

Experiências de estudantes do Brasil no ensino superior português: Dimensões de um despertar descolonial

Experiences of Brazilian students — women and men — in Portuguese higher education:
Dimensions of a decolonial awakening

Expériences d'étudiantes brésiliennes et d'étudiants brésiliens dans l'enseignement supérieur au
Portugal: Dimensions d'un éveil décolonial

Rovênia Amorim Borges*

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Resumo

Este artigo resulta de recorte a uma investigação mais extensa, de doutoramento em Ciências da Educação, e tem o objetivo de perceber o quanto as experiências de estudar em Portugal contribuem para um despertar crítico descolonial em relação ao racismo, eurocentrismo e capitalismo. Desde a crítica descolonial latino-americana, essas três dimensões compõem o padrão de poder mundial da modernidade/colonialidade que teve início com o colonialismo ibérico na América no século XVI. As análises estatísticas apresentadas e discutidas tiveram por base as respostas de 394 estudantes a três questões-chave da investigação. Pôde-se concluir que as experiências dos/as estudantes brasileiros/as no ensino superior português permitiram um despertar descolonial no âmbito dessas três formas de colonialidade. Para além disso, os resultados analíticos por interseccionalidade de gênero, raça e classe apontaram que a crítica descolonial tem correlação com os três eixos de fragmentação social, inclusive em relação ao racismo que as estudantes negras mais vivenciaram em Portugal. Vale notar que o lugar de origem adquiriu centralidade no despertar descolonial ao ser percebido como prologamento da colonialidade racista.

Palavras-chave: ensino superior, mobilidade estudantil, Brasil-Portugal, colonialidade

Abstract

This article is the result of a broader doctoral-level investigation in Education Sciences. It aims to understand how the experiences of studying in Portugal contribute to a critical decolonial awakening regarding racism, Eurocentrism, and capitalism. According to Latin American decolonial critique, these three dimensions form the global power structure of modernity/coloniality, which began with Iberian colonialism in America in the 16th century. The statistical analyses presented and discussed were based on the responses of 394 students to three key research questions. The study concluded that the experiences of Brazilian students in Portuguese higher education enabled a decolonial awakening concerning these three forms of coloniality. Moreover, the analytical results based on the intersectionality of gender, race and class confirmed the relevance of the decolonial critique concerning the three axes of social fragmentation, particularly the racism more frequently experienced by black female students in Portugal. It is worth noting that the place of origin became central to the decolonial awakening, as it was perceived as an extension of racist coloniality.

Keywords: higher education, student mobility, Brazil-Portugal, coloniality

* *Correspondência:* roveniaa@gmail.com

Résumé

Cet article résulte d'une recherche plus vaste, un doctorat en Sciences de l'Éducation, et se propose de discerner dans quelle mesure les parcours d'études au Portugal contribuent à un éveil décolonial critique par rapport au racisme, à l'eurocentrisme et au capitalisme. Du point de vue de la critique décoloniale latino-américaine, ces dimensions constituent le modèle de pouvoir mondial de la modernité/colonialité qui a commencé avec le colonialisme ibérique en Amérique au XVI^e siècle. Les analyses statistiques présentées et discutées sont basées sur les réponses de 394 étudiants à trois questions clés de la recherche. Il a été conclu que les expériences des étudiants brésiliens dans l'enseignement supérieur portugais ont permis un éveil décolonial dans le contexte de ces trois formes de colonialité. En outre, les résultats de l'intersection du genre, de la race et de la classe ont montré que la critique décoloniale est corrélée avec les trois axes de la fragmentation sociale, y compris en ce qui concerne le racisme dont les étudiantes noires ont le plus été victimes au Portugal. Il convient de noter que le lieu d'origine est devenu un élément central de l'éveil décolonial, car il est perçu comme une extension de la colonialité raciste.

Mots-clés: enseignement supérieur, mobilité étudiante, Brésil-Portugal, colonialité

Introdução

O Brasil desponta em estatísticas recentes sobre o ensino superior de Portugal como o principal país de origem da mobilidade estudantil internacional (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência [DGEEC], 2024). Esta forte presença brasileira no espaço lusófono europeu tem suscitado estudos acadêmicos que enfocam variadas temáticas, de que são exemplos os motivos para a escolha de Portugal como país de destino (Iorio, 2018), a mobilidade social ascendente como resultado dessa formação (Alves & Iorio, 2021), a influência do legado colonial nas estratégias políticas para atrair estudantes internacionais (França et al., 2018) e as experiências de integração e discriminação desses/as estudantes (Santos, 2020).

Sobre esta nova onda de mobilidade para Portugal, sabemos que a intensificação dos fluxos que partem do Brasil se tem refletido num perfil estudantil bastante diversificado em termos econômicos e raciais (Borges, 2021). Tendo em conta que Brasil e Portugal guardam laços de proximidades e nós de estranhamentos que resultam, em parte, das posições antagônicas ocupadas no processo histórico do colonialismo, este artigo tem como objetivo investigar em que medida as experiências da mobilidade em Portugal, a ex-metrópole colonizadora do Brasil, têm potencializado na subjetividade desses/as estudantes um *despertar descolonial*, ou seja, um pensar crítico (novo ou ampliado) que decorre de observar e vivenciar formas de *colonialidade de poder* latentes no espaço lusófono do ensino superior.

Apoiado na crítica de(s)colonial¹ latino-americana, o conceito colonialidade a que nos referimos alude a manifestações (atualizadas ou mitigadas) de eurocentrismo, racismo e avanço capitalista no campo da educação superior. É para o fechamento dessa lacuna da produção acadêmica, no domínio da sociologia da educação, que este artigo busca contribuir. No intuito de perceber o despertar descolonial de estudantes

¹ Na literatura acadêmica é usual encontrarmos tanto o termo *descolonial* quanto *decolonial*, bem como as extensões *descolonialidade* e *decolonialidade*. Embora esta dupla grafia do conceito possa causar algumas dúvidas, para Walter D. Mignolo (2017b), o “s” é meramente uma questão de liberdade de escrita já que o significado é o mesmo. Optamos por adotar o termo *descolonial* por considerarmos ser a tradução mais adequada do francês (*décolonial*) e do inglês (*decolonial*) para a língua portuguesa.

brasileiros/as em Portugal, as análises estatísticas partiram das respostas a questões-chave que abarcaram as três dimensões da colonialidade. A amostra da pesquisa foi composta por 394 estudantes que frequentaram o ensino superior português entre 2012 e 2020, intervalo em que se registrou um *boom* crescente dos fluxos estudantis com origem no Brasil.

