

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

LYVIA RODRIGUES BARBOSA

CAPITAL, HABITUS E RITO DE PASSAGEM: UMA ANÁLISE DA
MOBILIDADE INTERNACIONAL DISCENTE DA UnB

BRASÍLIA

2015

LYVIA RODRIGUES BARBOSA

CAPITAL, HABITUS E RITO DE PASSAGEM: UMA ANÁLISE DA
MOBILIDADE INTERNACIONAL DISCENTE DA UnB

Trabalho apresentado na
Universidade de Brasília, como
requisito parcial para a obtenção do
título de Bacharel em Ciências Sociais
com Habilitação em Antropologia sob
orientação da professora Dra. Andréa
de Souza Lobo.

BRASÍLIA

2015

LYVIA RODRIGUES BARBOSA

CAPITAL, HABITUS E RITO DE PASSAGEM: UMA ANÁLISE DA
MOBILIDADE INTERNACIONAL DISCENTE DA UnB

Trabalho apresentado na
Universidade de Brasília, como
requisito parcial para a obtenção do
título de Bacharel em Ciências Sociais
com habilitação em Antropologia sob
orientação da professora Dra. Andréa
de Souza Lobo.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a Andréa de Souza Lobo
(Orientadora)
(Universidade de Brasília- UnB)

Me. Sara Santos Morais
Examinadora
(Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional -IPHAN)

BRASÍLIA

2015

Aos estudantes da UnB que participaram desta pesquisa e ao meu querido avô, Hilário, viajante nato e contador de histórias, que fez que eu me apaixonasse por esse mundo de vai e vem.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Raimundo e Gleice, por toda dedicação, carinho e paciência que sempre me dedicaram. Sem vocês, eu não conseguiria chegar até aqui. À minha irmã, Ludmyla, pelas intermináveis conversas, palavras de incentivo e paciência de ler e editar várias partes desse trabalho.

À minha segunda família, meus amigos, pessoas maravilhosas que o destino colocou em minha vida, que ajudaram a moldar quem eu sou. À Raquel, por ter me apresentado ainda no ensino médio o curso de Ciências Sociais e por ter sido uma amiga/parceira fantástica nesta jornada universitária. A Bia, Duda, Fê, Jer, Lara por todos esses anos de amizade e companheirismo. A Mari, East, Huri, Ity e Am, amigas maravilhosas, que me incentivaram e incentivam em todos os momentos em que penso em desistir, vocês fizeram e fazem isso mesmo sem saber! Ao Du, amigo querido de e para todas as horas, que com todo carinho acompanhou de perto a produção de todo esse trabalho com comentários fantásticos e edição cuidadosa. À Natália, amiga da vida toda, pela leitura atenciosa desta monografia. E aos meus queridos amigos de intercâmbio, Cami, Ricardo (Mami), Mari e Maria Fernanda, por ouvirem minhas angustias e compartilharem comigo momentos inesquecíveis.

Aos estudantes da UnB, que ao se disporem a participar dessa pesquisa, doaram seu tempo e aceitaram compartilhar de forma profunda suas experiências, muito obrigada pela confiança, pela sinceridade e pelas fantásticas entrevistas que me concederam.

Por fim, agradeço a todos os professores com quem convivi durante a graduação, gigantes que, ao passar seus conhecimentos, fizeram que eu visse mais longe. E em especial à minha orientadora, Andréa Lobo, por ter aceitado trilhar comigo os caminhos desta pesquisa e muito obrigada por ser essa professora e pesquisadora atenciosa e fantástica que consegue transmitir aos seus alunos o entusiasmo e a paixão pela antropologia.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

Resumo

Este trabalho procura analisar, por duas óticas, o fluxo de estudantes da Universidade de Brasília que praticam a mobilidade discente em universidades do exterior por meio dos programas, tais como Ciência sem Fronteiras e Programa de Intercâmbio Acadêmico Discente da Assessoria de Assuntos Internacionais da UnB (INT). Primeiramente, busco compreender por meio dos conceitos de *habitus de mobilidade*, *capital cultural* e *capital de mobilidade* os sentidos dados pelos próprios estudantes ao seu movimento, assim como entender de que forma o desejo de entrar em fluxo está conectado com as suas respectivas histórias de vida. Posteriormente, procuro olhar para o significado que os estudantes dão a esse período de mobilidade a partir da análise do fluxo sob a óptica dos ritos de passagem. A pesquisa foi construída com base em entrevistas semi-estruturadas em profundidade e na análise dos dados provenientes de um questionário online realizado com os alunos da UnB que participaram de algum dos dois programas.

Palavras chave: Mobilidade discente, fluxo estudantil, *capital* de mobilidade, *habitus* de mobilidade, ritos de passagem.

“Um homem precisa viajar por sua conta, não por meio de histórias, livros ou televisão. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés para entender o que é seu, para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar do calor e o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar a arrogância que nos faz ver o mundo como imaginamos, e não simplesmente como é ou como pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver”.

Amyr Klink, In: Mar sem fim

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1- A Mobilidade internacional discente.....	14
1.1 A Mobilidade temporária.....	14
1.2 Histórico da mobilidade acadêmica no Brasil.....	21
1.3 Programas de mobilidade acadêmica na UnB.....	28
1.3.1 Intercâmbio acadêmico discente da Assessoria de Assuntos Internacionais – INT.....	28
1.3.1.2 O Processo de seleção.....	29
1.3.1.3 Cartografia do intercâmbio.....	31
1.3.2 Programa Ciência sem Fronteiras.....	33
1.3.2.2 Processo de seleção.....	34
1.3.2.3 Cartografia do intercâmbio.....	36
Capítulo 2- A busca pela mobilidade: os sentidos por trás do fluxo.....	37
Capítulo 3- Mobilidade discente, um rito de passagem.....	63
Conclusão.....	81
Bibliografia.....	84

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Crescimento da internacionalização do ensino superior (1975-2012, em milhões).....	24
Gráfico 2- Fluxo Global de estudantes de nível superior- Fluxo de estudantes brasileiros para o exterior em 2010	26

Índice de tabelas

Tabela 1- Evolução do número de estudantes brasileiros em mobilidade internacional.....	24
Tabela 2- Evolução em porcentagem de estudantes brasileiros no exterior por país de destino	25
Tabela 3- Distribuição dos alunos de intercâmbio da INT por continente de destino.....	31
Tabela 4- Distribuição dos alunos de intercâmbio do INT da UnB por país de destino (5+)	32
Tabela 5- Distribuição dos cursos por áreas de conhecimento dos alunos de intercâmbio do INT	33
Tabela 6- Distribuição dos alunos de intercâmbio da UnB por continente de destino.....	36
Tabela 7- Distribuição dos alunos de intercâmbio do CsF da UnB por país de destino (5+)	37

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é discutir o fluxo de estudantes da Universidade de Brasília (UnB) para o exterior gerido por dois programas, o Ciência sem Fronteiras (Ministério da Educação) e o Programa de Intercâmbio Acadêmico Discente da Assessoria de Assuntos Internacionais da UnB (INT). Nesse sentido, analiso o movimento em duas dimensões: primeiramente, busco compreender como a mobilidade se conforma na interface entre os fatores individuais e sociais ao tentar entender os sentidos da busca por esse movimento. Em seguida, analiso o significado que os estudantes atribuem a esse momento de suas vidas após terem retornado.

A escolha de um tema de pesquisa, especialmente na área das ciências sociais, está quase sempre ligada à história de vida do pesquisador. Acredito ser normal nos sentirmos atraídos a estudar aquilo que nos é familiar de alguma forma. Comigo não foi diferente, nascida em Brasília, cidade constituída pelo intenso fluxo de pessoas de todas as partes do país e sendo filha e neta de migrantes de diferentes regiões, cresci ouvindo histórias das viagens, dos encontros e desencontros que fizeram que meus avós viessem constituir residência aqui. Os universos das viagens e do fluxo de pessoas, dessa forma, sempre estiveram presentes no meu cotidiano, mas foi ao ler os primeiros textos sobre essa temática durante a graduação que percebi que essa seria a área que gostaria de pesquisar.

A formulação desta curiosidade como objeto de análise da pesquisa só viria alguns semestres mais tarde, advinda da curiosidade em entender mais sobre o fluxo de estudantes brasileiros para universidades no exterior. O interesse sobre a temática foi despertado ao observar a grande aderência que a mobilidade discente havia atingido entre os estudantes da minha geração após o lançamento de um programa do Governo Federal — o Ciência sem Fronteiras. A essa altura, eu estava profundamente envolvida com este assunto, pois havia aderido à mobilidade discente pelo programa de intercâmbio da Assessoria de Assuntos internacionais da Universidade de

Brasília (INT) e participava da seleção de uma vaga para cursar um semestre letivo em uma universidade francesa.

Durante o período do meu intercâmbio, um dos meus grandes objetivos passou a ser observar como os estudantes que estavam na mesma situação vivenciavam este período de suas vidas e quais eram as razões ativadas por eles para explicar a busca pela movimentação. Dessa forma, o meu campo foi guiado pelo contato com os estudantes que realizavam a mobilidade discente, pela constante discussão com estudantes de outras universidades que conviveram comigo durante o meu intercâmbio, além, é claro, de ser influenciado pelas minhas vivências em campo.

O meu campo foi configurado, então, por entrevistas e observação participante realizadas com três estudantes da UnB — que efetuavam a mobilidade na Europa durante o período do meu intercâmbio no segundo semestre de 2013 —, pelas 18 entrevistas em profundidade, feitas com estudantes que estavam indo realizar ou haviam retornado do intercâmbio, pelos dados adquiridos com a aplicação online de 89 questionários, assim como pela convivência com os estudantes de mobilidade, pelas conversas e pela observação do meu próprio cotidiano durante o período do meu intercâmbio.

Por meio desse questionário publicado nas redes sociais, em grupos em que estavam reunidos estudantes dos dois programas, foi possível montar um perfil socioeconômico geral desses alunos da UnB que realizam o intercâmbio durante a graduação. Este grupo é constituído de jovens que têm, em média, 21 anos, são majoritariamente brancos, de classe média alta e provêm de famílias escolarizadas, com pais que têm, em grande parte, ensino superior completo ou pós-graduação. Contudo, percebemos que apenas entre os estudantes do programa Ciência sem Fronteiras encontramos alunos com renda familiar mais baixa, que vão até cinco salários mínimos. Isso demonstra que esse programa, por fornecer uma bolsa de estudos e outros benefícios (auxílio deslocamento, passagem aérea), consegue atingir um público mais amplo, se comparado com o programa do INT — em que encontramos apenas discentes de classe média e classe média alta.

Meu tema de pesquisa está, portanto, intimamente imbricado ao meu cotidiano — o que trouxe, em diversos momentos, o desafio encontrado por muitos antropólogos que estudam realidades próximas à sua: a de transformar o familiar em exótico (DA MATTA, 1978, P.28). Distanciar-me analiticamente para poder refletir sobre as experiências, que assim como os meus “nativos”, eu também havia vivenciado, foi em muitos momentos desafiador. Contudo, creio que por ter vivenciado uma realidade próxima e compartilhar, com meus entrevistados, vivências semelhantes permitiu uma compreensão maior dos relatos feitos por eles ao longo das entrevistas, além de ter gerado maior empatia, que acredito ter proporcionado abertura maior para que compartilhassem de forma mais profunda as suas experiências.

Durante o trabalho, serão apresentados alguns conceitos-chave para a compreensão da mobilidade discente. Primeiramente, utilizo as categorias de mobilidade temporária, fluxo e viagem como alternativa à categoria migração geralmente atribuída a este processo. Isso se faz necessário, dado que os próprios estudantes não se percebem como migrantes. Portanto, busco utilizar esses termos por acreditar que são capazes de explicar melhor este fenômeno.

Em seguida, utilizo o conceito de capital – tratado em duas esferas diferentes – por Bourdieu (1998,2008) e por Murphy-Lejeune (2013). O capital cultural, conceituado pelo primeiro, surge para mostrar a distinção social adquirida enquanto razão que provoca a mobilidade em si. Já o capital de mobilidade tem a intenção de trazer melhor entendimento sobre o processo de busca pela mobilidade e sobre os fatores que, ao longo do tempo, o influenciam. Ademais, relacionado estreitamente aos conceitos de capital, tem-se o conceito de *habitus* – responsável por extrapolar o conceito de capital de mobilidade na medida em que expande a percepção atestada sobre o próprio fenômeno.

Por fim, será apresentada a discussão sobre o rito de passagem — trabalhado por Arnold Van Gennep (1977) e Victor Turner (1974) — enquanto ferramenta analítica que busca evidenciar o significado da experiência de mobilidade enquanto agente transformador do status dos estudantes.

Dessa forma, a monografia foi estruturada da seguinte maneira. No primeiro capítulo, procuro desvincular esse movimento da categoria de migração, expondo categorias como: mobilidade temporária e fluxo e viagem como termos para pensar o movimento dos estudantes da UnB para universidades no exterior. Em seguida, apresento um pequeno histórico da mobilidade estudantil no Brasil com o intuito de mostrar que este fenômeno não é novo, pelo contrário, trata-se da remodelação de um antigo fluxo que vem se democratizando nos últimos anos. Por fim, apresento os programas de mobilidade discente realizados pelos estudantes pesquisados, apontando seus históricos, seus processos seletivos e sua cartografia.

No segundo capítulo, tento entender, por meio das entrevistas e dos dados do questionário, os sentidos dados pelos próprios atores ao seu movimento e à busca por essa experiência, assim como procuro compreender as formas pelas quais essa vivência está conectada às histórias de vida desses estudantes. Para tanto, utilizo os conceitos de capital cultural educacional, capital de mobilidade e *habitus* de mobilidade. O capítulo três é dedicado à análise do fluxo sob a ótica dos ritos de passagem, em que busco mostrar o significado deste período para os agentes que dele participam através das fases dos ritos de passagem teorizados por Arnold Van Gennep e Victor Turner.

Capítulo 1

A Mobilidade internacional discente

1.1 A Mobilidade temporária

Desde as primeiras leituras sobre os deslocamentos de pessoas realizadas no início da pesquisa, a utilização das categorias migração ou i/emigrante para definir o deslocamento dos estudantes da Universidade de Brasília (UnB) que realizam o intercâmbio discente no exterior pareciam não se ajustar. Nesse sentido, o incômodo com essa categoria começou quando me deparei com a leitura de *A Imigração* de Abdelmalek Sayad (1998) que, ao tratar da migração laboral argelina para a França, faz uma diferenciação entre os termos “estrangeiro” e “imigrante”. Para o autor essas duas palavras possuem significados distintos e por isso também designam indivíduos em condições sociais muito diferentes. Ele as categoriza da seguinte forma:

Um estrangeiro, segundo a definição do termo, é estrangeiro, claro, até as fronteiras, mas também depois que passou as fronteiras; continua sendo estrangeiro enquanto puder permanecer no país. Um imigrante é estrangeiro, claro, até as fronteiras, mas apenas até as fronteiras. Depois que passou a fronteira, deixa de ser estrangeiro comum para se tornar um imigrante (SAYAD, 1998, p.243).

Dessa maneira, Sayad sustenta haver uma cisão importante entre as duas expressões, afirmando que se “estrangeiro” refere-se a uma definição jurídica, “imigrante” é, sobretudo, uma condição social. Os estrangeiros seriam “imigrantes privilegiados” advindos do mundo dos países desenvolvidos ou dominantes e que por vir desses lugares, mesmo morando e trabalhando sua vida inteira em um país estrangeiro, são tratados com “o respeito devido à sua qualidade de estrangeiro”. Já os imigrantes são os “estrangeiros” oriundos do mundo dos países subdesenvolvidos ou dominados. Esse mundo, ao contrário do outro, só ofereceria imigrantes que, mesmo quando se deslocam na condição de turistas, são vistos como imigrantes virtuais. Para o autor, um estrangeiro só se permite ser chamado de imigrante se puder retirar desse termo algum proveito simbólico ou material. Esse seria o caso dos intelectuais “estrangeiros” que só se vangloriam de serem “imigrantes” para marcar uma

vantagem simbólica, como a de, por exemplo, reforçar seus méritos ao terem alcançado sucesso no país de destino (SAYAD, 1998, P.243-244).

Apesar dessa análise de Sayad estar baseada em uma visão de mundo essencialmente bipolar, a sua distinção entre os dois termos me permitiu vislumbrar pela primeira vez que a complexa movimentação de pessoas entre as fronteiras gera diversos tipos de estrangeiros (em seu sentido jurídico) com condições sociais e inserções diferentes na sociedade de destino que os permite ou não se perceberem como migrantes. Portanto, enquadrar a mobilidade dos estudantes de graduação da UnB para o exterior como um fenômeno migratório ou esses como e/imigrantes poderia ser problemático.

