade como enunciados bakhtinianos, ou seja, incompletos e construções ideológicas que não podem ser abstraídos de seu contexto histórico. Assim, em um encontro intercultural todos os envolvidos têm não só o direito de existir, de se expressar, mas o direito de narrar sua experiência sem que essa seja vista como inferior ou menos válida e sim, uma possibilidade, um direito enunciatório (BHABHA, 2001).

Apresentação da pesquisa – organização da tese

Esse trabalho consiste na discussão de duas teses: 1) o argumento que tanto as experiências de mobilidade dos alunos estrangeiros no Brasil (alunos In) quanto a dos estudantes brasileiros no exterior (alunos Out) refletem uma racionalidade norte-sul; 2) a alegação de que a vivência intercultural dos sujeitos da pesquisa parte de um pressuposto de inferioridade e superioridade que denomino 'pigmalionista'. O trabalho é composto por três capítulos que apresento a seguir:

No primeiro capítulo contextualizo a presente pesquisa e proponho reflexões iniciais sobre a internacionalização do ensino superior e seus desdobramentos. Além de trazer uma breve genealogia sobre a internacionalização do ensino superior, apresento algumas tendências da internacionalização na contemporaneidade e discuto tais tendências. Ainda no primeiro capítulo contextualizo o Brasil e a UFAM no cenário da internacionalização e apresento os principais programas de resposta à internacionalização abordados na pesquisa que são os programas Ciências sem

Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O intuito desse capítulo é relacionar o processo de internacionalização local (UFAM, Brasil) ao contexto global e problematizar a relação entre globalização e internacionalização compondo assim, o contexto no qual os alunos sujeitos dessa pesquisa estão envolvidos e assim, localizar suas narrativas e experiências.

O segundo capítulo aborda o processo de escolha do país destino de mobilidade e também o fluxo de estudantes terciários no mundo. O argumento do capítulo é que tanto as experiências dos alunos internacionais na UFAM (alunos In) quanto as experiências dos alunos da UFAM em mobilidade no exterior (alunos Out) obedecem a um mesmo encadeamento que chamo de 'lógica norte-sul'. O capítulo discute as implicações epistemológicas e éticas de da tal racionalidade sob um viés decolonial.

O terceiro capítulo avança na discussão da experiência intercultural dos sujeitos da pesquisa aprofundando o argumento de que as experiências dos alunos sulistas (advindos do sul global) convergem em uma vivência intercultural que chamo de 'pigmalionista', ou seja, que parte do pressuposto de uma relação de superioridade e inferioridade.

No primeiro capítulo, a cada seção trago uma manchete de jornal que ilustra a discussão que seguirá; durante todo o período de investigação, além da coleta de dados e pesquisa bibliográfica, a pesquisadora procurou ler o que era publicado na mídia nacional e internacional envolvendo a temática da pesquisa. Assim, tais citações buscam reinserir o presente estudo em sua rede de significações, ou seja, ao mesmo tempo que o estudo foca a experiência particular de mobilidade de seis alunos, ele também relaciona essa experiência com o contexto da internacionalização do ensino terciário. As seções dos capítulos dois e três são sempre introduzidas por uma citação literária. O gosto pela leitura e literatura são parte da vida acadêmica e pessoal da pesquisadora e a leitura de certos textos literários contribuíram no processo de construção de sentidos desse trabalho. Assim, interligo a experiência de deslocamento e interculturalidade de personagens fictícios com a experiência dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – Internacionalização do Ensino Superior – tramas, nexos e conexões

> **The challenge of filling the skills gap in emerging economies**
> Developing and emerging economies can turn themselves into factories of talent not the 'cheaply-staffed workbenches' of the developed world
>
> The Guardian – 7 de outubro de 2014[5]

A matéria do jornal inglês 'The Guardian' aborda a questão do desafio de países em desenvolvimento diante da escassez de mão de obra qualificada. O texto apresenta dados[6] indicando que uma das dificuldades do desenvolvimento econômico em países como Índia, Turquia e Brasil é a dificuldade de recrutamento de trabalhadores qualificados ou altamente qualificados, principalmente em engenharia e áreas tecnológicas. O desafio de ocasionar o aumento de mão de obra qualificada, e assim escapar do destino de 'mão de obra barata dos países desenvolvidos', passa diretamente pela educação terciária e tem relação direta com o processo de internacionalização do ensino superior. O desenvolvimento econômico em um cenário global de economia do conhecimento está ligado à capacidade de cada nação de produzir conhecimento e tecnologia e capacitar mão de obra altamente qualificada. Em tempos de economia do conhecimento a inovação e o crescimento econômico são sustentados pelas ideias, as informações e as formas de conhecimento. (HERZOG, 2011). Neste quadro onde o conhecimento é cada vez mais visto

---

[5] Manchete do jornal inglês 'The Guardian'. Acessado em outubro de 2014. Link http://www.theguardian.com/sustainable-business/2014/oct/07/the-challenge-of-filling-the-skills-gap-in-emerging-economies

[6] O artigo cita, entre outras pesquisas, o 'Talent Shortage Survey' realizada pela agência Manpower Group.

como capital e onde internacionalizar ou estar conectado à rede global é cada vez menos um valor adicional, e sim a principal corrente a se seguir é que a internacionalização do ensino superior se situa como um processo que integra *uma dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão das instituições* (KNIGHT; WIT, 1999; KNIGHT, 2004; KNIGHT, 2008) respondendo ao processo de globalização e a necessidade de formar profissionais preparados para atuar em tempos de economia do conhecimento.

O intuito deste capítulo é contextualizar a presente pesquisa e propor reflexões iniciais sobre a internacionalização do ensino superior e seus desdobramentos. Antes de nos debruçarmos sobre a experiência intercultural dos sujeitos da pesquisa se faz necessário compreender em que cenário tal experiência se deu.

1.1 Internacionalização do Ensino Superior – uma breve genealogia

British bid to attract 10,000 Brazilian students

Minister flies to Brazil to recruit fee-paying foreign students in a 'desperate' ploy to balance the university funding books

The Guardian – 10 de julho de 2011[7]

Why the UK must up its game when it comes to recruiting international students

International students make billions of pounds for the UK economy and help open up a window on the world to domestic

[7] Manchete do jornal inglês *The Guardian* . Último acesso em 19 de junho de 2018. https://www.theguardian.com/education/2011/jul/10/david-willets-students-brazil-deal

> students. That's apparently why universities are supposed to recruit them, according to government policy.
>
> Yet international students are at risk because of the government's 'hostile environment' to migration and because of the way the sector recruits them.
>
> The conversation – 05 de junho de 2018[8]

A mobilidade acadêmica de alunos e docentes, bem como as parcerias entre instituições de pesquisa e ensino superior são quase tão antigos quanto as próprias universidades, no entanto, o processo de internacionalização, que marca o início século XXI, parece ter se consolidado como uma resposta ao processo de globalização solidificado na segunda metade do século XX. A internacionalização do ensino superior parece surgir, então, como uma resposta às demandas geradas pelo processo de globalização e da chamada economia do conhecimento[9].

Segundo Dardot e Laval (2014) após a segunda Guerra mundial passamos por um movimento de mudança de racionalidade política e de forma de compreender a conduta humana. As mudanças políticas e tecnológicas que ocorreram na segunda metade do século XX (SANTOS, 2015) nos levaram a uma nova forma de regulamentação, onde o mercado e a competição predominam. Com o avanço da tecnologia, principalmente o advento do computador e internet, a possibilidade de fluidez de informações, produtos e

---

[8] Manchete do *Conversation US.* Último acesso em 19 de junho de 2018. https://theconversation.com/why-the-uk-must-up-its-game-when-it-comes-to-recruiting-international-students-97385
- Sobre a mesma temática, a queda do poder de atração do Reino Unido como país destino para estudantes internacionais, ver: *Decline of overseas students at England's universities* da BBC News.
https://www.bbc.com/news/education-26836962

[9] A proposta dessa seção é pensar sobre as raízes do processo de internacionalização que tem seu inicio na segunda metade do século XX e se intensifica no início do século XXI. Altbach e de Wit (2018) definem como 'era da internacionalização' o período entre 1990 e 2015. No entanto, se quisermos pensar na internacionalização desde seus primórdios, teríamos que começar pela mobilidade de estudiosos desde a academia de Platão e fugiríamos do objetivo dessa seção, mas caso o leitor queira refletir sobre as diferentes fases ou períodos da internacionalização, sugiro a leitura de Altbach e de Wit (2018), de Wit (2013) e Hudzik (2015) cujas referências se encontram na bibliografia desse trabalho.

dinheiro mudou nossa forma de pensar o mundo. A mudança do capitalismo imperial para o capitalismo neoliberal globalizado nos colocou em uma competição global por melhores e maiores fatias do mercado mundial, ou seja, por mais lucro. Os governos, instituições e cidadãos são levados a crer que a adaptação a esse sistema é uma necessidade vital, como nos alerta Dardot e Laval:

> More generally, the policy followed by governments of the North and South alike consisted in looking to an increase in their global market share to solve their internal problems. This race to export, conquer foreign markets and tap savings created a context of intensified competition that led to a permanent 'reform' of institutional and social systems, presented to populations as a vital necessity." (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 154)

A sociedade do século XXI é marcada pela constante competição que alimenta uma demanda cada vez maior por ciência e tecnologia para se manter à frente da corrida (SANTOS, 2015, p. 31). Nesse mundo fluído e mercadológico onde a iniciativa privada (empresas transnacionais) tem cada vez mais força para defender e/ou impor seus interesses, os governos nacionais não são mais suficientes para atender a necessidade de resolver problemas e regular relações internacionais. O termo "Governança Global" foi criado em 1995 pela *Commission on Global Governance e* foi assim definida:

> Governance is the sum of the many ways individuals and institutions, public and private, manage their common affairs. It is a continuing process through which conflicting or diverse interests may be accommodated and co-operative action may be taken. It includes formal institutions and regimes empowered to enforce compliance, as well as informal arrangements that people and institutions either have agreed to or perceive to be in their interest. (Commission on Global Governance, 1995)

O conceito de governança global surge nesse contexto de globalização neoliberal para nomear esse novo contexto onde os estados nação não são suficientes para lidar com questões e problemas globais. A questão comercial, por exemplo, ultrapassa as fronteiras de cada estado e envolve um

fluxo global que precisa ser regulado e normatizado; esse papel é feito pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT).

Se por um lado a ideia de administrar questões globais através de acordos entre governos, instituições internacionais, instituições privadas e sociedade civil é uma necessidade do mundo atual, não podemos esquecer que tanto o processo de globalização quanto o processo de governança global não são neutros e/ou igualitários. Acredito ser relevante lembrar o que nos alerta Sousa Santos (1997) sobre não haver uma *globalização genuína* e sim uma *globalização bem-sucedida de determinado localismo*. Os países hegemônicos, que têm o seu local globalizado, também costumam ter primazia no que chamamos de governança global. Citamos o exemplo da Organização Mundial de Comércio (OMC) e sua função de regulamentar o comércio mundial. De acordo com Steimberg (2002) a União Europeia e os EUA dominaram as negociações dentro da OMC desde o seu início e segundo o mesmo autor as decisões consensuais dentro da organização eram mera "hipocrisia organizada". Steimberg (2002) afirma que apesar de os países mais pobres terem o mesmo direito a iniciativas que os países hegemônicos, *as iniciativas dos países pobres têm o habito de extinguir-se* (STEIMBERG, 2002, p. 147). A rodada de Doha[10] da OMC sugeriu mudanças no cenário acima apontado, no entanto, apesar de extensa discussão e maior envolvimento dos países em desenvolvimento, o desfecho da rodada acabou por mais uma vez confirmar as afirmações de Steimberg (2002). O exemplo acima nos ajuda a compor o contexto onde o processo de internacionalização está inserido, contexto esse onde a educação, principalmente a educação superior, tende a cada vez mais ser vista como um serviço que visa atender a uma demanda de mercado e não um bem público.

---

[10] A rodada de Doha da OMC (2001) trouxe uma agenda de desenvolvimento onde o foco seria buscar a liberalização comercial e o crescimento econômico com ênfase nas necessidades dos países em desenvolvimento. As discussões se estenderam por vários anos e os objetivos da rodada de Doha acabaram por não se concretizar principalmente pela oposição dos Estados Unidos e da Europa. Para ler mais sobre a rodada de Doha:
- Rodada de Doha da Organização Mundial do Comércio, Ministério das Relações Exteriores Brasil. http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/694-a-rodada-de-doha-da-omc
- Doha Round of Trade Talks – The Real Reason Why it Failed, artigo do The Balance de 20 de abril de 2018. Acesso: 23/06/2018.
https://www.thebalance.com/what-is-the-doha-round-of-trade-talks-3306365

Acordos visando a abertura de mercados no setor da educação têm avançado e a educação já é considerada uma categoria de serviço no âmbito do GATS (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços) e regulamentada pela OMC. As discussões sobre a regulamentação da educação e principalmente da educação superior têm evoluído dentro da OMC (informação verbal)[11]. A afirmação acima desencadeia uma série de desdobramentos que discutiremos parcialmente no decorrer do capítulo, mas cabe aqui uma simplificação: educação superior como serviço atendendo a demandas de mercado em uma dinâmica que é dominada por países hegemônicos, quem tende a ganhar e a perder nesse jogo?

Ao tratar a questão da Globalização, Santos (2015) nos chama a atenção para o papel da universidade em uma sociedade globalizada e que funciona sob a racionalidade neoliberal:

> Nossos laboratórios são chamados a encontrar as novas técnicas, os novos materiais, as novas soluções organizacionais e políticas que permitam às empresas fazer crescer a sua produtividade e o seu lucro. (Santos, 2015:31)

O papel da universidade do nosso tempo parece ser cada vez mais atender ao mercado global, seja através de pesquisas ou através da formação de profissionais que tenham as competências necessárias para o mercado de trabalho. Borges (2009) reforça essa ideia:

> (...)o papel da educação superior é central ao processo de desenvolvimento econômico, mas essa centralidade se refere à necessidade da educação superior atender, prioritariamente, senão exclusivamente, às demandas do setor produtivo. Trata-se, portanto, de um discurso cuja ênfase recai numa visão exclusivamente mercantil e economicista da educação. (BORGES, 2009, p. 89)

Stiegler (2015) traz uma importante reflexão sobre o papel da universidade na atualidade. Em tempos de globalização neoliberal e comercialização do conhecimento, as universidades parecem estar cada vez

[11] Informação fornecida pelo professor Dr. Kai Enno Lehmann na disciplina “Questões Normativas nas Relações Internacionais: Estudos Teóricos e Empíricos sobre Governança Global (PRI5001) do Instituto de Relações Internacionais da USP ofertada no primeiro semestre de 2016.

mais envolvidas em uma corrida por mercados e “clientes” e por atender as demandas do mercado global. A internacionalização do ensino superior faz parte desse processo de atender as demandas do setor produtivo, formar profissionais que se encaixem nesse mercado e produzir conhecimento que colabore para a mais-valia do comércio nacional. O problema nesse tipo de universidade de acordo com Stiegler (2015) seria a “de-formação” do conhecimento, ou seja, a produção de conhecimento que não questiona, não é plural, não atende a demandas humanas, mas que é um “produto” a ser utilizado para fins lucrativos:

> (…) the *reality of the consumerist development of this industrial* society has led to the generalized de-formation of knowledge. It has led, that is, to the disindividuation and reification of knowledge, which can then do nothing but undergo a massive inversion into stupidity, and lead to universal unreason, that is, to the ruin of democracy. (STIEGLER, 2015, p. 83)

Ao pensarmos sobre o processo de internacionalização e a universidade é preciso atentar para o caminho que nos conduziu até aqui e para onde queremos ir. Precisamos pensar se o conhecimento que queremos é nas palavras de Stiegler (2015) um processo de individuação (individuation), ou seja, uma constante busca para compreender a mim mesmo a ao mundo, ou se queremos apenas atender demandas de mercado que colaboram para a manutenção do status quo mundial com suas hegemonias e desigualdades.

As manchetes em destaque no início da seção apontam para o lado comercial do processo de internacionalização. Ambas as matérias, uma de 2011 e outra de 2018, abordam o processo de captação de estudantes internacionais por universidades inglesas, no corpo da primeira matéria de 2011 os alunos brasileiros bolsistas do extinto Ciências sem Fronteiras são destaque e a captação de alunos de países emergentes parece ser a principal preocupação da publicação britânica. Um dos comentaristas destaca que o Brasil não tinha, então, nenhuma universidade na lista das 200 melhores universidades do mundo e que a capacidade intelectual dos alunos deveria ser a prioridade no processo de internacionalização e não a obtenção de recursos financeiros. O artigo destaca a crise financeira existente entre as universidades britânicas e o acordo com o governo brasileiro como uma forma de arrecadar recursos, tendo em vista

que o governo brasileiro pagava não só a bolsa para a subsistência dos alunos brasileiros, mas também custeava as taxas e mensalidades da universidade de destino. A publicação britânica chega a caracterizar os alunos brasileiros como “cash cows”, que poderia ser traduzido em português como “galinhas dos ovos de ouro”, ou seja, uma fonte de lucro fácil, mas que não agrega outro valor que não o financeiro. O artigo continua argumentando que os estudantes brasileiros não teriam chance de estudar em uma das universidades britânicas conveniadas ao Ciências sem Fronteiras (CsF) se tivessem nascido no Reino Unido, uma vez que não teriam nível acadêmico para tal. O representante do governo britânico ao se pronunciar para mesma publicação negou que as vantagens do acordo com o Brasil seriam apenas financeiras, no entanto a publicação não destaca quais seriam as outras vantagens. Na publicação de 2018 do *The Conversation* a preocupação parece ser um tanto diferente da expressa no artigo do *The Guardian* de 2011, o texto destaca o fato de alunos internacionais representarem bilhões de libras para o Reino Unido e que as recentes mudanças políticas e o ‘clima anti-imigração’ pode afetar a captação de alunos internacionais e consequentemente, as vantagens econômicas que advêm desse comércio. O artigo também chama a atenção para um mercado cada vez mais competitivo no setor de educação terciária onde as universidades inglesas têm que disputar alunos internacionais com um número cada vez maior de rivais.

As duas manchetes ilustram dois momentos distintos da internacionalização superior, a primeira manchete marca o auge da internacionalização que é marcada pela comercialização e globalização neoliberal. A segunda manchete marca, talvez, o declínio desse período (ALTBACH & DE WIT, 2018; ALTBACH & REISBERG, 2013) e uma reorganização do cenário da internacionalização. Entretanto, ambas abordam a captação de alunos internacionais como uma transação comercial que visa primordialmente lucro e não troca de saberes e fortalecimento de relações interculturais.

1.2 Internacionalização do Ensino Superior – tendências e desafios

> **International Graduate Students: Possible Challenges for Global Academic Science**
>
> Should the conditions for international science continue to deteriorate in the United States, the effects will extend beyond America's borders
>
> Inside Higher Education, 31 de maio de 2018[12]

Apontamos para uma possível reorganização do cenário da internacionalização, mas antes de pensarmos mais cuidadosamente sobre possíveis mudanças, vamos, brevemente, traçar o cenário vigente. Primeiramente vamos retomar o conceito de internacionalização de De Wit (2011) que tendo como base a definição de Jane Knight e De Wit (1999) nos traz o conceito e os objetivos do processo de internacionalização:

> Internationalization is a process to introduce intercultural, international and global dimensions in higher education to improve the goal, functions and delivery of higher education, and with that to improve the quality of education and research. (De WIT, 2011, p. 02)

Partindo da definição de De Wit (2011), acredito ser importante traçar algumas considerações sobre o que é e o que não é internacionalização do ensino superior. A primeira questão é a questão do "processo", uma universidade não se torna internacional de um dia para o outro, mas decide iniciar um movimento que visa "integrar" uma dimensão intercultural, internacional e global aos seus objetivos de pesquisa, ensino e extensão. A internacionalização não é um objetivo em si, mas uma forma de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa.

[12] Manchete do blog americano Inside Higher Education. Último acesso em 19 de junho de 2018. https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/international-graduate-students-possible-challenges-global-academic-science

Tomando como base a definição acima mencionada, podemos conceber a internacionalização do ensino superior como um processo de abertura do ensino superior para integrar aos saberes, técnicas e culturas locais, outros saberes, outras técnicas e outras culturas. Essa integração se daria de forma gradual e teria sempre como objetivo, não as demandas de mercado, mas a qualidade do ensino e pesquisa. O problema que se coloca aqui é similar ao da globalização, essa integração de uma dimensão internacional não se trata de um fluxo aleatório, como nos sugerem os dados sobre a mobilidade estudantil[13]. O próprio De Wit (2013) ao traçar os caminhos da internacionalização nos últimos anos aponta para uma internacionalização cada vez mais competitiva e mandatória para os países, governos e universidades que não quiserem ficar fora do mercado capitalista neoliberal. Apesar de a internacionalização do ensino superior ter algumas características e abordagens diferentes dependendo do país e instituição, De Wit (2013) nos aponta algumas correntes que parecem guiar a internacionalização de uma forma geral. Segundo De Wit (2013, p. 22) nos anos setenta as iniciativas em relação à internacionalização visavam principalmente ajuda e cooperação entre instituições, a partir da segunda metade dos anos oitenta o foco passou da ajuda para a mobilidade de alunos e professores, em parte, graças ao programa ERAMUS. Nos anos noventa, Reino Unido e Austrália iniciaram o processo chamado de educação transnacional, ou seja, o processo de operar em outros países através de filiais e sistemas de franquias; não se tratava mais apenas da mobilidade de professores e alunos, mas também de instituições do norte global para países do sul global. Nos últimos 20 anos, houve uma mudança de paradigma da internacionalização como cooperação para competição; ao mesmo tempo, o foco da internacionalização passou a ser cada vez mais comercial e o processo de internacionalização cada vez menos uma opção e mais uma condição obrigatória:

> The global knowledge economy, though, will force more attention to be focused on the internationalization of the curriculum, as the knowledge and skills of all our graduates have to reflect that they are able to operate in a more connected world. (De WIT, 2013, p.21)

[13] Conferir relatório do Projeto Atlas ‘A world on the move – trends in global student mobility’ de outubro de 2017.

Vamos voltar a definição de De Wit (2011) sobre internacionalização e comparar com os apontamentos do mesmo autor, De Wit (2013). A internacionalização visa introduzir uma dimensão intercultural e global a educação superior, mas não é a dimensão intercultural de qualquer cultura, de qualquer nação, mas sim dos países do hegemônicos do norte global, principalmente EUA e países da Europa ocidental. O objetivo desse processo seria melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, mas contanto que responda a chamada economia do conhecimento e que prepare os alunos para atuarem, no que o autor chama de “um mundo mais interconectado”, isto é, em um mundo fruto da globalização neoliberal. Essa universidade global visa preparar alunos e produzir conhecimento hegemônico para esse mundo global. O conhecimento produzido deve colocar o país em uma melhor posição dentro do mercado e os profissionais advindos dessa universidade devem se encaixar nesse comercio global. E quanto aos interesses e necessidades locais? Entendemos que nesse processo de globalização hegemônica e internacionalização não há lado de fora e que global e local estão cada vez mais interconectados. No entanto, precisamos estar cientes dos interesses em jogo em tal processo. Altbach e Knight (2007) ao tratarem da internacionalização como um processo comercial cujo objetivo principal seria o lucro, apontam para o fato de que o norte global controla amplamente esse movimento. Knight (2004) liga o movimento de internacionalização do ensino superior a noção de “soft power”, ou seja, a uma forma de domínio através da atração (e não da força) visando interesses próprios. Ainda segundo Knight (2004), a internacionalização do ensino superior poderia estar ligada ou ser um instrumento de neocolonização. A universidade global é um projeto ocidental e para muitos países em desenvolvimento fruto de um processo de colonização como nos alerta Altbach (2007):

> Almost all contemporary universities, regardless of location, are European in structure, organisation and concept. Academic institutions from Tokyo to Tashkent and from Gairo to Chicago are based on the Western model. This trend means, for most developing countries, that higher education institutions are not integrally linked to indigenous cultures and in many cases were imposed by colonial rulers. (Altbach, 2007: 114)

Acredito que ao pensarmos o processo de internacionalização em universidades brasileiras não podemos esquecer sua genealogia. De onde vem e a quem interessa o processo de internacionalização do ensino superior? Essa pergunta deve sempre permear nossas discussões, análises e respostas ao ímpeto de internacionalização. O modelo de internacionalização vigente passa por aplicar e promover a educação hegemônica ocidental que é vendida como 'moderna' e 'bem-sucedida':

> We simply need to look to countries and/or regions of the world that are promoting internationalization in the higher education sphere to see Western models being touted as 'morden' and successful approaches to internationalization. The unidirectional flow reflects power relations and the dominance of Western cultures. (AW, F. 2017, kindle edition)

Fanta Aw (2017) destaca a tendência de pensarmos na internacionalização do ensino superior apenas como a promoção do modelo educacional ocidental. Aw (2017) reforça a importância de descolonizarmos a produção e disseminação do conhecimento que segue um fluxo desigual dominado pelos países hegemônicos do norte global. Será que o único propósito das instituições de ensino superior é criar vantagens para seus clientes em um mercado internacional, como nos alerta Hudzik (2015):

> In consequence, higher education institutions are seen to exist for the purpose of finding and engaging internationally in ways to create social and economic advantage in a global market place for their localities and clientele. (HUDZIK, 2015, p. 40)

Qual o propósito das instituições de ensino superior? Essa pergunta é fundamental ao pensarmos sobre a internacionalização; outras perguntas que devem habitar nossa prática dentro do ensino superior são: A produção e disseminação do conhecimento deve servir exclusivamente ao mercado ou deve considerar as necessidades e os interesses locais? Não seriam as universidades locais onde a pluralidade de saberes deveria ser garantida?

Uma forte tendência nos últimos anos tem sido a utilização de *rankings* para avaliar a qualidade das instituições de ensino superior. A questão dos rankings e a presença ou não neles está ligada a universidade de pesquisa e/ou universidades de pesquisa de alto nível (world-class university em inglês). Que vantagens viriam, para instituições de ensino superior, de figurar entre os postos mais altos nos rankings que medem (ou advogam medir) a qualidade das universidades pelo mundo? Basicamente podemos afirmar que muitos governos e também estudantes utilizam os resultados desses rankings para selecionar instituições de destino (BATY, 2012, HAZELKORN, 2014, RHOADS; LI; LLANO, 2014). Ou seja, as universidades mais bem colocadas nos rankings tendem a ser mais disputadas e receberem um número maior de alunos internacionais. Os rankings foram, por exemplo, uma das formas de selecionar universidades destino no programa brasileiro Ciências sem Fronteiras. Uma boa colocação entre as 100 melhores universidade do mundo serve também para fortalecer a marca da universidade e divulga-la internacionalmente (HAZELKORN, 2014, RHOADS, LI; LLANO, 2014). Assim, uma boa colocação em um ranking internacional, como por exemplo, o *Times HigherEducation World University Ranking*, significa uma melhor colocação no mercado internacional de educação e consequentemente, mais lucro.

Segundo Hazelkorn (2014), em uma pesquisa sobre a relação das instituições de ensino superior e os rankings, setenta por cento (70%) das instituições pesquisadas disseram querer figurar entre as melhores colocações dos rankings internacionais e sessenta e três por cento (63%) declararam ter estratégias estabelecidas para melhorar suas posições nos rankings. Parece claro que os rankings se tornaram objeto de desejo de instituições e estudantes, o que não está claro é como tais rankings funcionam e que tipo de avaliação conduzem. De acordo com Baty (2012), editor do *Times HigherEducation World University Ranking*, apesar do trabalho para renovar e melhorar a pesquisa que culmina com a publicação do ranking do THE, o resultado tem limitações. Um exemplo disso é a avaliação em relação à pesquisa que é julgada principalmente pela quantidade de publicações em revistas acadêmicas de destaque internacional. Uma universidade em um país em desenvolvimento que divulgue suas pesquisas e resultados em publicações regionais não terá seu trabalho

levado em conta, pois suas pesquisas não circulam em publicações internacionais de grande prestigio. O ranking da THE, assim como a maior parte dos rankings internacionais, tem seu foco principal na pesquisa o que levaria instituições com um foco maior no ensino a ficarem em posições piores (BATY, 2012). Outra questão a se considerar é o fato de que apenas parte das mais de 16,000[14] instituições de ensino superior são consideradas pelos mais importantes rankings internacionais que costumam focar nas características e desempenho das 100 melhores (HAZELKORN, 2014). No ímpeto de ter uma instituição bem colocada entre as 100 melhores em um ranking global, alguns governos como Coreia do Sul e Rússia fazem grandes investimentos em suas melhores universidades para torna-las mais competitivas (RHOADS; LI; LLANO, 2014) e pontuarem melhor nos itens avaliados nos rankings globais. Mais uma vez o cenário, aqui brevemente apresentado, parece nos mostrar uma grande preocupação comercial e que parece ter pouca relação com questões educacionais locais e globais, como educar para o bem comum e para a cidadania. Não nos cabe julgar a qualidade do conhecimento produzido em instituições de ponta e nem negar a importância da pesquisa nas instituições de ensino superior, mas apenas ressaltar que a atual preocupação com rankings e marcas ligadas a instituições de ensino superior devem ser colocadas em perspectiva, que essas avaliações são parciais e limitadas e que servem a um propósito capitalista neoliberal. Assim, *rakings* podem ser podem ser importantes instrumentos de mercantilização do ensino superior; devemos lembrar também que a corrida por internacionalização e inserção no mercado global pode ameaçar objetivos e aspirações locais para o ensino superior:

> "The quest for global recognition and reputation thus threatens more localized considerations universities ought to address as part of their contribution to the public good" (RHOADS; LI; LLANO, 2014, p. 28)

Outro ponto a considerar é que essa competição é desigual. Como mencionado anteriormente, o jogo da globalização, governança global e internacionalização é dominado por países hegemônicos do norte global. As universidades em localizações geopolíticas privilegiadas têm muito a ganhar,

[14] Número referente ao ano de 2014 de acordo com a Associação Internacional de Universidades.

atraem os melhores cérebros (fenômeno chamado de *braindrain* em inglês), expandem seus serviços, lucram financeiramente e contribuem para o domínio político, econômico e ideológico de suas nações. As nações em desenvolvimento precisam considerar o que têm a ganhar e a perder nesse jogo e decidir como querem atuar no presente cenário de internacionalização.

Não podemos falar de tendências e desafios no processo de internacionalização sem falar sobre o uso do inglês como meio de instrução (EMI – english as a medium of instruction). O inglês é a língua da internacionalização do ensino superior. Quando governos e instituições elaboram estratégias para a internacionalização, o uso do inglês como meio de instrução (EMI), o aumento do número de publicações em revistas internacionais, a criação de centros ou núcleos de ensino de línguas tendem a fazer parte dos planos traçados.