As análises também foram guiadas, metodologicamente, pela interseccionalidade de gênero, raça e classe, uma vez que partimos da hipótese de que o despertar descolonial poderia ser mais frequente entre estudantes pertencentes a contextos sociais e raciais menos favorecidos. Muito embora as estudantes negras tenham experienciado mais frequentemente situações de constrangimento em Portugal, concluímos que a percepção de um racismo que se vincula a estereótipos de gênero e ao local de origem (ex-colônia) foi também partilhada por estudantes que se identificaram como sendo de raça branca e provenientes de segmentos privilegiados da sociedade desigual brasileira. Estudar em Portugal potencializou nesses/as estudantes um despertar descolonial (novo e ampliado) em relação a racismo, eurocentrismo e capitalismo.

Portugal à vista: A nova onda da internacionalização brasileira

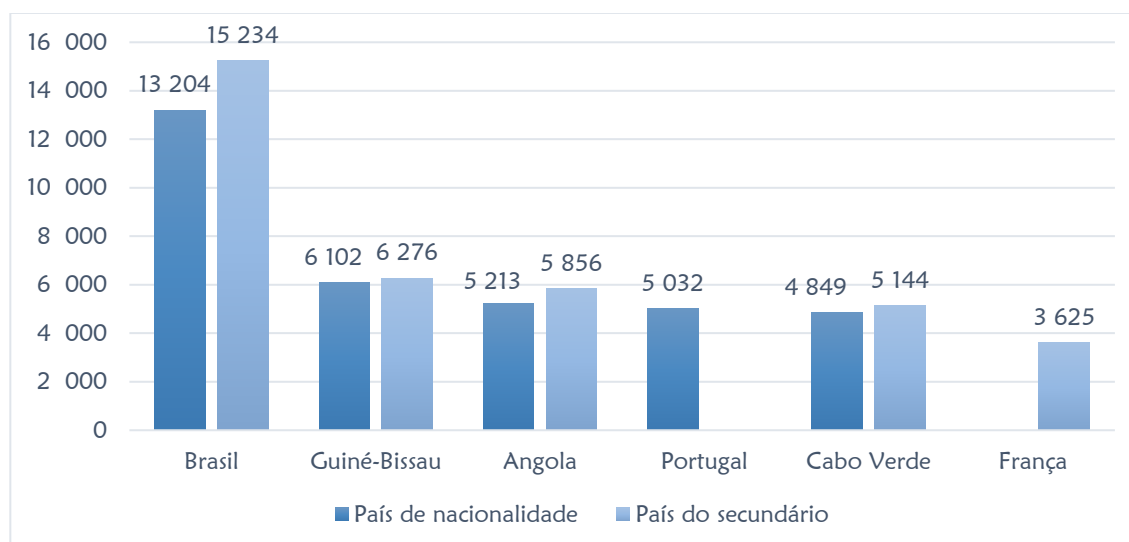
Ainda que as novas tendências da mobilidade internacional para Portugal possam ser caracterizadas pela maior intensidade dos fluxos estudantis e diversificação em termos de países de origem (Sin et al. 2022), a presença brasileira é, de longe, a mais expressiva. Conforme dados recentes sobre inscritos no ensino superior português,² o Brasil despontava em 2023/2024 como o principal país de origem em *mobilidade de grau*, respondendo por 27,5% dos 55.330 internacionais matriculados que haviam concluído o secundário fora de Portugal. Essa forma de modalidade, em que se cumpre todo o curso superior em Portugal, é a mais procurada por estudantes provenientes de antigas colônias portuguesas. A *mobilidade de crédito*, que se caracteriza por período mais curto de estudos, teve fluxos bem menos expressivos, atraindo 18.009 estudantes no mesmo período letivo, com os brasileiros (2.089) atrás dos espanhóis (2.811) e dos italianos (2.247).

O Gráfico 1, a seguir, mostra os cinco principais países de origem da mobilidade estudantil internacional para Portugal.

² Os dados se referem a inscritos no ensino superior (público e privado) em diferentes ciclos de estudos (curso técnico superior profissional, licenciatura, especialização pós-licenciatura, mestrado integrado, mestrado 2.º ciclo e doutoramento). <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66f591ca081cd43c247ab749>

GRÁFICO 1

Inscritos em mobilidade de grau em Portugal, 2023–2024



Fonte: DGEEC (2024).

Interessante notar que, apesar da maior proximidade geográfica, o número de estudantes que se deslocam da França (3 625) para Portugal é menor do que qualquer fluxo estudantil que parte de ex-colônias portuguesas na África. Todos esses dados recolhidos pela DGEEC (2024) para o ano letivo 2023/2024 dão conta do poder de atração de Portugal no espaço lusófono da internacionalização do ensino superior (França et al., 2018; Fonseca et al., 2016; Sin et al., 2025, 2022; Tavares et al., 2024).

De forma um tanto consensual, o que se encontra em todos esses trabalhos investigativos é a constatação de que o impulso para atratividade de estudantes internacionais resulta da confluência de duas estratégias políticas que, em 2014, “sinalizaram um divisor de águas na abordagem nacional ao recrutamento” (Sin et al., 2022, p. 137). Aqui, se faz referência ao documento “Uma Estratégia para a Internacionalização do Ensino Superior Português” (Ministério do Desenvolvimento Regional & Ministério da Educação e Ciência, 2014) e ao “Estatuto do Estudante Internacional” (Decreto-Lei 36/2014), normativas que buscavam compensar cortes de financiamento (Cabrito, 2004) e a redução de candidatos/as nacionais ao ensino superior (Dias et al., 2013).

Essas estratégias políticas, aliadas a “mudanças globais nos fluxos tradicionais”, com o enfraquecimento dos padrões de mobilidade em direção às universidades de países ricos, de língua inglesa (Sin et al., 2022, p.138), parecem ter contribuído de forma positiva na atração de estudantes brasileiros/as. Com base em estatísticas educacionais da UNESCO (Tabela 1), verifica-se que no início dos anos 2000, os Estados Unidos lideravam com ampla diferença o *ranking* dos países anfitriões de estudantes brasileiros/as, contabilizando 7.939 inscritos no ensino superior. Na década de 2010, Portugal e França disputavam a segunda posição, porém, a partir de 2020, Portugal ultrapassa os Estados Unidos e a França deixa de estar no topo, perdendo posições para a Argentina, Austrália e Canadá.