Isso se deu por perceber que os estudantes objetos de minha análise, constituíam um grupo muito específico do fluxo de pessoas. Primeiramente porque seu deslocamento se dá por motivos — à primeira vista — educacionais e em decorrência de programas e acordos bilaterais entre países ou entre universidades, o que facilita a sua mobilidade no que se refere à documentação e as condições de recebimento no país de destino. Em segundo lugar, a estadia deles no exterior é limitada no tempo — seu retorno já está previamente fixado no dia em que ele começa a sua viagem —, além de representar momentos muito pontuais no percurso curricular dos seus cursos de graduação. O fato de serem estudantes universitários tendo, na maioria das vezes, entre 19 e 24 anos de idade mostra que o intercâmbio desse grupo é realizado em um momento chave da sua formação e socialização como jovens adultos.

Ao entrar em contato com os estudos sobre os alunos do Palop (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) em universidades brasileiras, cujo eixo central é a discussão da circulação de estudantes, percebi que os pesquisadores desse fluxo faziam um esforço de ressignificar a categoria de migração ao tentar diferenciá-la dos fluxos laborais. Sendo assim, autores como Carlos Subuhana (2005) e Dulce Mungoi (2007) acrescentam à definição de migração o caráter temporário presente no deslocamento dos estudantes africanos (MORAIS, 2012a, p. 36).

Subuhana, em sua tese de doutorado sobre os estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, é quem discute de maneira mais clara a designação desses alunos em fluxo e considera que o fenômeno pode ser categorizado como imigração temporária. O conceito se apresenta como principal questão teórica do seu trabalho e ele justifica a diferenciação da seguinte forma:

Preferimos usar o termo “imigração temporária” por acreditar que o conceito de “imigração” em *stricto sensu* seria definitivo demais, uma vez que esses estudantes entram no Brasil com o “Visto Temporário IV” (SUBUHANA, 2005, p. 9).

Em outro texto sobre o assunto, em que Subuhana discute essa categoria, ele a define:

Migrações temporárias seriam, de acordo com Maria Beatriz Rocha-Trindade (1995), os movimentos migratórios a que correspondem estadias a priori limitadas no tempo, e uma das situações singulares seria a dos estudantes que, em países estrangeiros, visam obter determinadas qualificações, sobretudo em programas de ensino superior graduado e pós-graduado de longa duração (Muus, 1995, p.170) (SUBUHANA, 2009, P.112).

Mesmo fazendo o esforço para singularizar o fenômeno do fluxo estudantil, ao resignificar o conceito de migração, autores como Subuhana e Mungoi ainda utilizam este termo como algo dado, sem observar, como atenta Morais, para os estereótipos que esse conceito traz consigo por denotar não apenas o movimento de pessoas no espaço, mas também todo um imaginário criado pelo senso comum do que é um i/e migrante e de sua condição social marginal nas sociedades receptoras (MORAIS, 2012a, p. 34-35; SAYAD, 1998). Além disso, particularizam o fluxo localizando a educação superior como motivo fundamental do deslocamento.

Na tentativa de se afastar desses estereótipos é que os estudantes entrevistados por Sara Morais (2012a) procuram se distinguir dos (i)migrantes laborais caracterizando-se apenas como estudantes. Ao dar atenção a essa separação que os entrevistados realizam a autora passa a refletir se o conceito de migração seria o mais apropriado para a compreensão deste movimento.

Sendo assim, Morais não considera este nem um fluxo migratório nem uma migração temporária, para ela esses termos estão muito localizados

no ato do deslocamento. Por isso não traduziriam da forma mais adequada os significados que os discentes atribuem a essa etapa e também não conseguiriam abarcar as experiências vividas por eles durante os cursos (MORAIS, 2012a, p. 30, 50-51).

A autora, então, propõe que se tente entender quais sentidos o movimento alcança quando analisado por meio dos sentimentos dos estudantes. Posto isso, sugere que a reflexão sobre a “migração” seja feita através de categorias analíticas que tragam “novos sentidos de apreciação do movimento de pessoas” como viagem, espaços e fluxos (MORAIS, 2012a, p. 40).

A viagem para Moraes seria o ponto inicial do deslocamento dos estudantes e por isso envolveria vários elementos associados ao movimento. Baseando-se na concepção de James Clifford (1997) que entende a cultura como interação e por isso se afasta da ideia de cultura localizada, conectada necessariamente a um local específico, a autora se utiliza das reflexões deste quando ele associa a viagem uma noção de itinerários como lugares não limitados, onde as interações e pertencimentos não estão confinados às fronteiras. Deste modo, no caso dos estudantes a viagem conectaria lugares de pertencimentos múltiplos que se dão pela troca intensa de referências de várias esferas (MORAIS, 2012a, 41-42).

As categorias espaço e fluxo são trazidas para análise da circulação de estudantes, pois a autora defende que elas — da forma como são evidenciadas por autores como Hannerz (1997) e Harvey (1989) e Trajano Filho (2010) — permitem ampliar o entendimento dos movimentos uma vez que essas noções passam a ser tratadas com mais fluidez e são menos vinculadas a lugares institucionalizados como o Estado. A questão dos “espaços em movimento” permite vislumbrar que:

esses espaços são fontes de outras formas de pertencimento, são zonas alimentadas pelo que as pessoas constroem em seus fluxos intermitentes de trocas sociais. (MORAIS, 2012a, p. 46).

Portanto, colocar o espaço em evidência nas pesquisas sobre deslocamento de estudantes em vez de focar sua explicação apenas na

categoria migração pode nos ajudar a entender melhor como esse fenômeno se conforma, já que tratá-lo assim nos leva a refletir “sobre como as pessoas atribuem sentido às suas experiências nesses processos” (MORAIS, 2012a, p. 46). A categoria fluxo, por abarcar em seu sentido outros elementos, além das pessoas, envolvidos nos movimentos — como informações, objetos, sentimentos etc. — também se torna um termo importante para a compreensão de como os estudantes experienciam esse movimento.

A ponderação feita por Sara Morais, dessa forma, busca colocar em questão a categoria de migração como central nos estudos dos fluxos de estudantes para o Brasil por considerar que ela é acompanhada de uma carga negativa — o que faz com que os estudantes a repudiem — e por ela limitar a compreensão dos diversos movimentos que são gerados juntamente com o deslocamento dos estudantes.

Seguindo a mesma linha de argumentação de Morais, não considero migração ou migração temporária os conceitos mais adequados para analisar o fluxo dos estudantes de graduação da UnB que participam dos programas de mobilidade discente. Isso se deve ao fato de que, assim como os estudantes dos PALOP no Brasil, os alunos da UnB que participam dos Programas de intercâmbio internacional relatam não se qualificarem como imigrantes durante o período em que estão no exterior, mas sim como estudantes brasileiros. Essa distinção se dá, além do fato exposto por Morais de haver uma carga negativa que abarca o termo migração, por estes estudantes estarem ainda mais expostos ao ambiente universitário pelo fato de passarem um período menor no país de intercâmbio do que os alunos africanos no Brasil¹.

A não identificação dos estudantes à categoria de imigração e a cisão entre o processo de migração e o de intercâmbio fica muito evidente na

¹ Como explicarei mais adiante os estudantes dos PALOP que vem para o Brasil através do programa de PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação), vem o país cursar toda a graduação. Já os estudantes da UnB aqui estudados, a mobilidade consta de um curto período de seu curso que pode variar de seis meses a um ano. Portanto, o período de tempo da experiência acadêmica desses estudantes em outras universidades é mais restrito temporal e socialmente.

fala de R.², quando perguntada se depois de algum tempo morando em outro país ela já havia se acostumado a morar longe do Brasil, ela responde:

Já, acostumei muito rápido. Nossa... Eu inclusive... Eu pensei: gente, eu poderia muito bem continuar aqui e tocar minha vida! Era uma sensação que eu tive de que eu não precisava voltar. Apesar de saber que nossa eu já me esforcei três anos e meio na universidade, eu não posso jogar tudo isso fora! Tem toda uma questão de migração, né? Que é um processo burocrático e a gente acha que é fácil. **O intercâmbio é mesmo um mundo ideal, assim, né? Seis meses que você está garantida, respaldada pela universidade. Outra coisa é você ir na vida mesmo, IMIGRANTE.** Então, assim para mim eu sentia que eu podia morar lá eternamente (R. Ciências Sociais/INT/Portugal) (grifos meus em negrito).

Ademais, por frequentarem, em sua maioria, universidades europeias ou norte americanas — que tradicionalmente recebem um número grande de alunos estrangeiros de várias partes do mundo — os estudantes da UnB contam que as relações sociais que mantiveram durante a época de intercâmbio eram, sobretudo, com os outros alunos estrangeiros e, portanto, eram sempre reconhecidos e se reconheciam como o estudante brasileiro ou a estudante brasileira³.

Tentando complementar as categorias propostas por Morais para caracterizar o movimento dos estudantes, julgo que o conceito de mobilidade, percebida segundo Murphy-Lejeune, como um fluxo que vai além da passagem de um território para o outro e que enfoca algum tipo de mudança e a suscetibilidade ao movimento. É visto desta forma, pois, segunda a autora, quando o termo se relaciona aos deslocamentos humanos ele tipifica, sobretudo, aquelas pessoas que têm a capacidade de mover-se geográfica,

² Os estudantes serão referidos aqui apenas por uma letra, de forma a preservar suas identidades.

³ Eu mesma enquanto parte do grupo de estudantes em fluxo compartilho dessa impressão relatada pelos estudantes que entrevistei, durante o semestre que estive na França dificilmente me reconhecia ou era reconhecida como uma imigrante brasileira. Isso ocorria no meu caso, sobretudo, pelos espaços nos quais eu estava inserida. Primeiramente, morei em uma cidade que tinha muitas universidades que recebiam estudantes estrangeiro por meios de seus programas de intercâmbio. Por esse motivo, os moradores da cidade se mostravam acostumados a conviver com intenso fluxo de estudantes estrangeiros durante o ano letivo (Isso se refletiu no modo como fui recebida pela atendente do hotel que fiquei nos primeiros dias na cidade. No momento de fazer o check-in a atendente no hotel logo ao perceber que eu era estrangeira — e que tinha uma bagagem consideravelmente grande para uma turista — e me perguntou se estava na cidade para estudar em alguma universidade como aluna Erasmus — que é como os franceses chamam os estudantes estrangeiros). Além disso, por ter morado em uma residência universitária repleta de alunos intercambistas sempre que conhecia uma pessoa nova a primeira pergunta que me faziam era de que país eu era e onde eu estudava.

linguística, social e culturalmente (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p.11). Isto posto, — assim como a ideia de fluxo e viagem— a noção de mobilidade pode ajudar a perceber como os alunos da UnB atribuem sentido à suas experiências de intercâmbio.

Sendo assim, ao caracterizar o deslocamento desses estudantes como mobilidade temporária, busco decifrar o movimento deles a partir do fenômeno que considero ser seu gerador em primeira instância: a disposição ou a propensão a se deslocar. Através dessa determinação do fluxo de estudantes julgo dar maior atenção à fala dos alunos, além de colocar a decisão de ir para outro país, ou seja, o projeto de realizar o intercâmbio como um dos momentos-chave da análise do movimento. Dar voz aos alunos possibilita a apreensão das diversas práticas de mobilidade que cada indivíduo apresenta, pois, como veremos mais a frente, eles não se deslocam apenas para estudar, várias outras variáveis estão em jogo.

Chamo atenção para a temporalidade na qualificação do fluxo, pois alguns entrevistados destacaram que essa é uma característica importante que determina como eles se adaptam e como convivem na sociedade para onde vão. O relato de M., explicita bem essa postura, quando perguntado se havia se adaptado a viver na França ele responde:

Ah sim, com certeza. COM CERTEZA. Mais acostumado com o jeito dos franceses, mas adaptado... Mas assim, como no final já estava começando o verão, aí a questão do clima se resolveu. O tempo estava lindo, maravilhoso. Já estava extremamente... Depois de um ano morando em Lyon, assim, já sentia que a cidade... Que eu conhecia muito bem a cidade. **Então, nossa totalmente adaptado! Mas, assim, acostumado por exemplo, com jeito dos franceses. Mas acostumado porque eu sabia que eu estava indo embora. Se fosse sabendo que eu ia ficar lá mais, sei lá... vamos supor, o resto da minha vida... eu não sei se eu ia estar me sentindo tão adaptado assim. Eu me senti adaptado na condição de aluno de intercambio que estava voltando. Sim, eu me senti adaptado** (M. Comunicação Social/INT/França, grifos meus).

Já para A.F a temporalidade determinada da mobilidade estabelece a qualidade de sua experiência, ao ser questionada como descreveria esse período de sua vida sua resposta é enfática:

Foi uma experiência muito boa, foi muito legal, eu me diverti bastante. Tipo, foi ótimo ter conhecido gente nova, de eu conseguir estar mantendo as amizades que fiz lá. É... no geral assim foi muito bom.

Foi muito bom, mas foi bom porque tinha começo e fim, sabe? Então não sei, acho que não teria gostado tanto se fosse por um período maior, pelo menos não do jeito que foi. Me perguntaram assim: hoje, você voltaria? Não, do mesmo esquema que foi eu não voltaria sabe? Então não sei, do mesmo jeito que foi eu acho que não rola não (A.F Psicologia/INT/França).

O conteúdo apresentado nessa seção foi uma maneira de pensar na forma mais adequada de tratar os fluxos de estudantes da Universidade de Brasília, colocando em evidência não apenas o deslocamento, mas também o sentido que os próprios agentes dão à sua locomoção. Como ficou esboçado não considero, assim como Sara Moraes, que a categoria de migração seja a mais apropriada para caracterizar o movimento dos estudantes, pois ela carrega um sentido negativo com o qual eles não se identificam. Já o conceito de migração temporária engessa a percepção do fluxo dos estudantes de intercâmbio ao localizá-lo no ato do deslocamento e ao considerar a educação superior como motivo fundamental do movimento. Portanto, proponho que a locomoção dos alunos da UnB seja vista como um fenômeno relacionado aos termos: fluxo, viagem e mobilidade temporária. Isto posto, a utilização destes conceitos se justifica pelo fato deles possibilitarem a compreensão do fluxo centrada na percepção que seus próprios agentes têm dele.

1.2 Histórico da mobilidade acadêmica no Brasil

A temporada de estudos de universitários brasileiros em outros países não é um fenômeno novo, muito pelo contrário, esse tipo de deslocamento é realizado desde o século XVII quando as elites brasileiras enviavam seus herdeiros para universidades europeias, principalmente as portuguesas e as francesas, para realizarem seus estudos (AMORIM, 2012; MELO, 2008).

Esse fluxo se justificava, durante o período colonial, pela ausência de universidades no Brasil, o que obrigava a elite brasileira a se deslocar para Europa para conseguir uma formação de nível superior. Inicialmente, a formação desses estudantes era realizada exclusivamente nas Universidades de Coimbra e Évora, as únicas instituições existentes na metrópole portuguesa

durante esse período, mas com o passar do tempo esse fluxo foi se diversificando (TEIXEIRA apud MENDONÇA, 2000, p.132).

Os primeiros cursos e as primeiras instituições de ensino superior brasileiro são criados em 1808 em consequência da vinda da família real portuguesa para o Brasil. A partir daí, passa-se a formar um pequeno quadro de graduados no país (MENDONÇA, 2000). Contudo, a despeito da criação dessas instituições o fluxo de estudantes para as instituições portuguesas só diminui significativamente na segunda metade do século XIX quando depois da independência os estudantes passaram procurar cursos ministrados em outros centros europeus como a França e a desfrutar de maior número de cursos no Brasil. É só no início do século XX quando as primeiras universidades brasileiras são criadas que o fluxo de estudantes para o exterior com o intuito de cursar todo o ensino superior reduz bruscamente (AMORIM, 2012).

Contudo, isso não significou a extinção das temporadas de estudo no exterior ou da cooperação internacional na formação dos estudantes brasileiros, mas sim a complexificação desse fenômeno. Pois, a obtenção do diploma universitário brasileiro não excluía a temporada de estudos no exterior, ao contrário, ele passou a transferi-la para outro nível do ensino superior ou reduzi-la a períodos mais curtos de tempo (BRITO apud AMORIM, 2012, p.51).

A mobilidade de estudantes para o exterior com o objetivo de cursar toda a graduação, como pudemos perceber, estava vinculada a um nicho muito restrito e privilegiado da sociedade brasileira que dispunha de recursos financeiros para se manter no exterior por vários anos. Embora, não seja um fenômeno novo a mobilidade estudantil vem com o tempo sendo modificado e atualmente vem se reconfigurando de maneira distinta.

A mobilidade internacional no Brasil, atualmente, é associada à necessidade de internacionalização do ensino superior como uma estratégia do país de se ajustar as novas demandas da economia mundial que exigem reformas educacionais como meio de fazer com que o país se torne mais competitivo no cenário global. Vista como um projeto educacional, essa internacionalização vem ganhando destaque aqui desde a década de 1990

(após a implantação do regime democrático e do novo modelo econômico) e vem sendo utilizada como um instrumento de intercâmbio de bens, serviços e informações entre o Brasil e os outros países (CASTRO & NETO, 2012, p. 89).

