

As pedagogias multiculturais e a pluralidade epistemológica no contexto da mobilidade acadêmica internacional

Geraldo Adriano de Campos
Manolita Correia Lima

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

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

1 INTRODUÇÃO

Com a constatação da coexistência de inúmeros fluxos de pessoas pelo mundo, o conceito de mobilidade adquire crescente destaque como objeto das Ciências Sociais contemporâneas. Alguns autores identificam em tal interesse acadêmico mais do que um novo enfoque conceitual e propõem a idéia de pensar a mobilidade a partir de seu impacto epistemológico¹ sobre as ciências e a filosofia (FLUSSER, 2003). Enquanto Bourdin (2002) e Augé (2009) contribuem para a estatura teórica da *antropologia da mobilidade*; Urry (2002; 2005; 2007), Dervin e Byram (2008) vislumbram a pertinência de pensar em uma *sociologia da mobilidade*, e Amar (2011) propõe uma abordagem interdisciplinar. Citando Maffesoli, Dervin (2008, p.225), justifica o interesse da sociologia pela mobilidade internacional estudantil nos seguintes termos: «toda organização *in statu nascendo* é qualquer coisa de fascinante para o sociólogo, as relações interindividuais ainda não foram fixadas, e as estruturas sociais ainda têm a flexibilidade da juventude.».

A leitura do fenômeno a partir de sua dimensão epistemológica contribui também para um alargamento do conceito, que ultrapassa seu potencial explicativo para descrever deslocamentos de pessoas em contexto de globalização. A definição de Bourdin (2002, p.1)

expressa tal complexidade: “será chamada mobilidade o fato e a mudança de posição dentro de um espaço real ou virtual, que pode ser física, social, axiológica, cultural, afetiva, cognitiva”.ⁱⁱ Uma das dimensões importantes do fenômeno estudado, sobre a qual o presente artigo se foca, é a mobilidade acadêmica internacional.ⁱⁱⁱ

Tal objeto pode ser compreendido na emergência de “uma nova ordem educativa mundial” (LAVAL; WEBER, 2002) visivelmente marcada por desequilíbrios e assimetrias (LIMA; RIEGEL, 2010), inclusive em termos da “força simbólica” existente entre as nações (WAGNER, 1998), e que pode ser observada no impacto exercido pelos critérios de escolha dos países hospedeiros pelos estudantes e respectivas famílias. Esta informação denota uma das características centrais do processo de mobilidade acadêmica internacional, ou seja, o fato de que ela *não é acessível a todos* (CHARLE *et al.*, 2004). Perante tais fatos, Murphy-Lejeune (2008) destaca que a proliferação do discurso da fluidez como “atitude mental de uma geração” não pode obscurecer a necessidade de especificação empírica que registre que a desigualdade social também se expressa em termos de mobilidade.

A rápida dinâmica de internacionalização gera desafios ambivalentes. De um lado, há a promessa de uma espécie de “cosmopolitismo acadêmico”, reforçado pelo discurso institucional de cooperação calcado na idéia de que a presença de pessoas oriundas de distintas culturas promove o enriquecimento do ambiente de reflexão teórica, por adicionar novos pontos de vista e favorecer a relação com o “Outro”. Mas, de outro, a velocidade de transformação das práticas pedagógicas parece não acompanhar tal promessa. Isso faz com que a atuação das instâncias de subjetivação acionadas pelo processo educativo (como o espaço da aula e das relações pedagógicas), muitas vezes, acabe ignorando, não raro, negando as próprias condições que permitiriam a efetivação desta promessa. Isso pode gerar um fenômeno de dissonância entre os discursos que celebram os benefícios decorrentes da internacionalização da educação (tanto no âmbito das universidades quanto no nível dos programas, cursos e mobilidades de acadêmicos) e os mecanismos que atuam sobre a reprodução das assimetrias no processo pedagógico em contexto de mobilidade acadêmica, pouco afeita à pluralidade sócio-cultural.