TABELA 1

Principais destinos de estudantes do Brasil, 2000–2010–2020

2000		2010		2020				
1	Estados Unidos	7.939	1	Estados Unidos	8.708	1	Argentina	20.515
2	França	1.380	2	França	3.540	2	Portugal	18.081
3	Portugal	1.338	3	Portugal	2.801	3	Estados Unidos	16.086
4	Espanha	1.102	4	Espanha	1.969	4	Austrália	9.538
5	Reino Unido	1.080	5	Reino Unido	1.277	5	Canadá	5.151

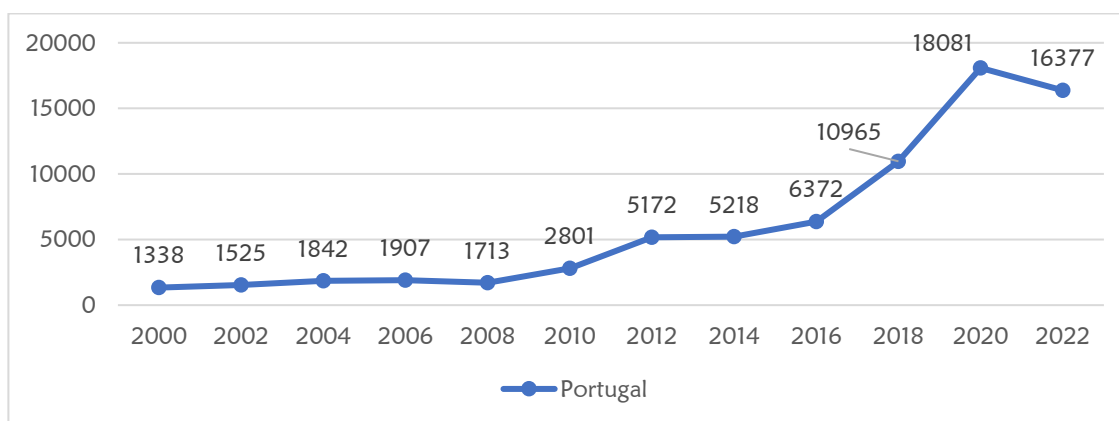
Fonte: UNESCO Institute for Statistics (<https://data.uis.unesco.org/>).

Em suma, o que se constata é que o corpo estudantil internacional em Portugal, ainda que tenha se diversificado na última década, continua composto, em ampla maioria, por estudantes que vêm “de países lusófonos, pertencentes ao antigo império português, como Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique” (Sin et al., 2025, p. 2). De outra parte, verifica-se que a presença brasileira não somente é a mais expressiva como vem-se fazendo cada vez mais maior desde 2012 (Gráfico 2). Aqui, há que se considerar as iniciativas do governo brasileiro no início da última década de estímulo à mobilidade internacional, das quais é exemplo o programa de bolsas Ciência sem Fronteiras (CsF) que permitiu que estudantes de segmentos sociais historicamente excluídos das rotas de internacionalização (negros/as e pobres) chegassem a Portugal (Borges, 2021).

Outro exemplo é a aceitação, a partir de 2014, das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo governo brasileiro, pelas instituições (públicas e privadas) de Portugal como forma de ingresso no ensino superior. Desde então, mais que triplicaram as inscrições de concluintes do secundário no Brasil interessados na obtenção de um diploma no ensino superior português. No ano letivo 2023/2024, 15.234 brasileiros/as estudavam em instituições portuguesas. Um *boom* considerável que responde por 41,6% da mobilidade de grau oriunda das antigas colônias portuguesas (DGEEC, 2024). Atualmente, 35 universidades e institutos superiores politécnicos em Portugal adotam o ENEM como processo seletivo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024).

GRÁFICO 2

Estudantes do Brasil no ensino superior português, 2000–2022



Fonte: UNESCO Institute for Statistics (<https://data.uis.unesco.org/>).

Embora a participação brasileira no ensino superior português tenha se intensificado na última década, os deslocamentos para Portugal remontam ao período colonial, quando filhos de famílias da elite agrária seguiam para estudar em Coimbra, uma vez que no século XVI a metrópole portuguesa “dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra” (Cunha, 2007, p. 17). Somente a partir de 1930, um século após a independência, com a fundação das primeiras universidades, é que a internacionalização do ensino superior no Brasil pode ser efetivamente descrita como política institucional ou de governo (Lima & Contel, 2011).

Convém assinalar que, nesse lastro de tempo de oito décadas, Portugal não despontava entre os destinos mais procurados. As rotas hegemônicas refletiam a influência das escolas europeias de pensamento, sobretudo França e Alemanha e, a partir da década de 1970, Estados Unidos. Somente a partir de 2010, a rota de mobilidade Brasil-Portugal retoma a centralidade dos tempos imperiais. Todavia, como veremos adiante, trata-se de uma nova onda de mobilidade estudantil caracterizada por desigualdades e colonialidades.

Mobilidade e colonialidade: O despertar descolonial

Com base na perspectiva crítica da colonialidade, ou pensamento descolonial (Grosfoguel, 2018; Mignolo, 2018; Quijano, 2014), argumentamos que a nova onda de mobilidade estudantil brasileira em Portugal está a potencializar o que temos designado por *despertar descolonial* (Borges, 2021). Trata-se de um pensar crítico que estudantes adquirem ou aprimoram durante o período de estudos na antiga metrópole colonizadora ao confrontarem diferentes formas de discriminação e situações de colonialidade relacionadas ao eurocentrismo, racismo e capitalismo.

Conforme Aníbal Quijano (2005), “o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial” (p. 117) fundamentou-se historicamente no século XVI a partir da *América*, tendo por sustentação quatro eixos inter-relacionados de forças (colonialidades) para o controle e a dominação dos povos conquistados: (1) o capitalismo de base laboral escravista, (2) o eurocentrismo nas suas vertentes cultural, subjetiva e epistemológica, (3) a autoridade político-administrativa imperial-colonial dos estados europeus ocidentais, e (4) a invenção da ideia de raça/identidade racial para a classificação/inferiorização da população mundial.