Segundo o relatório do British Council, *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*, sobre o uso do inglês como meio de instrução que traz dados de 55 países onde o inglês não é primeira língua no período 2013/2014), sessenta e dois por cento (62%) dos países investigados haviam mudado suas políticas em relação ao uso do inglês como meio de instrução. Ainda de acordo com o relatório do British Council, políticas favoráveis ao uso do inglês como meio de instrução visam criar mais oportunidades para que os alunos se juntem à comunidade acadêmica e comercial global e sejam mais competitivos internacionalmente. Essas políticas favoráveis ao uso do inglês como meio de instrução visam também tornar suas instituições de ensino superior mais atraentes para alunos internacionais e assim mais competitivas no mercado educacional. Bradford (2012) aponta para o aumento da oferta de cursos de pós-graduação em inglês e menos comum, mas também crescente, cursos de graduação em inglês. Um dos desafios para o uso do inglês no ensino superior seria a falta de habilidade linguística de professores e alunos. Segundo Bradford (2012) até mesmo professores que falam inglês como língua estrangeira teriam muito mais trabalho para preparar e conduzir aulas e avaliações em inglês. O autor também aponta para o risco de diminuição de qualidade do ensino-aprendizagem e a possibilidade do o uso de uma língua estrangeira interferir no comportamento dos alunos. Os desafios apontados por

Bradford (2012) também são apresentados no relatório do British Council, no entanto, o relatório liga o uso do inglês ao processo de internacionalização e ao sucesso de instituições de ensino superior. O esforço em promover políticas e iniciativas que ampliem e facilitem o uso do inglês como meio de instrução, não exclusivamente, mas principalmente no ensino superior aparece como um passo a ser dado rumo ao desenvolvimento, à globalização e ao sucesso mercadológico. O relatório cita o processo de Bologna[15] e o crescimento de cursos ministrados em inglês por toda a Europa o que facilitaria a mobilidade dos alunos europeus e também tornariam as universidades mais atraentes, também menciona o esforço de países asiáticos, como China e Taiwan, que encorajam o uso do inglês no ensino superior e que têm feito investimentos consideráveis para que não só o uso do inglês como meio de instrução seja cada vez mais o padrão, mas têm também adaptado seu sistema administrativo e o currículo para se alinhar ao processo de internacionalização. Outro ponto destacado pelo relatório de forma positiva seria que o uso do inglês facilitaria a expansão do processo de filiais (*branching* em inglês) de grandes universidades do norte global, como por exemplo a Universidade de Nova Iorque, instituição privada norte americana, que tem bases na África, Ásia, Europa, Oriente Médio e América do Sul.

O uso do inglês como língua franca, língua internacional ou como meio de instrução dentro do processo de internacionalização demandaria um estudo completo sobre o tema[16], a finalidade aqui é apenas ressaltar que a escolha da língua inglesa como língua a ser valorizada e enfatizada no ensino superior e a primazia de saberes produzidos nessa língua trazem implicações culturais, políticas e sociais (RISAGER, 2011, JORDÃO, 2016, RAJAGOPALAN,

---

[15] O processo de Bolonha deve seu nome à 'Declaração de Bolonha' que foi assinada em 1999, na cidade de Bolonha, Itália, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior me 29 países europeus que visou concretizar o 'Espaço Europeu de Ensino Superior' que pretendia ser um espaço aberto que permitisse aos estudantes do ensino superior mobilidade e acesso equitativo no ensino superior europeu.

[16] Uma boa leitura sobre o tema é a tese de doutorado de Dawn Rogier da Universidade de Exeter: "The effects of English-medium instruction on language proficiency of students enrolled in higher education in the UAE". Acesse em: https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/4482/RogierD.pdf?sequence=2

2012 e 2015) e essa tendência junto com todas as outras no processo de internacionalização devem ser problematizadas e não apenas aceitas como naturais.

Altbach e De Wit (2018), como já mencionado anteriormente, apontam para o fim da internacionalização como a conhecemos. Os autores sustentam que o cenário político dos últimos anos, com a eleição do atual presidente dos EUA, Donalt Trump, a saída do Reino Unido da União Europeia (Brexit) e o aumento de políticas nacionalistas e anti-imigrantes na Europa propiciaram uma mudança no processo de internacionalização do ensino superior. Mas não são apenas as mudanças políticas que, segundo Altbach e De Wit (2018), apontam para o fim da internacionalização como tem ocorrido nos últimos anos. As mudanças políticas acima indicadas encadearam dificuldades na obtenção de vistos e um clima pouco receptivo para estudantes internacionais nos EUA e Reino Unido; os limites da internacionalização e o uso do inglês como meio de instrução têm sido foco de debates em diversos países e esses questionamentos começam a ter resultados:

> In other countries, including Germany and Denmark, there is also debate about the negative impact of English on the quality of teaching. In Italy, an intense fight at the Polytechnic University of Milan about the use of English in graduate education resulted in a recent court ruling that might limit the use of English in Italian higher education drastically on constitutional grounds. (ALTBACH & DE WIT, 2018, p. 02)

Altbach e de Wit (2018) também apontam para um possível declínio na educação transnacional, onde grandes universidades do norte global abrem filiais (branch campus) em outros países. Os autores citam a China como um exemplo de uma recepção mais crítica desse tipo de empreitada e apontam para uma possível diminuição desse tipo de prática. Anderson (2017) questiona o papel das universidades internacionais no mundo árabe, se por um lado essas universidades dão conta de uma demanda de educação terciária que as universidades locais públicas e privadas não conseguem abarcar, por outro lado, a educação oferecida por essas instituições parece não estar conectada com a

comunidade local. As primeiras universidades internacionais na região, bem antes do atual processo de internacionalização, tinham um papel claramente missionário:

> The oldest of these institutions reflect a missionary impulse: the American University of Beirut (AUB) began in 1866 as the Syrian Protestant College. Before it was established in 1919, the trustees of the American University in Cairo (AUC) briefly called it Cairo Christian University. By the time AUC opened, however, the explicitly religious purpose of these universities was already giving way to a secular, if paternalistic, commitment to promoting education for moral character and enlightened citizenship (ANDERSON, 2017, p. 02)

As universidades “catequizadoras” deram lugar às instituições “internacionais” que fornecem “educação internacional” que é normalmente advinda da tradição educacional americana ou europeia, ministrada em inglês, por professores creditados pelas universidades do norte global. Anderson (2017) questiona o lugar dessas universidades internacionais no mundo árabe e identifica como incompleta uma educação que não esteja interligada com as cidades e comunidades onde está localizada.

O atual cenário com crescentes críticas ao uso do inglês como meio de instrução, à educação transnacional e aos limites entre a liberdade acadêmica local e a educação internacional, bem como o clima político nacionalista e anti-imigração nos colocam diante dos efeitos da internacionalização neoliberal ligada à globalização:

> Thus, far from being neutral, when pervasive economic globalization rests on knowledge, the impact of this exclusionary and inclusionary process can be of major proportions on the institutions and systems that generate and disseminate knowledge, namely on higher education. (POLAK; MARMALEJO, 2017, Kindle edition)

Se a globalização econômica vai regular a produção e disseminação de conhecimento e se a internacionalização do ensino superior será orientada pela competição, não podemos nos iludir, pois competição prevê ganhadores e perdedores, assim como globalização pressupõe colonização e colonização por sua vez pressupõe desigualdade. E sabemos que esse jogo é

um jogo de cartas marcadas. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), *Trends Shaping Education 2016,* relaciona a desigualdade econômica entre países e a educação e aponta, não para uma diminuição da desigualdade nos últimos anos, mas ao contrário, um aumento da desigualdade. O relatório também aponta para a desigualdade entre as publicações advindas de colaborações internacionais:

> As measured by the numbers of publications with international co-authors, almost all OECD countries increased their international scientific collaboration between 2003 and 2012. The United States experienced a 33% increase in the percentage of documents produced through international collaboration, (…) All BRIICS countries except for South Africa experienced a drop in the percentage of documents using international collaboration, with the largest drop seen in Indonesia. Education systems will not only have to guarantee that students are able to master the technical skills required by the knowledge economy but also that they foster international and scientific co-operation. (OECD, 2016, p. 40)

Ou seja, países membros da OECD, na maioria países ditos “desenvolvidos” aumentaram suas publicações cientificas advindas de colaborações internacionais (entre 2003 e 2012 auge do atual modelo de internacionalização), no entanto, países como o Brasil, Índia e Indonésia não tiveram o mesmo sucesso. De acordo com o relatório da IAU, Associação Internacional de Universidades, *The IAU 4th Global Survey Report* (IAU, 2014) que consultou 6879 universidades em todo o mundo, o principal risco da internacionalização para instituições é que as oportunidades internacionais somente estariam disponíveis para estudantes com recursos financeiros, ainda no mesmo relatório os participantes apontam que a comercialização da educação seria o risco mais significativo no processo de internacionalização para a sociedade e a desigualdade dos benefícios da internacionalização é apontando como o segundo maior risco no mesmo quesito.

Todos os exemplos citados na presente seção nos instigam a refletir que não existe internacionalização sem história colonial, sem globalização e consequentemente sem desigualdade. Desigualdade de saberes, de poder e de relações.

1.3 A internacionalização do Ensino Superior no Brasil

> **Com fim do Ciência sem Fronteiras, intercâmbio em graduação cai até 99%.**
>
> Encerramento do programa federal em julho de 2016 fez despencar o número de alunos enviados por universidades públicas para estudar no exterior
>
> O Estado de S.Paulo, Novembro de 2017 [17]

O acesso à educação superior tem crescido em toda a América Latina tanto em instituições públicas como privadas (GACEL-ÁVILA; JARAMILLO, KNIGHT; DE WIT, 2005). No entanto, ainda são muitos os problemas de qualidade enfrentados pelos países latinos (HOLM-NIELSEN; THORN; BRUNNER; BALÁN, 2005). Estudiosos da internacionalização do ensino superior descrevem a região como ainda pouco desenvolvida e muito aquém das grandes economias mundiais:

> (…) they share characteristics that result from being located on a dependent, underdeveloped continent that has not yet reached a sufficient level of scientific and technological development for its universities to be independent centers of thought. (GACEL-ÁVILA; JARAMILLO, KNIGHT; De WIT, 2005, p. 03)

O Brasil, assim como outros países da América Latina, foi colonizado por uma nação europeia, no entanto cada país tem histórias políticas e sociais diversas. Assim, penso ser uma tarefa complexa analisar e avaliar instituições, culturas e nações sob uma única perspectiva. O que parece ser o caso acima onde os países da América Latina são comparados ao modelo de

[17] Manchete publicada no jornal brasileiro O Estado de São Paulo. Último acesso em 20 de junho de 2018.
https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-intercambio-em-graduacao-cai-ate-99,70002090320

ensino e produção de conhecimento de países colonizadores. Também cabe lembrar que universidades em regiões chamadas de subdesenvolvidas ou em desenvolvimento foram estabelecidas apenas a partir do século 20 e tiveram propósitos e ritmos de desenvolvimento muito diversos de instituições do norte global (ALTBACH, 2007).

Gacel-Ávila, Jaramillo, Knight e De Wit (2005) sugerem que a América Latina deveria aproveitar a língua e a cultura em comum e que a heterogeneidade do sistema de educação superior deveria ser harmonizada para um possível fortalecimento da região. Os pesquisadores parecem ignorar ou relativizar a grande diferença cultural, política, social e mesmo linguística da região. Ou parecem querer aplicar soluções prontas, como o processo de Bologna na Europa, em uma região que tem questões próprias. A proposta dos autores Gacel-Ávila, Jaramillo, Knight e De Wit (2005) não difere do que propõe De Wit (2014), segundo os pesquisadores a América Latina deveria fortalecer ligações regionais harmonizando a administração e o currículo das universidades e estabelecendo parcerias com foco na mobilidade e pesquisa. No entanto, ao mesmo tempo em que propõem um fortalecimento regional os autores apontam para a necessidade de internacionalizar o currículo e trazer uma dimensão internacional para o ensino-aprendizagem locais, Gacel-Ávila, Jaramillo, Knight e De Wit (2005) também afirmam que o inglês ou a proficiência em língua inglesa de alunos e professores no ensino superior seria a “chave” para o crescimento e inserção da América Latina no contexto Global. Ou seja, devemos alinhar nossos currículos a países vizinhos, mas também ao modelo europeu e americano; devemos valorizar as línguas regionais, mas o inglês deve ser um imperativo; devemos depender menos de fundos europeus e norte-americanos para mobilidade e pesquisa, mas devemos estar abertos a receber filiais de universidades americanas e europeias na região (DE WIT, 2014). A questão aqui parece ser quem se beneficiaria mais com essas políticas e estratégias. Acredito que a reflexão sobre o processo de internacionalização deva caber a cada país; parcerias verticais e horizontais podem ser benéficas desde que atendam objetivos e necessidades locais e possibilitem a pluralidade de saberes.

A educação superior no Brasil é bastante diversa. Instituições privadas representavam oitenta e oito por cento (88%) das instituições de nível superior e contam com objetivos e históricos bem desiguais, mas, de forma geral, tem menor preocupação com pesquisa e produção de conhecimento. Vale mencionar também que muitas dessas universidades particulares pertencem a empresas educacionais estrangeiras como o grupo educacional americano *Laureate*[18]. As universidades públicas tendem a oferecer um ambiente educacional com melhor qualidade acadêmica e mais vocacionado para a pesquisa (BALBACHEVSKY, 2013). No entanto, segundo Balbachevsky (2013) mesmo entre as universidades públicas há características diversas, apenas uma pequena parte das instituições poderia ser classificada como universidades de pesquisa enquanto boa parte das outras universidades teria seu foco principal no ensino. Com poucas universidades que figuram entre as chamadas universidades de pesquisa de alto nível (world-class university), o Brasil não seria um ator de grande importância no mercado educacional, isto é, no cenário atual onde cada vez mais universidades têm funcionado como grandes multinacionais que operam em uma sociedade do conhecimento e um mercado bastante lucrativo (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Mesmo não figurando entre os países que movimentam mais expressivamente esse mercado educacional, as instituições de ensino brasileiras têm apresentado crescimento quantitativo e qualitativo e se tornado mais frequentemente palco de encontros interculturais e/ou permeados pela interculturalidade frutos do processo de internacionalização. Tal fato se deve principalmente a programas governamentais que buscam responder às demandas por formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho do século XXI.

Foi frente ao quadro acima mencionado que o governo brasileiro lançou, em 2011, o programa *Ciências sem Fronteiras,* que foi o maior e mais

---

[18] Para mais informações sobre a presença de capital estrangeiro em intuições de ensino superior que atuam no Brasil:
- *Estrangeiros correm por fora e negociam compra de universidades,* O Globo, Julho de 2016 https://oglobo.globo.com/economia/negocios/estrangeiros-correm-por-fora-negociam-compra-de-universidades-19729698#ixzz5J5aeQrxK
- 10 grupos de educação que movimentam as aquisições no setor, Exame, setembro de 2016 https://exame.abril.com.br/negocios/10-grupos-de-educacao-que-movimentam-as-aquisicoes-do-setor/
- Educação atrai investidor estrangeiro, Folha de São Paulo, agosto de 2010 https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me1708201013.htm

ambicioso programa de bolsas promovido pelo governo federal até o presente momento. Segundo seu sítio na internet o programa visou à internacionalização da ciência e tecnologia por meio da mobilidade internacional:

> *"Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional."*

O programa implementou cerca de 100 000 (cem mil) bolsas para alunos de graduação e pós-graduação e mudou o cenário da mobilidade estudantil brasileira entre 2011 e 2016. As principais áreas beneficiadas foram as ciências exatas e a área tecnológica, tal escolha encontrou respaldo nos objetivos do programa que visa entre outras coisas o desenvolvimento de profissionais altamente qualificados e ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas. O programa foi conduzido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) teve parceria com mais de quarenta países. Ainda segundo dados divulgados pelo programa o destino mais procurado foi os EUA que recebeu o maior número de bolsistas durante a vigência do programa, os outros países de destino mais comuns foram o Reino Unido, Canadá, França e Alemanha.

O relatório do senado federal sobre políticas públicas, CCT de 2015, avaliou o Ciências sem Fronteiras e apontou pontos fortes e fracos do programa. Entre as falhas do programa estão a falta de controle das atividades dos bolsistas no exterior, também as dificuldades dos estudantes em aproveitar os estudos feitos na instituição destino, a dificuldade de um número considerável de alunos com a língua do país destino e grande quantidade de bolsas em nível de graduação (cerca de 64%), sobre o último ponto o relatório sugere que a mobilidade de alunos de graduação não levaria a uma melhoria da pesquisa do país[19], o relatório também aponta que apesar de todas universidades melhores

[19] O argumento de que a mobilidade de alunos de graduação não estaria ligada a melhoria da pesquisa é bastante controverso. Segundo Rovnyak e Shields (2017) a pesquisa na graduação não só prepara futuros pesquisadores, mas também pode trazer avanços reais para a ciência. Os autores apresentam vários dados que ilustram tal argumento, entre os dados apresentados

colocadas em rankings mundiais terem recebido alunos do CsF, apenas 3 das 25 universidades que mais receberem alunos brasileiros estavam entre as 50 primeiras nos rankings. Entre os pontos positivos o relatório do senado aponta que 39% (trinta e nove por cento) dos beneficiários do programa eram de famílias de renda baixa ou modesta, o relatório também apontou que dentre os alunos de graduação participantes do programa o ingresso em um curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) era três vezes maior do que entre alunos não beneficiados pelo programa. Acredito ser pertinente também apontar, mesmo que superficialmente, para outras mudanças ocorridas no ensino superior no Brasil no período de 2011/2012. Segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2013) o acesso à educação superior foi ampliado. As universidades públicas viram o número de alunos de baixa renda e advindos de escolas públicas aumentar. Segundo a ARII/UFAM cerca de setenta por cento (70%) dos estudantes da instituição vem de situação de vulnerabilidade socioeconômica[20]. Esse número é menor em instituições de ensino superior em regiões mais centrais e com maior renome, mas os dados (SINAES, 2013) apontam para um cenário menos elitista nas instituições públicas de ensino superior. Assim como apontou o relatório do senado, o do perfil do aluno participante de mobilidade acadêmica pelo Ciências sem Fronteiras ou por outros programas de bolsas é bastante heterogêneo, segundo o SINAES (2013) há tanto alunos de uma classe social econômica mais alta, como alunos de classe média e alunos considerados de baixa renda, que trabalham e que são o primeiro filho da família a cursar uma graduação.

Com o fim do Ciências sem Fronteiras em 2016 a mobilidade estudantil no país despencou, como alerta a matéria do jornal *O Estado de São Paulo,* cuja manchete é destaque no início dessa seção, que analisou dados de 17 universidades públicas brasileiras. A internacionalização do ensino superior entrou na agenda das políticas públicas e institucionais no Brasil, mas após a

---

Rovnyak e Shields (2017) citam uma pesquisa no Trinity College que mostrou que 52 artigos frutos de pesquisa de graduação representaram comprovados avanços na área de química analítica entre 2009 e 2015.

[20] Informação verbal fornecida durante entrevista gravada em 2016 com o então Assessor de Relações Internacionais da UFAM, Prof. Naziano Filizola.

destituição da então presidente Dilma Rousseff e consequente início do governo de Michel Temer, o quadro parece ter estagnado. O governo Temer lançou o CAPES – PRINT (Programa Institucional de Internacionalização) em novembro de 2018. O programa visa incentivar a internacionalização de instituições de ensino superior (IES) e institutos de pesquisa (IP) fomentando projetos institucionais de internacionalização. As instituições que tiverem seus projetos de internacionalização aprovados poderão utilizar os recursos disponibilizados para fortalecer parcerias internacionais (o programa estabelece uma lista de países com os quais as IES e IP poderão estabelecer parceria) custeando missões de trabalho no exterior, bolsas de doutorado sanduíche, capacitação em cursos de curta duração, entre outros. O programa, como já mencionado anteriormente, passou a vigorar no segundo semestre de 2018 e não seria prudente traçar qualquer avaliação. Mas, com recursos bem mais modestos que o Ciências sem Fronteiras e com foco na pós-graduação, o PRINT não deverá mudar o cenário apontado na manchete em destaque no começo da presente seção.

O programa *Idiomas sem Fronteiras* foi lançado logo após a implementação do *Ciências sem Fronteiras* com o objetivo de promover o aprendizado de línguas estrangeiras no meio acadêmico. Ao contrário do que aconteceu com o CsF, o Idiomas sem Fronteiras continua vigente. O programa conta com 63 Núcleos de Línguas em universidades federais que oferecem cursos presenciais para alunos de graduação e pós-graduação. O programa também oferece um curso online 'My English online', curso elaborado pela Cengage e financiado pela CAPES e trabalha com a aplicação de testes de proficiência, como o TOEFL ITP. Segundo a presidente do Núcleo Gestor do IsF, Profa. Denise Martins Abreu e Lima (MEC, 2016)[21] os resultados obtidos pelas três ações bases do programa (aplicação de testes, curso de inglês online e cursos presenciais de inglês e outras línguas) são bastante significativos para o ensino de línguas no país. Ainda segundo Abreu e Lima (MEC,2016) outros idiomas foram incorporados ao programa (além do inglês) para 'ampliar a

[21] Informação presente no Relatório do I Encontro Internacional do Idiomas sem Fronteiras. O evento foi uma parceria entre o Ministério da Educação e a União Europeia.

perspectiva dos estudantes brasileiros em relação à formação em línguas estrangeiras'.

O programa *Ciências sem Fronteiras* foi uma iniciativa ousada do Governo Federal, o programa, apesar de conter falhas de implementação, como já mencionado acima, colocou o Brasil no cenário da internacionalização e deixou para trás um filho oficial, o programa *Idiomas sem Fronteiras.* Alguns frutos são difíceis de se dimensionar a curto prazo, mas iniciativas como o RedeCsF[22] que uniu ex-bolsistas de todo o país para promover ações em prol da ciência e tecnologia e estatísticas como as apresentadas pelo relatório do senado federal (op.cit., 2015) de que o número de ingressos em programas de pós-graduação entre ex-bolsistas era 3 vezes maior do que entre os não participantes e de que o programa atingiu estudantes de todas as classes sociais são indicativos que o programa alcançou, mesmo que parcialmente, seus objetivos.

1.4 A internacionalização do ensino superior no Brasil – a experiência dos participantes dessa pesquisa em programas de mobilidade.

Projetos brasileiros difundem cultura africana sob ótica protagonista e artística

Dois projetos brasileiros, um em Manaus e outro em São Paulo, mostram como o continente com 54 países ultrapassa qualquer estereótipo e possui riquezas ainda desconhecidas.

Jornal A Crítica, maio de 2016[23]

[22] A RedeCsF é um ambiente de integração para conectar e engajar participantes do programa Ciência sem Fronteiras, parceiros e as comunidades locais para desenvolver CTI&E como retorno ao investimento. Para mais informações acessar: http://www.redecsf.org/

[23] Manchete publicada no jornal A Crítica em 27/05/2016. Último acesso em 25 de julho de 2018. https://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/projetos-brasileiros-difundem-cultura-africana-sob-otica-protagonista-e-artistica

Os sujeitos desta pesquisa participaram de 3 diferentes programas de mobilidade estudantil, o Ciências sem Fronteiras, O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) e o programa de Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G Nesta parte farei uma breve apresentação dos dois programas de mobilidade ainda não apresentados, interpondo com as experiências dos estudantes. Para contrapor as colocações dos alunos trago a posição da Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais – ARII da UFAM através de relatos advindos da entrevista com o, então, Assessor de Relações Internacionais Prof. Dr. Naziano Fizziola e também do depoimento de funcionários da ARII. As informações sobre os programas advêm dos sites oficias dos programas na internet que constam na bibliografia.

Os alunos Mariana, Alain e Ben são participante do programa de Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G, que se originou no final da década de 1920, trata-se de um acordo de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém tratado de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia, objetivando a formação de recursos humanos. O programa passou por algumas atualizações sendo a última 2013 por meio de um decreto da presidente Dilma Rousseff. O programa foi inicialmente regido apenas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e depois passou a ser regido também pelo Ministério da Educação (MEC). Atualmente, 89 instituições estão cadastradas e recebem estudantes pelo PEC-G, cada IES conduz o programa em diálogo com o MRE e MEC. Atualmente, 48 países participam do PEC-G, sendo19 da África, 25 da América Latina e Caribe, e 4 da Ásia. Os alunos selecionados pelo programa têm direto a frequentar um curso em uma universidade pública brasileira, sem passar por exames vestibulares ou pelo ENEM, mas precisam apresentar o certificado do exame Celpe-Bras. Caso o Celpe-Bras não seja aplicado no país de origem do estudante, este pode realizar um curso de Português Língua Adicional – PLA durante seis meses e então prestar o exame. Além do exame Celpe-Bras os alunos selecionados precisam declarar que têm recursos financeiros para sua manutenção durante o curso.

Mariana nos conta que apesar da exigência de que os alunos e seus familiares assinem uma declaração afirmando que tem meios de sustento, essa é uma das maiores dificuldades enfrentadas por ela e por seus colegas de programa. O manual do programa esclarece:

> "quer no tocante à moradia, à alimentação e ao vestuário, quer quanto a transporte (inclusive necessário para vir ao Brasil ou dele sair) e compra de livros ou de outro material didático. Não há qualquer ajuda das IES [Instituições de Ensino Superior], da SESu [Secretaria de Educação Superior] e do MRE [Ministério das Relações Exteriores], visto que o estudante-convênio assina Declaração de Compromisso, na Embaixada do Brasil sediada em seu país, de que tem recursos para se manter; além do comprovante de capacidade econômica." (Manual PEC-G, MEC, p.29)

A dificuldade pelo próprio sustento não foi a única dificuldade mencionada pelos estrangeiros. Mariana e Alain chegaram a UFAM em 2011, antes do estabelecimento da atual assessoria de relações internacionais, tiveram que enfrentar várias dificuldades no processo de adaptação ao Brasil e a instituição. Alain chegou a Manaus em um domingo, sem falar português e quase sem dinheiro, pegou um taxi para a UFAM, que estava vazia, e dormiu ao ar livre sem comer ou beber nada até conseguir ser atendido pela então secretaria de assuntos internacionais. A estudante Mariana nos contou que ao procurar a universidade em busca de ajuda para solucionar um problema, a funcionária da Universidade Federal do Amazonas teria dito a ela: "*Nós não temos nenhum compromisso com vocês*". A aluna também disse que não teve qualquer recepção formal por parte da universidade. Na verdade, de acordo com as normas do programa a universidade não tem outro compromisso com o aluno além de oferecer a vaga no curso de graduação para qual o aluno foi selecionado. Os alunos, diga-se a maior parte deles, vêm para o Brasil para fazer o curso gratuito de PLA durante 6 meses. No entanto, durante o período de curso de português o aluno ainda não está matriculado na universidade e, dessa forma, não tem qualquer dos direitos comuns aos estudantes, como almoçar no restaurante da universidade, cartão de transporte, entre outros. Os alunos em curso de língua obviamente também não podem concorrer a bolsas de estudo como a Promisaes, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, destinada a alunos PEC-Gs, em especial africanos. Estar no Brasil, sem a

matrícula na universidade e com recursos escassos foram os principais desafios. Ben teve uma experiência diferente de adaptação, chegou ao Brasil em 2015 quando ARII já estava preparada para oferecer uma melhor recepção para os alunos, mas Ben destaca principalmente o papel dos alunos veteranos africanos que o receberam e ajudaram na adaptação.

As principais queixas em relação ao programa apresentadas pelos alunos foram a falta de informações e apoio institucional e a dificuldade para se sustentar no Brasil. Apesar de ter assinado o termo de capacidade econômica, Mariana diz que não conhecia a realidade econômica no Brasil e que teve sérias dificuldades para se sustentar, principalmente no começo. O assessor de relações internacionais da UFAM declarou que a ARII tem trabalhado para melhorar a acolhida aos alunos PEC-Gs e também o acesso a informações. Material informativo sobre moradia perto do campus, transporte, locais para alimentação e outras informações têm sido disponibilizadas no site da ARII-UFAM e a equipe de comunicação da ARII está trabalhando em uma cartilha/manual para os estudantes estrangeiros. Mariana, durante sua entrevista, reconheceu que o trabalho de recepção e acolhimento aos alunos estrangeiros tem melhorado. No entanto o assessor destaca que apesar da preocupação em ajudar os alunos não há uma estrutura para isso:

> Preocupação há. O que a gente não tem hoje, até o momento, é uma estrutura pronta para isso. A gente está aos poucos criando, e, muito do que temos criado, infelizmente, é através dos problemas que têm acontecido.

O professor Naziano destaca que a ARII tem agido, principalmente, através dos problemas vivenciados ao receber alunos estrangeiros, mas a universidade não tem uma estrutura estabelecida para atender alunos estrangeiros. O assessor disse ainda que a ARII tem trabalhado em conjunto com o Departamento de Assistência Estudantil – DAEST para melhorar a recepção aos alunos internacionais, mas segundo ele não é fácil, pois setenta por cento (70%) da comunidade estudantil na UFAM se encontra em vulnerabilidade socioeconômica e os alunos PEG-Gs acabam por somar-se a

esse grupo de estudantes em vulnerabilidade e concorrer pelos mesmos recursos escassos:

> Não é fácil, você tem que dividir, muitas vezes, um recurso para dar apoio ao aluno que vem do interior e está sofrendo com problemas de discriminação também por ser do interior, e com dificuldades financeiras de se manter na capital e depois vem um de fora que está pedindo determinado auxílio, que vai competir com ele que é Amazonense (...) Tem que gerenciar esse conflito para que dele não nasça uma xenofobia, então esse problema é um pouco delicado, bem delicado e muitas vezes o estudante estrangeiro não entende.

A fala do assessor da ARII parece de certa forma responder às indagações de Mariana quando em sua narrativa fala sobre não ter sido aceita na casa do estudante e também quando foi interpelada por uma aluna que a acusou de estar “tomando o lugar dos brasileiros”. Essa não é uma situação simples e será necessário uma análise mais completa, assim como a adição de outros dados. Podemos, no entanto, antever que há várias complexidades em jogo: ao receberem uma bolsa de estudos/vaga em uma ISE o aluno africano vê isso como uma oportunidade e não se atenta para os desafios da empreitada, ou na verdade, muitas vezes considera que a empreitada a sua frente não é mais desafiadora que a que está deixando para trás. Outra questão é a responsabilidade da universidade por esses alunos, uma vez que estejam matriculados e façam parte da comunidade acadêmica local, deveriam poder contar com o apoio institucional para conduzirem seus estudos. Seria fácil, julgar previamente os alunos locais como preconceituosos e/ou racistas, alguns pontos, entretanto, devem ser levados em consideração: a situação de vulnerabilidade econômica de muitos estudantes no estado do AM e a escassez de recursos, a falta de divulgação de informações sobre internacionalização, a ausência de qualquer educação e/ou preparo intercultural docente e discente.