Como parte desta reforma educacional para internacionalizar o ensino superior brasileiro há, no fim dos anos 1990, o estabelecimento pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de padrões internacionais de avaliação dos programas de pós-graduação e das pesquisas desenvolvidas por Instituições Públicas. Esta atitude tinha o propósito de instigar a busca de qualificação dos corpos discente e docente das instituições públicas por meio da sua inserção internacional (LAUS, 2012, p.68).

Portanto, uma das principais medidas de impulsão da internacionalização do meio acadêmico brasileiro

se inicia de maneira induzida e em atenção às prioridades do Estado e se concretiza com uma ação concertada entre o governo e as instituições em busca da criação de massa crítica para impulsionar o desenvolvimento nacional e sua inserção competitiva no mercado global (LAUS, 2012, p.68).

Embora, a formação de quadros especializados em nível de pós-graduação fosse realizada em instituições estrangeiras desde a formação das primeiras universidades brasileiras, com o incentivo da própria CAPES desde a sua criação na década de 1950, é com a implantação das políticas de incentivo a internacionalização que o processo de envio de estudantes ao exterior ganha dimensões mais significativas gerando maiores possibilidades de intercâmbio (LAUS, 2012, p.69).

Consequência deste crescimento na dimensão da mobilidade de estudantes brasileiros para o exterior é que nos últimos anos a movimentação desses estudantes, em todos os níveis do ensino superior, tem aumentado expressivamente. Os dados do Instituto de Estatísticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UIS) sobre a quantidade de brasileiros em mobilidade internacional mostram, como podemos ver na tabela 1, que no período de 2000 a 2012 o número de estudantes brasileiros em fluxo pelo mundo aumentou 75%. Essa tendência acompanha o

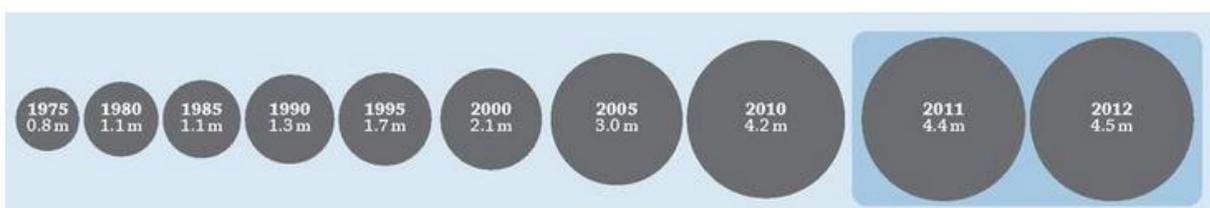
crescimento mundial desta modalidade que, de acordo com o estudo *Education at a Glance 2014* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no mesmo período apresentou um aumento de 114% do número total de estudantes fazendo cursos fora de seu país de origem como mostra o gráfico 1.

Tabela 1- Evolução do número de estudantes brasileiros em mobilidade internacional

ANO	TOTAL
2000	17520
2001	17710
2002	19780
2003	20333
2004	19531
2005	19670
2006	20126
2007	21779
2008	23250
2009	26485
2010	28001
2011	29870
2012	30729
TOTAL	294784

Fonte: Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS)⁴

Gráfico 1- Crescimento da internacionalização do ensino superior (1975-2012, em milhões)⁵



Fonte: OCDE e Instituto de Estatística da UNESCO (UIS). (OCDE, 2014, p. 344)

Quanto ao fluxo geográfico, esse fenômeno não se dá de maneira uniforme, a movimentação dos estudantes tende a ser feita verticalmente, ou seja, dos países em desenvolvimento ou do Sul para os desenvolvidos ou do Norte e seguindo a mesma lógica dos países do Leste para os do Oeste.

⁴ Dados disponíveis no site: <http://data.uis.unesco.org/>

⁵ Parte do indicador de crescimento de longo prazo nos números de estudantes matriculados fora de seu país de cidadania.

Sendo assim, os estudantes tendem a escolher países considerados mais desenvolvidos economicamente com a esperança de encontrar uma educação melhor do que a do país de origem.

Seguindo esta lógica, 67% dos estudantes que realizam a mobilidade estudantil em 2010 provem de países em desenvolvimento e realizam movimentação sul-norte ou leste-oeste ao escolherem países da América do Norte e da Europa Ocidental como destino preferencial (UNESCO, 2012). Sendo os Estados Unidos os maiores receptores de estudantes em mobilidade internacional com 19% do total de estudantes seguido pelo Reino Unido (11%), Austrália (8%), França (7%) e Alemanha (6%).

O cenário brasileiro de mobilidade internacional segue a tendência do cenário mundial apresentando um fluxo no sentido sul-norte com o envio de estudante para os Estados Unidos e para países da Europa Ocidental. Contudo há, como mostra a tabela 2 e o gráfico 2, algumas diferenças quanto à escolha dos estudantes brasileiros em relação ao país de destino, tendo a Espanha e Portugal entre os 5 destinos mais procurados. A preferência por esses dois países, que destoam do fluxo mundial, pode ser explicada pela relação histórica e linguística que o Brasil tem com Portugal e a facilidade de aprender e compreender o espanhol que os brasileiros apresentam. O grande salto do terceiro para o segundo lugar de destino de Portugal e o aumento considerável de estudantes para esse país de 2010 para 2012 pode ser consequência do grande número de estudantes enviados pelo Ciência sem fronteiras, que em 2012 enviou 2355 estudantes.⁶

Tabela 2- Evolução em porcentagem de estudantes brasileiros no exterior por país de destino

⁶ Dados do site do Programa Ciências sem Fronteiras em 06/12/2012.

ANO	Países de destino				
	1º destino	2º destino	3º destino	4º destino	5º destino
2004	EUA 39%	Alemanha 9%	Portugal 9%	França 9%	Reino Unido 5%
2005	EUA 36%	França 8%	Espanha 9%	Portugal 8%	Alemanha 8%
2006	EUA 36%	França 10%	Portugal 9%	Alemanha 9%	Reino Unido 6%
2007	EUA 33%	França 12%	Portugal 10%	Alemanha 9%	Reino Unido 6%
2008	EUA 32%	França 12%	Portugal 9%	Alemanha 8%	Espanha 5%
2009	EUA 32%	França 13%	Portugal 8%	Alemanha 7%	Espanha 7%
2010	EUA 32%	França 13%	Portugal 10%	Alemanha 8%	Espanha 7%
2011	-	-	-	-	-
2012	EUA 28%	Portugal 16%	França 13%	Alemanha 6%	Espanha 5%

Fonte: Compendio Mundial de la Educación. UNESCO 2006/2007/2008/2009/2010/2011/2012;
e Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS)

Gráfico 2- Fluxo Global de estudantes de nível superior- Fluxo de estudantes brasileiros para o exterior em 2010



Fonte: Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS)⁷

É nesse contexto de constante aumento do número de estudantes em fluxo e de fortalecimento do apoio governamental que, nos últimos anos, a mobilidade de estudantes universitários para outros países ressurgiu com uma nova configuração. Atualmente, esse fluxo ocorre sob três modalidades

⁷ Mapa disponível no site: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

distintas que variam de acordo com o tempo de estadia do estudante no exterior, sendo classificados em programas de pequena, média e longa duração (RAMOS, 2009, p.28).

Os programas de longa duração são aqueles em que o estudante faz toda a graduação em uma instituição fora do seu país de origem. Exemplo desse tipo de mobilidade é o PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação), um programa de cooperação do Governo brasileiro com países em desenvolvimento que atende em sua maioria alunos de países Africanos e Latino Americanos que vem para o Brasil cursar todo a faculdade.

Já os programas de média duração são os chamados programas de dupla-diplomação onde o aluno cursa metade da grade curricular em uma instituição estrangeira e ao final do curso recebe o diploma de ambas as instituições. Como é o caso do programa praticado pelo departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (UnB) juntamente com o Instituto Politécnico de Turim na Itália.

Por fim, os programas de pequena duração são aqueles denominados de mobilidade discente ou intercâmbio acadêmico discente em que o aluno passa de um a dois semestres letivos em uma universidade estrangeira. Esta é, atualmente, a forma mais comum de mobilidade internacional e também o foco desta pesquisa. Os principais programas na UnB são os editais da Assessoria de Assuntos Internacionais e o programa do Ministério de Ciência e Tecnologia o Ciência sem Fronteiras.

A partir desse apanhado geral sobre o movimento de estudantes brasileiros de nível superior para o exterior podemos perceber que a mobilidade internacional de estudantes universitários que temos hoje não é um fenômeno completamente inédito no país, mas sim a remodelação de um movimento antigo, cujas novidades residem no novo estímulo por trás do fluxo, nos esforços públicos dispensados para democratizar esses períodos de estudo para um maior número de pessoas e na redução da duração da permanência desses estudantes no exterior.

Com o cenário brasileiro e mundial da mobilidade internacional melhor delineados podemos nos ater aos programas de intercâmbio acadêmico discente da Assessoria de Assuntos Internacionais da Universidade de Brasília e o Ciência sem Fronteiras que são os programas pelos quais os estudantes em foco nesta pesquisa realizam a mobilidade acadêmica.

1.3 Programas de mobilidade acadêmica na UnB

1.3.1 Intercâmbio acadêmico discente da Assessoria de Assuntos Internacionais – INT

O primeiro órgão criado com objetivo de viabilizar programas de intercâmbio e aperfeiçoamento de línguas estrangeiras na UnB foi criado em 1987 com o nome de Centro de Apoio a Intercâmbio e Programas Internacionais (CIP). É esse órgão que, reconfigurado com a adição da repartição exclusivamente responsável pela cooperação e o intercâmbio, em 1997 passa a se chamar Assessoria de Assuntos Internacionais (INT). Órgão hoje responsável pela elaboração e execução de políticas de cooperação internacional da universidade.

Atualmente, a INT conta com oito programas de intercâmbio acadêmico discente que promovem períodos de mobilidade acadêmica aos alunos de graduação que vão de seis meses a dois anos de estadia em universidades de outros países. Sendo que sete deles estão vinculados à convênios estabelecidos com por instituições e um associado a convênios e acordos entre a UnB e outras instituições de ensino superior.

Dois desses programas são provenientes de convênios ligados a instituição de fomento estatal como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal) nos programas de cooperação bilateral entre o Brasil e a França na área de engenharia, o CAPES-BRAFITEC, e o de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, o CAPES/FIPSE. Outros dois programas associados a convênios com universidades canadenses que visam estabelecer vínculo entre as universidades dos dois países como o Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP) e o convênio entre a UnB, por meio

do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), e a Conferência dos Presidentes e diretores das universidades do Quebec (CREPUQ)⁸ o CRUB/CREPUQ. E outros dois são vinculados a programas de intercâmbio dos blocos comerciais Mercosul e da União Europeia, o primeiro o Convênio de mobilidade Cortes Supremas Mercosul intercâmbio acadêmico jurídico-cultural para os alunos curso de Direito e o segundo o programa Erasmus mundus que visa intercâmbio entre a UE e os países “sub ou em desenvolvimento”. Por fim, o programa do banco Santander, o Santander universidades, que visa fomentar o intercâmbio cultural em 20 países por meio da concessão de bolsas ofertadas pelo banco.

Apesar de serem muitos os programas acima elencados o principal deles, gerenciado pela INT, é denominado Programa Interinstitucional de Intercâmbio, Programa de Intercâmbio por Convênio UnB ou Programa de Intercâmbio Acadêmico. É por meio dele que a maior parte dos estudantes de graduação faz a mobilidade discente de um semestre (prorrogável por mais um) em universidades que possuem convênios ou acordos bilaterais com a UnB. Por ser o programa mais expressivo — no sentido de ter maior número de vagas disponíveis e de haver maior divulgação na universidade — foram os alunos que participam deste programa que entrevistei durante a pesquisa.

1.3.1.2 O Processo de Seleção

A convocação da seleção do Programa de Intercâmbio Acadêmico prevê que, para se candidatar, o aluno deve preencher os seguintes requisitos: ser aluno regular de graduação da UnB e não possuir processo administrativo contra sua pessoa; ter cursado no mínimo, 40% e, no máximo, 90% dos créditos exigidos para a integralização do seu curso, ter o Índice de Rendimento Acadêmico (I.R.A.) igual ou superior a 3,5000 e comprovar proficiência, caso escolha um idioma estrangeiro, com nível B2, no mínimo, de acordo com o Quadro europeu comum de referência para as línguas.

⁸ Nome original em francês correspondente a sigla: Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec

Preenchendo esses requisitos o aluno deve apresentar uma série de documentos que atestem as condições acima exigidas como: histórico escolar, comprovante de situação do aluno no fluxo com o I.R.A, comprovação de proficiência do idioma selecionado pelo aluno⁹ e, por fim, uma declaração do candidato ou do responsável pelo custeio do intercâmbio. Este último documento é solicitado, já que a parceria com as universidades estrangeiras isenta os intercambistas do pagamento de taxas acadêmicas. No entanto, eles devem arcar com as demais despesas, tanto com a documentação (passaporte, vistos, traduções juramentadas, etc.), quanto com as despesas diretamente ligadas à viagem (bilhete aéreo, seguro-saúde, alimentação, transporte, moradia, etc.).

Como forma de avaliar e classificar os estudantes inscritos por língua estrangeira escolhida a INT utiliza o critério de somatório de pontos que se divide na soma de duas variáveis, o valor do I.R.A, no valor máximo de 5 pontos, e a avaliação das atividades extracurriculares comprovadas, no valor máximo de 30 pontos. Essas atividades devem ser comprovadas por meio de certificados de participação e cada um deles equivale a determinada pontuação. A pontuação é atribuída na participação atividades como: projetos de extensão, bolsas acadêmicas ou de pesquisas; participação em seminários, congressos, cursos de capacitação, monitorias ou tutorias em matérias na universidade e publicação de artigo científico em meio reconhecido.

O resultado final do processo de seleção se dá pela classificação de maneira decrescente dos alunos por idioma escolhido, após a obtenção da nota final adquirida pela somatória das duas variáveis acima citadas. Na etapa seguinte os alunos são chamados a INT, de acordo com a ordem de classificação, para oficializar a proposta de intercâmbio a uma das universidades conveniadas.

⁹ Na última convocação feita pela INT as línguas a serem escolhidas eram 6: alemão, inglês, francês, italiano e espanhol e português.

1.3.1.3 Cartografia do intercâmbio

Os estudantes que participaram do Programa de Intercâmbio Acadêmico da INT acompanham a tendência mundial no que se refere à escolha dos países de destino, dando preferência aos países desenvolvidos ou do Norte. Quando analisamos os destinos mais comuns de intercâmbio notamos que os países do continente europeu aparecem como principal escolha, 3 em cada 4 alunos que participam do programa vão para essa região. Os países da América do Norte aparecem como segundo destino mais procurado seguidos dos países latino americanos e da Ásia, como mostra a tabela 3.

Tabela 3- Distribuição dos alunos de intercâmbio da INT por continente de destino

Continente	INT
Europa	75%
América do norte	16%
América do sul	6%
Ásia	2%
Oceania	1%
Total	100%

Fonte: elaboração própria¹⁰

Esses dados demonstram que há uma predileção por determinadas regiões em detrimento de outras, evidenciando que o “valor da experiência educacional internacional varia segundo o país de origem e de destino” (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p.362). Essa valorização de algumas regiões aparece de forma clara na fala de C., estudante de Artes Plásticas, que relata que ao escolher um país latino americano como primeira opção de destino foi alertada pelos funcionários da INT de que ainda havia vagas para a Espanha. Esta atitude dos funcionários deixa evidente que a escolha de um país sul americano não é comum entre os alunos da UnB, muito menos quando este aparece como primeira opção de destino.

¹⁰Realizada com os dados obtidos do programa de mobilidade acadêmica da Assessoria de Assuntos Internacionais disponibilizados pela própria INT, contendo informações sobre o ano e semestre do intercâmbio, curso, universidade e país de destino de 1080 alunos que participaram dos programas de mobilidade acadêmica entre os anos de 2006 e 2013.

A preferência por países desenvolvidos não se dá apenas por parte dos alunos da UnB a própria Universidade quando estabelece convênios, o faz majoritariamente com países desenvolvidos. Essa situação fica evidente na convocação aberta para o Programa em 2014 onde 31 das 53 universidades conveniadas, ou seja, mais da metade localiza-se na Europa. Isso também ecoa no número de vagas que são oferecidas para os alunos, as quais mais da metade se destinavam aos países desta região.