O *corpus* teórico da rede Modernidade/Colonialidade é bem mais amplo para dar conta da complexidade de outras relações de poder que interseccionam, por exemplo, as categorias identitárias de raça/gênero/local de origem. Todos esses elementos constitutivos da modernidade europeia serviram, à medida, aos propósitos colonialistas de Portugal na América porque naturalizavam a cosmovisão estereotipada do corpo e do lugar social das raças inferiores, especialmente em relação às mulheres negras escravizadas (Quijano, 2005, p. 129).

Esse recorte teórico é importante para compreender por que argumentamos que a experiência estudantil brasileira no ensino superior português pode potencializar o despertar descolonial. A composição mais diversa dos fluxos estudantis de brasileiros/as levou-nos a problematizar a que ponto a identificação racial,

uma colonialidade de poder institucionalizada no Brasil desde 1872 (Petruccelli, 2013), seria indutora de um pensamento descolonial nas suas singulares experiências de estudar e viver em Portugal. Partindo dessa inquietação, uma questão orientou o trabalho investigativo: estudantes que se identificam pretos/as e pardos/as (negros/as), provenientes de contextos sociais e educacionais menos favoráveis, estariam mais propícios/as ao pensamento descolonial?

Essa indagação carrega complexidades e demanda compreensões conceituais mais alargadas da perspectiva latino-americana sobre as relações de poder que entrelaçaram historicamente Brasil-Portugal e que persistem, reatualizadas pelos processos da globalização, no domínio da educação superior. Um conceito importante é o de *nós histórico-estruturais heterogêneos*. O teórico argentino Walter Mignolo (2017a) explica que esses “nós” são atravessados por “diferenças coloniais e imperiais” e estão interconectados pela lógica da colonialidade que “gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias” (p. 10).

Podemos citar a classificação racial (uma forma de colonialidade de poder), que inexistia num Portugal de “brancos costumes” (Henriques, 2018), como uma dessas diferenças e que, ao serem confrontadas pelos/as estudantes do Brasil, contribuem para o despertar descolonial em relação ao racismo. A seguir, a voz de uma estudante branca do curso de Direito com passagem pela Universidade do Minho (Borges, 2021, pp. 293–294):³

No Brasil, a gente vê uma pessoa na rua e não sabe de onde ela veio. Aqui, em Portugal, quando veem uma pessoa negra, eles não vão falar que é portuguesa, mesmo que ainda seja. Eles falam que é africana. Não tem como português ser negro. No Brasil eu vejo uma pessoa negra, eu não vou falar: ‘Ah, é africana!’ Não, eu vou falar que é brasileira ...

O relato dessa estudante desfaz a dúvida de que as reflexões decoloniais já poderiam estar presentes antes da experiência da mobilidade em Portugal. Esse é um ponto fulcral para o entendimento do que estamos chamando de despertar descolonial. Ainda que os/as estudantes já tenham uma bagagem descolonial, formada no Brasil, ela não se confunde com o despertar descolonial que ocorre a partir das experiências e observações no espaço-tempo da mobilidade internacional em Portugal.

O despertar da estudante também nos leva a considerar as diferenças “coloniais e imperiais” acerca de raça e racismo no Brasil e em Portugal. Se é inegável a inexistência de racismo em Portugal nos dias de hoje (Henriques, 2020), a presença racialmente mais diversa do perfil estudantil brasileiro parece resultar em mais casos de discriminação e violência (Negreiros, 2023; Nunes, 2023), o que torna também inegável a existência de uma colonialidade racista em solo português.

Portanto, as experiências da mobilidade em Portugal suscitam reflexões de um despertar descolonial que resulta de comparar a realidade social colonial que se conhece com a realidade social imperial que se adentra. O deslocamento de um a outro lugar funciona, assim, como gatilho para gestar ou ampliar a crítica descolonial. Essa ideia nuclear na definição do despertar descolonial não é de todo nova. Lembramos, por exemplo, o conceito de “zona de contato” (ou zonas de fronteira, periferias deslocadas) elaborado no início da década de 1990 por Mary Louise Pratt (1999) ao refletir sobre a maior circulação pelo globo de pessoas

³ As citações das vozes estudantis ao longo do artigo estão precedidas da referência onde foram originalmente publicadas.

de diferentes identidades e valores culturais. Para ela, “só uma perspectiva de contato pode revelar a dinâmica do rac-ismo, do class-ismo ou do nacional-ismo” (p. 13).

Sendo assim, o que se constituía como desvantagem (raça e lugar de origem) pelo prisma histórico-colonial transforma-se em vantagem para o despertar descolonial. Seguindo esse raciocínio, Terri Kim (2017) sustenta que o deslocamento de intelectuais, que pode muito bem ser estendido a estudantes, contribui para enriquecer a produção acadêmica porque “os diferentes tipos de conhecimento transmitidos por acadêmicos em mobilidade incluem não apenas o conhecimento científico (*Wissenschaften*), mas também visões de mundo (*Weltanschauungen*)” (pp. 987–988). Segundo a autora, “independentemente de suas origens de gênero, étnicas, nacionais e sociais, esses intelectuais [e estudantes] em situação de mobilidade tendem a ter uma orientação divergente e implicitamente expansionista de paradigmas epistêmicos” (p. 994).

Neste sentido, concordamos com a autora quando ela argumenta que as diferenças culturais, identitárias e epistêmicas convergem para formar um território acadêmico transnacional de interculturalidade e (des)colonialidade que se contrapõe às premissas neoliberais capitalistas presentes nos contextos universitários contemporâneos. Nota-se aqui, portanto, a aproximação conceitual do *capital de identidade transnacional*, que ela define como “conhecimento corporificado e viajado” (Kim, 2015), com o que estamos chamando de *despertar descolonial* no contexto da mobilidade estudantil Brasil-Portugal.

Percurso teórico-metodológico: Colonialidade e interseccionalidade

O artigo cumpre o objetivo de analisar o despertar descolonial na “zona de contato” do ensino superior português a partir da perspectiva crítica de estudantes provenientes do Brasil. As informações estatísticas, bem como as “vozes” de estudantes apresentadas a título ilustrativo, resultam de recorte à investigação de doutoramento em Portugal (Borges, 2021) que se centrou em investigar como distintas experiências da mobilidade estudantil em universidades da ex-metrópole colonizadora, tendo em conta a interseccionalidade com identidades racializadas e desigualdades sociais, atuam na formação e/ou ampliação de uma consciência crítica sobre expressões de colonialidade relacionadas ao racismo, eurocentrismo e capitalismo. Os dados para as análises descritivas foram coletados *online*, mediante inquéritos por questionário.