Em um estudo de caso focalizando a experiência de quatro alunos PEC-Gs na Unicamp, Bizon (2013) traz o seguinte argumento:

> Assim, os estudantes narraram o PEC-G como um programa de humilhação, que ajudaria a cristalizar preconceitos sobre a África, dado que suas normas, vistas como restrições, implicariam uma forma de provar que os estudantes africanos não seriam capazes de vencer e de

> ocupar o lugar a eles oferecido. Conforme expuseram, cooperar não seria simplesmente oferecer uma vaga nas instituições universitárias, mas disponibilizar maneiras para que essa vaga pudesse ser realmente ocupada, apropriada, significada por eles como um lugar de pertencimento. (BIZON, 2013, p. 332)

Apenas oferecer uma vaga em um IES parece ser pouco. Os alunos precisam de condições para realmente ocupar essa vaga e dela se apropriar. Estar longe de casa já é em si um desafio, no entanto boa parte dos alunos internacionais parecem ter maiores desafios a enfrentar do que apenas a adaptação a um país diferente, os estudos de Marginson (2013) parecem apontar nessa direção:

> Leaving behind their country of citizenship and the rights and protections it provides, international students enter a new education system and living setting where they arevariously constructed as supplicants, strangers, outsiders, consumers, social isolatesand people in learning or linguistic ‘deficit’. (MARGINSON, 2013, Kobo edition)

Marginson parece nos mostrar que Mariana e os alunos sujeitos da pesquisa de Bizon (2013) não estão sozinhos em suas dificuldades. O modo como alunos internacionais são vistos pode variar dependendo de sua nacionalidade, raça, situação sócio econômica, gênero e outros fatores, mas ser um estudante em mobilidade longe de sua nação é desafiador em vários aspectos (Marginson, 2013). Apesar de serem, muitas vezes, classificados de forma estereotipada como estranhos e inferiores, as pesquisas de Marginson (2013) mostram que há pouca ou nenhuma base para esse tipo de visão:

> Cultural stereotyping and the student as consumer are methods (formal and informal) of regulating and ordering the international student population. Much is invested in these methods. Despite a lack of foundation, the cultural and educational stereotypes are difficult to shift – after all, they provide locals with the priceless asset of a sense of superiority – and the consumer notion is continually restated by policy and management. (MARGINSON, 2013, Kobo edition)

Mariana terminou o curso de Relações Públicas, participou de um projeto de iniciação cientifica, e hoje cursa mestrado na UFAM. Mariana demonstra ter domínio da língua portuguesa, além do francês e inglês. Alain

também é fluente em português, Inglês e Francês, terminou a graduação em Ciências da Computação e cursa mestrado na mesma área na UFAM. Ben cursa Biblioteconomia, já teve oportunidade de estagiar e está bem adaptado à UFAM e ao Brasil. Nenhum dos alunos estrangeiros investigados por essa pesquisa se encaixa no estereótipo do aluno internacional tido como inferior ou menos capaz o que condiz com o argumento de Marginson (2013) de que essa visão parece servir apenas para alimentar o senso de superioridade das instituições e países destino.

A manchete que marca o inicio desta seção aborda o projeto 'Nossa África" que visa difundir informações sobre o continente africano, sua história, seus povos, países e culturas. O estudante Ben falou ao jornal A Crítica em nome dos 51 estudantes PEC-Gs africanos que estavam na UFAM na época e faziam parte do projeto. O projeto "Nossa África", nascido de uma parceria entre a ARII e os estudantes PED-Gs, teve sua primeira edição em 2012, continua acontecendo anualmente na UFAM e tem contribuído para minimizar a falta de informação sobre o povo e a história africana não só entre a comunidade universitária, mas também entre alunos e professores da rede pública de Manaus que são convidados a participar do evento. A atuação de Ben no projeto é um exemplo de como a presença de alunos internacionais pode contribuir para um ambiente acadêmico mais rico e diverso.

Hilda participou do PLI, Programa de Licenciaturas Internacionais, PLI-França. Hilda que cursava graduação em Letras-Língua francesa pode fazer graduação sanduíche estudando 2 anos na Universidade Paris-Sorbonne. Hilda contou em sua entrevista que teve uma excelente recepção em termos de 'estrutura'. O departamento de relações internacionais da Sorbonne forneceu todas as informações e auxílio para que Hilda pudesse resolver questões relacionadas a documentação, moradia, transporte e integração ao curso. Hilda nos contou que cada grupo de brasileiros contava com um 'coach-francês', ou seja, um aluno de graduação francês que acompanhava o grupo nos primeiros dias em tarefas como ir ao banco, providenciar documentos, etc. Hilda também nos contou que o departamento de relações internacionais forneceu acompanhamento em questões relacionadas ao curso, como escolha de

disciplinas e como melhor aproveitar academicamente a estadia na universidade. Nos capítulos 2 e 3 vamos conhecer melhor a experiencia acadêmica e intercultural de Hilda, mas no que se refere ao programa e a recepção por parte da universidade francesa, a aluna não fez nenhuma crítica ou sugestão de melhoria. Ao voltar para Manaus e para o curso de Língua Francesa, Hilda contou que encontrou um ambiente propício para compartilhar sua experiência. Junto com outros alunos que participaram do PLI, os demais colegas de curso, professores e coordenador de curso, Hilda participou de discussões para melhoria de seu curso na UFAM. Hilda graduou, está se preparando para o mestrado e trabalha na área.

As alunas Cora e Clarisse participaram do programa Ciências sem Fronteiras, já apresentado na seção anterior, durante suas entrevistas e também em suas narrativas escritas, as alunas não fizeram críticas em relação as universidades destino e nem ao programa em si. As estudantes não relataram qualquer problema de recepção, moradia, uso das facilidades da universidade ou qualquer outra questão. Segunda Cora e Clarisse, os problemas de adaptação a outra cultura e a pouca interação com alunos norte-americanos não estariam ligados ao programa em si. Relatam a experiência acadêmica como muito positiva e agregadora e lamentam apenas que sua experiência não tenha sido melhor aproveitada no âmbito de seu curso, o que acabou por tornar os ganhos advindos da mobilidade, ganhos pessoais e não institucionais. Ao ser questionado sobre essa questão o assessor da ARII argumentou:

> Isso realmente está acontecendo, temos acompanhado. Agora o seguinte, o CsF foi feito muito sem a nossa participação, então. Qual era a nossa participação no CsF? Os alunos se inscreviam em um site do governo, nós ficávamos sabendo disso, vinha uma lista para nós e a gente tinha que homologar. Esse aluno é um aluno da UFAM? Ele realmente tem esse nível que ele está dizendo? A gente dizia “sim”. Só. (...)
> Então nossa participação era só essa. Era uma relação entre o aluno e a universidade para onde ele ia e não uma relação entre a universidade daqui e a universidade de lá.

De acordo com o professor Naziano Fizziola, faltou ao CsF um maior integração e parceria com as universidades de origem para que a ARII e os cursos envolvidos pudessem ter acompanhado mais de perto os alunos em

mobilidade. A secretária de comunicação da ARII entrevistou alguns alunos e usou as entrevistas e depoimentos para divulgar o programa no âmbito da universidade, mas fora isso, não houve qualquer planejamento dentro da ARII ou entre os cursos beneficiados para, de alguma forma, aproveitar a experiência dos alunos participantes.

Grieco (2015) realizou um estudo de caso focalizando a experiência de vinte alunos do programa Ciências sem Fronteiras na Universidade de Toronto no Canadá. Grieco (2015) afirma que o estudo por ela conduzido aponta para a necessidade de um melhor esquema de colaboração entre os principais envolvidos e que isso melhoraria os resultados do programa:

> A more collaborative approach between sponsoring agencies, sending and host institutions could better ensure and reinforce the link between rationales and outcomes (NAFSA, 2008). This approach should also ensure that there is more clarity in the division of each actor's roles, in order to establish clear responsibilities and accountability. (GRIECO, 2015, p. 111)

Outra questão apontada pelo estudo de Grieco (2015) que parece se alinhar com os dados da presente pesquisa é a de um melhor planejamento de cada etapa do programa, com um melhor acompanhamento dos alunos participantes em todas as fases desde a preparação para a experiência de mobilidade até a recepção na volta dos alunos participantes.

> When looking at program design and the different stages of the CsF program, this study has demonstrated that more attention should be paid to the transition period as it is a critical component that helps ensure students are prepared to gain important benefits. As it became evident in the findings, students who felt they lacked sufficient orientation and support struggled more during courses and when searching for placements. Ultimately, then, the transition period will impact the subsequent stages of the program. Thus, sponsoring agencies, together with sending and receiving institutions should ensure that both pre-departure and post-arrival orientation programs are available to all CsF students and to students participating in other study abroad programs. (GRIECO, 2015, p. 111)

A experiência das alunas Cora e Clarisse parece apontar para os mesmos erros do CsF que o relatório de senado, apresentado na seção anterior, mostrou, Cora e Clarisse lamentaram não ter podido compartilhar sua

experiência internacional com seus professores e colegas de curso. Em uma conversa online Cora comenta:

> Não lembro se comentei com você pessoalmente quando fizemos a entrevista, mas na ____ (nome do curso da aluna) não houve nenhuma organização, acho que até mesmo pela universidade de nos perguntar como foi nosso tempo lá fora, o que foi que vimos na nossa área. Logo, ficou algo somente para nós mesmo. Não fico feliz por isso. Gostaria de ter compartilhado muita coisa, como tudo que eu sonhei em ver na nossa área, eu vi as muitas tecnologias também.

A experiência de retorno ao Brasil e ao seu curso não foi diferente para Clarisse, ela me contou que a única pessoa da universidade com a qual conversou mais detalhadamente sobre sua mobilidade foi comigo. Um programa de política pública deveria prever um plano de integração e aproveitamento das experiências dos alunos intercambistas. A experiência de retorno de Hilda é um bom exemplo dessa questão, ao discutir sua vivência acadêmica em sala de aula com colegas e professores, Hilda fez de seu ganho pessoal, um benefício coletivo.

Um programa como o Ciências sem Fronteiras pode ser considerado um alinhamento a uma lógica neoliberal, onde alunos buscam conhecimentos e soluções no norte global para questões locais, ou se submetem a supremacia epistémica e ideológica de certas instituições e nações. No entanto, o trabalho de Menezes de Souza (2018) nos faz refletir um pouco além. De acordo com Menezes de Souza (2018) o antigo governo brasileiro de esquerda se mostrou aparentemente cumplice a uma lógica neoliberal, mas ao expandir o alcance do Ciências sem Fronteiras e ao lançar o programa Idiomas Sem Fronteiras, possibilitou, através das mais de cem mil bolsas, o acesso a um certo capital cultural que até então faltava a muitos alunos. Como já citado anteriormente, o perfil do aluno intercâmbista no Brasil é bastante variado (SINAES 2013), sendo assim, temos indivíduos de várias classes sociais que participaram de algum programa de mobilidade e que estão retornando para o Brasil para se tornarem profissionais qualificados e contribuírem para a posição do Brasil na economia do conhecimento global. Menezes de Souza (2018) descreve essa situação como ‘cumplicidade estratégica’:

> One possibility to break out of this paradigm may be through *strategic complicity* as I have tried to show in the case of the Brazilian educational policies. Being strategically complicit with the doxa, which aims to reduce its effects, thus involves NOT negating that which is exterior to the doxa (social justice, collectivity); rather, by doing this, it involves negating the very process of negation, which *sustains* the doxa. (MENEZES DE SOUZA, *2018, p.202*)

Ao invés de ficar fora do jogo da internacionalização, o antigo governo brasileiro se colocou estrategicamente em uma posição cumplice ao doxa neoliberal para promover justiça social. Menezes de Souza (2018) aponta que o antigo governo brasileiro tinha total consciência da racionalidade neoliberal do mercado e do interesse das universidades do norte global no capital financeiro brasileiro:

> Without *inverting* this unequal model of dependence and development, current Brazilian policy of educational internationalization seems to offer a *transversal* model of relations with the North, reducing the effects of coloniality. This model, without yet becoming one of horizontality (eliminating the inequalities of coloniality), is marked by the recognition of mutual respect, mutual interest and mutual benefit between institutions of the North and the Brazilian policy. (MENEZES DE SOUZA, *2018, p. 203*)

A visão do programa Ciências sem Fronteiras oferecida por Menezes de Souza nos convida a questionar nossa posição na arena global e nos colocar no jogo, não como meros consumidores, mas como jogadores em posições igualitárias que têm interesses e contextos históricos locais diferentes, mas que podem estabelecer uma relação de benefício mutuo.

1.5 Internacionalização do ensino superior – possibilidades

Internacionalização do ensino no AM impulsiona pesquisas na Amazônia

Ações tornam intercâmbio 'via de mão dupla' entre brasileiros e estrangeiros.

> Trocas culturais 'fortalecem' estudo sobre a região, diz pesquisador.
>
> G1-AM – junho de 2016[24]

Em tempos de globalização competitiva parece que vivemos em uma lógica cada vez mais parecida com seleção natural de Darwin, quem não progride, não se desenvolve, não se internacionaliza está condenado à morte e ao desaparecimento. Existir atualmente é competir. Luc Ferry (2012) nos situa no mundo da técnica de Heidegger onde a finalidade deixou de ter importância e a competição é a nova ordem:

> Temos aqui, portanto, o essencial: *no mundo da técnica, ou seja, a partir de agora, no mundo todo, já que a técnica é um fenômeno sem limites, planetário, não se trata mais de dominar a natureza ou a sociedade para ser livre e mais feliz. Por quê? Por nada, justamente, ou antes, porque é simplesmente impossível agir de modo diferente devido à natureza de sociedades animadas integralmente pela competição, pela obrigação absoluta de "progredir ou perecer". (FERRY, 2012, p. 176)*

Não podemos ignorar a sociedade em que vivemos, não há lado de fora. Mas talvez possamos refletir sobre o processo de internacionalização não apenas a partir de ideias hegemônicas sobre conhecimento, educação e multiculturalidade. Talvez possamos ter um pensamento "outro" que melhor nos favoreça. Nesse sentido gostaria de trazer a reflexão proposta por Grosfogel (2007) que ao estilo nietzschiano praticado por Derrida e Foucault faz uma genealogia do conhecimento "universal" para nos mostrar como esse conhecimento é, na verdade, local. Segundo Grosfogel (2007) desde o cartesianismo e através da história do pensamento ocidental, este tem sido apresentado a partir de uma perspectiva onde o sujeito é apagado ou onde esse sujeito não pertence a um lugar, tempo e espaço no mundo e não tem relações

[24] Manchete do jornal G1-AM de 10/06/2016. Último acesso em 25 de julho de 2018. http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2016/06/internacionalizacao-do-ensino-no-am-impulsiona-pesquisas-na-amazonia.html

estabelecidas com outros seres humanos. O autor nos leva a questionar: de onde vem o conhecimento? Como e onde ele foi produzido? Certamente não nasceu de um ponto zero (“*hybrisdelpunto cero” Castro Goméz, 2007),* certamente tem uma história, foi produzido por alguém em um determinado tempo e lugar. O conhecimento que se quer global, universal, verdadeiro, é, de fato, o conhecimento de alguém que está inserido em uma determinada posição geopolítica:

> (...) de unconocimiento que se abstrae de toda determinaciónespacio temporal y pretende ser eterno; y segundo, enel sentido epistémico de unsujeto de enunciación que es abstraído, vaciado de cuerpo y contenido, y de sulocalizaciónenlacartografía de poder mundial, desde donde produceconocimientos, para asíproponerunsujeto que produceconocimientosconpretensiones de verdad, como diseño global, universal para todos enel mundo. (GROSFOGEL, 2007, p. 65)

O problema desse conhecimento localizado que quer ser universal é que ele nem sempre atende aos interesses globais e perpetua visões de mundo que favorecem a uns e não a outros. Ao pensarmos sobre a internacionalização do ensino superior por exemplo, não é difícil perceber que a atual racionalidade beneficia nações e instituições de forma desigual. Também não é difícil pensar que os maiores beneficiados não têm interesse em mudar essa racionalidade. O sistema-mundo euro-americano moderno, colonial e capitalista está sempre a dizer ao mundo o que fazer, desde o “*cristianize-se ou te mato*”, passando pelo “*civilize-se ou te mato*” e pelo “*desenvolva-se ou te mato*” até chegar ao “*democratiza-se ou te mato*” (GROSFOGEL, 2007, p.73). Na esfera educacional a ordem parece ser “internacionalize-se ou te mato”, sob a ótica decolonial qualquer conhecimento, solução, estratégia, resposta a problemas que se queira global, universal é imperialista e colonial. O pensamento decolonial nos oferece uma possibilidade (que não se quer única ou universal) de um futuro mais democrático que aspire o bem de muitos e não apenas de alguns:

> decolonial thinking is an important contribution to democratic futures and harmonious society but that is not exactly the main goals of the academy today. Of course the rhetoric is there, and you will find it everywhere. But the true goals of institutions of higher education is to compete with other institutions of higher education and move up in the several recognized pols of global ranking, from the Shanghai Jiao Tong to the National Research Council in the US. All these ranking favor “success, innovation and excellence.(…)The words are used in the sense of: personal

> success, innovation and excellence for progress and competition, rather than for the good of the many (MIGNOLO, 2013, p. 138)

Cabe a cada nação e instituição afetada pelo processo de internacionalização refletir sobre como atuar e se beneficiar da melhor forma desse processo, ciente de que não há fora do jogo, mas que o jogo não é neutro ou imparcial. Hall (2011) nos aponta o caráter de phármakon (DERRIDA, 2005) da globalização:

> Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes. Entretanto, isto também sugere que, **embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente.** (HALL, 2005, p. 97-98, grifo meu)

Se a globalização, como queria Hall, pode acabar sendo parte do processo de descentramento do Ocidente. Quem sabe o processo de internacionalização possa ter o mesmo caráter de phármakon e ao invés de perpetuar hegemonias do norte global no ensino superior possa contribuir para o descentramento acadêmico gerando parcerias de “mão dupla” que sejam benéficas para ambos países e instituições, como sugere a matéria que ilustra esta seção. No entanto, para que parcerias de “mão dupla” possam germinar, os encontros e as relações interculturais não podem se fundar em concepções raciais, modernas, coloniais e ocidentais de superioridade e inferioridade. Nos próximos capítulos passaremos a tratar dos encontros interculturais e dos desafios abarcados nessas relações.

CAPÍTULO 2 - O Desejo pelo Norte - o processo de internacionalização do ensino superior e a lógica norte-Sul

> *"What a beautiful name," Kimberly said. "Does it mean anything? I love multicultural names because they have such wonderful meanings, from wonderful rich cultures." Kimberly was smiling the kindly smile of people who thought "culture" the unfamiliar colorful reserve of colorful people, a word that always had to be qualified with "rich. She would not think Norway had a "rich culture."*
> Chimamanda Ngozi Adichie - Americanah

Ifemelu, personagem principal do livro Americanah de Chimamanda, deixa Lagos na Nigéria e muda-se para os Estados Unidos em busca de alternativas às universidades nacionais e suas constantes greves. Ifemelu torna-se uma estudante estrangeira nos EUA e passa a enfrentar as dificuldades e dilemas de uma imigrante, africana, negra e mulher. Marginson e Sawir (2012) iniciam o livro "*Ideas for Intercultural Education*" com uma narrativa sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia de uma estudante chinesa em mobilidade na Austrália. Ambas narrativas, uma claramente ficcional e outra fruto da pesquisa dos autores, abordam a experiência de estudantes do ensino superior em situação de mobilidade. Mas há algo mais a unir essas duas narrativas, as protagonistas partem de países do sul global. A personagem fictícia de Chimamanda deixa seu país no continente africano, que está em crise econômica e política, para buscar melhores oportunidades educacionais e profissionais nos EUA, a estudante Zhao Mei apresentada por Marginson e Sawir (2012) deixa a China em busca de aprimoramento profissional em um programa de mestrado em uma instituição Australiana. As narrativas que compõem essa pesquisa também são fruto de experiências de deslocamento, estudantes brasileiros e africanos que deixaram seu local de origem em busca de conhecimento, oportunidades acadêmicas e aprimoramento profissional. Meu argumento é que tanto as experiências acima apresentadas quanto as vivenciadas pelos sujeitos dessa pesquisa obedecem a um mesmo encadeamento que chamo de 'lógica norte-sul'

Há quase quatro anos venho ouvindo e acompanhando histórias como as de Ifemelu e Zhao Mei. Como já descrito na introdução desse trabalho, o meu contanto com estudantes em situação de mobilidade teve diferentes fases e facetas, mas as histórias aqui apresentadas são de alunos com quem pude estabelecer um contato mais constante e extensivo durante o processo de coleta de dados. Os heróis dessa história, assim como tantos outros personagens fictícios ou da vida real, partem do que chamamos de sul global, países ditos em desenvolvimento ou subdesenvolvidos e migram para o norte global, onde estão os países desenvolvidos ou hegemônicos[25]. O leitor, com razão, poderá questionar o fato de que em uma das narrativas citadas a estudante chinesa vai para Austrália e entre os sujeitos da pesquisa há africanos que vêm para o Brasil, seriam Austrália e Brasil parte do "norte global"? De certa forma sim, esses países representariam para os estudantes em questão o "norte possível" ou alcançável, mas essa idéia será explorada mais adiante.

2.1 Saindo do Sul em busca de um Norte

> *There was not, after all, a great difference between the world of the North and that of the South which she had fled; there was only this difference: the North promised more. And this similarity: what it promised it did not give, and what it gave, at length and grudgingly with one hand, it took back with the other*.
> James Baldwin - *Go tell it to the mountain*

Ao conversar com alunos In e Out, durante todo processo de pesquisa e coleta de dados, percebi que eram raros os estudantes que tinham um destino de mobilidade distinto em mente, ou que tinham o foco em uma

[25] A definição 'Norte-Sul global' (North-South divide em inglês) é uma divisão socioeconômica e política que surgiu na época da guerra fria. A divisão não é geográfica e é também chamada em inglês de 'rich-poor divide', o 'norte global' é formado pelas nações ricas e o sul global é formado pelas nações pobres, subdesenvolvidas e em desenvolvimento. O Cambridge Dictionary online traz a seguinte definição: "the difference in wealth between the rich countries of the world in the North and the poor countries in the South" Para mais informações consultar:
World Atlas - https://www.worldatlas.com/articles/what-is-the-north-south-divide.html
Technoprogressive Wiki - https://ieet.org/index.php/tpwiki/North-South_Divide

instituição de ensino superior específica, seja pela posição dessa instituição em um ranking ou por seu destaque em uma determinada área de estudo/pesquisa. O que parecia ser essencial, para os estudantes em questão, era a mobilidade em direção ao norte global. Vamos olhar para o processo de escolha do país destino dos seis estudantes cujas experiências estamos acompanhando nesse trabalho.

Clarisse e Cora ficaram sabendo sobre o programa *Ciências sem Fronteiras* através de colegas e decidiram se inscrever. Clarisse contou que o primeiro país destino que pensou foi os EUA, note que a aluna pensou em um país e não em uma instituição de ensino superior. No entanto, no processo de inscrição ficou sabendo que os EUA era o país com o maior número de candidatos e assim, achou que suas chances de conseguir a mobilidade seriam menores. Clarisse verificou os possíveis países destino, entre aqueles disponíveis para o seu curso no momento de sua inscrição, e se decidiu pela Hungria, ao ser questionada sobre a razão de sua escolha, Clarisse disse que não tinha qualquer informação sobre a Hungria e suas instituições de ensino superior ou sobre o ensino/pesquisa dentro de sua área de interesse no referido país, o motivo da escolha era o fato de a Hungria ser um país europeu. Ou seja, ao perceber que o seu primeiro desejo, ir para os EUA, talvez não fosse possível, Clarisse optou pela segunda melhor alternativa, um país europeu. Já Cora pensou em escolher a Alemanha, na Europa ocidental, mas no processo de inscrição ficou sabendo que além do inglês, precisaria de um certo nível de alemão, como não tinha nenhum conhecimento de alemão resolveu se inscrever para os EUA, sua segundo opção. Como precisaria sugerir três possíveis universidades destino, pesquisou na internet as melhores escolhas dentro da sua área, mas ao receber o resultado positivo de sua inscrição ficou sabendo que não iria para nenhuma das universidades pesquisadas, nas palavras da aluna: "*Acabaram me colocando em uma universidade, West Virginia, que eu nem sabia que existia*", tal fato, entretanto, não foi visto, pela aluna, como algo de grande importância, uma vez que o país destino havia sido contemplado. A estudante Hilda que participou do PLI (Programa de Licenciaturas Internacionais) cursava a licenciatura em Língua Francesa e também desejava a mobilidade para um país específico, a França, e não necessariamente uma

instituição. Diante da oportunidade oferecida pelo PLI, Hilda pode estudar durante dois anos na universidade Sorbonne em Paris, tudo o que ela sempre almejou. O processo de escolha do país/instituição destino narrado pelas três alunas sujeitas dessa pesquisa nos mostra que o interesse dos alunos parece não necessariamente residir em instituições de excelência em determinada área de estudo e/ou pesquisa, mas em países, e mais especificamente em uma região, o norte global.

A escolha pelo Brasil, através do programa PEC-G, como destino de mobilidade estudantil, pode parecer um processo distinto do experimentado pelos alunos out, uma vez que o programa PEC-G traz a possibilidade de mobilidade sul-sul. No entanto, durante as muitas interações que tive com alunos do programa, pude perceber que o processo de escolha do país destino é na verdade muito similar ao experimentado pelos brasileiros. Mariana e Alain contam que em Camarões poucos têm interesse pelo programa PEC-G e que o mesmo é pouco divulgado, os estudantes buscavam uma oportunidade para estudar fora de seu país e acabaram por descobrir o programa PEC-G, mesmo não havendo um interesse prévio pelo Brasil, decidiram se inscrever. Mariana diz que os Estados Unidos e países europeus são a primeira opção de camaroneses que buscam a mobilidade estudantil, mas, segundo ela, a vinda ao Brasil, já representaria um avanço. Nas palavras da aluna: "*Talvez o Brasil não seja o topo, mas em comparação com outros países está na frente".* Mariana continua sobre a possibilidade de ter um diploma de uma instituição brasileira: "Então você já é diferente dos outros". Mariana e Alain ainda enfatizam como uma das vantagens de vir ao Brasil o fato de não pagaram taxas ou mensalidades nos cursos de graduação e pós-graduação. Ao se candidatarem para o programa Mariana e Alain escolheram os estados de Santa Catarina, Goiânia e Rio de Janeiro, não fizeram a opção por Manaus, mas foram comunicados pelo programa que haviam sido selecionados para vagas dentro dos cursos de graduação escolhidos em Manaus. Apesar de não conhecerem nem a cidade e tampouco a instituição de ensino, acreditaram que a vinda ao Brasil representava uma oportunidade.

Ben passou pelo mesmo processo de Mariana e Alain, buscava uma possibilidade de estudar fora de Benin, descobriu o programa PEC-G, optou pelo Rio de Janeiro e Bahia, mas recebeu uma oferta dentro do curso desejado para ir para Manaus, Ben diz que inicialmente ficou “assustado”, pois achava que Amazonas era apenas uma floresta, mas buscou informações e ficou mais tranquilo ao saber que havia outros beninenses estudando na UFAM. Sobre a mobilidade para o Brasil, Ben diz:

> Beninense, em geral, quando falam do Brasil se empolgam, querem vir para conhecer (...) agora a preferência (para estudar) vai mais para a Europa, pois a vida nesses países é mais fácil. Na Europa há uma melhoria de vida, as pessoas preferem mais ir pra lá por que o diploma tem mais peso que aqui do Brasil

Nenhum dos alunos PEC-Gs contatados durante essa pesquisa planejavam vir para Manaus/UFAM, na verdade, nenhum deles sequer tinha qualquer informação sobre a universidade. Também ficou claro, durante as conversas, que nenhum deles via o Brasil como a primeira opção de mobilidade estudantil, mas sim como uma oportunidade que eles abraçaram na falta de outras opções. O Brasil não é o norte global, mas era o norte possível para esses estudantes. Vamos voltar à história de Zhao Mei apresentada por Marginson e Sawir (2012), vejamos quais foram as razões que levaram a estudante a escolher a Austrália:

> Mei is still not quite sure why she chose Australia. Some classmates and friends of the family knew people who had studied in Australia. The stories were mostly good. It seemed to be kinder and more welcoming than the United States, where nonwhites were not always treated well. The United Kingdom had interested her for a while, but it was colder, farther away, and more expensive. Australia seemed a good alternative. (MARGINSON & SAWIR, 2012, p. 02)

Assim como Mei, Mariana conta que uma das razões para ter escolhido o Brasil foi a visão positiva que tinha do Brasil em seu país, o Brasil não estaria no que ela chama de “topo” em relação à qualidade das instituições de ensino superior, mas seria um país onde ela poderia se adaptar mais facilmente, a estudante diz que pensou sobre a vinda ao Brasil: *“Acho que é um*

país que posso me integrar sem problema". Em outras palavras, uma boa alternativa, como disse Mei acima.

Antes de discutirmos algumas das implicações teóricas do que foi apresentado acima, gostaria de ampliar nossa visão e verificar como os depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa se encaixam nos dados sobre a mobilidade estudantil no mundo. Segundo o Projeto Atlas (2017) e UNESCO (2017), mais de 4, 6 milhões de estudantes encontram-se em situação de mobilidade estudantil, o país com o maior poder de atração é os EUA que recebe cerca de vinte e quatro por cento (24%) do fluxo mundial, em segundo lugar, com onze por cento (11%) está o Reino Unido. O relatório do projeto Atlas[26] nos mostra um expressivo crescimento da mobilidade estudantil no mundo, 2,1 milhões de estudantes em 2001 para 4,6 milhões em 2017. O principal país destino, no entanto, não mudou durante os últimos 16 anos, assim como não mudou a direção do fluxo de estudantes em mobilidade. Apesar de o mencionado relatório mostrar algumas mudanças, como o aparecimento da China entre os dez principais destinos de estudantes, tal fato não muda o quadro geral e devemos levar em consideração que o fluxo de entrada na China é composto principalmente por mobilidade sul-sul. Usando as informações do Instituto de Estatística da UNESCO[27], que nos permite consultar o trânsito de entrada e saída de estudantes por país[28], vamos desenhar a movimentação nos países mencionados nesta pesquisa:

1. Os Estados Unidos da América é o destino mais procurado por estudantes do mundo todo, como já citado acima. O número de alunos internacionais nos EUA em 2015 girava em torno de 900 mil, nos anos posteriores (2016 e 2017) esse número passou de 1 milhão. No entanto, apenas 68,580

[26] O projeto Atlas é parte do IIE (Institute of International Education) e contabiliza dados da mobilidade de estudantes universitários pelo mundo. O relatório mencionado aqui corresponde ao ano de 2017. No site do projeto é possível consultar dados e infográficos sobre a migração estudantil e internacionalização do ensino superior entre 2015 e 2018. https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas

[27] UNESCO Institute for statistics – Global Flow of Tertiary-Level Students. Última consulta em 20/03/2017

[28] Os dados do Instituto de Estatística da UNESCO são referentes ao ano de 2015, os dados do Projeto Atlas e do IIE (Institute of Internacional Education) mencionados anteriormente são mais atualizados, 2017, mas não possibilitam o acesso aos dados de entrada e saída de cada país, como é possível pelo Instituto de Estatística da UNESCO.

alunos norte americanos estavam em situação de mobilidade em 2015. O principal país destino era o Reino Unido, seguido pelo Canadá, Alemanha e França. Ou seja, nos Estados Unidos o fluxo de entrada é muito maior que o de saída e os alunos em mobilidade americanos priorizam a mobilidade norte-norte.