Alterando o foco dos continentes para os países com maior incidência de escolha percebemos, ao olhar a tabela 4, que há uma pequena diferença quanto à colocação dos países de destino quando comparado com a tendência a nacional. Portugal é o principal país de destino dos alunos do Programa e o Canadá que aparece como quarto país mais demandado, surgindo como a única escolha que destoa dos fluxos mundial e nacional de estudantes.

A grande procura por Portugal se justifica pelo alto número de vagas que as universidades conveniadas a UnB oferecem e também pelo fato de a língua falada ser a mesma (por isso não haver necessidade de proficiência linguística) e de haver uma ligação histórica entre Brasil e Portugal, fatores que acabam tornando este um país atrativo.

Tabela 4- Distribuição dos alunos de intercâmbio do INT da UnB por país de destino (5+)

País de destino	N de alunos	%
Portugal	317	29%
França	168	16%
Espanha	134	12%
Canadá	82	8%
EUA	78	7%
Total	779	72%

Fonte: Idem

Ao olharmos para a distribuição dos cursos por áreas de conhecimento dentro do Programa na tabela 5 podemos notar que grande parte dos estudantes que decidem fazer intercâmbio provem dos cursos de ciências humanas e aplicadas, onde os alunos dos cursos de Arquitetura e

Urbanismo, Relações Internacionais e Comunicação Social são os mais frequentes, representando cerca de 40% dos alunos desta área de conhecimento. Já na área de ciências exatas, da terra e engenharias, os alunos dos cursos de Engenharia Elétrica, Civil e Mecânica representam mais de 50% dos alunos que participam do Programa. E por fim, notamos uma baixa adesão dos alunos da área de ciências da vida ao Programa, tendo uma participação restrita a pouco mais de 10% dos alunos que fazem intercâmbio, com relação aos cursos mais representativos dessa área notamos que eles provem das Ciências Biológicas, Farmácia e Educação Física.

Tabela 5- Distribuição dos cursos por áreas de conhecimento dos alunos de intercâmbio do INT

Área de conhecimento	N de alunos	%
Ciências humanas e sociais aplicadas	591	55%
Ciências exatas, da terra e engenharias	358	33%
Ciências da vida	127	12%
Total	1076	100%

Fonte: Ibdem

Em síntese, nota-se que o Programa de Intercâmbio discente da INT tem grande propensão a deslocar os alunos da UnB para países desenvolvidos, principalmente os da Europa e América do Norte, tanto por uma escolha do órgão em manter maior número de convênio com esses países, quanto pela escolha dos alunos tem propensão maior a escolher essa região como destino. Ao eixo de observação dos países para os alunos que participam do Programa observamos que há maior propensão de alunos das ciências humanas e sociais aplicadas realizarem o intercâmbio do que os alunos das outras áreas.

1.3.2 Programa Ciência sem Fronteiras

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi criado por iniciativa da Presidenta da República, Dilma Rousseff, através do Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011, nele a presidência designa o Programa aos cuidados dos Ministérios da Ciência Tecnologia e Inovação e da Educação e aos de suas

agências de fomento, CAPES e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Segundo suas diretrizes, o programa busca:

“propiciar a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisas estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (LUNA & SEHNEM, 2013, p. 457).

Além de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional com a implementação em quatro anos de 101 mil bolsas de intercâmbio¹¹ para estudantes de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado de 18 áreas prioritárias¹² que envolvem os cursos das áreas de ciências da terra, exatas e engenharia, e ciências da vida.

Apesar de este Programa conceder bolsas em todos os níveis do ensino superior, a novidade que ele traz é a grande atenção que dedica aos alunos de graduação com a concessão de bolsa de estudos sanduíche de um ano em instituições renomadas em diversos países. Portanto, são os estudantes de graduação que fazem mobilidade por essa faceta do Programa que foram o foco de minha atenção durante a pesquisa.

1.3.2.2 Processo de seleção

Os editais do Programa Ciência sem Fronteiras preveem que, para se candidatar, o aluno de graduação deve preencher os seguintes requisitos:

¹¹ Entre bolsas de graduação sanduíche, mestrado profissional, doutorado pleno e sanduíche, pós-doutorado, desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior, atração de novos talentos e pesquisador visitante especial.

¹² Áreas prioritárias: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

ser brasileiro, estar regularmente matriculado em instituição de ensino superior no Brasil em cursos relacionados às áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras; ter tido nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de mínimo 600 pontos¹³, possuir bom desempenho acadêmico, ter concluído no mínimo 20% e no máximo 90% do currículo previsto para o curso de graduação, comprovar proficiência conforme consta no texto das chamadas¹⁴ e não ter usufruído de bolsa de graduação sanduíche no exterior, financiada no todo ou em parte, pela CAPES ou pelo CNPq. Os estudantes que possuem prêmios em olimpíadas científicas ou participam ou participaram de programas de iniciação científica pelos órgãos de fomento são considerados como candidatos preferenciais.

Preenchendo esses requisitos o estudante está apto a se inscrever no CsF por meio do portal do programa enviando documentos como: histórico escolar de graduação, comprovante do teste de proficiência requisitado pelo edital escolhido, comprovantes de premiação de mérito acadêmico e participação em programas de iniciação científica. Feita a inscrição o candidato passa por quatro etapas: homologada pela instituição de ensino do candidato para a averiguação dos requisitos do programa e da veracidade dos documentos citados, pré-seleção e classificação¹⁵ feita pela CAPES ou CNPq dos alunos se houver número de candidatos superior as vagas disponíveis, alocação do aluno pela instituição parceira do CsF em instituições de ensino no país escolhido e aprovação da candidatura pela agencia de fomento de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira do Programa.

Após a aprovação em todas essas etapas a permanência do estudante em uma instituição estrangeira é custeada pelas agências de fomento CAPES ou CNPq com uma bolsa de estudos acadêmicos por um período de 12 meses, que poderá ser estendida por até seis se houver necessidade de um curso de aperfeiçoamento linguístico. Os benefícios

¹³ Considerando os testes aplicados a partir de 2009

¹⁴ Contudo, os candidatos que atenderem a todos os requisitos, mas não obtiverem o nível mínimo de proficiência poderão a critério da CAPES e do CNPq serem beneficiados com cursos a distância no Brasil e presenciais no exterior.

¹⁵ Classificação a partir da seguinte ordem de desempate: maior nota no Enem, candidatos que possuam prêmios acadêmicos ou de mérito, maior nota no teste de proficiência

concedidos pela bolsa compreendem uma bolsa mensal, auxílio instalação, auxílio material didático, passagens aéreas e o seguro saúde.

1.3.2.3 Cartografia do intercâmbio

O Ciência sem Fronteiras — por ser um programa do Governo Federal que visa possibilitar a formação e a capacitação de pessoas de nível superior em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisas estrangeiros de reconhecida excelência — mantém convênios apenas com países desenvolvidos, com a única exceção da China. Portanto, o fluxo dos estudantes de graduação deste programa é, sobretudo, sul-norte como nota-se na tabela 6.

Tabela 6- Distribuição dos alunos de intercâmbio da UnB por continente de destino

Continente	CsF
Europa	57%
América do norte	33%
Oceania	9%
Ásia	1%
América do sul	0%
Total	100%

Fonte: elaboração própria¹⁶

Vemos que como ocorre nos fluxos mundial, nacional e dos alunos que fazem intercâmbio pela INT a grande tendência da mobilidade estudantil no CsF é a escolha de países da Europa e América do Norte. Ao observar a distribuição dos países de destino dos alunos da UnB que fazem o CsF percebemos aproximação com o fluxo mundial tendo os Estados Unidos e o Reino Unido como os dois principais destinos, como fica visível na tabela 7. Além disso, percebemos que os quatros países mais escolhidos têm em comum ter a língua inglesa como idioma materno, esse fato apresenta outra

¹⁶ Feito a partir dos dados obtidos no site do Programa onde estão discriminadas as informações sobre estudantes da UnB como: área de estudo (área prioritária), país de destino, modalidade do programa (graduação ou pós-graduação), e gênero dos 1869 alunos que participaram do programa entre junho de 2011 e junho de 2014.

tendência deste programa que é a valorização do aprendizado da língua inglesa como segunda língua dos estudantes.

Essa orientação vai ao encontro de uma das metas do programa que é a escolha de países que proporcione o aprimoramento de um segundo idioma para os estudantes de graduação. Essa política do CsF ficou clara na exclusão de Portugal — país que aparecia na época como segundo destino mais procurado — do hall de países disponíveis a escolha dos estudantes em 2013 sob a justificativa de que o intercâmbio neste país não acrescentava o aprendizado ou o aprimoramento de uma segunda língua.

Tabela 7- Distribuição dos alunos de intercâmbio do CsF da UnB por país de destino (5+)

País	N de alunos	%
EUA	511	24%
Reino Unido	419	20%
Canadá	184	9%
Austrália	178	8%
França	150	7%
Total	1442	68%

Fonte: Idem

Em suma, o Ciência sem Fronteiras desloca alunos das áreas de ciências exatas, da terra e engenharia assim com os de ciências de vida para universidades e centros de pesquisa considerados de excelência localizados, em sua maioria, na Europa e na América do Norte. A direção sul-norte dessa mobilidade discente se conforma dessa maneira por uma estratégia governamental de promover a melhoria do ensino superior brasileiro por meio da qualificação dos estudantes em instituições de renome internacional.

Capítulo 2

A busca pela mobilidade: os sentidos por trás do fluxo

No anterior capítulo, ao falar do histórico da mobilidade discente e do seu ressurgimento, analiso o incentivo dessa modalidade sob uma óptica mais ampla da necessidade de enquadramento da educação superior brasileira às novas configurações globais e ao conseqüente aumento no incentivo à internacionalização das universidades e de seus alunos. Contudo, um dos objetivos deste trabalho é compreender os processos de significação que os sujeitos atribuem aos seus projetos de mobilidade. Dessa forma, tento entender neste capítulo os sentidos dados pelos próprios atores ao seu movimento e à busca por essa experiência, assim como compreender as formas pelas quais essa vivência está conectada com as histórias de vida dos estudantes pesquisados.

Dessa forma, avalio os sentidos que o fluxo de estudantes da UnB toma por duas vias – complementares e, ao mesmo tempo, distintas. Primeiramente, busco analisar esta movimentação por meio do significado que os próprios alunos atribuem à sua mobilidade quando perguntados *por que* decidiram realizar o intercâmbio, e assim divido as motivações expressas por eles em duas vertentes: instrumentais e identitárias. Posteriormente, alterando a pergunta analítica do *porquê* da movimentação e enfatizando em *quais fatores* os tornam móveis, pretendo iluminar alguns elementos mais abrangentes que estão por trás das motivações individuais. Com isso, tento mostrar que a decisão de realizar o intercâmbio não é determinada apenas por uma escolha pessoal; é consequência de outras variáveis, como as estratégias de diferenciação social e a construção de dispositivos relacionados as trajetórias de mobilidade das famílias e dos próprios alunos.

Ao buscar entender *por que* os estudantes decidem realizar o intercâmbio discente, a primeira esfera na qual penetramos através de seus discursos é a das motivações individuais. Os estudos das motivações procuram identificar algumas das múltiplas causas que guiam as ações dos atores. Entretanto, o conjunto dos elementos que determinam as condutas e as

atividades dos indivíduos é complexo, e os motivos evocados por eles mesmos constituem apenas um nível da representação da realidade: o da lógica verbal e da história pessoal (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p.80).

Nesse sentido, as motivações evocadas pelos estudantes representam apenas uma parte de uma imensa gama de possíveis razões que os incentivam a fazer intercâmbio. Apesar de representar apenas alguns dos diversos fatores, isso não diminui o valor do sentido que os alunos dão a esse momento de suas vidas – e por esse motivo entendo que a análise dessas motivações é relevante para compreendermos algumas das forças que acionam esse fluxo.

Na literatura existente sobre a mobilidade discente, os autores, ao avaliarem as motivações expressas pelos estudantes para realizar o intercâmbio, geralmente dividem esses incentivos em duas vertentes. Embora as constatações feitas por esses autores sejam muito próximas, cada um denomina a polaridade de uma forma. Morais (2012b), em sua dissertação de mestrado sobre os moçambicanos ex-alunos de universidades brasileiras, afirma que há, na decisão de viajar para o Brasil para realizar o curso de graduação, um fator de prestígio e de distinção de capital cultural. Mas além desse componente, os alunos decidiam fazer a mobilidade também por motivos pessoais ligados a um sentimento cosmopolita que os instiga a viajar a fim de buscar em outros países a conclusão de sua formação.

Souto-Otero (2008), por sua vez, em sua pesquisa sobre estudantes europeus do programa de mobilidade *Erasmus*, separa as motivações individuais em dois grupos: o da mobilidade como consumo e o da mobilidade como investimento. A primeira se refere as motivações que ligam o intercâmbio ao desejo pessoal de ganhos culturais e de novas experiências. Já no segundo, a motivação está alinhada a interesses utilitaristas, como ganhos linguísticos e acadêmicos que os diferenciem futuramente no mercado de trabalho. Apesar de mostrar essas duas facetas, o autor salienta que os estudantes podem destacar conjuntamente motivações de investimento e de consumo. Ainda que não sejam excludentes, uma sempre predominará quando comparada à outra (SOUTO-OTERO, 2008, p. 137).

Nessa mesma linha de argumentação, Krupnik e Krzaklewska (2007), no estudo sobre os resultados dos questionários aplicados aos estudantes do mesmo programa, também classificam as motivações em dois grupos: os que procuram experienciar algo e os que buscam maximizar as chances profissionais. No primeiro grupo, estariam aqueles que valorizam a vivência de novas experiências, o aprendizado sobre culturas novas, a diversão, o ato de conhecer pessoas novas, a independência e o fato de morar em outro país. Desse grupo fazem parte a maioria dos estudantes, segundo os autores, 53% dos que responderam ao questionário. No segundo grupo, estariam aqueles que veem o intercâmbio como forma de melhorar os seus currículos, e por isso suas motivações são melhorar os conhecimentos acadêmicos, praticar uma nova língua e entrar no mercado de trabalho com melhores perspectivas (KRUPNIK E KRZAKLEWSKA, 2007, p. 15).

Ramos (2009), em sua dissertação de mestrado sobre os estudantes do Programa de mobilidade discente internacional da UFMG, também se aproxima da divisão feita por Souto-Otero e Krupnik e Krzaklewska ao classificar as motivações desses alunos em identitárias e instrumentais. No primeiro, estariam as disposições de autonomia pessoal, de “abertura” para o mundo, de crescimento pessoal e da busca pelo *eu*. No segundo, o foco está no aprimoramento do currículo, no domínio de outra língua, na construção de uma rede de relacionamento internacional etc. A autora também atenta para o fato de que em sua pesquisa, essas motivações aparecem intimamente ligadas e embaralhadas e por isso dificilmente podem ser separadas (RAMOS, 2009, p. 109).

Ao expor as motivações dadas pelos estudantes da UnB do *porquê* decidiram realizar o intercâmbio discente, assim como Ramos, utilizarei a divisão entre motivações identitárias e motivações instrumentais, por ser a vertente que mais se aproxima das motivações apresentadas pelos estudantes em seus depoimentos.

As motivações instrumentais nas entrevistas e nas respostas dos questionários giram em torno de três componentes: a língua, o aprimoramento acadêmico e a diferenciação profissional. A motivação linguística é a mais

mencionada nas entrevistas e nos questionários, dado que 56% dos estudantes a destacam como uma das três motivações principais que os encorajaram a fazer o intercâmbio. Ela sempre aparece vinculada ao desejo de aprender, aperfeiçoar ou adquirir fluência no idioma do país de intercâmbio.

A motivação acadêmica aparece logo em seguida, com mais de 50% de frequência nas duas fontes, e está relacionada sobretudo com a vivência em um ambiente acadêmico no exterior, a vontade de estudar em universidade de renome internacional, e ao aperfeiçoamento acadêmico em áreas que não existem no Brasil ou na UnB. Já a motivação profissional aparece como quarta justificava mais mencionada nos questionários e em sexto nas entrevistas e aponta para duas direções. A primeira está associada ao diferencial que a experiência internacional apresenta no mercado de trabalho – o que, segundo os alunos, os tornaria mais competitivos em relação aos que não possuem essa experiência. Na segunda, o intercâmbio é visto como um primeiro passo para tentar seguir uma carreira no exterior.

Fato interessante no aspecto profissional é que mais de 60% dos que mencionaram essa categoria nos questionários eram participantes do Ciência sem Fronteiras – o que pode demonstrar maior preocupação deste grupo com sua futura empregabilidade.

Já as motivações identitárias são mais diversas e se inserem na visão do intercâmbio como um momento de crescimento e realização pessoal. Esse tipo de motivação apresenta quatro vertentes mais relevantes que são destacadas com maior frequência pelos estudantes: as motivações culturais, a vontade de viajar, a busca por maior independência e o desejo de morar só; e por fim, a ânsia por sair da rotina.