A base amostral foi constituída por 394 estudantes que, entre janeiro de 2012 e maio de 2020, frequentavam curso superior em Portugal, sendo que 12 participaram também de entrevistas semi-estruturadas, realizadas presencialmente ou por Skype. Gravados em áudio, os relatos desses/as estudantes somaram 9 horas e 18 minutos, totalizando 159 páginas de transcrição. De acordo com a forma de ingresso, a amostra dividiu-se em 216 bolsistas do CsF, 100 do ENEM Portugal e 78 participantes de programas de mobilidade de curta duração resultantes de acordos interinstitucionais.

As análises estatísticas que serão mais adiante apresentadas e discutidas (ver Tabelas 2, 4 e 5) resultam de respostas a três questões em específico, elaboradas como proposições afirmativas (escala *Likert*), escolhidas por estarem mais diretamente dirigidas aos eixos de forças constitutivos do padrão mundial de poder, ou seja,

racismo, eurocentrismo e capitalismo. Como vimos, esse conceito é basilar no pensamento quijaniano e nos serve de guia para a analítica do despertar descolonial no contexto da mobilidade estudantil Brasil-Portugal. As análises tiveram por suporte o software IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Statistics 25).

A base categórica tripartite (eurocentrismo, racismo e capitalismo) orientou também as análises interpretativas das “vozes dos estudantes”, a partir das entrevistas ou dos relatos escritos nos questionários enviados por *e-mail*. O potencial enquanto método da interseccionalidade (Lutz, 2015), concepção teórica que surgiu no fim da década de 1980 nos Estados Unidos para denunciar formas combinadas e invisibilizadas de discriminação/injustiça social (Crenshaw, 1989), também foi empregado nas análises de cruzamento de dados sobre gênero, raça e classe.

Esse diálogo da interseccionalidade com a colonialidade não é inédita na literatura acadêmica, a exemplo da discussão sobre o racismo no contexto mais generalizado de migração no âmbito europeu (Grosfoguel et al., 2014). No entanto, a ousadia que empregamos neste percurso teórico-metodológico é o de eleger *raça* como categoria nuclear para as análises estatísticas (descritivas e paramétricas), tendo em consideração a centralidade que raça/racismo ocupa na crítica descolonial latino-americana (Quijano, 2005, p. 118).

Apresentação e discussão de resultados

As tabelas a seguir apresentam as questões extraídas dos questionários e as subsequentes análises descritivas a partir das categorias de racismo, eurocentrismo e capitalismo (dimensões da colonialidade de poder) que também serviram para balizar a interpretação dos relatos de estudantes quanto ao despertar descolonial. No intuito de não influenciar as respostas dos/as estudantes para uma abordagem descolonial, as questões afirmativas pautaram-se, tanto quanto foi possível, por uma neutralidade teórico-conceitual. O mesmo cuidado foi observado para as entrevistas.

TABELA 2
Despertar descolonial em relação à percepção do racismo

Senti-me discriminado/a em Portugal, em algum momento, pela condição de gênero, raça/cor, etnia ou nacionalidade (por ser brasileiro/a).		
Discordância	150	38,1%
Indecisão	70	17,8%
Concordância	171	43,4%
Não sabe/não respondeu	3	0,8%
Total	394	100,0%

Fonte: Borges (2021).

Como se observa (Tabela 2), 43,4% dos/as estudantes afirmaram que se sentiram discriminados/as em Portugal, seja por gênero, raça/etnia ou pela nacionalidade brasileira. No entanto, como esses constrangimentos ocorrem na interseccionalidade por raça? Na sequência da análise descritiva, submetemos a questão (variável dependente) ao teste *t Student*, tendo a identidade racial (branca e negra) por variável

independente.⁴ A diferença de médias observadas entre os dois grupos de estudantes não resultou estatisticamente significativa ($t(373) = -1,648; p = .100$)⁵, não nos permitindo rejeitar a hipótese nula (H_0), ou seja, de que não há diferença entre as médias das respostas (de discordância ou concordância) em razão da identidade de raça. Portanto, podemos inferir que o despertar descolonial com relação à percepção de racismo (e dimensões vinculativas dessa colonialidade com gênero e nacionalidade) independe de raça e foi partilhada por estudantes que se declararam brancos/as e negros/as.

No entanto, consideramos importante registrar aqui as diferenças de médias encontradas porque verificamos uma maior tendência de estudantes de identidade negra ($\bar{x} = 3.37$) em comparação à branca ($\bar{x} = 2.98$) em assinalar experiências de discriminação/racismo em Portugal. Para explorar esses dados, procedemos a uma análise interseccional para tentarmos perceber como essa discriminação vincula-se de forma distinta à raça e ao gênero.

TABELA 3
Discriminação em Portugal – interseccionalidade por gênero e raça

Raça	Gênero	Discordo	Concordo	Indeciso	Total
Branca	Mulheres	48 (17,5%)	82 (29,9%)	37 (13,5%)	167
	Homens	59 (21,5%)	29 (10,6%)	19 (6,9%)	107
	Total	107 (39,1%)	111 (40,5%)	56 (20,4%)	274
Negra	Mulheres	14 (14,6%)	32 (33,3%)	7 (7,3%)	53
	Homens	19 (19,8%)	19 (19,8%)	5 (5,2%)	43
	Total	33 (34,4%)	51 (53,1%)	12 (12,5%)	96

Fonte: Borges (2021).

A Tabela 3 apresenta os resultados desse cruzamento estatístico⁶ em que estudantes negros/as (53,1%), mais do que os brancos/as (40,5%), relatam algum tipo de discriminação. Verificamos que, entre os/as estudantes de raça branca, as mulheres (29,9%), bem mais do que os homens (10,6%), afirmaram ter enfrentado discriminação. Entre os/as estudantes negros/as, as mulheres (33,3%) também se perceberam mais vítimas de constrangimento do que os homens (19,8%). Observamos que os homens brancos (21,5%) foram os que menos experienciaram formas distintas de discriminação, o que nos leva a presumir a latência de uma colonialidade de raiz patriarcal no espaço da mobilidade brasileira em Portugal.