O presente artigo reunirá materiais que quando interpretados colaborem para iluminar questões pedagógicas, intrínsecas ao ambiente educativo, que interfere sobremaneira na experiência vivida por estudantes internacionais em mobilidade acadêmica. Para tanto, concentrar-se-á na presença de estudantes originários de países que integram a Comunidade

dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) acolhidos pela Universidade de Coimbra (UC) para realização de Mestrados ou Doutorados, ou parte destes programas.

2 DESCRIÇÃO JUSTIFICADA DO PERCURSO METODOLÓGICO

Coerente com um dos princípios da abordagem qualitativa de natureza etnográfica, a pesquisa cujos resultados estão parcialmente organizados nesse texto em virtude do recorte temático exigido pela limitação de espaço, combinou a exploração de múltiplas fontes de materiais. Apesar de a coleta de materiais está ancorada na observação participante, foram realizados simultaneamente entrevista em profundidade, grupo focal, além de levantamento documental que permitisse o acesso a registros acerca da presença de estudantes brasileiros na UC nos séculos XVI, XVII e XVIII, respectivamente.

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

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

Nos limites do texto, os registros decorrentes das entrevistas e do grupo focal foram submetidos a procedimentos próximos à análise de conteúdo. Não há intenção de trabalhar-se com categorias de análise, apenas elaborar um texto fluído em que as dimensões teóricas e empíricas dialoguem de forma mais orgânica. Coerentes com essa preocupação, as notas de campo derivadas da observação-participante e os registros documentais estão integrados ao texto, na forma de idéias explícitas ou simplesmente alimentando a relação que se deseja construir entre as dimensões teórico-conceituais e empíricas.

3 ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

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

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

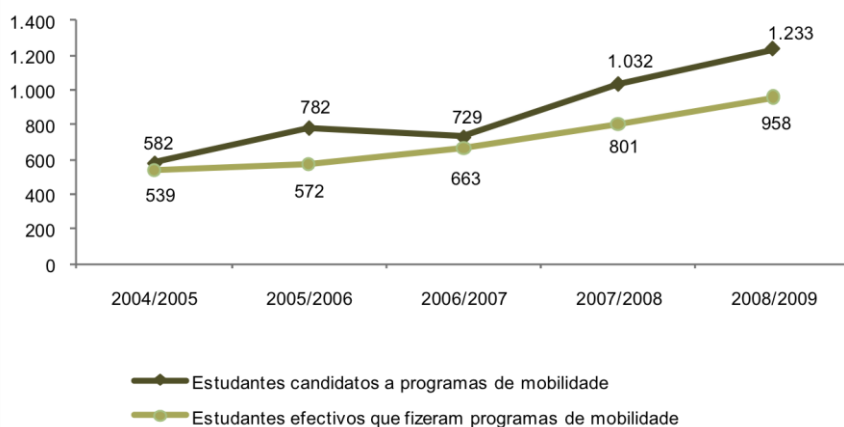


Figura 1: Gráfico com a evolução do número de estudantes candidatos e efectivos em programas de mobilidade entre 2004 e 2009.

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

Reiterando a capacidade de atração da UC por académicos internacionais, a Fig.2 reúne dados referentes ao calendário 2008-2009 que pormenorizam a distribuição de académicos estrangeiros, registrados no Centro de Mobilidade Pós-Graduada da Universidade, por graus de ensino e investigação.^v Chama atenção que no período compreendido, a UC acolhia 617

estudantes de pós-graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de pesquisadores, provenientes de 41 países (UC, 2009).