2. No que se refere à Hungria e França, países destino de duas participantes dessa pesquisa, o quadro é bem similar, apenas com números menores, o número de entrada de alunos estrangeiros é maior que o número de saída e os alunos que aderem à mobilidade tendem a ficar no norte global. Os principais destinos de estudantes húngaros são a Áustria, a Alemanha e o Reino Unido, enquanto que os principais destinos de alunos franceses em mobilidade são a Bélgica, Reino Unido e Canadá.

3. Em relação a Camarões e Benin, países de origem de 3 sujeitos dessa pesquisa, a UNESCO não tem registro de entrada de alunos estrangeiros em mobilidade. Os principais destinos dos camaroneses são a Alemanha, França e Itália. O Brasil ocupou a 36° posição entre os destinos dos estudantes em mobilidade de Camarões em 2015. Os beninenses têm como principais destinos a França, a Costa do Marfim e o Canadá. O Brasil ocupou o 8° lugar entre os destinos de alunos em mobilidade saindo de Benin em 2015.

4. Vamos olhar de forma um pouco mais detalhada para o Brasil. Os principais destinos apontados pelos dados da UNESCO são: Estados Unidos, Portugal, França Alemanha e Reino Unido. Segundo os dados consolidados em janeiro/16 pelo painel de controle do programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF), que foi o principal programa de mobilidade já implantado no país, a nação que mais recebeu estudantes beneficiados pelo CsF foi os Estados Unidos, seguido pelo Reino Unido, Canadá, França e Austrália. Dentre as bolsas do CsF recebidas por alunos da UFAM, os destinos que mais receberem estudantes foram: Estados Unidos, Hungria, França, Alemanha e Canadá. Segundo o relatório do

senado federal brasileiro sobre política públicas, CCT de 2015, entre as 25 universidades americanas que mais receberam alunos beneficiados pelo CsF, apenas 3 estavam entre as 50 primeiras no ranking da *Times Higher Education*. Ainda segundo o mesmo relatório do senado federal, 52% dos bolsistas viajaram para os Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, ou seja, o relatório parece apontar que estudar no norte global precederia o interesse por universidades de renome. Os relatórios do CsF mostram um claro interesse pelas instituições do norte global, sejam estas de renome ou não, o entusiasmo pelo norte global também foi relatado à pesquisadora em entrevistas a funcionários da Assessoria de Relações Internacionais, segundo a secretária Vilma[29] bolsas de outros programas (como o Santander, por exemplo) que possibilitam a mobilidade sul-sul tem pouco procura, a funcionária diz que, na verdade, bolsas para a America Latina muitas vezes não são preenchidas por falta de interessados. Segundo a funcionária, além dos países que lideraram a procura dentro do CsF, os alunos costumam procurar bolsas (de outros programas) para Portugal e Espanha. Tratamos o fluxo de saída de estudantes brasileiros, e quanto ao fluxo de entrada no país? De onde vêm os alunos que migram para o Brasil? Segundo os dados da UNESCO, os países que mais enviam alunos ao Brasil são: Angola, Colômbia, Peru, Paraguai e Argentina. Importante destacar que o número de alunos que saem do país em busca de conhecimento é muito superior ao número de alunos que buscam estudar no Brasil.

As histórias dos nossos protagonistas parecem estar inseridas dentro de um contexto maior onde os países hegemônicos do norte global seriam vistos como fonte de conhecimento e de consequente crescimento profissional e melhoria de vida para estudantes de todo o globo. Quanto mais próximo do norte e longe do sul, melhor, no entanto, na impossibilidade de estudar nos Estados Unidos, França ou Reino Unido, países como a Austrália, país de língua inglesa e antiga colônia britânica, e o Brasil, antiga colônia portuguesa e maior

[29] Dados colhidos em entrevistas gravadas com os funcionários da Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ARII) da UFAM. O nome atribuído à funcionária é fictício por razões éticas.

país da América Latina, podem representar uma alternativa de ascensão para estudantes que buscam um Norte para suas vidas.

Em parte a hegemonia dos países do norte global no processo de internacionalização do ensino superior já foi discutida e abordada no capítulo 1, no entanto para além da globalização neoliberal, da internacionalização e comercialização do ensino superior, parece existir uma racionalidade norte-sul que perpassa as ações e atitudes de nossos estudantes em mobilidade, racionalidade que atribui ao norte global uma superioridade epistêmica e que direta ou indiretamente influencia os encontros interculturais.

2.2 A lógica norte-sul

> *Every culture has its southerners -- people who work as little as they can, preferring to dance, drink, sing brawl, kill their unfaithful spouses; who have livelier gestures, more lustrous eyes, more colorful garments, more fancifully decorated vehicles, a wonderful sense of rhythm, and charm, charm, charm; unambitious, no, lazy, ignorant, superstitious, uninhibited people, never on time, conspicuously poorer (how could it be otherwise, say the northerners); who for all their poverty and squalor lead enviable lives -- envied, that is, by work-driven, sensually inhibted, less corruptly governed northerners. We are superior to them, say the northerners, clearly superior. We do not shirk our duties or tell lies as a matter of course, we work hard, we are punctual, we keep reliable accounts. But they have more fun than we do ... They caution themselves as people who know they are part of a superior culture: we mustn't let ourselves go, mustn't descend to the level of the ... jungle, street, bush, bog, hills, outback (take your pick). For if you start dancing on tables, fanning yourself, feeling sleepy when you pick up a book, developing a sense of rhythm, making love whenever you feel like it -- then you know. The south has got you*.
> Susan Sontag - The Volcano Lover: A Romance

O imaginário moderno/colonial, que possibilita a hegemonia epistêmica do norte global, é anterior ao processo capitalista de globalização e consequentemente anterior ao processo de internacionalização do ensino superior. Tal lógica se estabelece com o advento do iluminismo e da modernidade e também com os processos de colonização e escravidão onde a Europa se colocava como o centro e também como liderança no processo de desenvolvimento da humanidade:

> According to Steger, national imaginaries emerged during the Enlightenment, but following World War II, they were confronted with a global imaginary that normalized incorporation into a global capitalist system. In contrast to Steger, we date the origins of the dominant global imaginary much earlier, to the concurrent and co-constitutive beginnings of modernity, colonialism, and the trans-Atlantic slave trade in the 15th century. It was at this time that Europe first envisaged and asserted a totalizing—i.e., global —vision for the planet, through a single narrative of space and time in which Europe stood as the geographic centre, and as the leader of linear, universal human progress. In this modern/colonial global imaginary, non-European peoples were classified and categorized as less developed, and therefore, justifiably colonized or enslaved. (STEIN; ANDREOTTI; BRUCE; SUSA, 2016, p. 03)

Ao se colocar como centro e precursor de um conhecimento que se queria universal (GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2000). Todos os povos não europeus, colonizados e/ou escravizados poderiam passar a ser classificados como menos desenvolvidos, menos capazes, o que de certa forma justificaria o processo de colonização e escravatura. Não é difícil presumir que para que alguém seja visto como central, superior, civilizado e desenvolvido, alguém terá que ser visto como marginal, inferior, selvagem e não desenvolvido. A premissa para fazer que a Europa e mais recentemente os Estados Unidos pudessem conquistar seu progresso material e sua pretensão de conhecimento universal passa por relações com o outro (não europeu) de exploração e dominação:

> Indeed, the promises that this imaginary made to those in the West—such as security, material prosperity, possessive individualism, linear progress, democracy, meritocracy, and universal knowledge—were only made possible through the reproduction of harmful social relations and processes for the West's Others—such as insecurity, exploitation, expropriation, material poverty, and onto-epistemological dominance. (STEIN, ANDREOTTI, BRUCE, SUSA, 2016, p. 03)

Após a segunda Guerra mundial, o ocidente quis afastar o estigma do "racismo nazista" e surgiram organizações como as Nações Unidas entre outras iniciativas. Tais iniciativas, o final da colonização e o processo de globalização foram liderados pelo Ocidente e beneficiaram amplamente seus interesses políticos e econômicos. (STEIN, ANDREOTTI, BRUCE, SUSA, 2016).

Consolida-se o cenário que dá valor universal ao saber ocidental e vê a Europa e Estados Unidos como centros onde o conhecimento valorizado no mercado de trabalho pode ser adquirido. A colonização política e jurídica não faz parte da realidade do século XXI, no entanto estamos longe de nos libertarmos da racionalidade colonial. Sim, pois a colonização não foi apenas um processo político de dominação, mas um processo que estabeleceu a identidade de povos não-europeus e não-brancos como inferior, menos capaz, não civilizada e não produtora de conhecimento válido, autores como Franz Fanon, Homi Bhabha, Edward Said e Stuart Hall[30] entre outros, têm há muito explorado os diversos níveis da dominação colonial que nos foi imputada ao longo dos últimos séculos.

Segundo Grosfoguel (2007) a primeira "descolonização" iniciada no século XIX nunca foi completada, pois se limitou a independência política. Pensadores latino americanos como Enrique Dussel, Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, entre outros, acreditam que se faz necessária uma segunda descolonização, chamada por eles de "decolonialidade", que consistiria em um processo de resignificação das relações raciais, éticas, sexuais, epistêmicas e econômicas. Segundo Quijano, a primeira fase nesse processo de 'decolonização' seria a 'decolonização' epistêmica:

> En primer término [es necesaria] *La decolonización epistemológica,* para *dar paso luego a una nueva comunicación ínter*-cultural, a un intercambio de experiencias y de signifi-caciones, *como la base de outra racionalidad* que pueda pretender, com legitimidad*, a alguna universalidad*. Pues nada menos racional, finalmente, que La pretensión de que *La específica cosmovisión de una etnia particular* sea impuesta como La racionalidade universal, aun que tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, em verdad, ES pretender para un provincianismo el título de universalidad. (QUIJANO, 1992, p. 447)

Mas como a racionalidade ou a visão de uma única etnia se consagrou como universal? Grosfoguel (2007) nos ajuda a entender melhor esse processo através do conceito de universalismo abstrato. Desde Descartes e seu

[30] As obras 'Pele Negra, Máscaras Brancas' de Franz Fanon, 'O local da Cultura' de Homi Bhabha (além de outros textos citados nesse trabalho), Orientalismo de Edward Said ,'Identidade e Diferença' e 'Identidade Cultural na Pós-modernidade' de Stuart Hall fazem parte da formação da pesquisadora e portanto, mesmo quando não citados diretamente, contribuíram para as reflexões propostas ao longo do capítulo.

“Cogito, ergo sum” o ocidente vem construindo o mito do acesso a uma verdade universal, na postulação de Descartes não se leva em consideração que aquele que “pensa” e logo “existe” é um homem branco advindo de uma nação colonizadora (França) e que fala a partir de Amsterdam na metade do século XVII. Segundo Grosfoguel o universalismo abstrato é abstrato em dois sentidos, o do enunciado e da enunciação:

> (...)universalismo abstracto. Abstracto en dos sentidos: primero, en el sentido del enunciado, de un conocimiento que se abstrae de toda determinación espacio temporal y pretende ser eterno; y segundo, em el sentido epistémico de un sujeto de enunciación que es abstraído, vaciado de cuerpo y contenido, y de su localización en la cartografía de poder mundial,desde donde produce conocimientos, para así proponer un sujeto que produce conocimientos con pretensiones de verdad, como diseño global, universal para todos en el mundo. (GROSFOGUEL, 2007:65)

Seguindo o que nos diz Grosfoguel, vamos pensar um pouco mais sobre o universalismo abstrato e seus dois tipos de abstração: no universalismo abstrato como enunciado pressupõe-se um total desligamento de qualquer contexto, pois o significado depende das relações estruturais entre os elementos como na análise sintática, por exemplo. O conhecimento então é visto como abstraído de seu contexto sócio-histórico, cultural e temporal. O conhecimento que se quer científico não estaria ligado a qualquer tipo de interpretação ou variação, esse conhecimento existiria independente de quem o produziu. No universalismo abstrato como enunciação, o sujeito de enunciação é esvaziado, mesmo se levarmos em consideração o contexto histórico temporal, como em Hengel para quem o universalismo só seria possível ‘a posteriori’ de uma reconstrução histórica. Mas quem faz essa reconstrução histórica? A partir de onde? Falando com quem?

> La diferencia entre Descartes y Hegel sería que para el primero el universalismo eterno sería a priori, mientras que para el segundo el universal eterno sólo sería posible a través de una reconstrucción histórica a posteriori del Espíritu Universal, a través de toda la historia de la humanidad. Pero por “humanidad” Hegel no reconoce a todos los humanos. (GROSFOGUEL, 2007, p. 67)

A questão que parece se impor é que seja qual for o tipo de universalismo, nos vemos diante de um conhecimento particular que se quer universal. Um conhecimento que não tem rosto e não deixa rastros e que parece vir do céu, gerado a partir de um ponto zero, ou seja, uma dimensão epistêmica do colonialismo a que Castro-Gómez defini como 'húbris do ponto zero':

> La hybris del punto cero se forma, precisamente, en el momento en que Europa inicia su expansión colonial por el mundo, en los siglos XVI y XVII, acompañando así las pretensiones imperialistas de Occidente (Castro-Gómez, 2005a). El punto cero sería, entonces, la dimensión epistêmica del colonialismo, lo cual no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o "superestructural" del mismo, como quiso el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su "infraestructura", es decir, como algo constitutivo (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88)

Essa dimensão epistêmica do colonialismo não reconhece os saberes produzidos pelo ocidente como particulares e fruto de um contexto específico, mas como universais, como se a ciência ocidental estivesse fora do mundo e assim pudesse observá-lo de forma neutra e objetiva. Vale lembrar a citação de Heinz Von Foerster que diz que '*a objetividade é a ilusão de que observações poderiam ser feitas sem um observador'*[31], ou que esse observador poderia ter o olhar de Deus:

> Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83)

Assim, o conhecimento produzido no ocidente ou de acordo com os parâmetros do ocidente (podemos produzir conhecimento ocidental no Brasil, por exemplo) é tido como verdadeiro, válido e cientifico. O que não vem do ocidente, entretanto, é visto como doxa, e como tal tem seu valor como

---

[31] *"Objetivity is the delusion that observations could be made without an observer*" *Heinz Von Foerster* (tradução da pesquisadora)

‘sabedoria’ de um determinado povo, ou como produto de uma certa cultura, mas não como ciência. Nas palavras de Mignolo:

> And once upon a time scholars assumed that if you ‘come’ from Latin America you have to ‘talk about’ Latin America; that in such a case you have to be a token of your culture. Such expectation will not arise if the author ‘comes’ from Germany, France, England or the US. In such cases it is not assumed that you have to be talking about your culture but can function as a theoretically minded person. **As we know: the first world has knowledge, the third world has culture**; Native Americans have wisdom, Anglo Americans have science. (MIGNOLO, 2009, p. 02) (grifo da pesquisadora)

O primeiro mundo, ou o norte global tem conhecimento cientifico e o terceiro mundo ou o sul global tem cultura. Voltemos à citação do livro Americanah, que inicia este capítulo, uma personagem americana chamada Kimberly faz um comentário sobre o nome de Ifemelu e sua origem, Kimberly não crê que seu nome seja multicultural ou fruto de uma ‘cultura rica’, mas o nome Ifemelu, sim, é fruto de ‘uma cultura rica’. Ifemelu, como estudante nigeriana nos Estados Unidos, traz consigo sua cultura e busca nos EUA, o que não pode encontrar em seu país, o conhecimento cientifico. Não nos surpreende o desejo dos estudantes em buscarem conhecimento acadêmico ou cientifico em seu “local de origem” ou o mais perto possível desse centro. Assim, o desejo da aluna Cora em ir para a Alemanha e sua segunda escolha pelos EUA, como o Norte que seu conhecimento linguístico poderia alcançar, é coerente com a racionalidade moderno/colonial, Hilda e Clarisse agem dentro da mesma lógica, quando Clarisse decide por um destino de mobilidade acadêmica do qual não possuía nenhuma informação, além de que “*ficava na Europa”, a* estudante assume que qualquer universidade europeia está acima das instituições brasileiras. Nessa mesma lógica, os alunos Mariana, Alain e Ben podem assumir que não estão no “topo” como estudantes PEC-G no Brasil, mas dentro dessa hierarquia acadêmica originária do imaginário moderno/colonial, estariam alguns degraus acima que se estivessem na África.

Todos os participantes da pesquisa, tanto os seis alunos que são destacados durante esse trabalho quanto todos os alunos contatados virtualmente ou pessoalmente, foram questionados sobre os ganhos e

vantagens dos países destino por recebê-los e a outros alunos internacionais, todos, sem exceção apontaram um único ponto: a troca cultural. Mariana e Alain disseram acreditar que os brasileiros não sabem muito sobre o continente africano e seus países e que a presença dos alunos PEC-Gs poderia contribuir para mudar essa situação. Os alunos Mariana e Alain destacam que poderiam "mostrar sua cultura", "suas danças" e "seu jeito alegre". Ben diz:

> Eu não sei, mas acho que a vinda...(hesitação). Eu não sei se agreguei alguma coisa. Os eventos talvez, talvez não tenha tanto peso em relação ao que a gente recebe da UFAM.[32]

O aluno Ben hesita um pouco mais ao responder à questão, pois não estaria certo se sua presença agregaria alguma coisa à UFAM e ao Brasil, mas, na dúvida, cita os eventos onde estudantes PEC-Gs compartilham informações e um pouco da história e cultura de seus países de origem. Não está implícito nas afirmações acima que a troca cultural não seria algo relevante ou importante para os países que recebem alunos internacionais, o que destacamos aqui é a crença dos alunos internacionais de que estão apenas 'ganhando' conhecimento ao estudar em uma instituição estrangeira. Diante da mesma questão Hilda, Cora e Clarisse deram respostas muito similares às de Mariana, Alain e Ben. A estudante Cora, assim como Ben, hesitou diante da pergunta, não lhe ocorreu de imediato o que ela e outros alunos internacionais poderiam agregar aos Estados Unidos, depois de alguns segundos acabou por responder como todos os outros participantes, "troca cultural". Cora, participante do CsF, não pensou, ao responder à pergunta e em nenhum momento da entrevista, sobre os ganhos econômicos que um país como os Estados Unidos e suas universidades recebem ao acolher alunos internacionais, de acordo com o relatório Open Doors do Institute of International Education – IIE, os alunos internacionais representaram mais de $39 bilhões para os EUA em 2016. Nenhuma outra vantagem acadêmica, política ou de qualquer natureza ocorreu à aluna. Possivelmente, não havia lhe ocorrido até aquele momento que o

[32] Quando Ben fala em "eventos" está se referindo ao projeto "Nossa África" que é um projeto promovido anualmente pela Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da UFAM. No referido evento os alunos Pec-gs vindos da África fazem apresentações culturais e palestras sobre seus países de origem.

país/instituição destino não somente lucram economicamente com a presença dos estrangeiros, mas, através do processo de internacionalização, alimentam sua posição hegemônica e perpetuam a racionalidade do conhecimento universal que é, na verdade, ocidental.

Bourdieu nos traz o conceito de *habitus (SETTON, 2002; WACQUANT, 2007),* que seria a *interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade*. Ou seja, o conceito de *habitus* nos mostra como as crenças, lógicas e narrativas que nos cercam tornam-se parte da nossa maneira de pensar e de ver o mundo. Na definição de Wacquant (2007) o *habitus* seria:

> (...)o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (WACQUANT, 2007, p.65-66)

Ao responderem à pergunta da pesquisadora sobre os possíveis ganhos do país destino, é possível que os estudantes tenham respondido de acordo com seu *habitus,* de acordo com o imaginário moderno/colonial que permeia nossa sociedade. Os estudantes teriam, então, internalizado a ideia da centralidade da Europa e EUA sem questionamentos. Diante da pergunta sobre o que ganhou no Brasil/UFAM, Mariana respondeu de imediato: “conhecimento”, ao responder à mesma pergunta, Cora ressaltou a excelente estrutura da universidade americana e a qualidade de vida nos EUA e falou sobre a competência norte-americana:

> Primeiro de ver seus professores e ter visitado empresas e locais do meu ramo e ver como as pessoas trabalham. Consegui perceber que os **Americanos são organizados** e **nada é um bicho de sete cabeças como o pessoal faz aqui no Brasil**, entendeu?
> (...)
> Eu vejo que **lá é tudo muito simples**, são pessoas trabalhando normalmente e **tudo dá certo**. Cada um faz sua função direitinho.
> (...)
> Eles são **extremamente eficientes**.
> (...)

> **Eles são muito calmos. Eficiência. Competência. Eles estudam muito, são bem formados. Isso me engrandeceu** (...) (grifo da pesquisadora)

Ao ler e reler a fala de Cora, citada acima, penso como a vida imita a arte ou vise e versa, pois, a fala da estudante casa perfeitamente com os estereótipos de sulistas e nortistas descrito no trecho de *Volcano Lover* de Susan Sontag. Cora diz, em um outro ponto da entrevista, que "*vinte brasileiros se atrapalhariam para fazer algo que três americanos fariam tranquilamente".* Os estudantes sujeitos dessa pesquisa parecem estar convencidos de que podemos ser alegres e espontâneos e até saber dançar, mas o conhecimento científico e técnico, tão necessário para estudantes universitários, teria sua fonte no norte global. Falamos de internacionalização do ensino superior, na clássica definição de Jane Knight e Hans de Wit (1999), como um processo de integração de uma dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão das instituições e que incluiria elementos locais e internacionais. No entanto, os dados desta pesquisa parecem apontar algo diferente, talvez mais próximo da fala do Ministro da Educação do governo Dilma Rousseff, Aloizio Mercadante, concedida ao Institute of International Education (IIE) em que fala sobre o programa Ciências sem Fronteiras e a parceria com o IIE e Estados Unidos:

> The goal is to empower Brazilian students to apply what they have studied, learned, and researched in priority areas at the world's best universities back home. (MERCADANTE, 2013)

Em tradução livre: vamos ao norte global aprender com os melhores e voltamos para casa e aplicamos o que aprendemos. Dentro dessa lógica seremos sempre dependentes, pois enquanto o norte global pode nos oferecer conhecimento científico, nós sulistas podemos oferecer 'nossa cultura'. Mas o problema não é apenas esse, como já mencionado anteriormente, de acordo com dados do relatório do senado federal sobre o programa Ciências sem Fronteiras a maior parte de nossos alunos não vai para as melhores universidades do mundo e raramente aplicam o que aprenderam ao voltar ao Brasil (como já explorado no capítulo 1). O que parece acontecer, dentro do processo de internacionalização, é um reforço da lógica moderno/colonial e não

uma integração de saberes. Souza (2015), na obra intitulada 'A tolice da inteligência brasileira', também faz uma desconstrução do que ele diz ser '*uma visão distorcida, conformista e superficial da realidade'*. Usando como base categorias weberianas, o autor volta sua atenção para os processos que 'legitimam' o poder social e argumenta que o "racismo científico" que via os povos brancos como superiores deu lugar a uma versão "culturalista" que atribui a superioridade das sociedades do atlântico norte a partir de um certo 'estoque cultural':

> Minha tese é, portanto, que a obra de Max Weber foi utilizada em sua versão apologética para conferir "prestígio científico" a uma visão de mundo atrelada a interesses particulares que se mascaram com a universidade e a neutralidade apanágio do prestígio científico. Isso fica claro quando o termo "universal" é atrelado às sociedades centrais, e o atributo de "particular" ou "regional" é reservado às sociedades periféricas." (SOUZA, 2015: edição kindle)

Os países hegemônicos têm o conhecimento e a liderança na produção de conhecimento, africanos e latinos podem oferecer sua cultura. Ao falar sobre a "cultura" que poderiam oferecer aos países destino, os estudantes usaram expressões tais como: "nosso jeito de ser", "nossa música", "nossa dança". Ou seja, o conhecimento que o Norte oferece é universal e, portanto, interessa a todos, já a cultura é regional, particular e, portanto, seu valor é questionável. A lógica moderno/colonial parece ser difícil de escapar, a racionalidade da superioridade epistémica, desenvolvimento e civilidade moderna europeia/norte americana tem sido construída há mais de quinhentos anos (GROSFOGUEL, 2007, CASTRO GÓMEZ, 2007, MIGNOLO, 2009) e faz parte do *habitus* de muitos indivíduos por todo o mundo. No entanto, esse *habitus*, essa sociedade que vira corpo não é um *destino definido de uma vez por todas* (SELTON, 2002). O corpo pode mudar, pode ser ajustado, pode se desligar de narrativas que o oprimem:

> So once you realize that your inferiority is a fiction created to dominate you, and you do not want to either assimilate or accept in resignation the bad luck of having been born equal to all human beings, but having lost your equality shortly after being born, because of the place you were born, then you delink. (MIGNOLO, 2013, p. 135)

Podemos aceitar nossa suposta inferioridade e viver sempre na dependência do conhecimento alheio, esperando que as instituições de ensino ocidentais e o conhecimento ali produzido nos mostrem o caminho e decidam o que é bom ou mau para nós (MIGNOLO, 2009, CASTRO-GÓMEZ, 2007) ou podemos optar por achar nossas próprias soluções, e isso não supõe não aprender com o outro ou não trocar experiências, mas reconhecer nossa igualdade e nos desligar da ideia de inferioridade. Cora descreve os americanos como competentes e eficientes, mas ela, aluna brasileira, também não seria competente e eficiente? Em um dos questionários que respondeu para essa pesquisa, enquanto ainda estava nos EUA, Cora escreveu:

> Agora algo que tenho a dizer sobre o ensino, é que é muito bom, estou aprendendo muito, mas confesso que acho mais fácil que no Brasil, não sei explicar, os professores exigem de você muita coisa aqui e você consegue realizar. Na UFAM era tão mais difícil. Eu estudava me dedicava, mas mesmo assim às vezes era quase impossível fazer as coisas a tempo. Mas quando voltar é algo que vou dar muito mais valor, apesar de estar formando, mas o valor da diferença que estudo aqui em inglês e vou bem, e a vantagem de quando voltar pro Brasil estudar na minha própria língua quando eu deveria ser muito melhor.
> (...)
> não conheço nenhum brasileiro aqui que tenha achado mais difícil

Apesar de não ter sentido dificuldades em acompanhar as aulas na instituição americana e ter se saído bem em todas as disciplinas que cursou, de volta ao Brasil em sua entrevista Cora diz que *"foi engrandecida pela competência norte americana"* e a única vantagem ou ganho para o país destino que lhe ocorreu foi a "troca cultural". Ou seja, mesmo com um bom desempenho na universidade destino e reconhecendo a qualidade da educação recebida na UFAM, a aluna não conseguiu se desligar da mentalidade que vê o norte global como superior, o problema não está apenas em sua posição geopolítica ou em uma racionalidade exterior a ela, não se trata como sugere Mignolo (2013) de aceitar ou não aceitar nossa inferioridade ou de demonstrar nossa capacidade:

> What could a person that was not born speaking one of the privileged languages and that was not educated in privileged institutions do? Either he or she accepts his or her inferiority or makes an effort to demonstrate that he or she was a human being equal to those who placed him or her as second class. (MIGNOLO, 2013, p. 134)

Não é apenas o norte global que nos coloca como “segunda classe”, esse tipo de mentalidade se tornou nosso *habitus* e a mobilidade dentro do atual processo de internacionalização não parece contribuir para qualquer ruptura desse *habitus*. Se por um lado a educação recebida por alunos internacionais é ‘normal’, ou seja, não é estruturada para acolher a diversidade, há certamente uma questão em que o norte global parece ser realmente competente, cultivar uma racionalidade que lhe beneficie e lhe convêm.[33] Afinal, a instituição norte americana que recebeu Cora lucrou durante um ano e meio com sua presença, não ofereceu nenhum serviço especial (após o curso de línguas, a aluna fez disciplinas no curso de agronomia sem qualquer atenção diferenciada) e mesmo assim, fortaleceu sua marca. Uma internacionalização que vise a cooperação em “via de mão dupla” precisa partir de um pensamento ‘decolonial’, que não é uma condição estática ou uma ‘iluminação’, mas um pensamento que abra várias e distintas perspectivas e possibilidade ao universalismo ocidental:

> Decoloniality, in this sense, is not a static condition, an individual attribute, or a lineal point of arrival or enlightenment. Instead, decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis, and thought. (WALSH, 2018, p.17)

A racionalidade ocidental não é a única possível, o Norte não é detentor do conhecimento cientifico, pisar em solo europeu ou norte americano não torna nossos alunos automaticamente mais bem preparados ou capazes. Conhecer outros lugares, povos e culturas, trocar conhecimento e informações pode ser muito enriquecedor e benéfico, mas volto a enfatizar, qualquer troca deve partir da ideia de igualdade.

2.3 Do outro lado da linha abissal

[33] Segundo Knight (2004) a internacionalização do ensino superior pode ser um instrumento de neocolonização. A autora liga o processo de internacionalização do ensino superior coma a noção de “soft Power” que Knight (2004) define como uma forma de domínio através da atração (e não da força) visando interesses próprios.

> “Did you know, ji,’ Zulu offered, ‘that the map of Tolkien’s Middle earth fits quite well over central England and Wales? Maybe all fairylands are right here, in our midst.”
> Salman Rushdie - Chekov and Zulu

No conto Chekov e Zulu de Salman Rushdie nunca conhecemos os verdadeiros nomes dos personagens principais, apenas seus apelidos tirados da franquia norte americana Star Trek (Guerra nas Estrelas). Chekov e Zulu são amigos de infância nascidos na Índia e trabalham como diplomatas na Inglaterra. O conto narra de forma bem-humorada como cada um dos personagens lida com os conflitos do nacionalismo indiano e a influência ocidental. É interessante notar como mesmo ao criticarem o colonizador Chekov e Zulu não conseguem fugir da influência ocidental em sua formação identitária e consequentemente em sua forma de pensar. Chekov e Zulu resistem à dominação inglesa e ocidental, mas suas vidas são unidas pelo ideal de infância vindo da série Star Trek. A ‘terra encantada’ não está na Índia de suas infâncias, mas na terra média de Tolkien ou quem sabe na Inglaterra onde vivem como imigrantes.

A estudante Hilda viveu dois anos em sua ‘terra encantada’, Paris na França, sentiu algumas dificuldades de adaptação como todos outros alunos, mas narrou sua experiência como positiva e agregadora. Certamente a experiência internacional enriqueceu tanto a vida pessoal quanto acadêmica de Hilda, entretanto sua bússola interna parece continuar apontando para o norte. Em sua entrevista, após a volta ao Brasil, Hilda narrou um acontecimento desagradável em uma de suas disciplinas, um professor de prestigio na universidade criticou, em aula, a fluência na língua francesa dos alunos estrangeiros:

> Ele disse, para todos os estrangeiros, que ninguém falava Francês ali, que a gente precisava estudar Francês por pelo menos mais um ano e mesmo estudando a gente nunca iria aprender.