Considerando apenas o universo estudantil feminino pelo critério racial, composto por 167 mulheres brancas e 53 negras, a análise interseccional (Tabela 3) permite-nos afirmar que as estudantes negras (60,4%) experienciaram situações de discriminação numa frequência mais acentuada do que as estudantes

⁴ Na Tabela 2, os resultados estatísticos levam em consideração toda a amostra ($n=394$), o que inclui os/as estudantes que se identificaram, em conformidade com o sistema de classificação racial no Brasil, como sendo de cor/raça branca, parda e preta (negros/as), amarela (asiáticos/as) e indígena. Para a realização do Teste t para amostras independentes, consideramos apenas os que se identificaram como brancos/as ou negros/as (pretos/as + pardos/as), num total de 378 estudantes.

⁵ O p -value superou o nível de significância (0.05).

⁶ No cruzamento de gênero e raça para esta questão, chegou-se a uma amostra de 370 estudantes. Para esta análise interseccional foi necessária a conversão dos dados recolhidos pela escala Likert num descritivo dicotômico (frequência). Consideramos as respostas 1 e 2 como discordância e 4 e 5 como concordância. As respostas assinaladas no ponto intervalar 3 foram interpretadas como certa neutralidade ou indecisão.

brancas (49,1%). Entre os homens, os negros revelaram um índice maior de discriminação (44,2%) do que o registrado para os brancos (27,1%). Esses dados sugerem que a mobilidade para Portugal tem-se revelado uma experiência com maior risco de discriminação para as estudantes brasileiras, sobretudo para as negras (Borges, 2021).

Todavia, a colonialidade relacionada ao racismo experienciado em Portugal intersecciona a identidade nacional. De forma similar ao que ocorre com estudantes internacionais provenientes de ex-colônias portuguesas na África, os/as estudantes brasileiros/as “ainda são percebidos como sujeitos coloniais” (França et al., 2018, p. 3). Nesse sentido, a visão de racismo no espaço lusófono europeu do ensino superior é mais alargada do que a do Brasil, uma vez que se trata de uma colonialidade que intersecciona lugar de origem e história de povo colonizado. Independentemente da raça, branca ou negra, o “ser brasileiro/a” emerge como marcador colonial de inferioridade. O relato de uma brasileira branca que frequentou o curso de Direito na Universidade do Minho ilustra um despertar descolonial nesse sentido (Borges, 2021, p. 294):

Eu achei que as pessoas agiriam de uma maneira mais política, que elas agiriam com mais educação e com mais aceitação em relação ao outro. Eu não achei que numa universidade que recebe estudantes o tempo todo, eu ia ter que sofrer um *bullying* no primeiro dia em que eu aparecesse porque eu era uma brasileira, entende?

Uma outra brasileira, também branca, mas ingressante pelo ENEM Portugal, também não teve uma experiência positiva ao frequentar aulas do curso de Ciências Sociais Aplicadas na Universidade de Coimbra: “Nunca me senti tão rejeitada e excluída, pois apesar de falar uma língua semelhante, muitos portugueses sofrem do complexo de superioridade em relação aos brasileiros” (Borges, 2021, p. 300).

A Tabela 4 apresenta resultados estatísticos de uma questão que serviu de guia para perceber o despertar descolonial em relação ao eurocentrismo. Contudo, há que se registrar os limites dessas análises realizadas em separado, uma vez que racismo, eurocentrismo e capitalismo são eixos conectados do padrão de poder da modernidade e, conseqüente, para a crítica descolonial.

TABELA 4
Despertar descolonial em relação à percepção do eurocentrismo

A mobilidade de estudantes pelo mundo é importante para a construção de uma visão de mundo menos centrada na Europa.		
Discordância	10	2,5%
Indecisão	31	7,9%
Concordância	345	87,6%
Não sabe/ não responde	8	2,0%
Total	394	100,0%

Fonte: Borges (2021).

Desafiados a refletir sobre o fenômeno da mobilidade dentro de um espectro eurocêntrico, 87,6% dos/as estudantes concordaram que a mobilidade é importante para a construção de uma visão de mundo menos centrada na Europa. A percepção de que esses percentuais traduzem uma crítica ao eurocentrismo em decorrência das experiências de mobilidade em Portugal ficou evidenciada nas reflexões trazidas durante as

entrevistas. Dez dos/as 12 estudantes participantes apresentaram um despertar descolonial em suas falas com relação ao eurocentrismo em Portugal, a exemplo do episódio relatado por esta estudante, branca, inscrita em Psicologia na Universidade do Minho (Borges, 2021, p. 309):

Quando eu cheguei a Braga, a gente estava fazendo um *walk tour*. Daí a menina estava mostrando os monumentos aqui da cidade. A gente chegou a uma estátua, e ela falou: “Ah, essa daqui é das Grandes Navegações. Portugal tem muito orgulho disso. É da época que a gente descobriu o Brasil.” Aí um português disse para meu amigo brasileiro: “De nada!” Como se tivesse feito um favor os portugueses terem ido ao Brasil... Como se o Brasil não fosse o Brasil se não fosse por eles... Então, é bem isso. Isso é de 1500, olha quanto tempo passou. Estamos em 2019!

Segue um outro relato, desta vez de uma estudante, negra, matriculada em Ciências Sociais pela Universidade do Minho (Borges, 2021, p. 276).

A academia valoriza muito os trabalhos que foram publicados na Europa ou então o que o autor europeu diz sobre isso. Tanto que os três, que chamam os três porquinhos da Sociologia, que são Marx, Weber e Durkheim, os três são europeus. E não se estuda Florestan Fernandes, embora Florestan Fernandes tenha sido um gigante sociólogo.

Por último, analisamos o despertar descolonial quanto à percepção de capitalismo no contexto do ensino superior português. A Tabela 5 mostra que 45,7% de estudantes consideraram que o sistema capitalista neoliberal não pode ser descrito como o mais justo e democrático.

TABELA 5
Despertar descolonial em relação à percepção do capitalismo

O sistema-mundo capitalista neoliberal é o mais justo e democrático que pode haver.		
Discordância	180	45,7%
Indecisão	148	37,6%
Concordância	60	15,2%
Não sabe/ não responde	6	1,5%
Total	394	100,0%

Fonte: Borges (2021).

Vale ressaltar que nenhum dos/as estudantes entrevistados/as ou os/as que escreveram suas reflexões nos questionários *online* conseguiu relacionar o capitalismo contemporâneo enquanto elemento constitutivo do padrão mundial de poder inaugurado com o colonialismo no século XVI. Embora o racismo e o eurocentrismo tenham sido, isoladamente, mais facilmente confrontados e percebidos pelos/as estudantes como expressões latentes de uma colonialidade no espaço do ensino superior português, isso não implica em desconsiderar o despertar descolonial em relação ao capitalismo.