A motivação cultural é, juntamente com a linguística, a mais mencionada nas entrevistas e a terceira mais indicada nas repostas dos questionários, sendo nos dois casos citada por mais da metade dos alunos. Essa motivação é apresentada como importante critério de escolha do país de intercâmbio, visto que os estudantes apontam que a empatia com a cultura do país os estimula a escolhê-lo como observa H.:

Eu sempre gostei muito da França, nos filmes e tudo, e da língua. E eu já estava fazendo francês. E eu gosto de tipo assim... Eu queria, tipo assim, viver tipo outra cultura em outro país, e viver essa cultura não como se fosse um turista, mas como se fosse uma pessoa de lá. E aí... Pela experiência de estar em outra cultura também (H. Psicologia/ INT/ França).

Além disso, como H. também aponta em sua fala, os estudantes são motivados pela oportunidade de viver e conhecer intensamente outra cultura, pela possibilidade de aprender, descobrir e ter contato com novos modos de ser e estar no mundo, assim como aumentar as trocas e a bagagem cultural.

Relacionada com essa motivação cultural está a segunda disposição: a vontade desses estudantes de viajar. A oportunidade de viajar e conhecer novos lugares e países durante o intercâmbio aparece como uma motivação muito importante nas entrevistas, sendo citada por metade dos 18 estudantes. A distribuição entre os dois programas neste caso foi equânime. Já nos questionários, a incidência dessa motivação é bem menos frequente, aparecendo somente em 22% das repostas. Porém, dentro desse universo, um fator interessante é o fato de 16 dos 20 alunos que mencionaram essa motivação serem estudantes do *Programa de mobilidade discente do INT*, o que mostra uma maior valorização dessa variável nesse grupo de alunos.

A viagem, nesses casos, é vista como uma forma de expandir os horizontes, “conhecer o mundo” e ter contato com outras culturas além daquela do país de intercâmbio. As falas de J., S. e M. ilustram bem alguns dos sentidos das viagens como um incentivo à mobilidade:

Ah até pelo fato de viajar conhecer novos lugares. É eu já tinha ido pros EUA, mas eu queria conhecer outros lugares de lá, outros estados. Mais por causa disso também, foi uma coisa que... Agora eu estou lembrando que foi uma coisa que impulsionou (J. Engenharia de Redes/ CsF/ Estados Unidos).

A terceira [motivação] eu acho que foram as viagens. As viagens, eu acho que eu tinha muita ânsia de conhecer esses novos lugares, não só dentro de Portugal, mas também pela Europa. E de ter contato também com esses outros lugares que você acaba que só tem contato pelos livros (S. Ciências Sociais / INT/ Portugal).

As principais razões [de ter decidido fazer o intercâmbio] pra ter a experiência de morar um tempo em outro país, em uma cultura diferente. Ter a oportunidade de viajar, porque sempre gostei muito de viajar, ter a oportunidade de viajar, conhecer outros países, conhecer o mundo (M. Jornalismo/INT/ França).

A busca pela independência pessoal e pela experiência de morar sozinho também são motivos frequentemente abordados pelos alunos dos dois programas. Para eles, o momento do intercâmbio seria um momento de se desvincular do núcleo familiar e com isso assumir responsabilidades que antes não possuíam. Essa experiência de ter maior responsabilidade lhes traria mais independência como salienta R.:

Quem não mora sozinho, quem mora com os pais tem a oportunidade, eu acho que é no momento do intercâmbio que muitos jovens têm a oportunidade de pela primeira vez morar sozinho e pela primeira vez morar num país estranho, sem nenhuma referência e tendo que aprender se virar sozinho. Então eu acho que é um teste de vida assim. (R. Ciências Sociais/ INT/ Portugal).

As informações dos questionários corroboram com essa constatação de R., pois 72% dos estudantes nunca moraram sozinhos antes de realizar o intercâmbio, sendo essa, talvez, a razão dessa motivação ser tão importante para eles. Essa independência, portanto, estaria associada ao fato de eles, por morarem sozinhos, serem obrigados a administrar todos os aspectos de suas vidas. A busca pelo aprendizado de “se virar” por conta própria é o que muitos deles mencionam como fundamental para decisão de fazer a mobilidade:

Eu tava pensando agora [o intercâmbio] tá sendo bom, e eu acho que assim, eu espero seja bom pra eu meio que cortar um pouco essa dependência dos meus pais, entendeu? Tipo assim, pra eu... Por que lá em casa eu tinha empregada, e aí eu fazia mil coisas ao mesmo tempo, eu não tinha tempo de fazer nada, nem de lavar uma louça. E querendo ou não você organiza seu tempo de uma forma completamente diferente. Aí aqui eu queria, tipo assim, ter uma casa, meio que tipo assim, sei lá. Fazer minha comida, lavar as coisas, tipo assim, cuidar de mim mesmo e ver como é que eu me virava assim, né? Ser mais independente! (H. Psicologia/ INT/ França).

Primeiramente, [fiz o intercâmbio] pra cortar o cordão umbilical, acho importante. E a gente corta mesmo! Cortar o cordão umbilical no sentido de morar sozinha, me virar, de assim... Minha mãe não está lá entendeu. Não tem ninguém, a gente aprende a se virar sozinho totalmente, não tem... Assina contrato, desassina contrato, paga multa, paga conta, lava roupa, lava... Esquematiza, faz o seu dia. Não deu certo a culpa é sua não é da sua mãe, entendeu? (G. Odontologia/CsF/ Espanha).

Experiência de vida, lógico!

Entrevistadora: experiência de vida como?

É morar sozinha passar apertado, ter que se virar pra tudo. Não ter pai pra nada, ninguém ajudando. (L. Ciências Biológicas/ CsF/ Estados Unidos).

Ter um período de independência, estar fora do seu ciclo familiar e você ter que se virar. Ter que aprender a me vira sozinho, não só as

coisas cotidianas da moradia, mas ter que resolver as coisas da universidade, do banco, do telefone, conta pra pagar tudo sozinho. (M. Jornalismo/INT/ França).

Por fim, os alunos da UnB dos dois programas destacam que o desejo de interromper a rotina na Universidade de Brasília, de se desvincular da vida corrida que levavam em Brasília, de sair de suas rotinas são motivos importantes para fazer a mobilidade. Esse parece ser um momento de ruptura temporária com suas vidas “normais”, um momento de pausa que lhes permite entrar em uma nova rotina, na maioria das vezes, muito menos atarefada do que tinham na UnB. Isso os ajuda a retomar as forças e vislumbrar novos horizontes e aprendizados, como podemos notar pelos relatos dos estudantes:

Cara... ah várias coisas, né! tipo melhorar o espanhol. Mas também pra ir pra sair. Eu tinha alguns amigos que eram intercambistas aqui na UnB e... na verdade meu irmão estuda na França e lá eles são obrigados a fazer o intercâmbio. Então, tipo... eu acho que é uma experiência que abarca muita coisa, traz muita coisa pra gente. (C. Artes Plásticas/ INT/ Colômbia).

Eu resolvi fazer o intercâmbio porque sinceramente eu estava cansado do curso. Eu tava num estágio em que eu não sabia mais o que fazer, em que eu não via mais possibilidades pra onde ir dentro da universidade e também não via possibilidade de terminar o curso e fazer alguma coisa que eu não queria fazer. Então eu fui procurar o intercâmbio pra ver não só se eu ainda tinha contato com uma nova forma de educação, uma nova forma de ensino como também de uma nova cultura de uma nova experiência que me abrisse novos horizontes (S. Ciências Sociais / INT/ Portugal).

To indo porque eu sempre quis estudar fora, sempre quis conhecer a Europa, e porque eu quero essa experiência assim, diferente sabe? Mudar assim.

Entrevistadora: Mas porque essa experiência de mudar seria tão importante?

Não sei por que... ai, eu acho que eu quero sair um pouco da rotina, sair um pouco da UnB. (M. Odontologia/ CsF/ Escócia)

Como eu me adaptei muito bem [ao primeiro intercâmbio], achei muito legal e também porque eu queria dar um descanso da, não um descanso tipo... eu queria meio que um novo ambiente, sabe? da UnB, assim, vim pra um ambiente diferente.(L. Engenharia de Redes\CsF\ Estados Unidos).

Como já foi exposto, as falas dos discentes representam apenas algumas das diversas possíveis razões responsáveis pela decisão de realizar a mobilidade discente. Contudo, essas motivações expressas por eles nos mostram a existência de um repertório comum de incentivos que fazem que os estudantes dos dois programas se sintam impelidos a realizar o intercâmbio. Entretanto, essas motivações individuais, apesar de nos ajudarem a desvelar importantes razões que impulsionam a movimentação, explicitam apenas

incentivos imediatos que não são suficientes para explicar como o projeto de mobilidade é construído ao longo da vida desses estudantes.

É por esse motivo que a mudança da pergunta analítica de *porquê* os alunos decidem fazer intercâmbio para *quais fatores* tornaram os estudantes móveis nos ajuda a observar as variáveis que estão por trás das motivações expressas por eles. Com essa mudança de perspectiva, podemos perceber que este fluxo não se constrói no vácuo. Portanto, não depende exclusivamente da vontade de seus agentes causadores, os estudantes, mas também é construído socialmente. E envolve, como veremos, fatores que estão relacionados com a conformação de estratégias educacionais e a incorporação de dispositivos arraigados ao longo da trajetória de vida desses alunos.

Estudiosos da sociologia da educação que investigam internacionalização dos estudos (AGUIAR, 2009; AMORIM, 2012; RAMOS, 2009) e antropólogos que analisam o fluxo de estudantes universitários africanos para o Brasil (MORAIS, 2012, MUNGOI, 2006) ao analisarem as motivações, em uma perspectiva social mais instrumental e utilitarista, afirmam que parte dos incentivos está vinculado à adoção de estratégias educacionais que visam diferenciar a experiência acadêmica dos jovens de certos grupos sociais. Para eles, o acúmulo de um capital cultural e social internacional traria aos estudantes mais prestígio e/ou um lugar diferenciado no mercado de trabalho.

Quando fazem essa afirmação, os autores se baseiam na proposta analítica de Pierre Bourdieu (1998, 2008) sobre os processos de diferenciação social por meio do acúmulo de capital cultural. Isso porque, para ele, as trajetórias escolares dos indivíduos são fonte de processos complexos de diferenciação social, que dependem do tipo de capital escolar acumulado e das experiências vividas pelos indivíduos durante a escolarização.

Bourdieu (1989) entende o espaço social como um campo de luta permanente, onde os agentes estão constantemente criando estratégias que os permitam manter sua posição ou ascender socialmente. Sendo assim, os campos são lugares de mudanças frequentes onde o valor de um determinado tipo de capital depende da existência de uma disputa em que o acúmulo deste

conte como distinção reconhecida, proporcionando a seu detentor uma forma de poder ou influência em seu campo social. É, portanto, com referência a esse espaço de disputa, que é possível compreender as estratégias individuais ou coletivas que visam conservar, transformar ou resignificar suas posições na estrutura social.

Nesse sentido, do ponto de vista das disputas sociais no Brasil, onde a viagem de estudos ao exterior ainda é um bem cultural raro¹⁷, o contato com outras culturas, através da temporada de estudos no exterior, torna-se um meio de distinção, e por isso pode assegurar ganhos simbólicos àqueles que o praticam (AGUIAR, 2009, P. 77).

Esse processo de incremento do capital cultural pela via da internacionalização dos estudos faz parte do que Bourdieu denomina de *translação global* das distâncias ou da estrutura. Isto é, os esforços feitos por grupos em concorrência pela hegemonia de algum bem escasso tende a gerar um equilíbrio e a conseqüente manutenção das posições iniciais. Isso ocorre, pois, todas as vezes que os grupos menos favorecidos tentarem se apropriar dos bens até ali possuídos pelos que estão imediatamente à sua frente, esse esforço será compensado pelo empenho dos grupos superiores para manterem suas posições, a raridade e a distinção de seus bens (BOURDIEU, 1998, p.176).

O autor exemplifica esse processo mostrando que a elevação dos níveis educacionais da população aumenta a concorrência entre os grupos sociais pela diferenciação dos seus diplomas — e como o campo social está em constante conflito pela hegemonia —, os grupos sociais de maior capital cultural e econômico tendem a deslocar as estratégias educacionais para níveis cada vez mais altos para assegurarem sua posição. Sendo assim, a utilização do recurso à educação internacional teria como fundamento e

¹⁷ Como demonstrado no primeiro capítulo, apesar do crescente aumento do número de estudantes de nível superior que realizam a mobilidade internacional, essa quantidade ainda é ínfima se comparada ao total de alunos matriculados em instituições de ensino superior. Como mostra a tabela 1 em 2012 30729 estudantes realizavam esse tipo de intercâmbio. Esse número representa apenas 0,42% do número de alunos matriculados nas IES, que de acordo com o Censo da Educação Superior 2012 ultrapassavam 7 milhões.

consequência a manutenção das desigualdades educacionais entre os diferentes grupos em concorrência.

Esse tipo de estratégia de valorização da mobilidade discente aparece ao longo das entrevistas e nas repostas dos questionários dos alunos da UnB, como mostrado anteriormente, quando mencionam com frequência que a realização do intercâmbio foi estimulada por ser uma experiência que lhes traria um diferencial em algumas áreas como: a linguística, por proporcionar o aprendizado ou aperfeiçoamento de uma língua estrangeira; a acadêmica, pela oportunidade de estudar áreas não disponíveis no país e pela vivência em um ambiente educacional diferente; e por fim o destaque profissional, ocasionado pelo diferencial de ter vivido em outro país e pela valorização que o período de estudo no exterior possui atualmente no mercado de trabalho.

Contudo, longe de serem maquiavelicamente planejadas pelos indivíduos, as estratégias de escolarização são práticas inconscientes, resultantes de um *habitus*¹⁸ adquirido e estruturado em certo campo social. Desse modo, o *habitus* pode ser considerado o princípio gerador das estratégias educacionais, já que é a partir da corporificação da estrutura de um determinado setor do mundo (campo) que é estruturada a percepção e a ação dos indivíduos nesse campo (Bourdieu, 2008). Portanto, essas estratégias não podem ser pensadas apenas como um cálculo de custos e benefícios arquitetado pelos atores sociais, mas, antes de tudo, elas são resultado de um senso prático que carrega sentido dentro do jogo social (NOGUEIRA, 2008, p. 128).

Como mostrado no primeiro capítulo, a internacionalização da mobilidade discente está associada a um processo mais amplo de internacionalização das universidades brasileiras que visa a qualificar os

¹⁸ O *habitus* como proposto por Bourdieu é um “sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las” (BOURDIEU, 1983, p.65). Ou seja, ele é um saber agir aprendido e incorporado socialmente nas e pelas experiências práticas dos agentes que os permite agir de acordo com as regras impostas em cada campo sem um cálculo ou controles conscientes de seus atos.

quadros docente e discente por meio do intercâmbio de bens e informações com outros países. Desse modo, torna-se possível ajustar o nosso sistema educacional às demandas cada vez mais competitivas da economia mundial. Nessa perspectiva, a internacionalização dos estudos é, além de uma estratégia de manutenção de distinção educacional para alguns grupos, uma maneira de se adequar às novas exigências sociais. Sendo assim, essas demandas sociais também fazem com que os grupos mais influentes — por possuírem um *habitus* mais consolidado — se movimentem para se adequarem ao novo cenário.

A análise de Bourdieu torna-se importante para compreender os sentidos dados pelos estudantes aos seus projetos de mobilidade, pois ela nos ajuda a olhar para dois aspectos complementares e importantes salientados pelos discentes em seus discursos. Primeiramente, porque ela ilumina a faceta estratégica da experiência que, mesmo inconsciente (*habitus*), faz desse período de estudos uma ferramenta de valorização dos diplomas e uma forma de preparação para a etapa seguinte da vida desses estudantes, a saber, suas carreiras profissionais. E em segundo lugar, porque por meio dela conseguimos desvelar a influência do fator social no crescimento desta modalidade de intercâmbios, uma vez que, nos incita a observar a configuração social do país e perceber a incorporação das novas demandas sociais na estruturação das estratégias de alguns grupos.

Apesar de esse ser um relevante eixo de investigação, pudemos perceber, pelas entrevistas e pelas respostas do questionário, que a decisão de fazer um intercâmbio não se dá apenas por conta da estratégia utilitarista de obter um capital cultural e educacional diferenciado, outras variáveis também parecem ser fundamentais para a decisão de fazer a mobilidade discente.

À parte desta lógica mais instrumental, que move as decisões sociais dos estudantes baseada em uma estratégia educacional de distinção simbólica, Murphy-Lejeune argumenta que o diferencial dos alunos que se propõem a fazer o intercâmbio dos outros é o acúmulo do que ela denomina de *capital de mobilidade* (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p. 60).