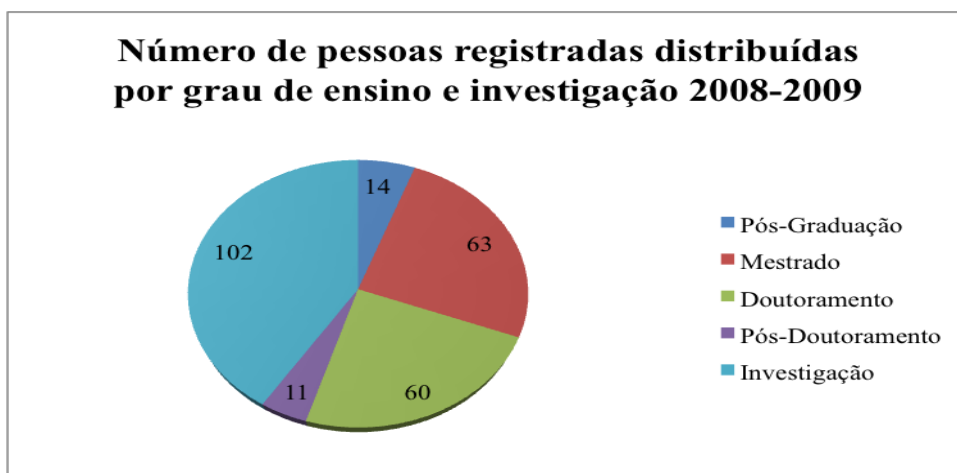


Figura 2: Número de pessoas registradas no Centro de Mobilidade Pós-Graduada da Universidade de Coimbra, distribuídas por grau de ensino e investigação (2008-2009).

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

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

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

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

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

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

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

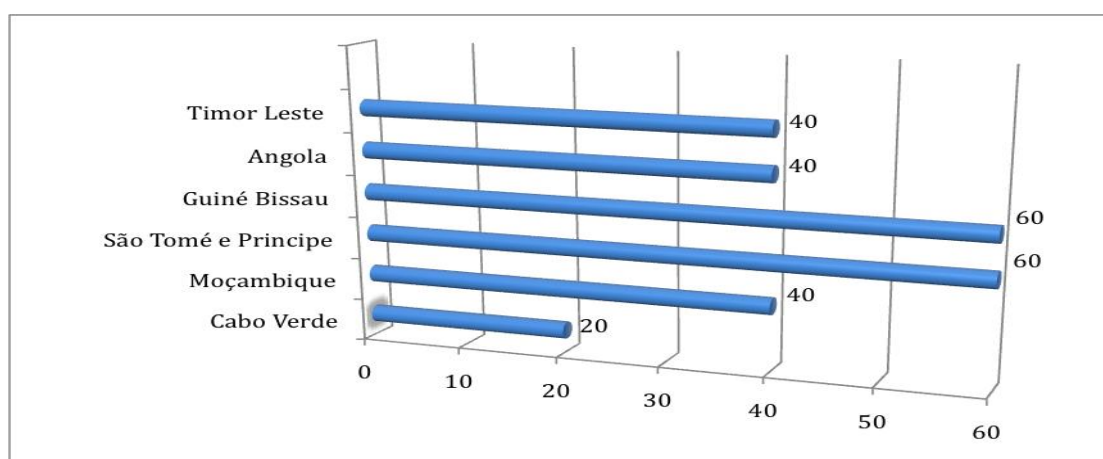


Figura 3: Distribuição de Bolsas IPAD por país – ano acadêmico 2009-2010

Fonte: IPAD, 2011.

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

3.2 *Pedagogia e Crítica Epistemológica*

A literatura consultada argumenta que o multiculturalismo é um conceito em disputa (VALENTE, 1996; SANTOS; LOPES, 1997; FOUCARD; LAWES; NICLOT, 2008; SANTOS; MENESES, 2010). Há clara distinção conceitual entre *multiculturalismo* e *interculturalidade* porque enquanto o multiculturalismo sugere a existência de uma sociedade construída como uma espécie de mosaico, formada por distintas culturas estáticas; o interculturalismo, por sua vez, remete à existência de interrelações dinâmicas entre as culturas, afeitas a reacomodações e ajustes constantes (VALENTE, 1996). Com propriedade, Santos e Meneses (2010) advertem que enquanto o multiculturalismo pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece outras no espaço cultural onde domina; a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham determinado espaço cultural. Não é sem razão de ser que o prefixo *inter* expressa o sentido de interação orientada pela reciprocidade entre as culturas (SANTOS; LOPES, 1997).