Essa crítica aparece, sobretudo, em relação às propinas (mensalidades) que, diferentemente do que ocorre no Brasil, são cobradas pelas universidades públicas portuguesas. Na sequência da estratégia para a internacionalização do ensino superior em Portugal, “que tornou o recrutamento internacional uma prioridade” e do Estatuto do Estudante Internacional, que autorizou instituições públicas a cobrar “propinas mais elevadas” a internacionais não europeus (Sin et al., 2022, p. 136), os/as estudantes ingressantes pelo ENEM Portugal passaram a compor um importante nicho de arrecadação financeira (Silva, 2020).

A crítica de um estudante do ENEM, de raça branca, que cursava Ciências Sociais Aplicadas na Universidade de Coimbra, exemplifica essa percepção capitalista no contexto da mobilidade para Portugal (Borges, 2021, p. 307):

Quando me matriculei na Universidade, portugueses pagavam 1000 euros e estudantes internacionais, 7000 por ano. O número de brasileiros na Universidade tem crescido ano a ano, e isso é algo que tem causado até mesmo uma gentrificação na cidade devido à seleção, que não é nada meritocrática (já que as notas necessárias no ENEM para estudar aqui não são grande coisa) e, sim, unicamente financeira.

Por fim, neste ponto, cabe destacar a nossa própria crítica descolonial que emergiu no percurso investigativo na análise das desigualdades presentes nas dinâmicas atuais de uma internacionalização capitalista do ensino superior português, com suas “práticas neocoloniais” (França et al., 2018), que entrelaça o Brasil. Nesse ponto, relembramos que os fluxos estudantis que partem do Brasil caracterizam-se por uma segmentação social, em termos de raça e classe.⁷ Essas desigualdades não podem ser compreendidas, na sua complexidade político-histórica, dissociadas da colonialidade estendida ao sistema educacional brasileiro.

Há no Brasil “um verdadeiro apartheid educacional” (Theodoro, 2022, p. 171), no qual as escolas públicas, onde a qualidade do ensino carece de investimento, ficam destinadas a estudantes negros/as e pobres, e as escolas privadas, dotadas de mais recursos para ofertar ensino de qualidade, atendem as parcelas estudantis da elite econômica e das classes médias. Essas trajetórias de escolarização marcadas pela intromissão capitalista e negligência das políticas públicas refletem desigualdades na mobilidade internacional.

A exemplo do que se verificou no âmbito do Programa CsF em relação à proficiência em língua inglesa (Borges, 2022; Borges & Afonso, 2018), Portugal surgiu como o destino possível para bolsistas pobres e negros/as, advindos/as de escolas públicas. Com o ENEM Portugal, responsável em grande parte pela maior presença brasileira atualmente no ensino superior português, a escolha do país está menos relacionada com a inexistência da barreira linguística (Borges, 2021). Esses/as estudantes são provenientes, em geral, de contextos escolares e familiares privilegiados.

As análises descritivas indicaram dois perfis estudantis bastante distintos, em termos de raça e condição econômica. Enquanto 57,9% dos/as bolsistas do CsF vinham do contexto familiar de menor renda (classe C), 54% dos/as estudantes do ENEM eram de famílias mais ricas (classes A e B1). Em termos de composição racial, embora estudantes que se declararam brancos/as tenham sido maioria em ambas as formas de acesso, a participação negra foi bem mais expressiva no CsF (30,5%) em comparação ao ENEM (16%; Borges, 2021). Com o fim do CsF, e na escassez de uma nova política de governo tão extensiva na concessão de bolsas de estudo no exterior, a mobilidade para Portugal tende a uma trilha mais capitalista.

⁷ A classe social dos/as estudantes foi definida a partir da renda familiar mensal, em salários-mínimos (SM) do Brasil, de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Com base nas informações coletadas nos questionários de pesquisa (Borges, 2021), chegou-se a quatro classes (econômicas): classe A (mais rica – renda superior a 20 SM), B1 (classe média alta – mais de 10 até 20 SM), B2 (classe média – mais de 4 até 10 SM) e C (mais pobre – menos de 1 até 4 SM).

Considerações finais

Tendo em conta a maior presença brasileira no ensino superior português, o artigo se propôs a investigar o despertar descolonial desses/as estudantes a partir de suas experiências na ex-metrópole colonizadora. Entendido como sendo o pensamento crítico que se forma a partir de situações de constrangimento e/ou discriminação que reatualizam relações e interações de poder representadas ou sentidas como análogas ao padrão colonial inaugurado no século XVI com o colonialismo ibérico na América, o despertar descolonial foi investigado a partir de três questões-chave, vinculadas a percepções de racismo, eurocentrismo e capitalismo.

As análises estatísticas e as vozes estudantis nos permitiram concluir que os/as estudantes do Brasil, ainda que de forma experiencial espontânea e sem suficiente aprofundamento teórico, foram capazes de elaborar e desenvolver um pensamento descolonial nas suas vertentes eurocêntrica, racista e capitalista. O aflorar de pensamento descolonial no espaço lusófono europeu revela que a colonialidade (do saber e do poder) ainda está latente no ensino superior, a (re)produzir suas irracionalidades em enviesamentos histórico-culturais e violências simbólicas. Não menos importante foi perceber que o despertar descolonial independe da identidade de raça e que o lugar de origem (ex-colônia) ganha centralidade na colonialidade que interconecta o racismo.