Essa argumentação é fruto de sua pesquisa de acompanhamento da mobilidade discente de 50 estudantes europeus de diversas nacionalidades, que participaram de dois programas de intercâmbio durante a graduação. Segundo a autora, o *capital de mobilidade* é um componente do capital humano e exprime, ao mesmo tempo, o que serve tanto de ponto de partida para a tomada de decisão de realizar a mobilidade, quanto expressa a riqueza que se acumula ao longo do tempo com a experiência. Esse capital é formado por quatro componentes: o histórico familiar e pessoal do indivíduo, suas experiências anteriores de mobilidade, suas experiências de adaptação e, por fim, alguns traços de personalidade (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p. 60).

Para a autora, esses elementos permitem identificar o *capital de mobilidade* de um estudante, pois o potencial de mobilidade deles surge com maior frequência a partir de suas histórias de vida e se alimenta, por vezes de componentes do passado familiar, por vezes de componentes mais pessoais. É por ter esse caráter acumulativo ao longo das trajetórias de vida dos sujeitos que Murphy-Lejeune considera que esse tipo de capital raramente surge repentinamente (MURPHY-LEJEUNE, 2013). Isto é, o desejo de realizar a mobilidade discente não desperta do nada, mas ele vai sendo construído ao longo da vida desses jovens. Portanto, assim como o capital de mobilidade, os projetos de mobilidade não emergem do nada, mas são construídos sob várias influências ao longo da história de vida das pessoas.

O primeiro componente do *capital de mobilidade*, o histórico familiar, baseia-se na hipótese de que há uma ligação entre certos tipos de contextos familiares e o desejo de viajar para realizar o intercâmbio. Segundo a autora, ligações familiares com o exterior influenciam fortemente a forma como os jovens vivenciam e veem o contato com outros países e culturas. (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p. 61). Por conta disso, as relações com o exterior podem ser de múltiplas vias: pelas relações de sangue, por um ou mais membros da família serem estrangeiros; pela mobilidade familiar, por meio da migração de todos ou de alguns membros; e pela abertura familiar ao internacional, por meio do acolhimento de estrangeiros no ciclo de amigos dos pais ou pelo costume de viajar ao exterior (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p. 61-63).

A influência do histórico familiar como um incentivo à construção do projeto de mobilidade aparece em algumas entrevistas. M. apresenta bem em sua fala o quanto a sua família intercultural, com histórico de intensa mobilidade em várias gerações, influenciou seu desejo de fazer o intercâmbio:

No meu caso, isso é uma coisa que eu já falei pra outras pessoas, a minha família não tem o menor problema em... com a ideia... nunca teve problema nenhum com a ideia de eu fazer intercâmbio porque minha família... a história da minha família é gente indo pra lá e pra cá se mudando de país. Meu pai é chileno. Ele e minha mãe se conheceram no Equador. Moraram... porque os dois passaram a infância no Equador, eles se conheceram lá. E aí a família da minha mãe voltou pra Brasil, meu pai veio pro Brasil, mas só que assim o pai dele era equatoriano que foi pro Chile estudar, aí conheceu a minha avó chilena. A minha irmã mais velha, que é filha só do meu pai, ela é chilena também. E o padrasto dela é diplomata, então com a família eles se mudaram pra Barcelona quando estava na época dela entrar pra faculdade e aí eles ficaram lá. Aí, a família voltou pro Chile, mas ela ficou pra terminar os estudos, conheceu um espanhol e ficou lá pra casar. Então, a história da minha família é gente mudando de país, indo pra lá e pra cá. Só a minha mãe já morou na Argélia, aqui no Brasil, no Equador e em Cuba também. Então, eles estão super acostumados com essa história de você ir pra outro lugar e passar um tempo fora e eles sempre apoiaram a vida inteira. E isso é uma coisa que eu sabia desde pequeno que eu queria fazer que era fazer intercâmbio. E eles sempre apoiaram, sempre acharam um máximo (M. Jornalismo/INT/ França).

Outros estudantes destacam que as experiências de mobilidade ou a migração de irmãos ou parentes próximos tiveram papel importante na constituição do desejo ou no sonho de fazer o intercâmbio:

Sempre quis fazer [intercâmbio] desde pequena. Porque eu tenho uns primos que eles já foram fazer, assim, em outra época, em outra ocasião assim... mas eles foram passaram um tempo na Europa. Eles sempre me falavam, cresci ouvindo: "Nossa, é a melhor coisa que você vai fazer na sua vida!" Então eu sempre quis fazer (M. Odontologia\ CsF\ Escócia).

Aí era um sonho, né? Era um sonho! [fazer o intercâmbio] Começa por aí assim. Isso... assim, um sonho desde quando? Desde quando minha irmã foi morar nos EUA e a gente começou a conversar sobre as universidades americanas. E a gente ficou pensando: ah, a gente pode estudar aí, fazer um curso aí. Começou assim, né! (R. Ciências Sociais\ INT\ Portugal).

[Foi] mais pra aproveitar a oportunidade. Como era a oportunidade de morar fora durante um ano eu não sei se teria essa oportunidade em outra época da minha vida, né? Por que agora que eu sou universitário não tenho responsabilidade de emprego... você nunca consegue tirar um ano pra viajar tals, e ainda eu podendo conhecer como funciona o sistema educacional lá dos Estados Unidos que é um exemplo assim, que a gente sempre ouve falar muito bem. Eu já tinha um irmão que morou nos Estados Unidos quatro anos. Ele fez faculdade completa lá. Então ele sempre falou muito bem, falou que

era uma coisa que não existia no Brasil. Ai quando surgiu a oportunidade tive que ir (J. Engenharia Mecânica\CsF\ Estados Unidos).

Nos relatos dos alunos, podemos perceber o valor positivo que eles atribuem à mobilidade quando, ao se referirem às experiências anteriores de migração de seus familiares, exprimem o sentimento quase que obrigatório de também experimentar a mobilidade por um determinado tempo. Dessa forma, o histórico familiar de mobilidade parece construir um cenário positivo de uma possível experiência de mobilidade que estimula o interesse dos estudantes por esse tipo de vivência.

Assim como no caso desses alunos de intercâmbio, estudos antropológicos que examinam contextos de fluxos destacam que os projetos migratórios não se criam no vácuo. Pelo contrário, eles são construídos com base nas experiências de mobilidade individuais e/ou familiares que marcam a trajetória de vida desses migrantes.

Ao analisar a mobilidade infantil na Ilha de Boavista, em Cabo Verde, Andréa Lobo (2012) percebe que a mobilidade é um processo estruturante nesta sociedade, que começa muito antes da emigração propriamente dita pela qual a ilha é conhecida. Ela é iniciada no âmbito familiar ainda na infância dos ilhéus por meio do hábito da circulação de crianças entre diferentes casas em povoados, ilhas e contextos sociais distintos. Ao fazer essa constatação, a autora argumenta que os projetos migratórios dos cabo-verdianos não afloram subitamente, mas se inserem em contextos sociais e de vida intensamente marcados por fluxos e trânsitos diversos que geram desde cedo uma valoração positiva da mobilidade.

Ribeiro (1992), em seu artigo sobre a fragmentação e a reconstrução de identidade dos Bichos-de-obra¹⁹ na hidrelétrica de Yacyretá — embora esteja focado em apresentar o processo de estruturação das identidades dos trabalhadores especializados do “circuito migratório dos grandes projetos” — ele constata a existência de mais de até três gerações de bichos-de-obra arquetípicos, ou seja, aqueles nascidos e criados em acampamentos de

¹⁹ São trabalhadores especializados, sobretudo técnicos altamente qualificados e engenheiros, que participam dos circuitos migratórios dos grandes projetos de construção civil, como a construção de hidroelétricas.

grandes obras. Ainda que não se detenha a essa temática, a observação feita por Ribeiro revela o quanto o histórico familiar de migração influencia a construção do projeto de mobilidade das futuras gerações.

Podemos perceber que embora estejam tratando de casos etnográficos distintos, as análises de Lobo e Ribeiro confluem para compreendermos que pessoas que possuem trajetórias próprias e/ou familiares de fluxo com ciclos intensos de deslocamento, podem apresentar maior possibilidade de mobilidade futura.

Portanto, assim como os casos examinados pelos autores acima as falas dos estudantes da UnB reforçam a ideia de que a construção de um projeto de mobilidade está fundamentada na incorporação ao longo do tempo do que chamarei aqui de um *habitus de mobilidade*. Ou seja, é a partir das disposições adquiridas ao longo de uma socialização marcadas por fluxos de diversas ordens, que quando a oportunidade de se movimentar se apresenta, esse dispositivo é ativado, e favorece a mobilidade espacial dos agentes que a possuem.

Como frisado pelos discentes e pelos autores citados, tudo indica que esse tipo de *habitus* é construído com base em um *continuum* familiar, iniciado com a movimentação de parentes próximos e/ou pela própria trajetória pessoal marcada pela mobilidade que acaba transformando a ida para o exterior em um imperativo ou sonho a ser realizado. Por esse ângulo, a influência das trajetórias familiares é relevante, pois ela é a responsável pela incorporação nos estudantes desse *habitus de mobilidade*. Além disso, também é determinante na ampliação do imaginário dos estudantes com relação à mobilidade, criando um ambiente de apoio à movimentação, que desperta nos alunos o desejo e o sentimento de quase obrigatoriedade de entrar em fluxo.

O segundo elemento que permite a construção de um *capital de mobilidade*, são as experiências internacionais prévias dos estudantes – e por experiências de mobilidade, a autora quer dizer o contato ou a estadia em outro país que implique a passagem das fronteiras nacionais. Esse fator seria cumulativo e construído a partir de experiências internacionais vividas ao longo da vida de cada um (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p. 65-67).

Dos alunos da UnB que responderam o questionário, 72% afirmam que já haviam viajado para o exterior antes de realizarem o intercâmbio. Já entre os estudantes entrevistados, a frequência é ainda maior. Apenas três dos 18 entrevistados não tinham viajado para outro país antes do intercâmbio. J., estudante de Engenharia de Redes, explicita em sua fala que sua primeira viagem aos Estados Unidos a incentivou a voltar ao país para estudar e conhecer lugares diferentes durante o intercâmbio:

Ah até pelo fato de viajar conhecer novos lugares. É, eu já tinha ido pros Estados Unidos, mas eu queria conhecer outros lugares de lá, outros estados. Mais por causa disso também, foi uma coisa que... agora eu estou lembrando que foi uma coisa que impulsionou. (J. Engenharia de Redes\ CsF\ Estados Unidos).

A importância desse contato anterior com o exterior estaria na ambientação dos estudantes a um espaço e cultura diferentes daquele em que eles vivem, além de despertar maior interesse e gosto em viajar e conhecer outros países.

Esse interesse e a ânsia em viajar e conhecer outros lugares e países como J. ressaltou em sua fala aparece com grande frequência nos discursos dos estudantes como um estímulo importante para realização da mobilidade. B. e S. evidenciam, em suas entrevistas, que a vontade de conhecer outros países da Europa foi um dos pontos que os influenciaram a realizar o intercâmbio:

Então, foi por alguns motivos [que eu decidi fazer o intercâmbio] tem uma galera fazendo... Sempre quis conhecer a Europa também, falo espanhol, era uma oportunidade de treinar o espanhol, de conhecer os países (B. Direito/INT/Espanha).

A terceira [motivação] eu acho que foram as viagens. As viagens, eu acho que eu tinha muita ânsia de conhecer esses novos lugares, não só dentro de Portugal, mas também pela Europa. *E de ter contato também com esses outros lugares que você acaba que só tem contato pelos livros* (S. Ciências Sociais / INT/ Portugal, grifos meus).

Contudo, não só as experiências anteriores de viagem ao exterior estimulam o gosto de viajar, como também, no caso de S. — que nunca havia viajado para o exterior —, a curiosidade e a vontade de conhecer novos lugares, antes contatados apenas pelos livros, são impulsionadores da realização da modalidade discente. Nesse sentido, os alunos da UnB revelam a existência de outra força que desperta o gosto pelas viagens e por conhecer

outras culturas que vai além do descrito por Murphy-Lejeune e que tem relação com Appadurai denomina de midiapanorama, ou seja com disseminação de imagens de um mundo imaginado como S. destaca em sua fala.

Essas imagens do mundo, segundo Appadurai (1994), são produzidas e disseminadas por uma das cinco dimensões do fluxo da cultura global que ele denomina de “midiapanorama”²⁰. Esse panorama, segundo o autor, diz respeito à distribuição da capacidade de produzir e disseminar as informações, assim como produzir imagens e narrativas sobre as diversas partes do mundo (Appadurai, 1994, p. 315). Quando essas imagens e narrativas sobre o mundo são transformadas pela mídia em scripts de vidas imaginárias, elas contribuem para a construção de protonarrativas de vidas possíveis e/ou narrativas do “outro” que podem transformar-se em incentivo ao consumo e ao movimento. Portanto, essas mídias, como observado por Appadurai e explicitado por S. em sua fala, teriam um papel fundamental na disseminação de informação e de imagens sobre outros lugares, outras culturas e formas de vivenciar o mundo que se transformam num poderoso estímulo à mobilidade.

O terceiro fator constituinte do *capital de mobilidade* diz respeito às experiências prévias de adaptação do sujeito. Isto é, elas compreendem toda experiência no curso da qual o estudante vivenciou uma transição entre dois mundos distintos e teve de se adaptar a seu novo ambiente. Esse aprendizado não precisa ser necessariamente uma mudança de país; o deslocamento entre diferentes regiões de um mesmo país também ocasionaria uma situação de adaptação ao novo ambiente. Contudo, uma mudança de país gera uma adaptação mais profunda, pois, segundo a autora, ela cria uma tripla ruptura: “uma realocação, visto que implica no abandono de um território geográfico; uma despatriação, pois se abandona um território social e cultural; e um desenraizamento, pois se deixa um território afetivo, pessoal e linguístico”.

²⁰ Appadurai, em seu estudo sobre as dimensões do fluxo da cultura global, elenca a mídia como um dos cinco panoramas disjuntivos — etnapanorama, tecnapanorama, finançapanorama e ideapanorama — que devem ser observados ao analisar a complexa estrutura do mundo globalizado.

Essa experiência de ruptura traria aos estudantes um *capital adaptativo* que facilitaria a acomodação desses sujeitos em locais e culturas distintas, fazendo que eles se dispusessem a repetir a experiência de viver mais um período em outro país (MURPHY- LEJEUNE, 2013, p.70 e 76).

De forma muito semelhante, Xavier de Brito (2010) argumenta, a partir dos estudos realizados com estudantes brasileiros de doutorado na França, que os indivíduos em mobilidade espacial adquirem, ao longo de seus deslocamentos, algo que ela chama de *habitus de migrante*. Ela define esse *habitus* como um conjunto de disposições favoráveis ao deslocamento espacial, obtidas por meio da sucessão de vivências em um processo de mobilidade espacial — resultantes do confronto constante desses indivíduos com as diferenças culturais —, que proporciona a quem lhe detém condições de maior flexibilidade e adaptação a contextos diferentes. Sendo assim, o *capital adaptativo* de Murphy-Lejeune e o *habitus de migrante* Xavier Brito são dispositivos que, uma vez incorporados por meio da vivência, embasam e encorajam novas movimentações.

Apesar de considerar a definição do *habitus de migrante* uma ferramenta útil para entender esse fenômeno, adoto aqui uma posição negociada com a autora, uma vez que, utilizarei esse conceito não como *habitus de migrante*, mas como mais uma das esferas do *habitus de mobilidade* que defini anteriormente. Além do fato de representar mais um domínio do *habitus* já definido essa mudança na nomenclatura também se explica pelo fato de, como exposto no primeiro capítulo, considero que a movimentação desses estudantes não está relacionada com o fenômeno da migração, mas sim com as esferas da mobilidade e do fluxo.

A aquisição desse *capital adaptativo* e desse *habitus de mobilidade* é justamente o que L. descreve ter sido crucial na decisão de fazer a mobilidade discente:

Na verdade, eu fiz outro intercâmbio ano passado fui pro Canadá e eu decidi fazer o intercâmbio [do Ciência sem Fronteiras] depois que eu fiz esse primeiro. O primeiro intercâmbio eu fiz porque eu achei que um ano seria muito tempo e que se fosse um mês seria melhor pra me adaptar. Como eu me adaptei muito bem, achei muito legal e também porque eu queria dar um descanso da, não um descanso tipo... Eu queria meio que um novo ambiente, sabe? Da UnB, assim,

vim pra um ambiente diferente. Por isso decidi fazer o Ciência sem Fronteiras (L. Engenharia de Redes\CsF\ Estados Unidos).