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

A diferença revela a distribuição desigual de pessoas na organização social, decorrente de aspectos que centralmente as distinguem (MOREIRA, 2001). Nessa perspectiva, a produção da diferença é um processo social, recorrentemente naturalizado. Apesar de originários de um país que ainda não ultrapassou preconceitos de diversas matizes, um graduando brasileiro em *séjour* de estudo na UC, expressa em tom de perplexidade o preconceito declarado por experiente docente em situação de aula expositiva – E14 “[...] *outro dia o professor estava explicando na aula, e aí ele ia falar de uma parte do serviço que era o serviço mais pesado, mais ingrato, aí ele vai e fala “esse aqui é o serviço dos pretos”*. Ele me fala isso no meio da

aula... Tá certo que não tinha nenhum negro em sala naquele momento... mas mesmo assim....”

Mas isso seria prerrogativa de experiências de mobilidade acadêmica em Coimbra? Certamente não! Resultados de investigação qualitativa realizada por Vincenzo Cicchelli (2008) revelam justamente o contrário. Em depoimento, Guillaume, jovem francês que no período da pesquisa finalizava o *master 2* e que participou de quatro *séjours* de estudos em países tão distintos quanto Alemanha, Grã-Bretanha, Polônia, e Suíça, revela-se solidário em relação aos imigrantes que encontrou em suas temporadas de estudo e trabalho fora de seu país de origem ao afirmar textualmente “*et moi j’ai au moins la peau blanche, je me demande comment ça doit être plus dur de vivre en France, ou en Suède, pour les immigrants mahrébins ou africains*” De acordo com o conteúdo do depoimento, a integração é mais provável entre iguais (ou quase iguais) porque, em suas palavras, “*si tu es noir, c’est beaucoup plus dur de se camoufler.*” Esse depoimento apenas corrobora o que Touraine afirma em 1997, ao publicar o livro sugestivamente intitulado “*Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*” e o que afirma Martine Abdallah-Preteille, experiente pesquisadora em mobilidade internacional, quase 10 anos depois (2008, p.217).

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

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

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

representações culturais que podem culminar na conformação cristalizada de estereótipos historicamente construídos.

E2: Desde a licenciatura, eu fui, durante a licenciatura, um estudante incompreendido, as pessoas como não conheciam meu trajeto, achavam que eu era mais um burro, seria mais um caso de insucesso. “Ah, vem da África não sabe nada, o ensino da África é precário!” Aquele preconceito, aquele estereótipo, não falavam explicitamente mas... fazíamos o cruzamento das variáveis e chegávamos a essa conclusão facilmente. Não compreendiam, porque como Coimbra é uma universidade famosa, mas muito corporativista, muito fechada, muito pragmática; os professores não se vêem no espelho. Julgam as pessoas em função de si próprio, não tem a capacidade de sair, de analisar, de ver que o indivíduo vem de um país diferente e que é preciso repensar as dinâmicas pedagógicas em função desses indivíduos

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

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

E1: [...] existe toda uma cerimônia, um protocolo pra inclusive questionar o professor, pra intervir o professor. Pedir autorização, pedir desculpa, o professor, o “senhor professor”, e algo que me chocou bastante aqui foi justamente essa relação entre professor e aluno, entre doutor e aluno. Por exemplo, contar um caso bem prático que foi durante uma autópsia, havia um aluno de medicina que estava assistindo essa autópsia, e se encontrava entre o cadáver e esse aluno uma pessoa. E esse aluno pediu pra essa pessoa se deslocar um pouco pra direita, pra ele poder ter visão do cadáver. Então ele se dirigiu a essa pessoa da seguinte forma “a senhora poderia se afastar um pouco?” pra poder ver. Nesse instante, o professor interveio de uma maneira até mesmo furiosa...exaltada...dizendo ao aluno “mais respeito, mais respeito, aqui é senhora doutora!”