Não pretendo analisar aqui a posição do professor francês e seu preconceito linguístico, o que realmente chamou minha atenção ao escutar esse episódio foi a forma como Hilda estabeleceu a gravidade da situação:

> Só que isso foi grave por que **não éramos só nós do Brasil** que estávamos lá. Tinha gente de outras universidades importantes. **Tinha gente da universidade de Cambridge lá!** (grifo da pesquisadora)

Segundo Hilda, além dos alunos brasileiros havia outros europeus na mesma sala e um aluno inglês que era da universidade de Cambridge e estava em mobilidade na universidade de Sorbonne. A aluna contou que o caso foi levado à assessoria de relações internacionais e o professor acabou por se retratar. Ao ouvir o relato da aluna parece claro que para Hilda a gravidade da atitude do professor francês está relacionada à presença na sala de aula de um homem branco, inglês e estudante de Cambridge. Ao dizer "não éramos só nós do Brasil", Hilda demonstra que, na sua lógica, sem a presença dos outros estrangeiros a situação não teria a mesma gravidade. E se o ataque tivesse sido dirigido apenas a Hilda, brasileira, mulher amazonense de pele escura e cabelos negros, lisos e longos, quão grave seria a atitude do professor, então?

Alunos internacionais contribuem para a construção de conhecimento nos países destino e representam, nos últimos 20 anos principalmente, um importante subsídio para alunos e pesquisas nos países destino (MARGINSON & SAWIR, 2012; HUDZIK, 2015). No entanto, a experiência relatada pelos sujeitos desta pesquisa aponta para uma questão perturbadora que passaremos a examinar: a presença de alunos internacionais (pagantes ou não) não pressupõe qualquer serviço especial e principalmente não pressupõe uma educação intercultural onde a diversidade seja de alguma forma incorporada à dinâmica de sala de aula. A situação não parece ser diferente da apontada por Marginson & Sawir (2012) ao analisar a situação de alunos internacionais em universidades australianas:

> International education is also "normal" in that it is essentially local education that is largely unchanged; international students are normalized into the local mold during the process. Despite the marketing rhetoric, does anyone seriously believe that international education is an exploration of diversity? (MARGINSON & SAWIR, 2012, p.06)

Alunos internacionais são encaixados na estrutura da universidade destino. Algumas dessas instituições são mais ricas e podem proporcionar uma estrutura melhor o que inclui, além da estrutura física (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc), uma melhor recepção. As narrativas dos estudantes dessa pesquisa demonstram que as universidades estrangeiras privadas que receberam Hilda, Clarisse e Cora têm melhores condições e infraestrutura que universidades públicas brasileiras, como a UFAM que recebeu Mariana, Alain e Ben. No entanto, tanto a universidade brasileira quanto as instituições estrangeiras parecem estar longe de oferecer uma educação intercultural. A educação que alunos brasileiros recebem na Europa, Estados Unidos, Canadá, Austrália e outros países destino é essencialmente uma educação fruto da ideia da superioridade epistêmica do conhecimento científico ocidental. Mesmo em salas de aula onde há alunos de diversas nacionalidades e culturas, a cultura ocidental continua sendo vista como criativa e produtora de conhecimentos que devem ser difundidos a todo o mundo e do outro lado as outras culturas que devem acolher o progresso e a civilização que o ocidente produz (CASTRO-GÓMEZ, 2005). A educação que africanos recebem no Brasil também não parece se distanciar do pensamento moderno/colonial. Segundo François Jullien (2015) não é fácil escaparmos do pensamento moderno/ocidental, pois mesmo ao questionar ou duvidar de tal pensamento o fazemos a partir da mesma racionalidade:

> So we can doubt as much as we like, as the heroic Descartes did, but we are still doubting in our own language and concepts. Doubting lets us stay at home among ourselves. What I cannot doubt, that is, what I cannot imagine doubting, I will be able to recognize only when I encounter another way of thought to disorient me and loosen me from the—unsuspected—hold of my way of thought. (JULLIEN, 2015, p. 09)

Hilda questionou a posição preconceituosa do professor francês, mas não percebeu que ao denunciar o professor, denunciou a si mesma. Estamos tão acostumados com a suposta superioridade ocidental que nem nos damos conta de que é uma falácia. Os seis alunos, que são o foco principal dessa pesquisa, superaram a barreira linguística e não demonstraram grandes dificuldades para acompanhar as disciplinas/cursos nas instituições destino. No

entanto, mesmo compartilhando a sala de aula, os alunos são divididos por sua posição em relação à linha abissal, mesmo em um ambiente culturalmente diverso, o pensamento abissal continua a ser a lógica dominante:

> Modern Western thinking is an abyssal thinking. It consists of a system of visible and invisible distinctions, the invisible ones being the foundation of the visible ones. The invisible distinctions are established through radical lines that divide social reality into two realms, the realm of "this side of the line" and the realm of "the other side of the line". The division is such that "the other side of the line" vanishes as reality becomes nonexistent, and is indeed produced as nonexistent. Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being. Whatever is produced as nonexistent is radically excluded because it lies beyond the realm of what the accepted conception of inclusion considers to be its other. What most fundamentally characterizes abyssal thinking is thus the impossibility of the co-presence of the two sides of the line (SOUSA SANTOS, 2007, p. 45)

Na racionalidade moderna/ocidental todos os que se encontram abaixo da linha abissal são invisíveis e tudo o que é produzido abaixo da linha abissal é excluído ou renegado a invisibilidade. Não há a possibilidade da coexistência de diferentes saberes (SOUSA SANTOS, 2014), talvez tal pensamento explique o fato de Hilda, Clarisse e Cora não terem encontrado nas salas de aula das instituições destino qualquer interesse por possíveis contribuições acadêmicas ou culturais que elas pudessem oferecer. Os sujeitos da pesquisa apontaram a "troca cultural" como possível vantagem das instituições destino, mas, na verdade, as instituições destino não parecem estar interessadas nessa troca. Cora fala sobre a relação como os americanos durante a mobilidade:

> Na verdade, a maioria não quer saber nada de você. Não quer saber do Brasil. Não se interessa, não via ninguém querendo ser meu amigo porque eu era de fora
>
> (...)
>
> Teve cursos, teve disciplinas que eu fiz, algumas turmas que o professor não fazia grupos em sala de aula, do jeito que eu entrei, eu saí, sem falar com ninguém

A dificuldade de relacionamento com estudantes locais foi um ponto em comum entre os sujeitos da pesquisa. Mariana contou ter feito muitos trabalhos sozinha, pois não conseguia formar duplas ou não era convidada para participar dos grupos, a aluna conta que o relacionamento com a turma foi melhorando ao decorrer dos quatro anos de curso, mas não fez nenhum amigo(a) brasileiro. Mariana diz que talvez a culpa não seja dos brasileiros, mas sim dela mesma, por não fazer amizades facilmente. No entanto, a relação com os africanos que encontrou na UFAM foi diferente:

> Com os colegas (africanos) tá indo super bem, já que a gente vem de um mesmo continente. A gente tem diversidades também, percebo isso em nossas conversas, mas a gente acaba se dando bem. Não sei por quê! Você se sente mais confortável de, sei lá, de conversar e tal. Quando a gente organiza festas, é um momento nosso, pra comer a nossa comida, né, botar a nossa música e tal.

Ao falar sobre o projeto “Minha África” que visa divulgar a cultura e saberes africanos, Mariana nos contou que nenhum de seus colegas de turma compareceu a qualquer um dos eventos e que o último evento foi bem-sucedido graças, em parte, a colaboração de professores, como os do curso de História que levaram seus alunos para assistir ao evento como parte de suas atividades acadêmicas. Assim como os americanos não demonstraram interesse em relação a Cora, os colegas brasileiros de Mariana e também de Alain e Ben não demonstraram estar interessados na troca cultural que eles poderiam oferecer. Sousa Santos (2014, p. 189) nos lembra que *o princípio da incompletude é a precondição para diálogos e debates entre conhecimentos diferentes.* Se me acho completo, ou acho que o conhecimento do outro (brasileiro, africano) tem menos valor, então não há lugar para interação intercultural e/ ou diálogo entre conhecimentos diferentes. O que os alunos internacionais recebem nos EUA, Europa e Brasil não é uma educação intercultural, os alunos estrangeiros recebem a educação local e são, de forma geral, marginalizados. Segundo Marginson & Sawir (2012) a experiência de alunos internacionais na Austrália segue o mesmo padrão:

> If an intercultural education is a mutual learning and exchange between international and local students, Mei has been denied an intercultural education, though she is paying what for her family is a great deal of money for the opportunity to become more cosmopolitan and culturally diverse. That is also what she offers to Australia and to local students, but the offer is being refused. Her presence in the English-speaking country is an opportunity missed. (MARGINSON & SAWIR, 2012, p. 05)

Começamos a conhecer a estudante Mei no início do capítulo e, mais uma vez, podemos traçar um paralelo entre os estudantes foco da presente pesquisa e a estudante foco da pesquisa de Marginson & Sawir (2012). Assim como Mei, os alunos brasileiros no exterior e africanos no Brasil são privados de uma educação intercultural e os benefícios que esses alunos poderiam oferecer aos países destinos são, na maior parte das vezes, perdidos.

A posição em relação à linha abissal parece ser determinante na maneira como me relaciono com o outro, os que estão acima da linha abissal têm claramente uma posição hegemônica, mas os que estão abaixo não manifestam interesse por quem está ao seu redor. Clarisse também não fez amizades com húngaros, mas disse que teve a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas de várias culturas. Segundo Clarisse, na UFAM ela não teria a mesma oportunidade, pois convive apenas com brasileiros. Não sei qual é a porcentagem de alunos internacionais na universidade húngara em que Clarisse esteve, provavelmente é maior que a porcentagem de estrangeiros na UFAM, mas a UFAM recebe alunos de diversos países, principalmente da América Latina e não é raro encontrar Colombianos e Venezuelanos pelo campus. A presença dos alunos Pec-gs africanos, não é grande, mas é constante. Entre os alunos brasileiros, há indígenas de várias etnias, desde 2009 a UFAM oferece a Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável que é organizada a partir da territorialidade linguística (Baniwa, Yegatu e Tukano). A presença dos indígenas e de alunos internacionais não representa uma porcentagem expressiva, mas certamente pode contribuir para um ambiente intercultural. No mesmo dia que gravei a entrevista com Clarisse, fiz uma roda de conversa com nove alunos africanos que estavam fazendo o curso de Português (PLA), a conversa demorou mais do que o previsto e assim que Clarisse chegou para a nossa conversa, pedi a ela

que se juntasse ao grupo, pois terminaria em poucos minutos e então poderíamos conversar. Terminei a conversa com os nove alunos de diferentes países do continente africano e logo em seguida comecei a conversa com Clarisse, a declaração da aluna de que não tinha oportunidade de encontrar estrangeiros na UFAM se deu poucos minutos depois dos nove africanos terem saído da sala em que estávamos. Provavelmente Clarisse estivesse se referindo apenas aos seus colegas de curso ou ao fato de não conviver com estrangeiros no seu dia a dia na UFAM. Mas há outra possibilidade, na Hungria Clarisse era uma estudante estrangeira vinda de um país em desenvolvimento, ou seja, sua posição abaixo da linha abissal era clara e a fazia 'invisível' para alunos locais, assim, Clarisse se uniu aos outros estudantes que estavam na mesma posição que ela. Hilda, Cora e Clarisse disseram que se não fosse pela presença de outros brasileiros e outros estrangeiros nas mesmas instituições em que estavam, sentir-se-iam muito sozinhas. Nas palavras de Cora, que foram, com pequenas diferenças também as de Hilda e Clarisse: "*Se eu não tivesse os brasileiros, não sei, eu ficaria muito sozinha".* Ao voltar para o Brasil, Clarisse deixou de ser estrangeira e talvez outros habitantes abaixo da linha abissal tenham passado a ser invisíveis.

O mundo e aqueles "do outro lado linha" figuram como inexistência, americanos e europeus ignoram a presença de brasileiros e brasileiros, por sua vez, ignoram a presença de latinos e africanos. Uma educação intercultural ou um processo de internacionalização que queira realmente integrar uma dimensão internacional às práticas acadêmicas deve constituir-se como um projeto social, político, epistêmico e ético que vise a transformação estrutural e sócio histórica para a construção de uma sociedade realmente distinta (WALSH, 2010, p. 79). A educação intercultural, mais que o respeito à diferença, precisa romper com uma lógica que se diz normal, natural e universal, mas que na verdade é racial, ocidental, moderna e colonial. A interculturalidade crítica apresentada por Walsh (2010, p. 92) argumenta:

> Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos,

> prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes. Asumir este tarea implica un trabajo de orientación decolonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes(...)

O processo de internacionalização e a mobilidade de estudantil estão ligados a convivência com o outro, seja “esse outro” um país, uma universidade, um professor ou um estudante. Para pensar a internacionalização ou a interculturalidade é preciso pensar sobre nossa relação com o outro e em que bases essa relação se dá. Savater (2000, p. 157) define ética como a *nossa atitude ou nossa ação como seres humanos em relação aos outros*. A nossa humanidade, nossas atitudes éticas não nascem conosco, mas são aprendidas em nosso meio social. É através da nossa comunidade e da nossa linguagem que aprendemos a lidar com o mundo e com nossos semelhantes:

> *Son los demás los que nos hacen humanos, la humanidad no es algo que brote en nosotros con una espontaneidad de flor o de geranio, como algo que brota sin que nadie lo riegue o cultive. Lo que la humanidad es, es una capacidad de una forma de vida que nos damos unos a otros, es, digamos, esa espécie de matriz social, el útero de la sociedad, aquel del cual nacemos por segunda vez, nacemos fisiológicamente del útero materno y luego nacemos humanamente, socialmente, de esse útero que forma la comunidad humana en la cual aprendemos el lenguaje, en la cual vemos los rostros de nuestros semejantes y ese es el segundo nacimiento de cada uno de nosotros*. (SAVATER, 2000, p. 158)

Assim como a ética, nossa identidade e a noção que temos de nós mesmos não são construídas em um vácuo, mas na relação com o outro. Alcoff (2006) nos traz a percepção da identidade como horizonte e a noção de que a identidade depende da nossa posição como sujeito. O que vemos, nossas verdades, nosso horizonte, gera nossa identidade. Esse horizonte não é fixo, estável, depende da nossa posição em um determinado momento de nossas vidas. Nossa tradição cultural, nossa raça, gênero, grupo familiar compõem nossa posição, não podemos separar o que vemos do lugar que ocupamos. Pessoas em lugares diferentes têm horizontes diferentes, mas sempre há um horizonte. Uma identidade dinâmica que muda conforme nos deslocamos e passamos a ver um “novo” horizonte:

> The horizon is a substantive perspectival location from which the interpreter looks out at the world, a perspective that is always present but that is open and dynamic, with a temporal as well as physical dimension, moving into the future and into new spaces as the subject moves. (ALCOFF, 2006, p. 95)

Nossas identidades são frutos de nossos contextos e ao longo de nossa existência temos uma coletânea de identidades que mudam de acordo com nossa posição e nossos relacionamentos com os outros e com o mundo que nos cerca. O encontro com o outro, ou, o encontro intercultural nunca é neutro e igualitário, mas permeado por concepções de mundo que privilegiam certas narrativas, identidades e saberes em detrimento de outros (BHABHA, 2003; GROSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2013; SOUSA SANTOS, 2014). Ao conceituar interculturalidade o Guia para Educação Intercultural da Unesco fala de relações entre grupos culturais diversos e pressupõe trocas e diálogos interculturais:

> It has been defined as “the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect” (UNESCO, 2006, p. 17)

O conceito acima apresentado nos leva a pensar em um mundo ideal onde encontros interculturais são equânimes, imparciais e respeitosos e trazem em si a possibilidade de compartilhamento. O que o guia da Unesco não aborda ou silencia é que as interações entre pessoas de contextos demográficos diferentes não são neutras ou imparciais. As interações entre indivíduos são também interações entre mundos diferentes. Não podemos esquecer que cada indivíduo é fruto de uma determinada estrutura social, política e epistêmica que *posiciona a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade* (WALSH, 2010, p. 77). Ao contrário do que propõe o guia da Unesco, as interações entre mundos diferentes muitas vezes não geram expressões culturais fruto de diálogo e respeito, mas dor:

> No início era difícil, eu não conseguia entender por que as pessoas estavam sempre afastadas, não querendo interagir comigo. Falei: 'Tá, não tem problema, não'. Fui entendendo mesmo. Estou em uma turma que a maioria é de classe alta, uma boa parte era de classe alta, então fui aprender sobre história do Brasil, história do Amazonas, que tinham poucos negros, pra eu poder entender que, sabe, pra que isso não me choque muito. Tenho que entender, pela história, que as coisas estão acontecendo desse jeito. (grifo de pesquisadora)

Mariana tenta entender o tratamento que recebeu de seus colegas de curso, foi buscar uma explicação para que a atitude dos colegas não a chocasse tanto. Cora também buscou "entender" o fato de ser ignorada pelos colegas americanos, disse que "ser mais reservado" faz parte da cultura norte americana. Para sobreviver à dor da invisibilidade as alunas procuraram uma explicação que não as machucasse tanto. Entretanto, o isolamento de alunos internacionais não é algo particular aos participantes desta pesquisa, Marginson & Sawir (2012) aborda a questão através do exemplo de Mei que, no momento do estudo, não possuía amigos na universidade australiana onde estudava:

> Mei's nonexistent relations with local students are all too typical of the experience of nonwhite international students in all the English-speaking countries. So is the indifference to her own background, values, and language within the education system she encounters. (MARGINSON & SAWIR, 2012, p. 05)

Parece que os sujeitos desta pesquisa também não estão sozinhos ao falarem sobre a falta de interesse em suas culturas de origem por parte dos estudantes locais. Sawir, Marginson, Deumert, *et al,* (2007) apontam em um estudo sobre a solidão de alunos internacionais que alunos em mobilidade percebem a relação com estudantes locais como problemática e decepcionante. A solidão dos alunos internacionais pode ter causas diversas ligadas a diferenças culturais e mesmo características pessoais. O problema tem sido abortado em estudos de maior ou menor relevância e muitas vezes se torna manchete de jornais, basta entrar os termos 'loneliness' e 'international students' no Google e teremos dezenas de exemplos, mas em nenhum dos textos lidos pela pesquisadora a questão da invisibilidade daqueles que se encontram abaixo da linha abissal ou o preconceito de raça e origem geográfica foi abordado.

Ao olharmos para as experiências dos seis alunos foco deste estudo percebemos que todos eles superaram a barreira linguística, conseguiram ter bom desempenho acadêmico, adaptarem-se a nova cultura e mesmo assim, não fizeram amizades entre os estudantes locais. Seriam os 6 alunos sujeitos dessa pesquisa extremamente tímidos ou teriam algum problema de interação social? Não parece ser esse o problema, todos os 6 alunos fizeram amigos e tiveram vida social durante o período de mobilidade, apenas não fizeram amizade com estudantes locais. Não seria natural que os alunos em mobilidade fizessem amizade mais facilmente com outros alunos internacionais com os quais teriam mais em comum? Sim, essa pode ser uma explicação possível. Mas Mariana e Cora, por exemplo, eram as únicas alunas internacionais em suas turmas, ou seja, não tinham a opção de fazer trabalhos ou aproximar-se de outros alunos internacionais em suas salas de aula. Tal fato, como já demonstrado acima pela fala das alunas, não as levou a um relacionamento com os colegas locais, mas a completa solidão.

Segundo Sousa Santos (2014) todo conhecimento é parcial, ao conhecermos algo superamos nossa ignorância sobre determinada questão. Vale lembrar mais uma vez com Sousa Santos (2014, p.189) que *o princípio da incompletude é a precondição para diálogos e debates entre conhecimentos diferentes.* Isto é, se nos agarrarmos a concepções ocidentais essencialistas que concebem um conhecimento universal (GROSFOGUEL, 2007) os encontros interculturais terão sempre significados hierárquicos fixos, onde um certo tipo de conhecimento, certas narrativas e identidades serão sempre vistas como superiores enquanto outras ocupam lugar marginal. Para questionar tais pressuposições precisamos confrontar a ideia de conhecimento único e assumir que todas as práticas entre seres humanos trazem em si a possibilidade de diferentes tipos de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2014), diferentes formas de conhecer, experimentar e viver o mundo que não são melhores ou piores, apenas diferentes. Um processo de internacionalização ético não pode atropelar, ignorar, inferiorizar o outro, o saber do outro, a linguagem e a cultura do outro lado da relação. Tanto o processo de internacionalização quanto os encontros interculturais por ele propiciados precisam ser capazes de considerar e propiciar a convivência de todos as partes, conhecimentos e culturas envolvidas.

Os encontros interculturais e suas possibilidades serão mais amplamente discutidos e explorados no próximo capitulo. O presente capítulo pretendeu trazer à mesa a racionalidade norte e sul e problematizar a relação dessa mentalidade com a mobilidade estudantil dentro do processo de internacionalização. Na última parte desse capítulo cito o conto Chekov e Zulu de Salman Rushied, como já dito, uma das metáforas presentes no conto é a série Star Trek. A série estadunidense mostra um mundo multicultural e começa a entrever a ética para relações e encontros interculturais, no entanto a intrépida nave espacial Enterprise, de onde os indianos Chekov e Zulu sonhavam explorar o mundo e viver aventuras, era uma espaçonave multicultural, mas também norte-americana, neoliberal e capitalista.

CAPÍTULO 3 - Colonialidade e Encontros Interculturais – fios e rastros

> ‘I shall always be a flower girl to Professor Higgins, because he always treats me as a flower girl, and always will’
> George Bernard Shaw - Pygmalion

No mito grego Pigmaleão e Galatéia o habilidoso escultor, Pigmaleão, não interessado em nenhuma mulher real, esculpe para si uma estátua em forma de mulher a quem deu nome de Galatéia. Inspirado pelo mito grego, Bernard Shaw escreve a peça ‘Pigmaleão’ onde o professor de linguística Higgins toma para si o desafio de transformar a florista Eliza Doolittle em uma dama inglesa. O escultor do mito grego acaba por apaixonar-se por sua criação, enquanto o professor Higgins tem uma relação mais conturbada com Eliza. Tanto o mito quanto a obra de Bernard Shaw são comumente ligados à idealização do feminino, à superioridade masculina e à emancipação que é dada a mulher pelo homem, Galatéia se torna mulher graças à Pigmalião e Eliza aprende a falar e a se portar como uma dama e assim, tem uma ascensão sociocultural graças ao professor Higgins. Um dos benefícios comumente ligados a internacionalização do ensino superior e a mobilidade estudantil seria uma ascensão profissional e/ou acadêmica ligada à capacidade do indivíduo de relacionar-se em ambientes multiculturais. O presente capítulo pretende abordar os encontros interculturais, temática que já foi introduzida no capítulo 2. A proposta aqui é pensar a questão da interculturalidade dentro do cenário da internacionalização do ensino superior. Quando falamos em interculturalidade ligada a questão da mobilidade estudantil há uma noção romântica, que acredito já fazer parte do senso comum, de que a mobilidade fará do estudante uma pessoa mais tolerante, preparada para interagir com pessoas de diversas culturas, cosmopolita, enfim, o profissional ideal do século XXI. Há também a noção, igualmente romântica, de que uma instituição que têm no seu corpo discente alunos internacionais é uma instituição multicultural e, portanto, aberta a diversidade e ao dissenso. No

entanto, essa noção de multiculturalidade e também interculturalidade, não é neutra e traz em si uma posição política e epistêmica que chamo de "pigmalionista", ou seja, que se vê como criador, gerador e emancipador, enquanto o outro é, e será sempre, a criatura, o gerado, o emancipado. Assim, como Galatéia está condenada a viver entre o estereótipo de criatura e mulher ideal, e Eliza está condenada a ser a dama 'criada' pelo professor Higgins, mas essencialmente, sempre uma florista. A questão, mais uma vez, parece estar na racionalidade que nos constrói e menos em adquirir e/ou praticar uma competência intercultural (BYRAM,1997; BENNETT, 2004; DEARDORFF,2006), assim, ao falarmos sobre interculturalidade e encontros interculturais traremos reflexões que nos permitam ir além da competência intercultural e questionar noções de cultura, identidade e interculturalidade. Talvez já esteja claro para o leitor, mas partindo da premissa que tanto a posição da pesquisadora quanto as escolhas teóricas são sempre parciais, é importante ressaltar que esse trabalho tratará os encontros interculturais dentro de uma perspectiva teórica decolonial. Noções de competência intercultural como encontrados em Deardorff (2009), o modelo de competência intercultural desenvolvido por Byram (1997) ou a escala de sensibilidade intercultural desenvolvida por Bennett (2004) [34]e outros trabalhos sobre interculturalidade na mesma linha não guiarão as reflexões teóricas aqui apresentadas. No entanto, acredito ser pertinente refletirmos brevemente sobre iniciativas que trabalham com a ideia de interculturalidade do ponto de vista humanístico ou a partir do ponto de vista do 'Pigmaleão', para exemplificar tais iniciativas podemos citar a norte americana SIETAR (Society for Cultural Education, Training and Research), a também norte americana

[34] Os três teóricos mencionados são bastante conhecidos quando se fala em interculturalidade, competência intercultural e treinamento ou desenvolvimento de competência intercultural. A americana Deardoff é conhecida pelo 'Modelo de competência Intercultural' e é autora/editora de obras referência como: H*andbook of Intercultural Competence* (2009); *SAGE Handbook of International Higher Education* (2012); *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models* (Stylus 2012). O também americano Bennet é conhecido pela 'escala Bennet' também chamada de 'Modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural' (Developmental model of intercultural sensitivity), sua principal obra é *Basic concepts of intercultural communication: paradigms, principles, and practices,* inicialmente publicada em 1998. O britânico Byram é bastante conhecido pelo seu 'Modelo de competência comunicativa intercultural', é autor de vários livros entre eles, '*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence'* de 1997, seu trabalho está ligado, por exemplo, ao Conselho Europeu.

Associação de Educadores Internacionais – NAFSA, e o Conselho da Europa (Council of Europe – COE).[35]

Mandani (2012) trata as formas ou estratégias de governo e dominação colonial dos grandes impérios ao longo da história. Ao falar sobre o império romano Mandani (ibid) alega que o império se mantinha principalmente a partir de duas pretensões, a primeira de garantir segurança àqueles submetidos ao seu domínio e a segunda, de se colocar como a fonte de cultura, sabedoria e conhecimento universais:

> Romans made two claims for the empire: one, that it provided security; and two, that it championed *humanitas*. Rome provided security in the provinces for at least six centuries, an outstanding record. Its claim to being the custodian of *humanitas* in many ways resembles contemporary Western claims to being beacons of civilization. As "a guiding principle in human relations," one underlining "the concern of a máster for a slave and of rulers for their subjects," the notion of "humanity" was developed by the Stoics. By the late first century BC, however, *humanitas* had been formulated as a thoroughly Roman concept. It is in this spirit that Cicero instructed his brother that "if fate had given you authority over Africans or Spaniards or Gauls, wild and barbarous nations, you would still owe it to your *humanitas* to be concerned about their comforts, their needs and their safety." (MANDANI, 2012, p. 79)

Ao se colocar como guias nas relações humanas e autoridade sobre outras nações 'barbaras', os romanos se habilitaram na condição de dominar. Veja que a partir da citação de Cicero, os romanos se colocam em uma

---

[35] Tais organizações são iniciativas do Norte global e atuam a partir de uma visão eurocêntrica ou 'americanocêntrica'. Apenas para exemplificar, vamos olhar para o programa do Conselho da Europa 'Intercultural Cities' que tem várias iniciativas que visam integrar imigrantes e mediar encontros interculturais. As mencionadas iniciativas e/ou estratégias partem sempre de uma visão que essa pesquisa chama de pigmalionista, ou seja, de uma relação superior-inferior. O projeto educacional 'Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue' visa desenvolver competências para uma cultura democrática e também o diálogo intercultural. A questão é que ao estudar o projeto e suas ações/estratégias não é difícil perceber que o objetivo é ensinar competências democráticas àqueles que vêm de outras culturas e regiões do mundo, ou seja, a mensagem parece ser "nós, berço da civilização e da democracia ensinaremos a vocês como serem civilizados e democráticos".

Para mais informações acessar:
https://www.coe.int/en/web/education/about-the-project-competences-for-democratic-culture-and-intercultural-dialogue
https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/-/local-plan-for-citizenship-and-diversity

posição de garantir o conforto e segurança de outros povos não a partir de qualquer qualidade que essas nações ‘barbaras’ pudessem ter, mas a benevolência (*humanitas*) romana. Dentro da perspectiva grega, bárbaros eram todas as culturas não-gregas e aqueles que não falavam grego. Voltando a literatura, podemos citar a Odisseia onde o herói grego Ulisses vê como ‘bárbaras’ as culturas estrangeiras que encontra em suas aventuras. Enquanto gregos têm uma atitude mais segregacionista em relação aos ‘bárbaros’, Mandani (2012) alega que os romanos tinham uma posição mais assimilacionista, ‘romanizando’ todos as culturas que faziam parte do império. Walsh (2018) chama de ‘interculturalidade funcional’ a lógica multicultural que objetiva, não qualquer tipo de mudança ou transformação da ordem social, política e econômica, mas sim, a expansão do neoliberalismo e do mercado. Em um mundo globalizado, aquele que aprende a ‘tolerar’, ‘compreender’ e, por conseguinte interagir melhor com outras culturas, pode lucrar mais, seja o sujeito um indivíduo, uma empresa ou uma instituição de ensino. O mercado capitalista neoliberal sabe, assim como os romanos, que a segregação não é benéfica em um projeto de hegemonia, alunos internacionais, assim como mercados internacionais, significam lucro e uma política de tolerância ou entendimento intercultural pode não promover mudanças profundas, mas facilita o fluxo em um ideal de mundo globalizado. O conhecimento do professor Higgins, na peça Pigmalião, das diferentes variantes linguísticas, como o cockney de Eliza, melhor o capacita para ensinar Eliza Doolittle. No entanto, o conhecimento adquirido por Eliza, se por um lado pode trazer uma ascensão socioeconômica, não muda sua essencialidade e na visão de Higgins, sua inferioridade.