Nesse caso, o *capital* ou o *habitus* acumulado por L. na primeira experiência de adaptação desenvolve-se e é determinante na decisão de se candidatar a uma mobilidade mais longa temporalmente. No caso de LM., a experiência do primeiro intercâmbio foi tão enriquecedora que o estimulou a fazer outro durante a graduação:

Na verdade, eu acho que eu sempre fui apaixonado por viajar e por sair do país. A primeira experiência que eu tive com isso foi ótima [intercâmbio de High School para o Japão], marcou a minha vida definitivamente. Eu mantenho contato com a minha host family no Japão até hoje, então pra mim foi uma coisa que me marcou muito. E eu sempre, desde que eu viajei...eu lembro que quando eu viajei pela primeira vez eu fiquei em casa de família e eu pensava: nossa quando eu voltar pro Brasil eu quero ser igual a essa família. Eles mesmos, os pais da família, tinham viajado quando eram menores pra Austrália, eles se conheceram num programa de intercâmbio. Eu falava: pô essa história de conhecer pessoas de outros lugares e receber pessoas em casa é muito legal, sabe? Tipo eu quero receber pessoas em casa, eu quero viajar pra outros lugares. E isso as vezes eu colocava como uma prioridade na minha cabeça mesmo sem ter um porque claro e definido. Na verdade, acho que eu sempre tive essa ideia de viajar durante a graduação e quando eu escolhi a Suécia por conta do INT foi uma junção de fatores assim, sabe? Outros fatores que batiam meu interesse com a Suécia, mas poderia ser qualquer outro lugar, eu faria intercâmbio em qualquer outro lugar que o INT oferece (LM. Relações Internacionais\INT\Suécia).

Cerca de 24% dos estudantes que responderam o questionário e quatro dos 18 entrevistados relatam que as experiências de intercâmbio linguístico ou de *High School* anteriores à realização da mobilidade discente na graduação foram decisivas para escolha de realizar este. O primeiro intercâmbio, nesses casos, parece preparar um terreno fértil para uma segunda estadia, uma vez que essa experiência os revela uma capacidade de adaptação própria a uma realidade diversa e desperta neles o interesse em viajar outra vez e conhecer novos lugares. Isso nos mostra mais uma vez que as práticas anteriores de mobilidade, quando vistas sob a perspectiva acumulação de um *habitus de mobilidade*, são de extrema importância para a concretização dos projetos de mobilidade desses estudantes na medida em que fundam práticas de vida que se sucederão.

Sendo assim, a primeira experiência de adaptação parece facilitar, atenuar e incentivar a segunda na medida em que ela propicia o desenvolvimento de dispositivos que auxiliam na criação de estratégias de

convivência em uma cultura distinta e ferramentas que auxiliam a adaptação nesses contextos. Por isso, ela termina por munir os indivíduos com uma “paisagem imaginária” do período no exterior no que concerne ao processo de ambientação e convívio. Os períodos subsequentes de estadia no exterior seriam consequência não apenas da aquisição de um *capital adaptativo*, mas da incorporação de um *habitus de mobilidade* que evidencia a aquisição de competências que auxiliam na interação com contextos culturais distintos. Além disso, a busca por novos períodos em outros países também revela, como veremos mais adiante, a existência de uma orientação cosmopolita desses estudantes.

O último elemento constitutivo do *capital de mobilidade* para Murphy-Lejeune é a predisposição pessoal ou os traços da personalidade de cada estudante. Segundo a autora, o histórico familiar de abertura ao internacional ou as experiências anteriores de mobilidade e adaptação não induzem necessariamente a vontade ou o gosto por viajar ou passar uma temporada estudando em outro país. Em irmãos de uma mesma família que passaram por experiências internacionais parecidas, uns serão mais propensos à mobilidade que outros. A diferença entre eles estaria justamente nos traços de personalidade, pois aqueles mais propensos à mobilidade teriam traços que os predispõe a uma maior abertura à alteridade. Os principais traços da “personalidade viajante” evocados pela autora são: a propensão intelectual à curiosidade, abertura afetiva para a novidade; e a propensão social a comunicação pelo desejo de conhecer coisas e pessoas novas (MURPHY-LEJEUNE, 2013, p.71-73).

Embora a autora não relacione essa “personalidade viajante” com a construção de uma orientação cosmopolita dos estudantes, podemos perceber nessas categorias apresentadas por ela traços desta orientação. Para entender melhor as características cosmopolitas que os estudantes possuem, acredito ser necessário revisitar duas conceitualizações sobre o termo cosmopolitismo. Ribeiro, em seu artigo sobre significado do cosmopolitismo, inicia o texto conceituando o termo como:

“uma noção ocidental que sintetiza a necessidade que os agentes sociais possuem de conceber uma entidade política e cultural, maior

que sua própria pátria, que englobaria todos os seres humanos em escala global” (RIBEIRO, 2005, p. 19, tradução minha²¹).

Para o autor, desde a sua criação na Grécia antiga, esta categoria tem sido marcada pela necessidade de negociar com os “outros” e refletir as tensões entre realidades locais e supralocais, perspectivas etnocêntricas e relativistas. Como uma categoria utilizada em grande parte pelas elites, geralmente denota uma familiaridade com o que é diferente, tornando-se uma metáfora para a mobilidade, migração, sensibilidade e tolerância à alteridade (RIBEIRO, 2005, p. 20).

Ulf Hannerz (1999), em artigo dedicado a discutir o contraste entre cosmopolitas e locais na cultura global, enfatiza que o significado ou a abrangência do termo vêm sendo alterados ao longo do tempo. O que até a década de 1940 significava a relação de envolvimento do indivíduo com assuntos a nível nacional, hoje com a emergência de uma cultura global — criada através de um entrelaçamento de culturas locais diversificadas, sem o apoio nítido de um território específico — é a integração internacional que determina essa universalidade.

Para o autor, a ideia de cosmopolitismo não está necessária e unicamente ligada a um deslocamento concreto, mas antes, a um estado mental, a uma forma de administrar o significado, que inclui uma posição em relação à diversidade, em relação à coexistência de culturas na experiência individual. É, sobretudo, um estado mental de abertura à cultura do Outro. Ou seja, é uma orientação, uma vontade de se envolver com o Outro, uma posição intelectual e estética de abertura as experiências culturais divergentes (HANNERZ, 199, p. 253).

É nesse sentido de tolerância e sensibilidade em relação a outras culturas e por apresentarem uma vontade de se envolver e uma abertura para conhecê-las que considero que uma das forças que movem esses estudantes a realizar o intercâmbio é a sua orientação cosmopolita.

²¹ Na versão original em inglês: “Cosmopolitanism is a western notion that epitomizes the need social agents have to conceive of a political and cultural entity, larger than their own homeland, that would encompass all human beings on a global scale”.

A sensibilidade maior dos estudantes à alteridade aparece de forma expressiva nas entrevistas. Muitos deles destacam a intenção de fazer um intercâmbio como um desejo pessoal de longo termo em suas vidas causada pela vontade e curiosidade de conhecer novas culturas e lugares. A curiosidade nesses casos seria a atitude que carrega a vontade de aprender coisas novas e, em certos casos, é a condição efeito da viagem:

Eu sempre quis na verdade, desde quando eu era pequena. **Pelo fato de viver em outra cultura**. Então desde criança eu fiquei com esse negócio de intercâmbio e tals. (J. Engenharia de Redes/ CsF/ Estados Unidos, grifos meus)

Eu sempre quis, eu acho, tipo assim fazer um intercâmbio. E ai de repente ficou mais comum as pessoas estavam vindo mais, parece que ficou mais palpável, né. E ai... Eu acho que eu queria ter... Eu gosto... Eu sempre gostei muito da França, nos filmes e tudo, e da língua. E eu já estava fazendo francês. E eu gosto de tipo assim... **Eu queria, tipo assim, viver tipo outra cultura em outro país, e viver essa cultura não como se fosse um turista, mas como se fosse uma pessoa de lá. E ai... Pela experiência de estar em outra cultura também**. (H. Psicologia/ INT/ França, grifos meus)

Eu sempre tive vontade e ai surgiu a oportunidade.

Entrevistadora: porque você sempre teve vontade?

Ah, era morar em outro país, né? **Conhecer outras culturas**. (A. Engenharia civil/CsF/Itália, grifos meus)

É uma coisa que eu sabia desde pequeno que eu queria fazer que era fazer intercâmbio. [...] Por quê? **pela curiosidade e pela vontade de saber com é que é passar um tempo num país diferente**. (M. Jornalismo/INT/ França , grifos meus)

Essa vontade de realizar o intercâmbio apresentada pelos estudantes como um desejo pessoal que sempre existiu, ao contrário de ser uma ânsia apenas individual como se poderia supor, é fruto da incorporação de um *habitus de mobilidade* adquirido de forma paulatina sob influência de processos de mobilidade anteriores, que podem ser incluídos no imaginário desses jovens por uma sociabilidade marcada por contextos de fluxos, sejam eles físicos ou mentais influenciados pelos midiapanoramas.

Já nas respostas do questionário, mais de um terço dos estudantes apontaram a vontade e a curiosidade de conhecer lugares e pessoas novas como um dos três elementos fundamentais para a decisão de fazer intercâmbio. 51% deles apontam a vontade de conhecer, vivenciar e conviver com outra cultura como um dos três fatores relevantes para a decisão de realizar a mobilidade.

A segunda característica que está estritamente associada à orientação cosmopolita desses estudantes é a abertura afetiva para a novidade e para diferença. Ela se manifesta como um elemento significativo que os incentiva a realizar o intercâmbio. Em umas das entrevistas, LM. faz uma analogia interessante do desejo de conhecer e vivenciar novas experiências multiculturais com a vontade de “acampar”:

Na verdade eu acho que eu sempre fui apaixonado por viajar e por sair do país.[...] Era realmente ter a vivência, essa experiência multicultural. Por que não sei, mesmo as matérias elas não são aproveitadas. E eu sempre tive interesse em países não muito convencionais assim. Mas eu tenho interesse em ir pra países que são meio esquisitos acho que eu sempre tive. O pessoal fica assim: nossa mas que diferente, né. Mas eu acho que é porque eu prezo muito essa coisa de valorizar o que é estranho assim, diferente. Sabe? Eu não sei, é uma coisa minha não sei explicar. Eu queria ter essa dificuldade. Sabe quando você vai acampar? Ninguém vai acampar porque tipo é gostoso, ou porque vai ter conforto, e porque você vai ficar embaixo, tipo sabe? Na água quente, na banheira com banho de espuma. Você vai acampar por você gosta do desconforto, você gosta daquilo. Sabe não tem como negar, pode até ser uma coisa meio inconsciente, sabe, eu não sei... não entendo de psicologia. Mas assim, eu realmente acho que nessas atividades tem um pouco de, tipo, sair da sua zona de conforto, sabe? Você gosta, você preza ter esse desconforto, um pouquinho essa coisa que vai fazer você se esforçar um pouco mais do que você se esforça em casa, sabe? Aqui eu estou falando português, tranquilo não tenho nenhuma dificuldade. Lá viajando, bom eu teria que falar inglês com uma pessoa que a língua nativa dela também não é inglês, sabe? É um desafio um pouco maior. Enfim eu acho que tem toda essa questão. Pra mim é tipo acampamento entendeu, vamos acampar. Ninguém aqui quer ficar num hotel cinco estrelas. A gente quer acampar na praia, entendeu? Comer biscoito com gosto de areia! (LM. Relações Internacionais\INT\Suécia, grifos meus).

Nesse sentido, orientação cosmopolita de valorização do que é diferente e de busca de contrastes em lugar da uniformidade, do comodismo, é o que L.M. expõe em sua fala como a força motriz que o mobiliza a “acampar”. Ou seja, é a abertura às experiências culturais divergentes de ter uma vivência que lhe traga desconforto e conhecimento sobre outra cultura que incentiva não só L.M., mas grande parte dos alunos pesquisados a realizar a mobilidade discente. O que é para Murphy-Lejeune apenas um traço da personalidade que incentiva a mobilidade dos alunos considero aqui ser, além disso, uma orientação mental que não depende única e exclusivamente do indivíduos, mas é antes construído pela incorporação de um *habitus de mobilidade* ao longo da trajetória de vida desses estudantes.

Como exposto, o *capital de mobilidade* como proposto por Murphy-Lejeune condensa fatores de várias ordens, misturando os elementos ligados ao passado familiar com os pessoais relativos à dinâmica da personalidade e da identidade dos estudantes. Esses fatores acumulados durante a vida dos estudantes é o que a autora considera contribuir para incentivá-los a realizar a mobilidade discente. A diferença, para Murphy-Lejeune, entre os alunos viajantes caracterizados por ela e os demais da mesma idade, seria que os primeiros se beneficiam – antes mesmo de realizar a mobilidade – de um capital de mobilidade superior que os outros, e isso os predispõem ao fluxo.

Porém, como pudemos perceber pelos depoimentos ressaltados, os estudantes da UnB que participaram dos dois programas de mobilidade discente possuem elementos de acumulação não só de *capital de mobilidade*, mas também de um *habitus de mobilidade* e um *habitus educacional* incorporados ao longo de suas trajetórias de vida, e que são determinantes para a formação de um projeto de mobilidade desses alunos.

Portanto, apesar do conceito de *capital de mobilidade* ser importante para percebermos que os projetos de mobilidade não são surgem do nada, mas são construídos socialmente, ele se mostra limitado em alguns pontos. Primeiramente, porque apesar de mostrar características de acumulação semelhante, a autora não aventa a possibilidade de este *capital* estar estruturado na incorporação de um *habitus de mobilidade*. Esse é um ponto relevante, pois como pudemos perceber pela fala dos estudantes e pelo exposto, esse *capital* está essencialmente permeado pela interiorização das experiências vividas por esses indivíduos, que por diversos motivos, são submetidos a situações de mobilidade espacial durante sua trajetória de vida. É só a partir da compreensão de que há incorporação de um dispositivo ao longo da vida que podemos perceber que a ânsia por viajar demonstrada pelos estudantes não é apenas um desejo que diz respeito ao gosto individual, mas ao contrário, ele é uma disposição adquirida através de certo tipo de socialização.

Um segundo ponto a ser considerado é a existência de atrativos à mobilidade que vão além das experiências prévias de transposição de

fronteiras físicas e que estão relacionadas a imagens confeccionadas pelos midiapanoramas, que ao fornecerem narrativas sobre diversos lugares do mundo, fazem que os estantes ultrapassem fronteiras — da mesma forma que as viagens concretas — e se sintam igualmente impelidos a conhecer outros lugares e a se movimentar. Por fim, acredito que o cosmopolitismo, como uma abertura intelectual à alteridade, seja não um traço de personalidade, mas sim uma orientação que caracteriza os alunos pesquisados. Ainda que Murphy-Lejeune não caracterize as qualidades do que ela chama de “personalidade viajante” como uma forma de cosmopolitismo, elas são características essenciais para formação desta orientação.

Como vimos pelos seus relatos nas entrevistas e nos questionários não são só as razões objetivas relacionadas à realização de um projeto de estudos que leva esses estudantes a partir. É antes o desejo de “sair da rotina”, de “viajar”, de “conhecer novos lugares e culturas”, de “criar maior independência”, de “se diferenciar no mercado de trabalho”, de “aprender novas línguas” que consolida este projeto de mobilidade. Contudo, esses desejos todos expressos por eles não surgem do nada; muito pelo contrário, eles são alimentados por processos sociais de manutenção das diferenciações sociais, através das estratégias educacionais implementadas por alguns grupos; pelos processos anteriores de mobilidade que marcaram as trajetórias de vida desses estudantes, permeada por vezes pelo histórico familiar ou pessoal de mobilidade, por vezes, por viagens imaginárias proporcionadas pelos meios de comunicação; e por fim por uma orientação marcadamente cosmopolita que faz com esses estudantes tenham vontade de se envolver com culturas diferentes da sua. Portanto, verificamos a importância de fatores esses que, adquiridos através de processos de socialização distintos, criam nesses alunos a vontade quase que obrigatória de entrar em fluxo relatada por eles.

Capítulo 3

Mobilidade Discente, um rito de passagem

Arnold Van Gennep é considerado por estudiosos como Da Mata (1977) e Peirano (2003) um dos primeiros teóricos a tomar os ritos como fenômenos em si mesmo, independentes dos fenômenos mágicos e religiosos. Esses fenômenos seriam compostos por mecanismos que se repetem e têm como principal função “costurar as posições e os domínios” em uma determinada sociedade. Em seu livro, *Os Ritos de Passagem*, Gennep relata que os indivíduos, ao longo de suas vidas, realizam a passagem de fronteiras que demarcam idades ou eventos percebidos socialmente, como a passagem da infância para a puberdade e desta para a vida adulta. Para ele:

É o próprio fato de viver que exige as passagens sucessivas de uma sociedade especial à outra e de uma situação social a outra, de tal modo que a vida individual consiste em uma sucessão de etapas, tendo por término e começo conjuntos da mesma natureza. [...] Aliás, o indivíduo modificou-se, porque tem atrás de si várias etapas e atravessou várias fronteiras (GENNEP, 1977, p. 26-27).