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

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

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

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

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

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

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

E7: Existe uma dificuldade muito grande de orientação, do aluno não conseguir falar com seu orientador, insistir, passar e-mails, ligar... é necessário uma insistência pra falar, que só tenciona ainda mais essa relação. Sem generalizar, mas de modo geral, essa hierarquia ainda é grande, e eu vejo que alguns fazem questão de que essa hierarquia seja permanecida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da CPLP como projeto institucional passa pela identificação de elementos comuns como base para um processo de cooperação de longo prazo. A dimensão educacional exerce um papel neste terreno. Tal esforço institucional será mais proveitoso na medida em que avançar ciente das assimetrias e desafios que estão em jogo. No plano da mobilidade acadêmica, isso implica trabalhar com uma concepção de práticas pedagógicas assentada na idéia de uma *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2010). Ou seja, fundir ao otimismo das aproximações institucionais com as celebrações de convênios e parcerias uma formulação discursiva que evidencie a urgência da preocupação com a pluralidade epistemológica perante um cenário de novas dinâmicas de colaboração para a produção cognitiva. Neste contexto, as práticas pedagógicas orientadas pela e para a interculturalidade aparentam ser mais promissoras do que aquelas sustentadas no multiculturalismo, que apenas reconhece e tolera a diferença, mas não está disposto a desestabilizar as desigualdades que as sustentam.

Do ponto de vista de uma agenda de pesquisa a ser proposta, é prudente mencionar que os encontros interculturais que ocorrerem em espaços de sociabilidade informal e produzirem outros tipos de conhecimentos e saberes serão cada vez mais merecedores de atenção teórica.^{viii} A ampliação do conceito de práticas pedagógicas para além da organização de conteúdos e métodos didáticos, contempla a percepção de outras dimensões sócio-culturais que requerem especial atenção. A relação com o língua, com a cidade e com as praxes acadêmicas são exemplos de temas dignos de futuros estudos no que concerne à mobilidade acadêmica. Para tanto, é crucial perceber que “a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido, traduziu-se num vasto aparato institucional (universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos etc.) e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes” (SANTOS; MENESES, 2010, p.17). Em um regime de ecologia de saberes, a busca de intersubjetividade é tão importante quanto complexa. Ela se espalha por espaços que transbordam os muros institucionais de produção científica e faz-se presente nas brechas abertas nas narrativas do *Eu*. Por esta perspectiva, a educação incorpora outro sentido, cujos pressupostos estão presentes nas preocupações de Faure (em texto publicado em 1972), quando ele destaca a necessidade de os atores sociais estabelecerem estreita relação entre a

educação e a vida (p.32), na direção do que nomeou de *idades educativas* (*villes éducatrices*) (p.253) e nas de Delors que mais de duas décadas depois (1998) reforçou o conceito proposto por Faure ao defender a importância de se investir em *sociedades educativas*.

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

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. «Mobilité sans conscience... !» In: DERVIN, F.; BYRAM, M. *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L’Harmattan, 2008, p.215-231.
- AMAR, G. *Homo mobilis – la nueva era de la movilidad*. Buenos Aires: La Crujía, 2011.
- AUGÉ, M. *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris: Payot & Rivages, 2009
- BOURDIN, A. *Anthropologie de la mobilité*. Disponível em <www.ville-en-mouvement.com/articles.htm>, 2005.
- CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de Sombras: a política imperial*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CASTELO, C. *A Casa dos Estudantes do Império: lugar de memória anticolonial*. In 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, 9, Lisboa, 2010 - 50 anos das independências africanas: desafios para a modernidade : actas [Em linha]. Lisboa: CEA, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10071/2244_elites_das_colônias
- CICHELLI, V. “Connaître les autres pour mieux se connaître: les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine”. In: DERVIN, F.; BYRAM, M. *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L’Harmattan, 2008, p.139-162.
- DELORS, J. *Educação – um tesouro a descobrir*. 4a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC:UNESCO, 2000.
- DERVIN, F.; BYRAM, M. (dir.). *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L’Harmattan, 2008.
- DRIIC. *International Relations, Projection and Communication Unit*. University of Coimbra, Portugal. S/d.
- ESTANQUE, Elísio. *Jovens, estudantes e ‘republicos’: Culturas estudantis e crise do associativismo em Coimbra*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 81, Junho 2008: 9-41.
- ESTANQUE, E.; BEBIANO, R. *Do activismo à indiferença*. Movimentos estudantis em Coimbra. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.
- FAURE, E. *et al. Aprender a ser*. 2ª Ed. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1977.
- FLUSSER, V. *The freedom of the migrant*. Objections to Nationalism. University of Illinois, 2003.