Rancière (2011) aborda o mito da inteligência superior que se propõe a ensinar algo a uma inteligência inferior. Segundo Rancière (2011) toda experiência pedagógica está estruturada na desigualdade. Aquele que ensina está em uma posição superior àquele que aprende, a questão aqui não é negar o caminho percorrido pelo professor, o problema está em perceber tais posições como essenciais. Em tal visão, nos alerta Rancière (ibid), o aprendiz estará sempre preso à sua ignorância, pois o professor sempre terá algo mais a lhe ensinar, haverá sempre algo que ele ainda não entendeu, a emancipação nunca é completa, pois se fosse, o emancipador perderia seu lugar. Nesse sentido

Rancière (ibid) propõe uma reestruturação das relações entre os homens onde a igualdade seja vista como ponto de partida e não como destino:

> Os progressistas que proclamavam a igualdade como sendo resultado de um processo de redução de desigualdades, de educação das massas, etc., reproduziram a lógica do professor que assegura o seu poder ao mostrar-se dono da discrepância entre ignorância e conhecimento que pretende fazer desaparecer. A igualdade tem que ser vista como ponto de partida, e não como destino. (*Literatura, Política, Estética* – entrevista in *Substance.* In: Pinto, 2010)

Se partirmos de uma ideia que visa a redução de desigualdades, estaremos partindo da premissa que somos desiguais. De que alguns conhecimentos são mais válidos que outros (SOUSA SANTOS, 2014) e que existem nações, culturas e saberes superiores e inferiores e que os que estão na posição de inferioridade precisam ser emancipados, educados, civilizados, pelos que estão na posição superior. Essa 'emancipação', 'educação' e 'civilização', no entanto, nunca se completará, pois, o norte global continuará sendo o 'berço da civilização'. Ou seja, para pensarmos relações de interculturalidade primeiro precisamos partir da nossa igualdade, para que então possamos aprender com o caminho que o outro percorreu e suas experiências:

> Tais homens saberiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho, que a superioridade que alguém manifesta é somente o fruto de uma aplicação tão encarniçada ao exercício de manejar as palavras quanto a aplicação de outro a manejar instrumentos; que a inferioridade de outrem é a consequência de circunstâncias que não o obrigaram a buscar mais. Em suma, eles saberiam que a perfeição alcançada por um outro em sua arte não é mais do que a aplicação particular do poder comum a todo ser razoável, que qualquer um pode experimentar quando se retira para esse espaço íntimo da consciência em que a mentira já não faz mais sentido. (RANCIÈRE, 2011, p. 104-105)

Qualquer definição de interculturalidade[36] ou de competência intercultural que não se desligue da ideia humanística ocidental onde certos

[36] A presente pesquisa privilegia uma abordagem decolonial da interculturalidade que se opõe a abordagens eurocêntricas e advindas do norte global como já apresentadas aqui. Acho importante ressaltar que nem todos os trabalhos relacionados a interculturalidade são necessariamente eurocêntricos ou 'americanocêntricos', há trabalhos interessantes que trazem uma visão mais plural, mas não necessariamente decolonial. Alguns exemplos: Intercultural Communication and Ideology de Adrian Holiday; Intercultural Communication de Ingrid Piller; Intersecting Identities and Interculturality de Régis Machart e o brevemente citado nesse trabalho, Intercultuality in Education de Fred Dervin.

saberes e culturas se sobrepõem a outros não fará outra coisa a não ser preservar o status quo, o presente trabalho acredita em uma visão decolonial crítica da interculturalidade, como definida por Walsh (2018):

> The critical decolonizing view of interculturality (in contrast to the functional view described above) calls for radical change in the dominant order and in its foundational base of capitalism, Western modernity, and ongoing colonial power. (WALSH, 2018, p. 58)

A interculturalidade não pode ser mais uma ferramenta de *soft power* (KNIGHT, 2004), ou seja, de dominação e expansão da racionalidade ocidental, moderna e neoliberal, nesse sentido escolhemos não usar o termo multiculturalismo, pois acreditamos que ele embarca a lógica neoliberal que reconhece e ao mesmo tempo apaga as diferenças:

> Interculturality here, of course, is not synonymous with multiculturalism, broadly understood in Latin America as the recognition of cultural diversity by governments, states, multilateral institutions, and international nongovernmental organizations, effectuated through a politics of inclusion that, more often than not, is tied to the interests of the dominant order. This multiculturalism was introduced in the late 1980s and the decade of the '90s—and continues today— as a component part of the logic of neoliberalism and its project to pacify resistance, fragment movements, and bring the excluded into global capitalism's all-consuming framework and structure. (WALSH, 2018, p. 57)

A questão que queremos trazer à tona aqui é que assim como não podemos desligar a internacionalização do ensino superior de um processo moderno ocidental de globalização e do anterior processo de colonização (capítulo 1) e não podemos pensar na mobilidade estudantil sem pensar na racionalidade norte-sul global (capítulo 2), também não há como pensar a experiência de encontro intercultural dos alunos sujeitos dessa pesquisa sem pensarmos na colonialidade destas relações. Hilda, Clarisse, Cora, Mariana, Alain e Bem não experimentaram encontros interculturais equânimes onde havia a possibilidade de diálogo e respeito mútuo (UNESCO, 2006, p. 17):

> Mariana – Na minha turma quando entrei eu me senti uma extraterrestre (...) de onde vem essa? Ainda preta, negra! Me fizeram várias perguntas:

> ‘Não tem universidade no teu país? Era uma forma de me dizer: ‘Fica no teu país’. Entendeu?
> Alain – As pessoas, no geral, não gostam de se aproximar.
> Ben – As pessoas aqui estranham os negros, aqui as pessoas pré-julgam, acham que por vir da África são pobres.
> Hilda – Fiz amizade com outros alunos estrangeiros, com os franceses era mais difícil. No começo era difícil se relacionar, fazer trabalhos.
> Clarisse – Sempre perguntavam: ‘Você dança?’ Colocavam ‘Aí se eu te pego’[37] e ficavam olhando pra mim. Eu nem gostava dessa música!
> Cora – Eu me sentia muito esquisita. Não sei. Não me sentia muito à vontade (...) se não tivesse os brasileiros, não sei, eu ficaria muito sozinha.

Partindo das declarações dos alunos acima, vemos que os encontros interculturais são marcados pelo preconceito racial, pela segregação e por visões do outro baseadas em estereótipos. Cada encontro intercultural acontece em um contexto imediato, uma sala de aula, uma instituição de ensino superior, uma lanchonete ou refeitório estudantil, mas há também o contexto do contexto que abarca todo um sistema mundo que molda nossa racionalidade. Por trás da constante pergunta feita à Clarisse, ‘Você dança?’, há todo um estereótipo sobre a mulher brasileira, ou a mesma pergunta seria constantemente repetida a um estudante alemão do sexo masculino? Encontrariam alunos brancos norte americanos ou Europeus a mesma resistência por parte de colegas brasileiros demostrada pelas falas de Mariana, Alain e Ben? O presente estudo acredita que questões relacionadas a identidade, colonialidade e justiça social não podem ser ignorados ao olharmos para os encontros interculturais. Será então a partir de um pensamento fronteiriço (border thinking) que analisaremos as narrativas dos alunos sujeitos dessa pesquisa sobre sua experiência intercultural, pensamento esse que prevê uma desobediência epistêmica (QUIJANO, 1992) e um pensar e agir decolonial:

> Border thinking is, in other words, the thinking of us, the anthropoi, who do not aspire to become humanitas, because it was the enunciation of the humanitas that made us anthropoi. We delink from the humanitas, we become epistemically disobedient, and think and do decolonially, dwelling and thinking in the borders of local histories confronting global designs. (MIGNOLO, 2013, p.137)

[37] A aluna se refere a música ‘Aí se eu te pego’ de Michel Teló que fazia sucesso na Europa na época em que a aluna estava em mobilidade na Hungria.

É a racionalidade moderna ocidental (*humanitas*) a responsável pelos comentários acima citados e que condena à margem ou à invisibilidade aqueles que estão abaixo da linha abissal (SOUSA SANTOS, 2007). A decoloniedade nos permite o pensamento fronteiriço e a possibilidade de minar o mecanismo de dominação moderno ocidental através da desobediência epistêmica que questiona as suposições sobre a origem, transformação e disseminação do conhecimento (MIGNOLO, 2018). Sem esse movimento, qualquer encontro intercultural será sempre um encontro entre Pigmaleão e Galatéia, Prof. Higgins e Eliza, acomodo suas peculiaridades e em troca lhe ofereço a possibilidade de existir subalternamente dentro da matriz vigente, sempre criatura, sempre florista.

3.1 Destinos Imaginados – o Sul encontra o Norte

> *Location, location, location, the realtors say. Geography is destiny, respond the historians*. Mohsin Hamid no romance Exit West

No romance Exit West (ainda sem edição brasileira) de Mohsin Hamid personagens migram através de portas mágicas que ‘podem levar a qualquer lugar’. Nadia e Saeed, protagonistas do romance, fogem da violência de uma cidade em guerra através de uma dessas portas mágicas e passam a migrar de um local para o outro, a cada ‘passagem’ a sensação é descrita como morrer e nascer ao mesmo tempo. Os alunos participantes dessa pesquisa não passaram por portas mágicas, mas descrevem em seus depoimentos essa sensação de mudança, morte e renascimento. O sentimento inicial costuma estar relacionado ao comparar o país destino imaginado e o que encontraram após desembarcar. Abaixo cito dois relatos escritos dos alunos PEC-Gs:

> Alain- Antes de chegar no Brasil pensei que além de ser um país emergente sobre as novas tecnologias o Brasil um país calma com

> menos violência e preconceito racial por causa da mistura entre povos da África, Europa e Ásia a forte presença dos negros faz que os alunos da África não terão nenhum problema de racismo. Mas minha opinião mudou quando vi o que aconteceu realmente.
>
> Ben - Minha experiência na ufam no Brasil tá sendo horrorosa; por causa do racismo e da ignorância do povo amazonense ou do Brasil inteiro. O comportamento das pessoas a não aceitar que são descendentes de índios e africanos, mas preferindo dizer sou descendentes de alemã de francês e assim vai. Mas apesar de tudo me sinto bem de estar aqui em relação a comida e culturas por similaridades que temos nessas áreas. No caso dos estudos está tudo bem graças a Deus mesmo eu tendo ainda problemas pra entender algumas coisas. [38]

"Minha opinião mudou quando vi o que aconteceu realmente" a frase de Alain mostra o choque da chegada ao destino imaginado. Alain, assim como todos os outros alunos africanos contatados pela pesquisa, esperava que o Brasil, por não ser o norte global, mas o norte possível (capítulo 2) seria um local de fácil adaptação, acreditou que experimentaria comidas diferentes, estranharia alguns costumes, mas não teria problemas com racismo. Ben vai mais além e aponta para brasileiros, amazonenses que negam qualquer conexão com indígenas e/ou africanos e acreditam serem descendentes de europeus. Mariana narrou em seu depoimento escrito e também em entrevista presencial duas situações que a marcaram bastante logo que chegou ao Brasil. A primeira ocorreu fora da UFAM, em uma igreja católica: *"Fui à igreja, pois sou católica, uma pessoa se recusou a me cumprimentar, eu fiquei com a mão estendida e ele não pegou na minha mão."*

A segunda situação envolveu alunos da UFAM, Mariana conta que participou da seleção para a casa do estudante após passar no exame CELP-BRAS e iniciar seu curso de graduação. Mariana e mais dois colegas africanos foram selecionados para vagas na casa do estudante. No entanto, alunos brasileiros que moravam na casa do estudante reuniram-se e fizeram um requerimento junto a universidade para que eles não ocupassem as vagas. Ao conversar com a pesquisadora sobre tal episódio, Mariana repetiu 3 vezes a frase "Foi um choque pra mim!" como se não conseguisse encontrar outras

[38] Mantenho a escrita original do texto. Esses dados pertencem a primeira fase da pesquisa onde o contato com os alunos ainda era somente via e-mail e mídias sociais.

palavras para descrever o que sentiu. Questionado sobre tal fato, o então assessor de relações internacionais da UFAM, justificou a situação sinalizando a grande quantidade de alunos em vulnerabilidade econômica na UFAM e que os alunos PEC-Gs acabam por sobrecarregar ainda mais a demanda por recursos que já são escassos, como as vagas na casa de estudantes.

Uma outra questão, mencionada por todos os alunos africanos contatados por essa pesquisa, é a não distinção por parte dos brasileiros, entre imigrantes haitianos e estudantes africanos em mobilidade:

> Mariana – as pessoas gritam na rua pra mim: “Haitiano”, “Volta pra casa, haitiano”
> Alain – Uma coisa que eu não gosto aqui é quando as pessoas perguntam: “Você é haitiano?” (...) a maneira deles de falar, de se portar, de vestir é muito diferente da nossa. Eu não falo crioulo, eu não sou haitiano. Eu falo francês”
> Ben – (...) também as pessoas aqui confundem todas as pessoas de cor preta com pessoas que vêm do Haiti, sendo que o Haiti nem é um país africano. Aí pra maioria dos amazonenses, basta você ser da cor preta e ser estrangeiro que você é haitiano.

O aumento de imigrantes haitianos em Manaus desde 2010 trouxe à tona a relação conflituosa entre amazonenses e haitianos.[39] Tal conflito, como demostrado pelas falas de Mariana, Alain e Ben acabam por acrescentar hostilidade e dificuldades às experiências de alunos PEC-Gs na UFAM. Em um estudo sobre os desafios da inserção sociocultural de haitianos em Manaus, Silva (2016) comenta sobre a situação dos estudantes africanos na UFAM que, por conta do tipo fenótipo, são confundidos com haitianos. Em seu estudo que envolve vários bairros da cidade de Manaus, Silva (2016) narra a experiência dos haitianos em Manaus como predominantemente vítimas de racismo e animosidade por parte dos moradores locais. O estudo de Silva (2016) parece apontar para um claro problema de racismo:

---

[39] Para mais informações sobre o processo migratório haitiano para o Brasil, consultar Baeninger; Peres (2017) Migração de Crise: a imigração haitiana para o Brasil nas referências complementares.
Para mais informações sobre haitianos em Manaus, consultar Silva (2016) Em Busca do Eldorado: O Brasil no contexto das migrações nacionais e internacionais também nas referências complementrares.

> Isso ficou explícito no depoimento de Michel, de 30 anos, natural de Gonaives e há dois anos na cidade. Ele trabalhou por seis meses numa agência de um banco estatal, como atendente no caixa. Segundo ele, enquanto trabalhava ouviu várias vezes comentários ofensivos sobre o seu desempenho, pois na visão de alguns correntistas do banco ele não estaria preparado para trabalhar naquela função. Uma cliente teria dito ao gerente que enquanto os amazonenses trabalham no Distrito Industrial em trabalhos sujos e pesados, ele, um haitiano, que acabou de chegar já estava trabalhando no banco, ou seja, ocupando o lugar de um "nativo", considerado "branco" em relação a eles. (SILVA, 2016, p. 143)

As dificuldades enfrentadas por imigrantes haitianos parecem ser bastante similares às dificuldades encontradas pelos estudantes africanos PEC-Gs. No entanto, os estudantes investigados sentem-se incomodados ao serem confundidos com imigrantes haitianos. O desejo de distinção fica claro na fala de Alain, "Eu não falo crioulo, eu não sou haitiano. Eu falo francês". O exemplo narrado por Silva (2016) também mostra um desejo de hierarquização, um haitiano pode até estar apto ao trabalho braçal, mas não a trabalhar em um banco em Manaus, pois essa posição deveria pertencer a um amazonense 'branco'. São muitas as encadeações teóricas a partir dos dados apresentados, mas gostaria de trazer, ainda, as experiências de Hilda, Clarisse e Cora para então traçar um caminho teórico que possibilite uma discussão embasada dos dados.

Clarisse e Cora foram para universidades pagas e tiveram todas as suas taxas acadêmicas, assim como outras despesas, pagas pelo governo brasileiro. Hilda também pôde desfrutar de um programa que previa o pagamento de suas despesas pelo governo federal. Assim, a posição das alunas como pagantes e consequentemente 'clientes' em um cenário onde grandes universidades funcionam como grandes empresas estava estabelecido. Estudantes locais de uma forma geral podem ser mais ou menos receptivos, mas para instituições de ensino superior alunos pagantes devem minimamente receber o 'serviço' pelo qual pagaram (capítulo 1). Universidades privadas, com uma melhor estrutura para receber alunos internacionais comparadas com universidades públicas que recebem alunos bolsistas, podem claramente minimizar certos problemas e conflitos entre estudantes locais e internacionais,

no entanto, uma vez transpostas questões relacionadas a moradia estudantil, documentação, estrutura física da instituição de ensino e outras questões similares, vamos ver o que disseram as alunas:

> Hilda – Os franceses eram tímidos, estranhavam os brasileiros. No começo era difícil se relacionar, fazer trabalhos (...) as pessoas são menos solícitas, não param para dar informações e te ignoram quando fala algo errado.
> Clarisse – No meu curso de idiomas só havia brasileiros. Nas disciplinas (de graduação) em algumas turmas, havia mais estrangeiros que húngaros. Eles (húngaros) seguiam outras disciplinas, a grade deles é diferente da nossa.
> Cora – Eu não fiz amigos, não fiz nenhum amigo americano. Eu não sei, tem o meu jeito, eu sou mais tímida e também não fazia tanta questão de ficar correndo atrás dos americanos. Não sei se foi culpa minha ou não, mas eles não faziam amizades.

Clarisse avaliou os húngaros como cordiais, Cora também descreveu seus colegas americanos como frios, mas educados. Hilda teve uma experiência um pouco diferente, mas também descreveu os funcionários do setor de relações internacionais como educados, prestativos e os colegas franceses como distantes, mas cordiais de forma geral. A experiência dos alunos ‘in’ e ‘out’ tem suas particularidades, como já exemplificado, mas como já apontado no capítulo 2 os encontros interculturais parecem ser marcados por racismo, segregação e pela ausência de trocas culturais e\ou de conhecimento. Outro ponto que chamou a atenção da pesquisadora é que apesar dos ‘desabafos’, os participantes da pesquisa procuravam sempre minimizar os problemas enfrentados: “Franceses são tímidos”, “Amazonenses não estão acostumados com negros”, “Faz parte da cultura americana ser mais distante”. Nenhum dos alunos entrevistados disse se sentir inferior, mas uma fala de Mariana talvez possa nos ajudar a refletir:

> Eu tive que mudar de cabeça mesmo porque eu entendi que eu estou em outro país, em uma cultura diferente. Eu tenho que me adaptar. Eu sempre digo isso pra quem acaba de chegar: “Vocês estão em um país estrangeiro, pra sobreviver vocês terão de passar por isso”

Estar em um país estrangeiro certamente requer adaptação. Mas na citação acima, Mariana não estava se referindo a comida, ao clima, costumes e língua (esse tópico será tratado na próxima seção), Mariana estava se referindo a forma como era tratada por colegas e situações de preconceito que enfrentava nas ruas de Manaus. O que Mariana parece estar dizendo é que para ter acesso às vantagens que um diploma brasileiro pode lhe trazer ela precisa suportar qualquer situação. Os sujeitos foco dessa pesquisa minimizam os problemas enfrentados, pois acreditam que o que receberam, a oportunidade de estudar em uma renomada universidade francesa, por exemplo, vale qualquer sacrifício.

Gostaria de voltar a questão da identidade, fundamental para refletirmos sobre as narrativas dos estudantes, segundo Alcoff (2006) nossas identidades são relacionais e contextuais:

> Our relational properties can be fundamental to who we are when they have causal determinacy over our epistemic and political orientations to the world – what we notice, what we care about – but also when they profoundly affect how we are seen and interacted with by others. (ALCOFF, 2006, p. 90)

Nossas identidades são relacionais, por exemplo se soubermos que alguém é mãe, esse conhecimento tende a produzir em nós certas reações conscientes e inconscientes. Por outro lado, ao se tornar mãe uma mulher tende a perceber ou se importar com questões que antes talvez não fossem tão importantes. Ou seja, os grupos identitários a que faço parte, migrante, estudante internacional advindo de uma país do norte ou do sul global, bolsista de um certo programa de mobilidade, são fundamentais para estabelecer quem sou e como vou me orientar politicamente e epistemologicamente em relação aos outros e também como serei visto. Ao ser identificado como aluno brasileiro de um certo programa de mobilidade, como estudante africano ou imigrante haitiano minha posição política e epistêmica também estará sendo estabelecida. Clarisse contou que sempre que aulas fora de sala de aula ou eventos que dependessem de deslocamento eram marcados ela recebia um aviso diferenciado em relação ao horário. Por exemplo, se a saída para uma aula na fazenda da universidade era marcada para às 9 da manhã, o professor ou responsável enviava um

comunicado para ela dizendo que ela deveria estar no local às 8 horas da manhã. Depois de chegar antes das 8 da manhã em alguns eventos e consequentemente ter de esperar por pelo menos 1 hora, Clarisse descobriu que recebia esse 'aviso diferenciado' por ser brasileira. Como em outras turmas brasileiros haviam chegado atrasado, adotou-se o procedimento de enviar uma nota a alunos brasileiros com um horário diferente. "Eu achava muito chato porque eu não atrasava!" me disse Clarisse. Clarisse era pontual e não gostava de dançar 'Aí se eu te pego', mas sua identidade na Hungria era estabelecida na relação entre ela, outros brasileiros, outros alunos internacionais e entre húngaros. Nossas identidades são relacionais e também contextuais:

> Identities are relational both in the sense that their ramifications in one's life are context dependent and that the identity designations themselves are context dependente; (...)
>
> Racial identity especially is a patently non-intrinsic and context dependent feature of a person. As many people travel across countries, cultures, and sometimes even neighborhoods, their racial identity can change from mulato or Cuban to black, from Mexico to Latino, even to White to black (ALCOFF, 2006, p.91)

Ao sair do Brasil, Clarisse, Hilda e Cora se 'tornaram', negras ou índias, latinas, bolsistas de um país em desenvolvimento, sulistas, incorporadas de estereótipos relacionados a mulher brasileira e aos brasileiros em geral. Mas ao voltarem ao Brasil, esse jogo é invertido, voltam a ser 'brancas' e não somente brancas, mas brancas que estudaram na Europa e Estados Unidos, brancas que falam inglês e francês. Se o Brasil está em algum lugar próximo ao meio de uma escala de desenvolvimento, civilidade e conhecimento, Clarisse, Hilda e Cora subiram um degrau, Ben, Mariana e Alain podem ter sido cruelmente lembrados de sua posição abaixo na mesma escala, mas ao voltarem a seus países estarão um passo acima de alunos que nunca saíram da África. Como bem colocou Alcoff (2006) nossas identidades são relacionais e dependem do contexto. Durante a entrevista de Ben em um dado momento ao se dirigir a pesquisadora disse "vocês brancos" no meio de sua fala. Eu pausei a entrevista por um momento e perguntei a ele, "*Você acha que eu sou branca, Ben*?" ao que ele me respondeu, "*em relação a nós, sim*!". A pesquisadora (filha de mãe branca e pai negro) nos EUA certamente seria classificada como 'negra', no brasil é

comumente chamada de ‘morena’ e ao interagir com estudantes africanos é ‘branca’. Em seus países de origem os alunos africanos não são ‘negros’, pois todos são negros e não são africanos, mas camaroneses, beninenses, nigerianos etc, além é claro de outras identidades étnicas. Em Camarões Alain nunca seria confundido com um haitiano, pois ele fala Francês e não Crioulo, além de diferenças étnicas e culturais. Mas, no Brasil, Alain sente a necessidade de estabelecer alguma distância e/ou diferença entre ele e haitianos, como se dissesse, ‘eu sou negro, mas falo francês e sou estudante e não refugiado’ em outras palavras, ‘eu estou um degrau acima na escala onde o norte global funciona como topo’. Clarisse contou que nos estabelecimentos comerciais na cidade húngara onde viveu as pessoas costumavam falar húngaro, mas mudavam para inglês assim que percebiam a presença de estrangeiros. Clarisse aprendeu um pouco de húngaro, mas quase não usava a língua pois comerciantes e atendentes se dirigiam a ela em inglês. Clarisse disse que, com o passar do tempo, um prazer que ela e uma amiga tinham era quando iam a uma loja ou outro estabelecimento comercial e os atendentes e/ou proprietários demoravam para perceber que elas eram estrangeiras e assim, continuavam a falar em húngaro. Clarisse me disse sorrindo, “Nós nos sentíamos as húngaras!”. Que prazer era esse que Clarisse sentia em não ser reconhecida como brasileira, mas passar-se por europeia, mesmo que por alguns minutos? Talvez fosse apenas um desejo de pertencer ao lugar onde estava vivendo, mas será que Clarisse teria a mesma ambição e prazer se estivesse em mobilidade na Venezuela ou em Uganda? Ou seu prazer seria outro, o de ser imediatamente identificada como estrangeira e brasileira?

Nossas identidades são relacionais, contextuais e corporais. A colonialidade não apenas deixou rastros na racionalidade que nos compõe, a colonialidade está na nossa pele. Dervin (2016) ao problematizar a questão da identidade relacionada a encontros interculturais cita alguns exemplos de como o corpo não pode ser transcendido:

> I have witnessed many absurd situations in Finland where an Asian-looking person, who was born in Finland, had to struggle to make herself heard in Finnish in a shop. The shop assistant spoke to her in English

> and ignored the fact that she could speak Finnish. In another situation, an English teacher was teaching the names of different fruit in English, turned to a black pupil in her class and asked her in English about the kinds of fruit people eat in Africa. Embarrassed, the pupil responded that she was born in Finland and had never been to Africa and thus knew nothing about fruit eaten there. (DERVIN, 2016, p. 16)

Dervin (2016, p.17) argumenta que identidades de grupo, assim, como identidades nacionais e culturais são problemáticas e tendem a criar diferenciações artificiais e políticas que podem levar a discriminação, etnocentrismo e tratamentos tóxicos. Dervin (2016) problematiza a questão da identidade em um mundo globalizado, onde posso ser francês, ter pais africanos e fenótipo negro-africano e não me interessar por qualquer aspecto da cultura africana, posso também ser finlandês e ter nome e origens asiáticas. Dervin (2016) vê a identidade como interacional, se estabelece na relação com o outro e vê o perigo de, através da ideia de 'comunidade', prendermos o outro em uma unidade artificial e em um estado permanente de ser 'o outro' (*permanent otherness*, LEVINAS, 1969 IN: DERVIN, 2016, p. 18). As identidades que nos compõem nos prenderiam determinando nosso lugar na interação com o outro. Hall (2011) desconstruiu a ideia de 'identidade nacional', expondo sua natureza híbrida, segundo Hall (2011) todas as nações modernas são híbridos culturais. Os exemplos de Dervin (2016) mostram como é complexo definir identidades e grupos identitários dentro de encontros interculturais, no entanto, o argumento dessa pesquisa é que para além de culturas híbridas e/ou ambientes multiculturais, certos corpos carregam em si a marca da colonialidade.

De acordo com Ahmed e Stacey (2001), nós pensamos com e através da pele, nossa materialidade é produzida por nossa pele, pelo nosso corpo. Nosso corpo está no mundo e é marcado e inscrito no mundo (Ahmed & Stacey, 2001). O corpo é o meu lugar no mundo, meus lócus de enunciação: *contingency, locatedness, the irreducibility of difference, the passage of emotions and desire, and the worldliness of being*" (AHMED & STACEY, 2001, p. 3). Alcoff (2012) também relaciona a materialidade do corpo a questão da identidade, nossas idendidades são relacionais, contextuais e marcadas fisicamente através do corpo. Segundo Alcoff (2012, p. 102) nossas identidades são "*physical,*

marked on and through the body, lived as a material experience, visible." Hilda não pode escapar dos traços índigenas de seu corpo, assim como Alain não pode escapar da sua negritude. Alain mencionou como um incomodo em seu cotidiano em Manaus o fato de sempre ser notado, ou de sempre atrair olhares onde quer que vá. Assim, como Clarisse, Alain talvez deseje, por alguns momentos, escapar de sua pele. As narrativas apresentadas até aqui mostram que a questão não se resume em 'ser olhado', 'ser notado' ou 'ser ignorado'. Mariana perdeu uma oportunidade de moradia gratuita, Cora fez trabalhos sozinha e perdeu oportunidade de interação acadêmica, Hilda e outros colegas internacionais foram discriminados em sala de aula por um professor que ocupava uma posição de autoridade. Lee (2007; 2017) investiga a situação de alunos internacionais em universidades americanas e em outros lugares do mundo e aponta para a materialidade do que ela chama de 'neorracismo':

> Beyond overcoming the usual relocation challenges, however, there is also evidence that an unwelcome host environment makes it especially difficult for international students to succeed. Over the past decade, my colleagues and I have identified a range of discriminatory incidents in different parts of the world. Based on surveys and interviews from international students in the United States, Mexico, South Korea, and South Africa, we uncovered host-derived challenges, such as feeling excluded in peer activities, lacking educational opportunities outside of class (i.e., teaching, research, and other academic part-time jobs), feeling misunderstood or negatively stereotyped by their peers and instructors, as well as more direct confrontations in the forms of sexual harassment, verbal assault, and physical attack (LEE, 2017, p.02)

Segundo Lee (2017) além de terem que lidar com questões normalmente ligadas a experiência de mobilidade e de encontro intercultural, como adaptar-se ao novo local e cultura, os alunos internacionais investigados sofrem por serem excluídos, têm menos oportunidades relacionadas a pesquisa e estágios e chegam a sofrer ataques físicos e verbais. Em suas pesquisas Lee (2007; 2017) não aborda a questão da colonialidade, no entanto a pesquisadora percebeu que não se trata de xenofobia generalizada:

> Our research suggests that such prejudice does not stem from generalized xenophobia but rather from targeted **neo-racism against those from particular regions of the world**. **In the case of the United States, we have found that students from Latin American, African, and Asian countries reported considerably greater challenges both**

> **in and out of the classroom compared with those from European countries, Canada, and Australia.** Whereas racism is largely attributable to the color of one's skin, neo-racism suggests prejudice that is seemingly justifiable on **cultural superiority** rather than biological racism alone. (LEE, 2017, p. 02)

As pesquisas de Lee (2007;2017) reforçam que os problemas enfrentados pelos alunos desta pesquisa não estão apenas relacionados ao deslocamento dos alunos, ao fato de estarem longe de seu país, cultura e família de origem. O problema está em uma racionalidade de superioridade-inferioridade. Não é a pele apenas que conta, mas a origem. Nosso corpo têm uma história, ele foi inscrito no mundo de uma certa forma, a racionalidade colonial se adapta, mas continua nos classificando como argumenta Garcés:

> Es decir, pasa el tiempo, cambian los formatos, los membretes, las etiquetas, pero el sistema "castizo" se mantiene. El indio fue primero pagano, luego bárbaro, luego gregarista comunitario, luego atrasado-tradicional y hoy enculturado (sólo él tiene cultura y hay que mantenerlo en ella)
> Así nos encontramos con una serie de nominaciones contemporáneas que nos ubican en uno u otro lugar en el sistema clasificatorio racio-cultural: mestizo, blanco, choco, cholo, cholita, birlocha, campesino, caballero, originario, indígena… son todas construcciones nominativas que no pueden escapar de La marca clasificatoria colonial y sus sucesivas adaptaciones. (GARCÉS, 2009, p. 39)

Mas como escapar dessa classificação, como sair dessa racionalidade colonial norte-sul? Percebendo que essa inferioridade é uma ficção (MIGNOLO, 2013)? Não acredito ser um processo simples, mencionei anteriormente que mesmo narrando situações de discriminação e segregação, tanto os 6 alunos foco da pesquisa quanto todos os outros contatados durante o processo de coleta de dados, ao final das contas se diziam satisfeitos com a experiência de mobilidade. A pesquisas de Lee (2007, 2017) obtiveram resultados semelhantes:

> Despite these and other hardships, many international students feel pressured to stay enrolled because of familial or cultural expectations or as a way of saving face. They endure difficulties for the American degree, which they anticipate will provide greater rewards and opportunities than obtaining a degree in their home country. Many cases of discrimination are left unreported because international students are often fearful that if they make an issue of their situation, they will be deported. In sharing

> their experiences, the international students with whom we spoke appeared more calloused than angered. One informant said, “Yeah, we generally walk back home from campus, and it was not a big deal, but people threw bottles at us. Being international students, you get used to it (LEE, 2007, p. 29)

O informante de Lee (2007) diz que jogavam garrafas nele e nos colegas enquanto andavam para casa e isso não era um grande problema, como alunos internacionais eles ‘se acostumam’. Não podemos deixar de destacar a semelhança com as narrativas, já apresentadas, de Mariana, Hilda, Cora, Clarisse, Alain e Ben. Os estudantes ouvidos por Lee (2007) não relataram estar arrependidos de buscar a mobilidade para os EUA, apesar dos problemas, eles inclusive declararam que indicariam as instituições onde estudaram em seus países de origem. Assim como os estudantes foco desta pesquisa, os informantes de Lee (2007) parecem acreditar que um diploma de uma instituição norte americana vale qualquer sacrifício. Estariam todos esses estudantes sulistas imbuídos de uma crença que percebe o norte global como fonte de conhecimento e capital cultural superior? Ou esses estudantes apenas se encaixam em um jogo que percebem como estabelecido e buscam tirar o melhor proveito possível da situação? Talvez seja uma mistura das duas opções.