***Agradecimentos:** Agradeço à revista pela oportunidade de divulgar os resultados desta investigação de doutoramento, dedicada à análise da colonialidade de poder no contexto do crescente número de estudantes brasileiros/as em universidades portuguesas. Esta publicação representa não apenas a partilha de dados e reflexões, mas também um passo importante no reconhecimento da complexidade das dinâmicas coloniais ainda presentes no ensino superior transnacional. Aproveito para expressar o meu sincero reconhecimento aos/as revisores/as anônimos/as pelas observações criteriosas e sugestões valiosas, que contribuíram significativamente para o aprimoramento deste texto. Um agradecimento especial é dirigido ao Professor Almerindo Janela Afonso, cuja orientação rigorosa, disponibilidade constante e leitura atenta do manuscrito foram fundamentais ao longo de todo o processo de investigação e redação.*

Referências bibliográficas

- Alves, Elisa P., & Iorio, Juliana C. (2021). Da mobilidade estudantil à mobilidade social: Os estudantes angolanos, brasileiros e cabo verdianos em Portugal. *Finisterra*, 56(118), 221–239.
<https://doi.org/10.18055/Finis21394>
- Borges, Rovênia A. (2021). *Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].
Repositório Aberto da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/73635>
- Borges, Rovênia A. (2022). (Des)colonialidade linguística e interculturalidade nas duas principais rotas da mobilidade estudantil brasileira. *Comunicação e Sociedade*, 41, 189–208.
[https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).3718](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3718)
- Borges, Rovênia A., & Afonso, Almerindo J. (2018). Why subaltern language? Yes, we speak *Portuguese!* Para uma crítica da colonialidade da língua na mobilidade estudantil internacional. *Comunicação e Sociedade*, 34, 59–72. doi:10.17231/comsoc.34(2018).2935. <http://journals.openedition.org/cs/538>

- Cabrito, Belmiro (2004). O financiamento do ensino superior em Portugal: Entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, 88(25), 977–996. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300016>
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cunha, Luiz Antônio (2007). *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. UNESP. Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março. Regulamenta o estatuto do estudante internacional a que se refere o n.º 7 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, que estabelece as bases do financiamento do ensino superior. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 48, pp. 1818–1821. <http://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/36-2014-572431>
- Dias, Rui, Mendes, M. Filomena, Magalhães, Maria G., & Infante, Paulo (2013, outubro). *The role of population projections for a redefinition of the Portuguese higher educational institutional network*. In Joint Eurostat UNECE-ISTAT Work Session in Demographic Projections, Rome, Italy. <http://hdl.handle.net/10174/10656>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência. (2024). *Inscritos no ensino superior: Resultados do inquérito RAIDES23: Ano letivo 2023/2024*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66f591ca081cd43c247ab749>
- França, Thais, Alves, Elisa, & Padilla, Beatriz (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: A colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>
- Fonseca, Maria L., Pereira, Sónia, & Iorio, Juliana C. (2016). International mobility of Brazilian students to Portugal: The role of the Brazilian government and university strategies in Portugal. In J. Domínguez-Mujica (Ed.), *Global change and human mobility: Advances in geographical and environmental sciences* (pp. 265–284). Springer.
- Grosfoguel, Ramon (2018). A complexa relação entre modernidade e capitalismo: Uma visão decolonial. *Plêiades*, 21, 29–47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- Grosfoguel, Ramon, Oso, Laura, & Christou, Anastasia (2014). ‘Racism’, intersectionality and migration studies: Framing some theoretical reflections. *Identities*, 22(6), 635–652. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2014.950974>
- Henriques, Joana G. (2018). *Racismo no país dos brancos costumes*. Tinta da China.
- Henriques, Joana G. (2020, junho 27). Estudo europeu: Em Portugal, 62% manifestam racismo. *Público*, pp. 2–4.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Enem Portugal*. gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-portugal>
- Iorio, Juliana C. (2018). *Trajetórias de mobilidade estudantil internacional: Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37454>

- Kim, Terri (2015, dezembro 9–11). *Global academic capitalism, transnational knowledge capital, and academic stratification*. Paper presented at SRHE Annual Research Conference 2015, Newport, Wales. <https://srhe.ac.uk/arc/15/0352.pdf>
- Kim, Terri (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 981–997. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0118-0>
- Lima, Manolita C., & Contel, Fábio B. (2011). *Internacionalização da educação superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. Alameda.
- Lutz, Helma (2015). Intersectionality as method. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1–2), 39–44. <https://doi.org/10.11116/jdivegendstud.2.1-2.0039>
- Mignolo, Walter (2017a). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 1–18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Mignolo, Walter (2017b). Prefácio. In Z. Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 7–12). Ediciones del Signo.
- Mignolo, Walter (2018). What does it mean to decolonize? In W. Mignolo & C. E. Walsh, *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis* (pp. 105–134). Duke University Press.
- Ministério do Desenvolvimento Regional & Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português: Fundamentações e recomendações*. Grupo de Trabalho MADR-MEC.
- Negreiros, Adriana (2023, novembro 1). Brasileiros decidem voltar após maus-tratos a filhos em escolas de Portugal. *TAB UOL*. <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2023/11/01/os-castigos-e-maus-tratos-a-brasileiros-nas-escolas-de-portugal.htm>
- Nunes, Vicente (2023, novembro 29). A real de Portugal: Brasileira leva soco na cara dentro da Universidade do Minho. *Correio Braziliense*. <https://blogs.correio braziliense.com.br/vicente/a-real-de-portugal-brasileira-leva-soco-na-cara-dentro-da-universidade-do-minho/>
- Petrucelli, José Luis (2013). Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In J. L. Petrucelli & Ana Lúcia Saboia (Eds.), *Características étnico-raciais da população: Classificações e identidades* (pp. 13–29). IBGE.
- Pratt, Mary Louise (1999). A crítica na zona de contato: Nação e comunidade fora de foco. *Travessia*, 38, 7–29. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/14665>
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 118–142). CLACSO.
- Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. In Danilo Assis Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antologías* (pp. 285–327). CLACSO.
- Santos, Hugo (2020). “Ainda somos olhados de lado”: Experiências de integração e discriminação de estudantes brasileiros/as em Portugal. *Laplage em Revista*, 6(1), 75–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898437>

- Silva, Samuel (2020, junho 12). Alunos estrangeiros valem milhões. Universidades temem perdas. *Público*, pp. 2–3.
- Sin, Cristina, Tavares, Orlanda, & Aguiar, Joyce (2025). International students in less attractive institutions and countries: How integration can make a difference. *Globalisation, Societies and Education*.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2431846>
- Sin, Cristina, Tavares, Orlanda, Aguiar, Joyce, & Amaral, Alberto (2022). More students and more diverse: New trends in international mobility to Portugal. *Tertiary Education and Management*, 28, 135–153. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09090-y>
- Tavares, Orlanda, Aguiar, Joyce Aguiar, & Sin, Cristina (2024). Off the beaten track: Portugal's strategies for attracting international students. *Policy Futures in Education*, 23(3).
<https://doi.org/10.1177/14782103241287566>
- Theodoro, Mário (2022). *A sociedade desigual: Racismo e branquitude na formação do Brasil*. Zahar.