- FOUCARD, M.; LAWES, S.; NICLOT, D. Un outil pour préparer les futurs enseignants en formation à la dimension interculturelle de la mobilité internationale In: DERVIN, F.; BYRAM, M. *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L'Harmattan, 2008, p.253-282.
- GIROUX, H. *Pedagogia y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- IPAD. *Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento*. Disponível em <http://www.ipad.mne.gov.pt/Paginas/default.aspx>.
- LARROSA, Jorge. *¿Para qué nos sirven los extranjeros? Educação e Sociedade* 79. Ano XXIII. Dossiê “Diferenças”. Agosto 2002.
- LAVAL, C.; WEBER, L. *Le nouvel ordre éducatif mondial – OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne*. Paris: Nouveaux Regards; Syllepse, 2002
- LIMA, M. C.; RIEGEL, V. Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de Administração. *Revista Guavira-Letras*: UFMS, Vol.01, n.10, 2010.
- _____; CONTEL, F. B. *A internacionalização da educação superior – nações passivas, nações ativas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Editora Alameda / Fapesp, 2011.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Ed./Instituto Paulo Freire, 2000.
- MENESES, M. P. *Os espaços criados pelas palavras – racismos, etnicidades e o encontro colonial*. In GOMES, Nilma (org.). *Formação de professores e questão racial*. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 55 -75.
- MURPHY-LEJEUNE. *The student experience of mobility, a contrasting score*. In: BYRAN, M.; DERVIN, F. (Eds.) *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge Scholars Publishing, 2008.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Introdução*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.
- _____. A Reuniversidade. *Revista Visão*. 23 de setembro de 2010b. Disponível em <<http://aeiou.visao.pt/a-reuniversidade=f573200>> .
- SANTOS, L.L. C. P.; LOPES, José S. M. *Globalização, multiculturalismo e currículo*. In: MOREIRA, A. F. B., (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.
- UC. Universidade de Coimbra. *UC em números*. Outubro, 2009. Disponível em <<http://www.uc.pt/sobrenos/ucnumeros>>.
- UC/DRI. Universidade de Coimbra. Divisão de Relações Internacionais. Outubro, 2011. Disponível em: <http://www.uc.pt/driic/CPLP/> .
- URRY, J. Mobility and proximity. *Sociology*. Volume 36(2): 255–274, 2002.
- _____. *Sociologia des mobilités: une nouvelle frontière pour la sociologia*. Paris : Armand Colin, 2005.
- _____. *Mobilities*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- VALENTE, A. L. E.F. Quando as diferenças são um problema. *Anais da 19ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 1996.
- WAGNER, A.C. *Les nouvelles élites de la mondialisation – une immigration dorée en France*. Paris : PUF,1998

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

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

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

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

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

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

^{vii} Nesse contexto, seria impossível desconsiderar que a “geração de Coimbra” teve importante papel na consolidação do Império no Brasil, dominando a cena política de 1840 a 1853. Seria igualmente inegável que o ensino superior, assim concebido e organizado, foi um elemento de unificação da elite política no Brasil. Compreensivelmente, quase todos membros da elite tinham formação superior, a maioria formação jurídica, obtida primeiro em Coimbra (antes da independência) e depois em Recife e São Paulo – apenas extensões da cultura acadêmica de Portugal. Vale lembrar também que a presença dos estudantes oriundos das antigas colônias portuguesas é marcada pelo fato de que o Estado Novo dificultou a constituição de elites nativas nas colônias, “não apostou no alargamento da rede escolar; colocou obstáculos à ascensão social dos autóctones; estabeleceu entraves e discriminações no acesso ao emprego público.” (CASTELO, 2010, p.5).

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