Ao chegar ao norte ou ao norte possível, os sulistas perceberam que apesar do esforço da travessia, que na vida real não conta com portas mágicas, seriam sempre floristas (como Eliza Doolittle). O Brasil índio, negro, multicultural, aberto às diferenças grita a estudantes africanos “Volta pra casa Haitiano!”. Os estudantes de uma universidade na Virginia Ocidental, cuja população é 93% composta por brancos[40], não estão interessados em trocas culturais ou qualquer outra interação com brasileiros. O francês de um brasileiro nunca será bom o suficiente para um professor da Paris-Sorbonne. Diante do outro (o norte global) o Sul tem que problematizar sua identidade.

[40] Segundo informações do U.S. Census Bureau, publicadas em 2010

Vamos voltar a ideia de identidade como horizonte (ALCOFF, 2006), previamente introduzida no capítulo 2, Alcoff (2006) baseia sua concepção na definição de horizonte de Gadamer:

> Gadamer defines the horizon as ‘‘the range of vision that includes everything that can be seen from a particular vantage point’’ (302). The horizon of our cultural tradition, then, is not a mere instrument of vision, but the condition in which vision occurs. Gadamer explains: ‘‘Our usual relationship to the past is not characterized by distancing and freeing ourselves from tradition. Rather, we are always situated within traditions, and this is no objectifying process—i.e. we do not conceive of what tradition says as something other, something alien. It is always part of us’’ (ALCOFF, 2006, p. 95)

Nossa identidade é relacional, contextual, é vivida em um certo corpo que ocupa um determinado lugar. Esse lugar que ocupamos vai determinar o que podemos ver, nosso horizonte. Esse horizonte não é fixo, estável, depende da nossa posição em um determinado momento de nossas vidas. Nossa tradição cultural, nossa raça, gênero, grupo familiar compõem nossa posição, não podemos separar o que vemos do lugar que ocupamos. Temos uma coletânea de identidades ao longo de nossa existência. Assim também, alunos em mobilidade possuem similaridades e obviamente diferenças, mas nosso enfoque é que suas narrativas são construídas, frutos de circunstâncias históricas e de um ponto de partida, o sul global. Nosso argumento é que ao analisar, questionar e/ou problematizar as narrativas que nos produzem, podemos reconstruir nossas identidades. Estamos no mundo e existimos com o outro, como nos lembra Nancy (2000, p.03) “*being cannot be anything but being-with-one-another circulanting in the with and as the with of this singularly plural coexistence”*. Assim, problematizar nossas identidades é problematizar a identidade do outro e vice-versa. A colonialidade traz aspectos determinantes para essa coexistência singular-plural. Ao tratar sobre o processo de construção de identidades em um ambiente colonial através de Homi Bhabha, Menezes de Souza (2004) aponta:

> Seguindo Fanon, Bhabha aponta três aspectos fundamentais do processo da construção da identidade em contextos coloniais: em primeiro lugar, existir significa ser interpelado com relação a uma alteridade, ou seja, **é preciso existir para um Outro**. Como tal, a construção da identidade do sujeito implica num desejo lançado para fora, em direção a um Outro externo; desse modo,

> a base para a construção da identidade é constituída pela relação desse desejo para com o lugar do Outro. (MENEZES DE SOUZA, 2004, p.09) (grifo da pesquisadora)

A primeira questão é ser interpelado pela alteridade, existir para o outro tendo minha identidade constituída pelo desejo do lugar do outro. No processo de identidade colonial não há como fugir da relação superioridade e inferioridade. As narrativas ocidentais sobre o berço da civilização e sua pretensão de conhecimento universal compõem nosso horizonte, apenas para dar um exemplo, ao escutar candidatos à presidência da república (eleições 2018) é comum escutar candidatos de posições diversas reforçarem suas ideias com frases do tipo: “Nos Estados Unidos se faz assim” ou algo parecido. Nunca escutei algum candidato validar sua proposta com algo tipo “tal comunidade indígena faz assim”. A Europa e os EUA são sempre, ou quase sempre, os exemplos a serem seguidos, espelhados, Menezes de Souza (2004) continua:

> Isso resulta naquilo que Fanon (1986) chama de “sonho de inversão”; sonho esse no qual o colonizado sonha em um dia ocupar o lugar do colonizador. Por sua vez, o colonizador sonha, atemorizado e de forma paranoica, com a ameaça de perder seu lugar de privilégio para o colonizado. Assim, o desejo colonial enquanto construção da identidade do sujeito é sempre articulado em relação ao lugar do Outro. (MENEZES DE SOUZA, 2004, p.09)

Nessa relação colonial há sempre desejo de subir um degrau na escala e também manter o outro um degrau abaixo, afinal, minha superioridade depende da inferioridade do outro. De alguma forma, tenho que reafirmar meu lugar, criando uma pirâmide de tirania. Muitos estudantes brasileiros e por que não dizer, muitas das pessoas envolvidas no processo de internacionalização, tais como: docentes, coordenadores e assessores, reforçam a narrativa da superioridade da cultura estrangeira. Alunos brasileiros têm o “privilégio” de serem inseridos em uma universidade americana, por exemplo, e poder, então, aprender a língua e a cultura do outro e “receberem” conhecimento estudando em uma instituição de nível muito superior à sua de origem (questão já questionada no capítulo 2). Alunos de outros países da América Latina e África passam pelo mesmo processo vindo ao Brasil. E assim, a pirâmide se mantem. Estudante ‘nativo’ norte americano ou europeu, estudante brasileiro que fez

mobilidade para o norte global, estudante brasileiro, estudante PEC-G e imigrante haitiano. Esse tipo de narrativa sobre o processo de internacionalização gera um olhar de admiração e de “desejo pelo lugar do outro”, ao mesmo tempo que perpetua racionalidade colonial que justifica a ‘superioridade cultural’ do norte global. Segundo Bruner (2002) “*our notions of what is real are made to fit our ideas about how we come to know “reality”*”, ainda nas palavras de Bruner (2002) “*ontology recapitulates epistemology”.* Concebemos o mundo em que vivemos de maneira a que se encaixe nas narrativas que contamos sobre ele. Mignolo nos dá um exemplo:

> That Africa was the place that provided a massive enslavement market for European Christians in the sixteenth century was not only a result of its distance from the New World but also a result of the *aesthesis*, the sensibility of modern subjects and subjectivity. In other words, the making of colonial differences works in two directions: it makes the racialized person inferior to the person racializing, and it allows the racializing person to confirm him-or herself in his or her belief. Once enslaved and in the New World, the status of Africans changed dramatically. It was as if the Middle Passage had stripped them of Ham’s stigma and **converted them into ontological slaves**—that is, “slaves by nature.” Africans in the New World became “Black,” and were marginalized alongside “Indians.” The historical foundation of the outward colonial difference (epistemic and ontological) was projected onto Blacks and Indians in the New World. (MIGNOLO, 2018, p.189)

As agressões sofridas pelos informantes de Lee (2007) em instituições americanas, o isolamento de Zhao Mei na Austrália narrado por Marginson & Sawir (2012) e as experiências de Alain, Ben, Mariana, Clarisse, Hilda e Cora, apresentadas aqui, não aconteceram apenas por os estudantes estarem fora de seu país ou cultura. Aconteceram, pois os estudantes em questão são todos ‘sulistas’ em relação aos estudantes locais e assim, além de estarem abaixo de linha abissal (SOUSA SANTOS, 2014), foram convertidos em ‘inferiores ontológicos’ ou ‘naturalmente inferiores’.

Arasaratnam-Smith (2017) em visão geral sobre competência intercultural, sua história e definições, destaca a definição de Spitzberg e Changnon (2009):

> Intercultural competence is the appropriate and effective management of interaction between people who represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 07 IN: DAEARDOFF; ARASARATNAM-SMITH, 2017, kindle edition)

Competência intercultural seria administrar efetivamente e adequadamente interações entre pessoas que representam visões de mundo diferentes. O que a definição não aborda é que algumas pessoas estão abaixo da linha abissal e, portanto, existem na invisibilidade, outro problema é que a definição articula que há apenas 'um mundo' e pessoas com diferentes visões sobre esse mundo, visões essas que são fruto de sua cultura. O problema é que existe uma visão de mundo, a ocidental, que não é vista como fruto de uma certa cultura, mas sim do conhecimento cientifico e, portanto, não é uma 'visão' é a verdade. Blaser (2016) partindo da definição de Stengers (2005) apresenta a ideia de 'cosmopolítica' (*cosmopolitics*), ou seja, a ideia de que haja não diferentes perspectivas culturais sobre um mesmo 'mundo', mas mundos diferentes. Segundo Mouffe (2013, p. 20) a sociedade é "*the product of a series of practices whose aim is to establish order in a contexto of contingency".* Quando penso em 'administrar' de forma apropriada e efetiva relações entre pessoas de mundos diferentes fica subentendido que estou buscando uma 'ordem' e segundo Mouffe (2013) qualquer ordem é sempre a expressão de uma configuração de relações de poder. A competência intercultural em um ambiente multicultural funciona como o panóptico de Foucault (2009) a visibilidade passa a ser uma armadilha, pois há alguém, um dispositivo panóptico que organiza, administra e determina quais 'visões' são possíveis e quais não são. Dussel (2014) nos alerta que para que haja diálogo 'verdadeiramente' global é preciso que esse dialogo seja 'inter-filosofico', isto é, o diálogo não pode partir apenas do pensamento, conhecimento e filosofia ocidental, até por que tal filosofia é a fundação da racionalidade colonial:

> From the begining colonial praxis has relied upon a philosophical justification as its foundation. (...) assumption of the superiority of European human beings. (...) Colonialism is not a thing of the past, but remains effective in the presente. (DUSSEL, 2014, p. 28-29)

Se quisermos falar de encontros, diálogos e competência interculturais não podemos partir da ideia de conhecimento ou verdade únicos, universais. Chimamanda Ngozi Adichie, em sua famosa fala no TED, 'O perigo da história única,'[41] alerta que histórias ou narrativas podem denegrir e levar-nos a acreditar em estereótipos, o problema com estereótipos é o fato de eles serem incompletos e contarem apenas uma história, uma versão, não necessariamente falsa, mas incompleta. Narrativas também podem empoderar e desmistificar, mas para isso é necessário nos abrir para outras possibilidades de pensamento e produção de conhecimento, a decolonialidade não é um ponto de chegada ou de 'iluminação', mas sim a possibilidade da coexistência de diferentes, a possibilidade da heterogeneidade:

> Decoloniality, in this sense, is not a static condition, an individual attribute, or a lineal point of arrival or enlightenment. Instead, decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis, and thought. (WALSH, 2018 p. 17)

Gostaria de trazer um exemplo, que acredito possa contribuir para a presente discussão, iniciou-se em 2015 na Argentina a implementação do Hospital Intercultural Ranguiñ Kien em Aluminé[42], a ideia do hospital, que conjuga a medicina mapuche e a medicina ocidental, é atender a população mapuche, muitas vezes receosa da medicina ocidental e população geral da região unindo saberes. O hospital intercultural é fruto de cerca de 15 anos de diálogo entre médicos e líderes e curandeiros mapuches. A imagem de um hospital onde dois saberes possam coexistir é muito interessante, no entanto uma líder mapuche, em entrevista ao jornal El Universal, levantou algumas questões bastante relevantes:

> La idea de dar lugar a la medicina ancestral mapuche es buena para entablar un diálogo, pero estaremos atentos a cómo se pone en ejercício

[41] "The Danger of a Single Story", Chimamanda Ngozi Adichie, TED Talks disponível no YouTube

[42] Para mais informações sobre o hospital intercultural: https://buenavibra.es/movida-sana/salud/hospital-intercultural-primer-hospital-con-medicos-y-curanderos-mapuches/
Ver também: https://www.nodal.am/2016/09/argentina-crean-un-hospital-intercultural-con-medicos-y-curanderos-mapuches/

> lo que se escribe, porque el reconocimeinto de los actors de la medicina mapuche puede ser un problema.
> (…)
> Hay que ver cómo hacen para reconocer un saber que no está respaldado por ciencia hegemónica. (MARIA PETY PICINAM, 2016, entrevista ao jornal El Universal) [43]

A questão que se coloca é a seguinte: o hospital intercultural procurou integrar alguns costumes mapuche, na idealização do prédio, na posição das camas nas alas, presença de fogões nos quartos e alas para que médicos mapuches produzam medicamentos, mas os curandeiros ou médicos mapuches terão a mesma autoridade e reconhecimento dentro do hospital? Desde a administração do hospital até a prática médica como o conhecimento ocidental e o conhecimento mapuche se integrarão? Voltando a presente pesquisa e aos dados já apresentados, o fato de termos estudantes de diferentes culturas em uma sala de aula não garante que tenhamos uma educação intercultural, não há como falarmos em educação intercultural ou em competência intercultural se não partirmos do princípio da igualdade (Rancière, 2011), enquanto alguns estudantes tiverem mais ou menos valor pelo simples fato de terem nascido em um certa região do mundo estaremos fadados a interculturalidade 'pigmalionista'. Estudantes locais (no Brasil e em todo o mundo) precisam ser desafiados a 'pensar com' (*think with*) e não simplesmente 'sobre' outras pessoas, culturas e conhecimentos (WALSH, 2018), isto é, precisam ser desafiados a se abrirem ao 'outro igual'.

3.2 Que feijão é esse? – promessas de encontros interculturais

> *While the astronauts, heroes forever, spent mere hours on the moon, I have remained in this new world for nearly thirty years. I know that my achievement is quite ordinary. I am not the only man to seek his fortune far from home, and certainly I am not the first. Still, there are times I am bewildered by each mile I have traveled, each meal I have eaten, each*

[43] Máteria do jornal El Universal de 20 de novembre de 2016. Acesso: http://www.eluniversal.com.mx/articulo/mundo/2016/11/20/alistan-hospital-intercultural-mapuche (último acesso em 27 de agosto de 2018)

> *person I have known, each room in which I have slept. As ordinary as it all appears, there are times when it is beyond my imagination*. Jhumpa Lahiri no livro de contos Interpreter of Maladies

Os alunos sujeitos desta pesquisa viveram a experiência de conhecer um 'novo mundo', um mundo diferente do que estavam acostumados em seu país de origem. Tal feito, como diz a escritora Jhumpa Lahiri pode ser algo ordinário, uma vez que cada vez mais pessoas cruzam fronteiras em um mundo cada vez mais globalizado. Certamente, os seis alunos aqui focados não são os primeiros, fazem parte de um grupo que cresce a cada ano, o de estudantes internacionais, mas para esses alunos, cada milha percorrida, cada refeição, cada encontro, cada quarto em que dormiram, por mais ordinário que possa parecer, foi além de sua imaginação.

A presente pesquisa considera que mesmo em um processo de internacionalização que está inserido em uma moldura colonial e faz parte de um movimento de globalização neoliberal, o encontro com o outro, com o diferente, traz em si a possibilidade de crescimento e de mudança. Nas palavras de Freire (2011, kindle edition) *"Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes*". Nesta última seção vamos nos deter sobre experiências rotineiras na vida de alunos internacionais, como fazer uma refeição, pedir informações, usar transporte público, observar a movimentação de pessoas em um campus e refletir como essas práticas podem ser enriquecedoras.

Um tema citado em todas as entrevistas foi a alimentação. Um item particularmente citado por todos os entrevistados, foi o feijão, mas que feijão é esse? Cora nos contou que logo no início de sua estadia nos Estados Unidos ficou sabendo que teriam 'feijão' como uma das opções no cardápio do jantar no refeitório da universidade. Cora ficou feliz, pois há dias não comia 'arroz com feijão' e achou que aquela seria a oportunidade. Ao provar o 'feijão americano', no entanto, sua reação mudou: "*Aí achamos que íamos comer um feijão e era*

algo diferente, doce". Ao saber da opção de feijão no jantar, Cora certamente não teve em mente a definição de feijão do dicionário Aurélio e tampouco imaginou todos os possíveis tipos dessa leguminosa. Muito provavelmente Cora pensou no feijão que costuma comer em Manaus e de forma mais ampla na forma como se come feijão no Brasil. Ao se deparar com o 'feijão americano', Cora não reconhece aquele prato como "feijão", pois era diferente do seu conceito de feijão e o conceito de feijão de Cora está ligado aos membros de sua comunidade. Dentro de sua comunidade linguística o feijão não pode ser doce. Além de ver sua expectativa de matar a saudade de comer arroz com feijão à brasileira frustrada, Cora aprendeu naquela noite, mesmo que não tenha percebido, que falar uma outra língua é muito mais complexo que traduzir palavras, uma vez que o significado de uma palavra é definido pelo contexto. A experiência de Cora nos leva ao conceito de língua de Bakhtin (2002) como um fato ideológico e social, onde a mudança é permanente. Em Bakhtin (2002) a relação signo, significante e significado está obrigatoriamente ligada aos usuários que estão localizados em contextos histórico-sociais específicos e, portanto, marcados por gênero, idade, origem geográfica e classe social. Ou seja, a língua é sempre vista em contexto, como uma construção de seres sociais e ideológicos. Construção que somente pode ser compreendida dentro de um contexto específico, uma palavra pode ter muitos significados diferentes, mas o contexto é determinante para a definição do significado.

Mariana estranhou algo que para os brasileiros é "normal", a apresentação do feijão com a água em que é cozido que se torna o caldo do feijão. Mariana chegou a dizer que o caldo do feijão era "nojento". Outra surpresa para Mariana foi a presunção dos brasileiros de que ela gostaria de comer feijoada, o que não se confirmou, pois Mariana relatou ter conhececido o prato no Brasil e não o apreciava. No imaginário do senso comum brasileiro, a feijoada é um prato ligado aos escravos africanos e daí a possível associação com a aluna camaronesa. O feijão camaronês, segundo me contou Mariana, é cozido e a água do cozimento é descartada e o feijão é então preparado sem o caldo; Mariana também não conhecia o feijão preto que é a variante de feijão mais comum em Manaus-AM. Tanto Cora quanto Mariana experimentaram a língua alvo (inglês e português) em contexto e puderam perceber que quando não

pertencemos a uma comunidade, quando não compartilhamos os “significados” da comunidade em que estamos inseridos, a comunicação é dificultada mesmo que estejamos falando a mesma língua, uma vez que o significado não está nas palavras:

> We are taking language not as a system of abstract grammatical categories, but rather language conceived as ideologically saturated, language as a world view, even as a concrete opinion, insuring a maximum of mutual understanding in all spheres of ideological life. (BAKHTIN, 1981, p. 271)

Em Bakhtin (2002) percebemos que cada palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Segundo Bakhtin (2002) aprendemos uma língua como signos dentro de um contexto, não aprendemos apenas formas linguísticas. *Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis* (Bakhtin, 2002:95). Tanto Cora quanto Mariana não aprenderam a palavra feijão desconectadas de seu uso. Ao aprenderem a palavra feijão, aprenderam também um conjunto de valores e significados ligados a essa forma linguística. Para cada uma delas a palavra feijão, como qualquer outra forma linguística e/ou gramatical, é ideologicamente saturada e ligada a uma visão de mundo, o consumo do feijão faz parte de um repertório cultural. Ao contrário de Cora, que sentia falta de comer arroz e feijão enquanto estava nos estados unidos, Ben diz que no começo estranhou ter de “comer arroz e feijão sempre”, segundo Ben o consumo de feijão não é tão comum em Benin como no Brasil. Através da linguagem vemos o mundo, através da linguagem constituímos e somos constituídos pelo mundo que nos cerca. No encontro com o ‘novo mundo’ os estudantes puderam ampliar seu repertório linguístico e perceberem que o que é normal para um é o estranho de outro, que a minha ideia sobre como e quando comer feijão não é a única possível e que não existe uma forma certa de preparar feijão, mas várias possibilidades.

Hilda chegou a Paris com a expectativa da alta gastronomia francesa, no entanto a realidade do ‘novo mundo’ a surpreendeu:

> Eu estranhei muito a comida no inicio (...) no meu primeiro dia eu fui no restaurante universitário, tinha só um restaurante aberto nas férias, eu lembro que a moça me serviu batata e duas linguiças e eram linguiças muito feias!

Ao contrário da imagem idealizada do senso comum sobre a comida francesa, Hilda se viu diante de batatas e, segundo ela, duas linguiças muito feias para o almoço. Aos poucos Hilda disse que se adaptou e perdeu o hábito de comer arroz e feijão, a batata, ou pratos feitos de batata passaram a ser o seu ‘arroz com feijão’. Mariana diz também ter superado o período de estranhamento em relação a alimentação e ao comportamento dos brasileiros:

> Agora sei lidar com os brasileiros, modifiquei a minha visão de ver o mundo interagindo com pessoas. Por fim posso dizer que amadureci por estar vivendo esta experiência enriquecedora.

Mariana diz que “*aprendeu a lidar com os brasileiros*”, lidar com os brasileiros para Mariana é conviver com o diferente, conviver com a alteridade e esse processo de contato com o outro, por mais difícil e dolorido que possa ser, é descrito por Mariana como “uma experiência enriquecedora”. A convivência com o diferente leva a ver a diferença como constituinte, nas palavras de Hilda: *“você acaba se acostumando com a cultura do outro, por exemplo, a forma que o outro vai comer, a forma que o outro fala, o comportamento*”.

> Alterity incites a movement, to and fro, that turns the interiority of the self-outwards to face the world, while transforming external reality into an intimate relation, within oneself and with others. Such a double-edged movement becomes the basis of the agent’s consciousness of “being together” in the very act of recognition— of seeing oneself as another. (BHABHA, 2011, p. 18)

A experiência de se ver como o outro, o diferente, aquele que não compartilha os significados de uma dada comunidade nos leva ao movimento,

nos força a perceber que a nossa ‘verdade’ não é a única possível, que também somos ‘o outro’ de alguém, que o nosso saber nos possibilita certas coisas, mas também nos restringe e que essa consciência pode nos levar a mudança. Ainda em seu relato escrito Mariana diz: “*De outro lado, tive que parar de escolher o que poderei comer. Agora, como quase tudo da culinária brasileira.”* Esse movimento de fazer com que a minha interioridade encare o mundo que me cerca e ao mesmo tempo transforme essa realidade exterior em uma relação intima, como propõe Bhabha (2011) é movimento de “estar junto” no mundo. Hilda contou que não estranho apenas a comida no início, estranhou como os outros comiam, mas como ela mesma disse acima, com tempo aprendeu a ‘estar junto’ a partilhar um espaço, o refeitório, respeitando as diferenças de cada um.

Crozet (2007) ao tratar do ensino-aprendizagem de línguas dentro de uma perspectiva intercultural, aponta que o aprendizado intercultural não está relacionado a aprender um novo conhecimento, mas a se tornar uma pessoa diferente, *“it is about letting new culture/language input turn inward and letting it shift/transform their original world view”*. Mencionamos no capítulo 2 a situação vivida por Clarisse em relação ao horário na Hungria, Clarisse ficou chateada inicialmente, pois foi tratada não segundo o seu comportamento, mas de acordo com um estereótipo. Clarisse, no entanto, tirou lições do ocorrido. A estudante me explicou que para húngaros quando se marca uma saída para às 9 da manhã a expectativa é que às 9 horas pontualmente todos os alunos estejam dentro do ônibus ou van para que o automóvel possa partir. Para brasileiros, entretanto, 9 horas significa que os alunos devem chegar às 9 e há uma tolerância de 5 ou 10 minutos. Clarisse percebeu que o conceito de ‘9 horas’ não é transparente e se adaptou, acrescentou a perspectiva brasileira a perspectiva húngara, sua noção de tempo e horários foi enriquecida. Menezes de Souza (2012) ao tratar da educação para a cidadania global traz através do perspectivismo de Viveiros de Castro e a ideia da identidade não como uma pureza a ser preservada, mas como um hibrido que se enriquece a cada novo conhecimento e perspectiva adquiridos:

> Where identity is never a static purity to be ‘preserved’ (...) On the contraty, perspectival hybridity results from the acquisition of the perspective/knowledge of the Other, without losing one’s perspective;

> without being “captivated” by or assimilated to the perspective of the Other. Thus, instead of the purity and the preservation of na imagined sameness, the logic of predation values the translation and transformation of knowledges; paradoxically, ‘sameness’ and ‘essence’ in identity, culture and knowledge are seen to persist, but are never static and undergo constant change. (MENEZES DE SOUZA, 2012, p. 76)

Nessa visão nossa identidade e também nossa cultura persistem, não de forma estagnada e estática, mas em constante mudança através da aquisição do conhecimento e da perspectiva do outro, sem ser assimilado, mas enriquecido. Ao chegar no país destino os estudantes tiveram que questionar concepções do senso comum que vê o outro, o morador do país destino, de forma idealizada, sempre como ‘mais civilizado’ ou mais evoluído:

> Hilda – No verão Paris, pelo menos Paris, é horrível de fedorenta.
> Clarisse – As pessoas não usam desodorante. Eu acho! Não escovam os dentes e assuam o nariz em qualquer lugar.
> Alain – Aqui as pessoas cospem no chão. Jogam lixo na rua. Os banheiros são sujos. Já vi professor meu ir ao banheiro e sair sem lavar as mãos.

Mas também adquiriram novos hábitos e perceberam outras possibilidades:

> Hilda – Passei a me incomodar com coisas que não percebia antes, como a questão dos descartáveis, até hoje levo minha bolsa de pano para o supermercado.
> Clarisse – Lá (na Hungria) eu podia voltar andando pra casa tarde da noite com o celular na mão. (...) A gente é habituado a ter medo de tudo. Não podemos acostumar a ter esse medo.
> Cora – Sempre que eu esquecia meu celular na biblioteca eu voltava e estava no mesmo lugar

Ao viverem no ‘novo mundo’ os estudantes se viram compelidos a questionar velhos pensamentos de idealização do outro e também a perceber que poderiam adquirir hábitos diferentes, como ter sempre consigo uma caneca e sacola de pano, no caso de Hilda. Cora e Clarisse disseram que ficaram ‘mal-acostumadas’ em relação a cuidados com o celular e objetos pessoais no que concerne à segurança. O que os estudantes perceberam, na verdade, é que podem mudar, que ideias, hábitos e aprendizagens podem ser reconstruídos. Os efeitos e consequências desse tipo de percepção não são garantidos, mas

espero que resultem no que Vattimo (2012) chama de ‘pensamento fraco’ (*weak thought, pensiero debole*).

Vattimo (2012) define o ‘pensamento fraco’ ou ‘ontologia fraca’ como:

> First, the true is not the object of a noetic prehension of evidence, but rather the result of a process of verification that produces such truth through certain procedures Always already given time and again (...)
> Second, verification and hypothesis occur in a controlling horizon (...) In this space no one ever starts from scratch but Always from a faith, a belonging-to or a bond. (...)
> Third, truth is the product of interpretation (...)
> Fourth, in this “rhetorical” conception of truth being experiences the fullness of its decline (...) fully living its weakness. (VATTIMO, 2012, p. 50)

O ‘pensamento fraco’ de Vattimo (2012) prevê o constante questionamento do que acredito, posso ter certezas, mas essa ‘certeza’ pode ser questionada, mudada. Segundo a definição de Vattimo (2012) podemos pensar no conhecimento como interpretação, e esse conhecimento/interpretação não podem ser separados do homem, assim como o homem é histórico e produto de uma cultura, assim também o conhecimento. Rocha (2014) ao abordar o ‘pensamento fraco’ traz a seguinte definição:

> O *pensiero debole*, portanto, conduz o discurso sobre a realidade, de uma fala unívoca, que fundada sobre a metafísica pode reclamar extensão e profundidade universais, a uma forma fraca de “experimentar” a realidade, onde história e cultura situam todo discurso, impedindo-o de qualquer pretensão de falar para além do próprio horizonte. Há, portanto, um deslocamento de uma matriz metafísica geradora de um pensamento forte, a uma matriz hermenêutica geradora do pensamento fraco. (ROCHA, 2012, p. 169)

Os seis estudantes com quem mantive contato durante toda a pesquisa me disseram ter passado por um processo de mudança, dizem ter se tornado mais maduros, após terem vivido longo de suas famílias pela primeira vez, estarem mais abertos ou preparados para o diferente. Ganharam fluência em uma segunda ou terceira língua e perceberam que a língua vai muito além de aprender palavras ou gramática, Alain ilustra essa questão ao mencionar a falta de formalidade dos brasileiros:

> Se eu encontrar uma pessoa na parada do ônibus e pedir informação não vou chegar e dizer: “Que ônibus passa aqui?”. Vou dizer: “Com licença. Bom dia!” e aí faço a pergunta. (...)
> Até quando escrevo uma mensagem eu sou bem mais formal, algumas pessoas acham que é por que eu não sei português.

Alain fala bem português e aprendeu a conviver com a informalidade dos brasileiros, mas preserva a formalidade de sua cultura ao tratar as pessoas. Aprender português no Brasil, no entanto, trouxe a Alain a noção que sua forma de tratar os outros não é a única possível, mas uma entre outras formas de mostrar respeito ao interagir com alguém. Alain aprendeu que a sua língua o compõe e o ensina uma forma de lidar com o mundo, mas há outras formas possíveis. Mesmo mantendo traços culturais de seu país de origem, Alain diz em relação ao comportamento das pessoas em Camarões: “Eu acho que eu não cabo muito mais.” Ou seja, Alain não perdeu sua história, mas mudou. Ben nunca ouviu falar ou estudou Vattimo e o ‘pensiero debole’, mas ao conversar com ele, percebo que suas verdades foram enfraquecidas:

> O Ben de Benin não é mais o Ben do Brasil ou do mundo se você quiser. As pessoas são o que são em relação ao lugar onde estão. Eu construí esse pensamento aqui. (...)
>
> Eu falo uma outra língua, eu penso de uma forma diferente, eu me visto de uma forma diferente. Eu sou mais tolerante quando se fala de sexualidade, por exemplo. (...) eu vejo o mundo de uma outra forma, eu prego pela liberdade, coisas que eu não falava antigamente, então as pessoas (em Benin) vão estranhar.

Uma das questões que surgiu nas conversas com os estudantes de países africanos foi a questão da homofobia. Em seus países de origem a homossexualidade é um assunto muito complicado, em alguns países, como Camarões, ainda é crime. Ao virem para o Brasil e para a UFAM, os estudantes passaram a ver a questão de uma forma diferente:

> Alain – Eu levei um tempo para me acostumar com isso. Não existia lá. Eu tive que viver a realidade aqui. Mas, depois de um tempo assim, eu me acostumei. Converso de boa, sem problema.
>
> Mariana – Eu tinha em mente que gay era um demônio, algo fora do normal, mas depois fui mudando. Há colegas gays ou lésbicas na sala de aula e você vai acostumando, você acaba aceitando a pessoa do jeito que tá.

A questão da homofobia ou da não aceitação da homossexualidade em países africanos é complexa e não é nosso objetivo discuti-la aqui. Não há segurança em relação as mudanças indicadas pelas narrativas dos estudantes, mas os depoimentos parecem indicar uma forma de pensar menos dogmática e mais conhecedora da diversidade, um enfraquecimento de suas certezas.

Cora, Clarisse, Hilda, Mariana, Alain e Ben parecem ter embarcado em uma aventura que gerou sofrimentos e solidão, uma aventura que reforçou estruturas do nosso sistema mundo, mas também uma aventura que trouxe em si a possibilidade de questionamento de verdades, crenças e conhecimento, a contingência de um do ‘pensamento fraco’ (VATTIMO, 2012) ou nas palavras de Freire (2011) um pensamento certo onde não estamos demasiado certos de nossas certezas. Nasce assim a esperança de interculturalidade, de estar no mundo com o outro.

Considerações Finais

Chego ao fim. Todo o fim é um início, dizia Adjiru Kapitamoro.
Mia Couto no romance A confissão da Leoa

Foram mais de quatro anos de convivência com os protagonistas dessa história e suas narrativas. Como pesquisadora tenho consciência que escolhi um caminho em meio a uma teia de possibilidades, algumas vozes foram destacadas e discutidas durante o trabalho; outras possibilidades ficaram pelo caminho. Muitos dos dados coletados durante a pesquisa foram pouco explorados, outras perguntas poderiam ter sido feitas, o campo é vasto e o tempo de pesquisa e a pesquisadora limitados. No entanto, chego ao término dessa pesquisa com a confiança de que o processo de investigação produziu conhecimento, conhecimento este que não é um ponto final, mas um início.

Em sua fala no *WorldTED* em 2009[44], Adichie nos alerta para o perigo da história única; quando enfatizamos um único aspecto de uma questão, quando destacamos apenas uma característica de alguém, de um povo, de um lugar e apagamos todas as outras possibilidades roubamos dessa questão, dessa pessoa, desse povo, desse lugar a possibilidade de ser outro. Este trabalho de pesquisa pretendeu apresentar histórias, narrativas e teorias que pudessem enriquecer a discussão sobre internacionalização do ensino superior e interculturalidade. Ao agregar à discussão sobre internacionalização e encontros interculturais as teorias *decoloniais*, por exemplo, a ideia não foi propor verdades ou 'histórias únicas', mas sair do que parece ser hoje o senso comum e também uma tendência em parte da academia; qual seja, o de não politizar as discussões sobre internacionalização do ensino superior, fala-se em inglês como meio de instrução ou inglês como língua franca, na necessidade de

[44] https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

internacionalizar a universidade e seu currículo, em mobilidade docente e discente, na instância em tornar nossas universidades ‘world class universities’ ou universidade voltadas para a pesquisa e que figurem em rankings internacionais; no entanto, não tratamos a desigualdade que a competição mercantilista traz para a educação terciária, não questionamos a racionalidade por trás dos instrumentos de internacionalização e suas consequências para os envolvidos. Fala-se na importância da experiência intercultural ou da educação intercultural, educação essa que deve preparar os estudantes para serem profissionais em um mercado de trabalho globalizado; falta-nos, entretanto, considerar que esses encontros interculturais não são neutros, mas marcados por relações de poder que são históricas e que compõem a nossa identidade e racionalidade.

Esse trabalho apresenta a tese de que não podemos desligar o processo de internacionalização do ensino superior de um processo moderno ocidental de globalização e do anterior processo de colonização (capítulo 1); que não podemos pensar a mobilidade estudantil sem pensar no contexto em que essa mobilidade está inserida, qual seja, a racionalidade norte-sul global (capítulo 2); também não há como conceber e tratar encontros interculturais se não levarmos em conta as concepções de superioridade e inferioridade que permeiam esses encontros (capítulo 3).

No primeiro capítulo deste trabalho procurei apresentar o cenário onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos, a saber, o processo de internacionalização do ensino superior em tempos de globalização neoliberal. Ao traçar uma breve genealogia do processo de internacionalização do ensino superior, procurei demonstrar que, embora a mobilidade de saberes e pessoas seja bastante antiga, a chamada era da internacionalização (ALTBACH & DE WIT, 2018), que teve início no final do século XX e se fortaleceu no início do século XXI, seria uma resposta a globalização hegemônica neoliberal (SOUSA SANTOS, 2007; SANTOS, 2015; STIEGLER, 2015); tal afirmação foi também explorada ao discutirmos as tendências e desafios do atual processo de internacionalização da educação terciária. O principal ponto nesse capitulo inicial

foi estabelecer que, como qualquer outro processo e/ou atividade humana, a internacionalização do ensino superior não é neutra ou a-histórica. A produção de conhecimento e sua disseminação tem uma história que nem sempre é abordada em suas diversas possibilidades. Em sua abordagem da história mundial, Goody (2006) ressalta que toda história é parcial, mas o ocidente tem a tendência de impor sua versão ao resto do mundo. Mignolo (2008) apresenta o projeto científico da modernidade como 'narrativa', narrativa que serve como instrumento de legitimação de superioridade de um grupo em relação a inferioridade de outro grupo. Sintetizando, o primeiro capitulo procurou contextualizar o atual cenário de internacionalização do ensino superior analisando e problematizando as diversas narrativas, políticas e instrumentos que compõem o quadro diante do qual nos encontramos e onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

O segundo e o terceiro capítulos procuraram responder às questões propostas por essa pesquisa e apresentar as teses aqui defendidas. A tese defendida no capítulo dois é que os sujeitos desta investigação estão inseridos em uma racionalidade que chamo de 'lógica norte-sul'. A divisão norte e sul global não corresponde ao uma divisão geográfica, mas a uma divisão socioeconômica, ou seja, os países mais ricos e desenvolvidos formariam o norte global e os países mais pobres e menos desenvolvidos formariam o sul global. Dentro de um imaginário moderno/colonial e em tempos de globalização hegemônica onde o saber ocidental ganha valor universal, o norte global e o conhecimento ali produzido seriam o passaporte para o Eldorado buscado por estudantes em mobilidade. Todos os sujeitos dessa pesquisa são sulistas, isto é, nasceram em um país localizado no sul global; portanto, para se tornarem profissionais altamente qualificados precisam buscar o conhecimento cientifico em seu local de origem, precisam aprender a língua 'do Norte' usada no mundo acadêmico e valorizada no mercado mundial. O caminho para o Eldorado passa pelo norte global, ou melhor, o Eldorado é o norte global. Inseridos dentro dessa lógica, os estudantes parecem acreditar que qualquer universidade estadunidense agregaria mais ao seu desenvolvimento acadêmico que uma universidade brasileira. No caso dos alunos africanos ficou claro durante a

investigação que o Brasil e suas instituições de ensino superior não representavam sua primeira opção ou objetivo acadêmico, mas sim um degrau acima em sua busca pelo norte global.

Essa busca pelo norte global encontra respaldo na dimensão epistêmica do colonialismo que não reconhece os saberes produzidos pelo ocidente como particulares e fruto de um contexto específico, mas como universais, como se a ciência ocidental estivesse fora do mundo e assim pudesse observá-lo de forma neutra e objetiva. Assim, o conhecimento produzido no ocidente ou de acordo com os parâmetros do Ocidente é tido como verdadeiro, válido e cientifico. O que não vem do ocidente, entretanto, é visto como *doxa*, e como tal tem seu valor como 'sabedoria' de um determinado povo, ou como produto de uma certa cultura, mas não como ciência. Afinal, como já mencionado, o primeiro mundo ou norte global tem conhecimento e o terceiro mundo ou sul global tem cultura (MIGNOLO, 2009). Inserido nessa lógica não é surpreendente o desejo dos sujeitos dessa pesquisa em buscarem conhecimento acadêmico ou cientifico em seu "local de origem" ou o mais perto possível desse centro.

O terceiro capítulo traz a tese de que os encontros interculturais analisados nesse trabalho ocorrem em um contexto político e epistêmico que chamo de 'pigmalionista'. O termo, tirado da peça Pigmaleão de Bernard Shaw, faz referência a desigualdade presente nos encontros interculturais onde uma das partes é vista como superior, civilizada, emancipadora e geradora de conhecimento enquanto a outra parte é vista como inferior, incivilizada, emancipada e consumidora de conhecimento. Quando partimos desse pressuposto, uma das partes sempre permanecerá em situação de inferioridade, não importa quão refinada Eliza Doolittle se torne, ela sempre será uma florista; não importa quantos gols você faça, o campo e a bola já têm dono. Sempre que partirmos de uma ideia que visa a redução de desigualdades e a emancipação de um outro, estaremos partindo da premissa que somos desiguais; de que alguns conhecimentos são mais válidos que outros (SOUSA SANTOS, 2014) e

que existem nações, culturas e saberes superiores e inferiores e que os que estão na posição de inferioridade precisam ser emancipados, educados, civilizados, pelos que estão na posição superior. O argumento deste trabalho é que para pensarmos relações de interculturalidade primeiro precisamos partir da nossa igualdade (RANCIÈRE, 2011), para que então possamos aprender com o caminho que o outro percorreu e suas experiências.

Menezes de Souza (2016), ao pensar a possibilidade de uma educação transcultural crítica, sugere não rejeitarmos nossa história e nossa herança (seja ela colonial ou não), mas sim fazer um balanço e entender de onde vem essa herança e quais são suas limitações:

> However, the possibility for a critical transcultural literacy education lies in taking stock of the learned and inherited resources one has available (language, knowledge, and values), understanding why these resources are there and where they came from, appreciating the restrictions they impose on the possibility of creating and perceiving new meaning, and finally making the necessary adjustments to these available resources in order to make possible the appearance of new meanings, new understandings - that is, in order to think otherwise. (MENEZES DE SOUZA, 2016, p.)

Um pensamento outro, que fuja da racionalidade norte-sul, superioridade-inferioridade, vem da percepção da nossa incompletude e consequente ignorância (SOUSA SANTOS, 2014). Acredito que foi somente ao perceberem sua incompletude e ao abrirem mão da ‘história única’ que os sujeitos desta pesquisa puderam ter uma experiência intercultural; foi ao abrir mão de estereótipos sobre parisienses e brasileiros e perceber que ‘feijão’ não tem um significado fixo e transparente que os estudantes puderam abrir-se para novos significados e entendimentos, significados e entendimentos esses que também são incompletos.

Ao longo dessa pesquisa pude conviver e pensar com pessoas muito diferentes de mim. A escolha de palavras é bastante relevante aqui, ‘conviver’, pois foram várias interações e conversas virtuais e presenciais durante os 4 anos de pesquisa e ‘pensar com’, pois muitas vezes me vi diante da minha incompletude, da impossibilidade de compreender o outro, muitas vezes me senti impactada por relatos com os quais eu não conseguia me

identificar. Por vezes, no processo de coleta e análise de dados da pesquisa, estive tentada a solidificar uma história única e a ‘pensar pelo outro’, no entanto, a convivência com os sujeitos de pesquisa, além é claro dos aportes teóricos, me levaram a um constante questionamento e ao enfraquecimento de minhas certezas. Assim, chego ao fim dessa jornada com sensação de que esse fim é um começo.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, L. International Universities in the Arab World: What is their place? International Higher Education. Number 88. Winter, 2017.

AHMED, S. & STACEY, J. (eds.) Thinking through the skin. London. New York. Routledge, 2001.

ALCOFF, L. Visible Identities: Race, Gender, Self. New York, Oxford University Press, 2006.

ALTBACH, P.G. Corruption: Challenge to Internationalization. International Higher Education. Boston, number 69, 2-4, 2012.

ALTBACH, P.; REISBERG, L; RUMBLEY, L. Trends in Global Higher Education. Paris, UNESCO, 2009.

ALTBACH, P.G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. Journal of Studies in International Education. Volume 11, Number 3/4,291-305, 2007.

AW, F. Foreword. IN: WIT, H. DE; GACEL-ÁVILA, E.; JOOSTE, N. (eds.) The Globalization of Internationalization – Emerging Voices and Perspectives. Internationalization in Higher Education. Routledge, 2017.

BAKHTIN, M.M. The Dialogic Imagination. Universityof Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M.M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 10°ed, 2002.

BALBACHEVSKY, E. Academic Research and Advanced Training: Building up Research Universities in Brazil. In: BALÁN, J. (ed) Latin America's New knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration. New York, Institute of Internacional Education, AIFS Foundation, 2013.

BATY, P. When Ranking go too far. In: International Higher Education. Vl. 69. p. 10-11, 2012

BHABHA, H.K. The Right to Narrate (interview with HomiBhabha) by Kerry Chance, 2001

BHABHA, H. Our Neighbours, Ourselves: Contemporary Reflections on Survival. Hegel Lectures. De Gruyter, 2011

BIZON, A.C.C. Narrando o Exame CELPE-BRAS e o Convênio PEC-G:

A Construção de Territorialidades em Tempos de Internacionalização. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BLASER, M. "Is Another Cosmopolitics Possible?." Cultural Anthropology 31, no. 4, 2016: 545–570. https://doi.org/10.14506/ca31.4.05.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. Ethnographic Fieldwork - A Beginner'sGuide. Multiligual Matters, 2010.

BORGES, M.C.A. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. In: RBPAE – v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr, 2009.

BRADFORD, A. Challenges in Adopting English-taught Degree Programs. In: International Higher Education. Vl. 69. p. 08 -10, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G. Governo Federal, 2000.

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry, 18(1), 1–21, 1991.

BRUNER, J. Making Stories: Law, Literature, Life. Harvard University Press, 2002.

BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizar la universidad: la hybris del punto cero. In Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CORREIA, C.J. "A Identidade Narrativa e o Problema da Identidade Pessoal. Tradução comentada de "L'identité narrative" de Paul Ricoeur", Arquipélago 7, 177-194, 2000.

DARDOT, P.; LAVAL, C. The New Way of the World: On Neoliberal Society. Verso, 2014.

DEARDORFF, D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10, 241-266, 2006.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. Mil platôs**.** Capitalismo e esquizofrenia (v.1). São Paulo: Editora 34, 2007

DERRIDA, J. A Farmácia de Platão. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERVIN, F. Interculturality in Education - A Theoretical and Methodological Toolbox. Palgrave Macmillian, 2016.

DUSSEL, H. Bridging the gaps: the voices of non western philosophies in global polylogue. IN: DEMENCHONOK, E. (ed.) Intercultural Dialogue: In Search of Harmony in Diversity, Cambridge Scholars Publishing, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.2011 Edição Kindle.

FERRY, L. Aprender a viver – filosofia para os novos tempos. Objetiva, 2012.

GARCÉS, F. V. Representaciones de la lengua y el conocimiento quéchua: Colonialidad o interculturalidad? La Paz: Fundación PIEB, 2009.

GINZBURG, C. Clues, Myths and Historical Method. John Hopkins University Press, 2013.

GLASERSFELD, E.V. Radical Constructivism: a way of knowing and learning. Routledge Falmer, 2003.

GOODY, J. The Theft of History. Cambridge University Press, 2006.

GRIECO, J.A. Fostering Cross-Border Learning and Engagement through Study Abroad Scholarships: lessons from Brazil's Science without Borders Program. Dissertação de mestrado. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, 2015.

GROSFOGUEL, R. Descolonizando los universalimos. In: Castro-Goméz, S. y Grosfoguel, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (compiladores). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu, Identidade e diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Editora Vozes. 2005.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A Editora (11°ed.), 2011.

HAZELKORN, E. Rankings and the Global Reputation Race. In: PORTNOI, L.M.; BAGLEY, S.S. (eds.) Critical Perspectives on Global Competition in Higher Education. San Francisco, Jossey Bass, number 168, 2014.

HERZOG, A. O que é a Economia do Conhecimento e quais são suas implicações para o Brasil? – Um ensaio sobre a nova economia e o futuro do Brasil, 2011.

HUDZIK, J.K. Comprehensive Internationalization – institutionals pathways to success. Internationalization in Higher Education. Routledge, 2015.

JORDÃO, C.M. Decolonizing Identities: English for internacionalization in a brazilian university. In: Interfaces Brasil/Canadá. Canoas, V.16, n.1, p.191-209, 2016.

JULLIEN, F. The Book of Beginnings. New Haven. Yale University Press, 2015.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. Journal of Studies in International Education 8(5), 2004. doi:10.1177/1028315303260832, 2004.

KNIGHT, J.; WIT, H. de Quality and internationalization in higher education. Paris: OECD Publishing, 1999.

KNIGHT, J. Higher Education and Diplomacy. CBIE Briefing Note. Ontatio Institute for Studies in Education. University of Toronto.October, 2014.

Knight, J. & de Wit, H. Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? In Proctor, D. & Rumbley, L.E. (Eds.). The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice. New York and London: Routledge, 2018.

LATOUR, B. Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba, 2012

LEE, J. J. Welcome to America? International student perceptions of discrimination and neo-racism. Higher Education, 53(3), 381-409, 2007.

_____ Neo-nationalism in higher education: Case of South Africa. Studies in Higher Education,42(5), 869-886, 2017.

LOMER, S. Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis. Higher Education., 2016. 74. 10.1007/s10734-016-0060-6.

MANDANI, M. Define and Rule – Native as Political Identity. Harvard University Press, 2012.

MARGINSON, S. Equals or others? Mobile students in a nationally bordered world. In: Sovic, S.; Blythman, M. (Ed.) International Students Negotiating Higher Education. Critical perspectives. New York: Routledge, 2013. Kobo Edition.

MARGINSON, S. & SAWIR, E. (2012) Ideas for Intercultural Education. Palgrave Macmillan.

MARGINSON, S. Higher education, economic inequality and social mobility: Implications for emerging East Asia. International Journal of Educational Development. 2017.03.002.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha in Abdalla, B. (org.) Margens da Cultura, 2004

_____ Indigenous Literacies in Literacy Studies. IN: The Routledge Handbook of Literacy Studies, Rowsell, J.& Pahl, K. (eds.), 2016.

_____Strategic Complicity in Neoliberal Educational Internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências sem Fronteiras, In: *Linguística Aplicada para além das Fronteiras***,** Maciel, R.F.; Tilio, R.; Jesus, D.M. de; Barros, A.L. de E. C.. (eds.). Campinas: Pontes Editores, 2018

MIGNOLO, W. *DesobediênciaEpistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política*. Caderno de letras da UFF. N.34, p. 287-324. 2008.

MIGNOLO, W.D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. In: Theory, Culture &Society (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), Vol. 26(7–8) 2009. 1–23DOI: 10.1177/0263276409349275

MIGNOLO, W.D. Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. Confero. Vol. 1, no. 1, pp. 129–150, 2013.

MIGNOLO, W. & WALSH, C. On Decoloniality. Duke University Press, 2018.

NANCY, J.L. Being Singular Plural. Stanford University Press, 2000.

PARR, A. (ed) The Deleuze Dictionary. Columbia University Press, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PINTO, F. Trinta Notas para uma Aproximação a Jacques Rancière. Arte Capital, 25,11 de 2010.

POLAK, E.E. & MARMOLEJO, F. Higher Education Internationalization: Adjusting to New Landscapes. IN: WIT, H. DE; GACEL-ÁVILA, E.; JOOSTE, N. (eds.) The Globalization of Internationalization – Emerging Voices and Perspectives. Internationalization in Higher Education. Routledge, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las América. In: BONILLA, Heraclio (compilador). Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992.

Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina In:Lander, Edgardo (org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO), 2000.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual. Valle, L. (tradução). Editora Autêntica, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: Hilsdorf, C.; Braga, D. & Caldas, R. Políticas linguísticas, ensino de línguas e tecnologia em tempos de globalização e internacionalização. São Paulo: SP, Ed. Pontes, 2015

_____. 'World english' or 'World englishes'? does it make any difference? International Journal of Applied Linguistics, 22(3), 374-391, 2012.

RHOADS, R.A.; LÍ, S.; ILANO, L. The Global Quest to Build World-Class Universities: Toward a Social Justice Agenda. In: PORTNOI, L.M.; BAGLEY, S.S. (eds.) Critical Perspectives on Global Competition in Higher Education. San Francisco, Jossey Bass, number 168, 2014.

RISAGER, K. Cosmopolitan Language Policies. In: DERVIN, F. (ed.) Analysing the Consequences of Academic Mobility and Migration. Cambridge Scholars Publishing, 2011.

ROCHA, A.R. Filosofia, Religião e Pós - Modernidade: Uma Abordagem A Partir de Gianni Vattimo. Editora: Ideias Letras, 2017.

SANTOS, M. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, São Paulo, Editora Record (25°ed.), 2015

SAVATER, F. Ética y Ciudanía. Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey, número 8, 2000, pp.155-172. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México.

SAWIR, E. & MARGINSON, S. & DEUMERT, A. & NYLAND, C. & RAMIA, G. Loneliness and International Students: An Australian Study. Journal of Studies in International Education, 2007.

SILVA, S.A. Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. Estudos Avançados (88), 2016.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, 11-32., 1997.

SOUSA SANTOS, B. Ecologies of Knowledge & Intercultural Translation. In Espistemologies of the South: Justice against Epistemicide. Paradigm: Boulder, 2014.

SOUZA, J. A tolice da inteligência brasileira. Casa da Palavra, 2015. Edição Kindle.

SETTON, M.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, 2002.

STEIN, S; ANDREOTTI, V.; BRUCE, J.; SUSA, R. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. Comparative and International Education / ÉducationComparée et Internationale: Vol. 45: Iss.1, Article 2, 2016. Available at: http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol45/iss1/2

STEINBERG, R. “In the Shadow of Law and Power?” Consensus-Based Bargaining and Outcomes in the GATT/WTO”. International Organization, vol. 56, nº 2, 2002.

STIEGLER, B. States of Shock. Stupidity and Knowledge in the Twenty-First Century. Polity Press, 2015.

UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO, 2006.

VATTIMO, G. Dialectics, Difference, Weak Thought. IN: VATTIMO, G. & ROVATTI, P.A. (ed.) Weak Thought. State University of New York Press, Albany, 2012.

THE COMMISSION ON GLOBAL GOVERNANCE (1995) Our Gloval Neighbourhood – The Report of the Commision on Global Governance. Oxford University Press.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. In: Educação & Linguagem, Nº 16, p. 63-71, Jul.- Dez. 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad e educacion, Revista Educacion y Pedagogia vol. XIX num. 48, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In J. Viaña, L. Tãpia& C. Walsh (eds.) ConstruyendoInterculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración, pp. 75-96, 2010.

WIT, H. de Internationalization of Higher Education in the US and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis. Green wood Press, 2002.

WIT, H. De, JARAMILLO, C., CACEL-ÁVILA, J. KNIGHT, J. (ed.) (2005) Higher Education in Latin America – The International Dimension. The World Bank, Washington, DC.

WIT, H. De Globalisation and Internationalization of Higher Education, Revista e Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) vol 8 No. 2 Barcelona, 2011.

WIT, H. De (ed.) An Introduction to Higher Education Internationalization. Centre Higher Education Internationalisation (CHEI), UniversitàCattolica del SacroCuore, Milan, Italy, 2013.

WIT, H. De Latin America must build on intra-regional cooperation. University World News, Issue 0325, 2014

WIT, H. De & ALTBACH, P. The challenge to higher education internationalization. University World News, 2018.

Apêndice 1 – Roteiros das entrevistas gravadas

1.1 Roteiro entrevista com Assessor de Relações Internacionais e Interinstitucionais da UFAM

1. Quais são os planos em relação a internacionalização na UFAM?

- parcerias/convênios
- iniciativas da ARII

2. Quais os objetivos de um processo de internacionalização no âmbito da UFAM?

3. Como é o envolvimento de professores e coordenadores de curso das unidades da UFAM no processo de internacionalização?

3. Como a UFAM ARII recebe e acompanha os alunos/professores internacionais que vêm para a UFAM? Qual é a estrutura para receber alunos e professores em mobilidade?

3. Em relação aos alunos internacionais advindos do programa PEC-G, como tem sido a recepção e acompanhamento desses alunos?

4. Como é a participação da ARII no programa Ciências sem Fronteiras? De que forma a ARII auxilia os alunos participantes? Há algum programa que tenha como objetivo acompanhar os alunos antes e após a mobilidade?

5. Como a ARII avalia o ensino de línguas estrangeiras na UFAM? Há alguma iniciativa no sentido de ampliar o ensino de idiomas na universidade? A ARII tem trabalhado em conjunto com o Núcleo do Idiomas sem Fronteiras visando a melhor preparação dos alunos para uma possível experiência de mobilidade?

6. A pesquisadora soube através do Nucli-IsF que a ARII não pretende mais receber alunos PEC-Gs para o curso de PLA. Essa informação é verdadeira? Por que a ARII pretende tomar essa medida?

7. Você gostaria de comentar mais alguma coisa? Ou mencionar alguma coisa que não falamos ainda?

1.2 Roteiro de entrevista para alunos locais participantes de programa de mobilidade

1. Como foi o processo de escolha do país/universidade destino?
2. Como foi o processo de inscrição no programa? Qual foi a participação da ARII e de seus professores e coordenador de curso nesse processo?
3. Fale sobre a sua chegada no país destino. Como foi a recepção na universidade? Como foi sua adaptação ao país/universidade?
4. Fale sobre sua experiência acadêmica na universidade destino:
   - disciplinas cursadas
   - atividades de pesquisa
   - contato com colegas e professores
5. Faça uma comparação entre a universidade destino e a UFAM em relação a:
   - estrutura
   - ensino (disciplinas, professores)
   - currículo
6. Quais foram os principais benefícios que você destacaria em sua experiência de mobilidade?
7. Quais foram as principais dificuldades que você destacaria em sua experiência de mobilidade?
8. O que você acha que a universidade destino ganha ao receber alunos estrangeiros como você? Que benefícios você acredita que acrescentou a universidade destino?
9. Como foi a volta ao Brasil/UFAM?
10. Como a experiência de mobilidade foi aproveitada no seu histórico escolar?
11. Você gostaria de comentar mais alguma coisa? Ou mencionar alguma coisa que não falamos ainda?

1.3 Roteiro de entrevista para alunosinternacionais participantes de programa PEC-G

01. Como foi o processo de vinda para o Brasil? Como foi a escolha do país/universidade?
02. Como foi o processo de inscrição no programa?
03. Você já cursava alguma graduação no seu país de origem?
04. Fale sobre a sua chegada no Brasil. Como foi a recepção na UFAM? Como foi sua adaptação ao país/universidade?
05. Fale sobre sua experiência acadêmica na UFAM:
    - andamento do curso
    - atividades de pesquisa
    - relação com colegas e professores
06. Quais foram os principais benefícios que você destacaria em sua experiência de mobilidade?
07. Quais foram as principais dificuldades que você destacaria em sua experiência no Brasil? Como você enfrenta/enfrentou essas dificuldades?
08. Fale um pouco sobre as diferenças entre o Brasil e seu país de origem. Há algum traço cultural brasileiro que lhe causa estranheza? Quais os aspectos culturais brasileiros que você tem/teve maior dificuldade em se adaptar?
09. O que você acha que a universidade brasileira ganha ao receber alunos estrangeiros como você? Que benefícios você acredita que acrescentou a universidade destino?
10. Você pretende voltar ao seu país de origem? Como você acha que será esse processo de volta e readaptação?
11. Você gostaria de comentar mais alguma coisa? Ou mencionar alguma coisa que não falamos ainda?

Apêndice 2 – Questionários
2.1 Questionário alunos locais participantes de mobilidade

Pesquisa: **Políticas de internacionalização na educação superior – Encontros Interculturais.**
Pesquisadora: Adriana da Silva Araújo
Docente UFAM/Bolsista FAPEAM/Doutoranda DLM_USP

Nome:
Curso na UFAM:
Universidade/País de destino:

1. Qual era a sua expectativa ao se inscrever para a mobilidade acadêmica? E quanto a sua expectativa em relação à universidade e ao país de destino? Suas expectativas foram atendidas ou algo mudou?

2. Há relatos de alunos brasileiros que apontam que, apesar da qualidade de ensino entre sua universidade no Brasil e a universidade destino no exterior se mostrar similar, a expectativa (de professores e alunos locais) em relação ao desempenho dos alunos brasileiros é baixa. Qual a sua opinião? Como tem sido sua experiência como aluno brasileiro em uma universidade estrangeira?

3. Como é ser um estrangeiro em um país/cultura diferente? Você teve alguma dificuldade de adaptação? Sentiu-se excluído ou sofreu preconceito em alguma situação?

4. Você teve alguma dificuldade linguística? Conseguiu se comunicar bem desde o princípio? Além da língua algum outro fator atrapalhou sua comunicação?

5. Além do conteúdo técnico e pedagógico, o que a experiência de mobilidade acrescentou a sua vida pessoal, acadêmica e profissional?

6. De que forma você acha que a sua presença pode contribuir para a universidade estrangeira?

7. De que forma você acredita que sua experiência de mobilidade pode contribuir para sua universidade e para seu país?

2.2 Questionário alunos internacionais PEC-G

Pesquisa: **Políticas de internacionalização na educação superior – Encontros Interculturais.**
Pesquisadora: Adriana da Silva Araújo
Docente UFAM/Bolsista FAPEAM/Doutoranda DLM_USP

Nome:
País de origem:

1. Qual era sua opinião sobre o Brasil antes de vir? Agora morando aqui, suas opiniões mudaram ou se confirmaram?

2. Quais benefícios você acha que terá após terminar seu curso na UFAM? Que oportunidades/benefícios você veio buscar no Brasil?

3. Como é a interação com seus colegas de curso/universidade? Foi fácil fazer amigos?

4. Como é ser um estrangeiro na UFAM/no Brasil? Você já se sentiu excluído em alguma situação por ser estrangeiro? Pode relatar um exemplo/alguns exemplos?

5. Qual é a imagem que você acha que seus colegas e professores brasileiros o têm de você? Essa imagem/opinião de alguma forma o surpreendeu?

6. Além do conhecimento adquirido no seu curso de graduação, você acha que aprender uma língua nova (o português) e viver em outra cultura pode lhe trazer benefícios? Quais?

7. Em sua opinião, o que a UFAM e o Brasil ganham ao receber alunos estrangeiros? Quais os benefícios de ter alunos estrangeiros nas universidades brasileiras?

8. Você tem algum outro comentário/sugestão/critica relacionado à sua experiência na UFAM/no Brasil?