Existem também os eventos marcantes para os indivíduos, como as inicializações religiosas, os casamentos, as formaturas, a morte etc. Segundo o autor, as pessoas, ao superarem esses marcos, passam pelo que ele chama de *ritos de passagem*. É através deles que a sociedade e os indivíduos tomam consciência dos momentos de transição que marcam a existência dos sujeitos no grupo social. Portanto, o rito de passagem é um processo que envolve tanto os indivíduos quanto a sociedade como um todo. Assim, Gennep afirma que:

Para os grupos, assim como para os indivíduos, viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente. E sempre há novos limiares a atravessar [...] limiar do nascimento, da adolescência ou da idade madura, limiar da velhice, limiar da morte e limiar da outra vida (GENNEP, 1977, 157-158).

Ao observar relatos de rituais em diversas sociedades, Gennep percebe que os ritos de passagem se decompõem em três ritos que correspondem a três etapas distintas quando submetidos a análise. São eles: os *ritos de separação ou pré-liminares* – no curso da qual os indivíduos se separam de seu grupo –; os *ritos de margem ou liminares* – em que os

indivíduos entram em um estado de suspensão, separados da vida cotidiana –; e os ritos de agregação ou pós-liminares – no qual os indivíduos são reintegrados à vida cotidiana, e com isso assumem seu novo papel.

O autor reconhece que essas etapas, na prática, não são equivalentes nem em sua elaboração, nem em sua duração e muito menos na importância que representam em cada ritual. Cada uma delas será mais expressiva a depender do ritual que se analisa. Nos funerais, por exemplo, os ritos de separação são mais acentuados, nos noivados são os ritos de margem e nos casamentos os ritos de agregação. Os ritos de passagem, para esse o autor, teriam, portanto, a função de conferir sentido às transições entre os estágios da vida dos indivíduos, definindo um antes e um depois, marcados pela ruptura com a vida cotidiana.

Victor Turner (1974), ao analisar os conflitos na sociedade *ndembu*, percebe haver semelhança entre os eventos conflituos que ele denomina de dramas sociais, e as fases dos ritos de passagem definidos por Van Gennep. Dessa forma, assim como os ritos de passagem, os dramas sociais possuíam processos de ruptura, crise, reparação e reintegração. Tomando a divisão de Gennep, Turner foca suas análises na fase intermediária dos ritos de passagem, ou seja, o período liminar ou de liminaridade.

A liminaridade para Turner (1974) é considerada tanto uma fase como um estado²². É um tempo e um lugar de retiro dos modos normais de ação social e, por ser assim compreendida, a liminaridade pode ser vista também como um período potencial de exame dos valores e axiomas centrais da cultura em que ocorre. Essa fase é descrita pelo autor em dois tipos principais: a liminaridade que caracteriza os ritos de evolução de status e a liminaridade dos ritos de inversão de status. No primeiro tipo, os sujeitos são conduzidos de uma posição mais baixa para uma posição mais alta dentro de um sistema institucionalizado de posições. Já o segundo, é encontrado com frequência em ritos cíclicos e ligados a calendários no qual os grupos ou

²² Para Turner “estado” é definido em contraste com a “transição” e inclui todos os outros termos vinculados ao conceito. “É um conceito mais amplo do que “status” e “função” e refere-se a qualquer tipo de condição estável ou recorrente, culturalmente reconhecida” (TURNER, 1974, p. 116).

pessoas que ocupam baixas posições são positivamente obrigados a exercer autoridade ritual sobre seus superiores.

As concepções de Gennep e Turner sobre os ritos de passagem me ajudam a refletir sobre a mobilidade discente porque durante as conversas que tive no decorrer do meu intercâmbio com amigos — que também estavam realizando a mobilidade — e pelas entrevistas dos alunos pesquisados pude perceber que a época do fluxo era sempre considerada um momento impar para o crescimento e amadurecimento pessoal, além de ser um período de “preparação” para a vida adulta. Nesse sentido, a análise da mobilidade pela via dos rituais de passagem propiciam a compreensão dos sentidos que os estudantes dão a esse movimento quando retornam a suas antigas rotinas.

A partir dessa exposição, acredito ser possível assumir a mobilidade discente como um rito de passagem para os estudantes que a realizam. Considero a assimilação possível, pois como lembra Mariza Peirano (2003), a compreensão do ritual é etnográfica, é apreendida pelo pesquisador dentro do seu campo. Nesse sentido, o período da mobilidade discente, por ser descrito pelos próprios estudantes, ao longo das entrevistas, como uma fase de “suspensão de seu cotidiano” e de aprendizado múltiplos, que os ensinam a “deixar de ser jovens adultos e se transformarem em adultos de verdade”, considero que esse período pode ser visto como uma espécie de rito de passagem para esses jovens.

As três fases do rito de passagem da mobilidade discente como veremos são bem demarcadas, tendo, como destacou Van Gennep, uma fase de maior duração, que neste caso é o período de margem ou liminar, representado pelo tempo da mobilidade em si – que nos programas realizados pelos alunos vai de seis meses a um ano.

A fase da separação, que abrange o comportamento simbólico do indivíduo de afastamento do seu grupo, é vivenciada pelos estudantes através de diversos ritos preliminares que são realizados em várias etapas. O primeiro marco da separação dos discentes é o recebimento das cartas de aceitação das universidades estrangeiras para onde os estudantes irão, momento que sinaliza a concretização do desejo de realizar o intercâmbio e a confirmação da

participação nos programas do *Ciência sem Fronteiras* ou no *Programa de intercâmbio discente* do INT.

Posteriormente, com a carta em mãos, a separação vai se constituindo aos poucos uma realidade à medida que as providências necessárias para a viagem começam a se concretizar. O fato de irem estudar em outro país exige que os estudantes providenciem uma série de documentos necessários para permanecer nos países de destino, como a emissão do passaporte, o pedido dos vistos estudantis, e a compra dos seguros viagem. No caso de A. o momento de resolver a burocracia foi um ponto marcante na separação, pois pela primeira vez teve que resolver todo o processo burocrático sozinho, coisa que nunca havia feito e em sua concepção já o preparava para o que iria viver durante a mobilidade:

Ah, durante o processo de inscrição e depois que recebi a carta em casa começou meu drama. Por que assim, aqui eu não fazia nada sozinho, NADA. Sempre alguém tinha que fazer alguma coisa pra mim. Mas aí essas coisas de passaporte, visto... essas coisas todas de antes da viagem eu tive que correr atrás tudo sozinho. Aí eu já comecei a vê um pouco como ia ser quando chegasse lá, assim né. Foi assim uma preparação já pra ir embora, entendeu? Preparação do que eu ia viver lá, sabe? (A. Engenharia Civil/CsF/Itália).

A busca por um lugar para morar nas cidades onde realizarão os programas – nos casos em que as universidades não providenciam – também marca mais uma etapa na separação, assim como a compra das passagens aéreas e a consequente escolha do dia de partida.

O rito de separação mais significativo neste processo, de acordo com os alunos, são as festas de despedida realizadas próximas à data de partida, que reúnem seus familiares e/ou amigos e onde eles veem muitos destes pela última vez antes de partir. Esse momento marca o afastamento físico de seus parentes e amigos e também o distanciamento de suas vidas cotidianas. Depois de passar por todos esses os ritos, a separação se efetiva nas despedidas no aeroporto. Para alguns, esse é o ponto de inflexão em que percebem estar realmente partindo, estando de volta dentro de alguns meses. Esse é um momento de sentimentos ambíguos – para uns de euforia pela realização de um sonho; já para outros, permeado pelo medo ou pela ansiedade de não saber o que esperar dessa nova fase de suas vidas. M. um

dia antes de embarcar para Escócia relata sua ansiedade e alguns medos que sentia:

Ai, agora faltando um dia pra eu ir vai batendo aquele frio na barriga, ele vai e vem, assim. Tipo agora eu estou tranquila, mas tem hora que eu falo assim: meu deus do céu, eu não vou conseguir morar sozinha!!!

Entrevistadora: Porque?

Não sei, sei lá. Me bate um desespero. Sei lá como vai ser lá, não sei quem vai estar junto comigo. Por que assim, até agora eu só sei que tem só um brasileiro no meu flat, e o resto? Eu tenho medo de... sei lá não consegui me adaptar muito, por que lá igual estavam me falando não lá tem muito sol e tals. Sentir falta do calorzinho, as vezes da medo até de não conseguir me comunicar por que lá eles tem um soque muito esquisito, né, lá na Escócia. Mas ai depois passa, ai falo: não, vou conseguir sim que isso? Mas, não, eu vou conseguir sim! É, mas agora eu estou tranquila, to querendo ir logo. Bate um desespero, mas depois fica de boa (M. Odontologia/CsF/Escócia).

Por fim, no momento em que embarcam, a separação se concretiza, e se inicia, assim, a segunda e mais longa fase do rito de passagem.

A etapa de margem – ou a liminaridade – é marcada por um elemento fundamental: a suspensão da vida cotidiana. Iremos considerar o período de estudos no exterior — que pode ir de seis meses a um ano — como a etapa liminar ou de margem desses estudantes, pois durante essa fase, eles vivenciam um afastamento de suas vidas cotidianas em um ambiente completamente diferente do que viviam anteriormente, onde obterão aprendizados que, em suas perspectivas, mudarão seu status. Os próprios discentes percebem a mobilidade como um momento de suspensão, para muitos, este é uma época “a parte” de suas vidas; um momento em que colocam suas vidas em pausa para viver em outra realidade. M., em seu discurso, apresenta de forma bastante clara o que muitos estudantes expressam sobre esse período:

[O] intercâmbio é um período meio que de suspensão. Você está lá, você interrompeu a sua vida com sua família com seus amigos, seus estudos, para passar um tempo lá fora em que você está concentrado em outras coisas. Então, você pega a sua vida rotineira aqui, põe ela em pausa e vai viver uma vida em suspensão lá. Você vai explorar as diferentes possibilidades, conhecer diferentes pessoas, diferentes lugares. Você tem outra visão, outros objetivos de vida naquele momento, entendeu? (M. Jornalismo/INT/França).

Segundo Gennep e Turner, esse é o momento de transição em que o sujeito ritual apresenta características ambíguas e cujo senso de identidade pode se dissolver trazendo, em certa medida, desorientação, mas também a

possibilidade de novas perspectivas. Os discursos de J. e R. deixam claro como esse momento é decisivo para a mudança das perspectivas de vida desses estudantes:

Você vivendo um ano longe, vivendo coisas novas, aprendendo pontos de vistas novos de pessoas diferentes pra caramba. Por exemplo, tinha o cara da Arábia Saudita que eu falei que ele... que a gente estava falando um dia sobre holocausto e o cara era a favor do Hitler, assim uma coisa que a gente pensa absurda. Assim, mas ele era a favor do Hitler porque ele tinha exterminado os judeus que eram inimigos deles na palestina tals. A gente vê... **Não tem como não parar pra pensar assim na vida quando você vê umas coisas dessas. Então, isso sempre vai mudar os seus pontos de vista, você tentar entender mais o lado do outro** e ver que a gente está bem assim, nasci no Brasil cada um é livre pra exercer a sua fé do jeito que quer. Então, você acaba dando mais valor a essas coisas que a gente acha normal aqui, mas que em outros lugares não existe. **A gente acaba que para pra pensar nisso e muda a nossa percepção sobre a vida assim.** (J. Engenharia Mecânica/CsF/Estados Unidos; grifos meus)

É uma experiência mesmo de divisor de águas, todo mundo fala isso. Mas realmente é verdade.

Entrevistadora: Porque divisor de águas?

Por que é isso você tem a experiência de viver mil coisas nesses seis meses e você vive mil coisas. Volta e você tá diferente tudo isso teve impacto na sua vida, você vai se portar no mundo diferente. Então é divisor, é divisor de uma etapa anterior que você nunca tinha visto o que você viu, nunca ouviu o que você ouviu, nunca sentiu o que você sentiu, e agora é diferente. Mas aí você pergunta: o tempo todo você está sentindo, você tá vendo coisas novas? Aí é que tá! Depende de como você leva a sua vida, se você está mergulhado na rotina, você tá vendo sempre as mesmas coisas as mesmas pessoas, conversando as mesmas coisas, fica igual. **Mas quando você passa um tempo de certa forma longo experimentando isso você muda.** Você sente um impacto mais real do um dia de chapada, um dia de reclusão, um dia de conhecer gente nova e esse processo lá é todos os dias. **Então por isso que eu acho que é divisor** (R. Ciências Sociais/INT/Portugal; grifos meus).

As experiências vividas por eles durante esse momento em que vivem longe de suas realidades habituais, em um ambiente completamente diferente e convivendo com pessoas de culturas distintas, modifica profundamente a forma como eles concebem as suas vidas e a suas formas de ver o mundo. Isso ocorre, pois eles são constantemente confrontados com outros modos de viver e agir, que os fazem refletir sobre as suas próprias maneiras de agir e viver. Segundo eles, esse é um momento de profunda reflexão individual, mas também, é um período potencial de exame dos valores e axiomas centrais da cultura dos sujeitos rituais, como salientado por Turner, em seu conceito de liminaridade. Essa particularidade da fase de margem

também é vivenciada pelos estudantes como podemos perceber na fala de L.M:

São sete meses que você tá lá sozinho, você não tem seus amigos mais próximos, você não tem sua família e você faz reflexões que você não faria de outra forma consigo mesmo. Eu descreveria o intercâmbio e os intercâmbios em geral como acampamentos internacionais que você se esforça e que você tem que ter aquele desconforto. **Para mim foi uma experiência de autoconfronto muito grande de introspecção de reflexão.** Foi um momento de olhar pra uma sociedade que não é minha e que em maior parte dos aspectos tá mais avançada socialmente em termos de bem estar e dizer sabe... **não olhar só pra mim mas também pra minha cultura.** Foi um período de introspecção minha e de autoconhecimento, mas **foi um período de autoconhecimento da minha cultura da minha cidade, do meu país também.** E talvez esse autoconhecimento sobre você e sobre sua cultura talvez seja um pouco do desconforto também que eu tava procurando e isso também faz parte. **Igual tem essas coisas da antropologia, né? A gente só se define quando a gente olha pro outro. Acho que tem muito disso olhar pro outro e tipo se reconhecer como brasileiro e olhar pra suas práticas pra suas coisas, mas também olhar pro outro e ver como ele faz e ver se não tem práticas melhores de fazer as coisas** (L.M. Relações Internacionais/INT/Suécia; grifos meus).

Esse é um momento em que olham para a cultura brasileira e para a maneira com que lidam com ela e reconhecem coisas que até então não percebiam:

O brasileiro é muito autocrítico, muito. E o brasileiro acha que o Brasil é uma merda. Quando vi que os colombianos acham o Brasil um máximo, sabe? Não só na rua, mas academicamente, sabe? Deles falarem que o Brasil é um exemplo nas ciências sociais, o Brasil é vanguardista em muitos aspectos. Tem muitos teóricos muitos bons que a gente utiliza aqui. O Brasil tem políticas afirmativas que um dia a gente espera implementar aqui, sabe? Eles estão sempre mostrando o lado bom do brasil. E eu comecei a pensar nisso, caramba lá no Brasil a gente só vê o lado ruim da coisa, né. E o mais engraçado dentro da academia a gente fica só estudando autor estrangeiro. E isso me fez pensar muito nesses pontos e começar a valorizar as nossas coisas (C. Artes Plásticas/INT/Colômbia).

Uma coisa que a gente fala muito no Brasil ainda mais agora em época de eleição, é essa coisa de corrupção, política, a gente fica indignada fala que essas coisas só acontecem no brasil. Mas se a gente for falar com gente de fora todos falam a mesma coisa, então eu ainda acho difícil ser no mesmo nível que aqui, mas a gente vê pelo menos que assim todo mundo tá insatisfeito com isso. Isso foi uma coisa que mudou bastante. Acaba que você acaba com esse complexo de vira lata do brasileiro de que tudo aqui não presta de que tudo lá é melhor e não é bem assim. Quando a gente conversa com as pessoas de fora a gente vê que todo lugar tem os seus problemas as sua dificuldades. Vê as pessoas falando muito bem do Brasil, falando daqui como se fosse um sonho, então agente vê que depende muito do referencial. Essa perspectiva muda bastante (J. Engenharia Mecânica/CsF/Estados Unidos).

Portanto, a etapa da liminaridade é vista como fundamental pelos estudantes pelo forte cunho de transformações que ela gera na esfera pessoal, pois eles adotam novas perspectivas, influenciados pela vivência das novas experiências; e ao mesmo tempo, na esfera cultural, já que passam a valorizar mais a cultura brasileira e a reconhecer aspectos positivos que antes não consideravam.

Nesses termos, o intercâmbio se assemelha ao ofício do antropólogo. Como L.M. explicita em sua fala, é ao se distanciar durante o intercâmbio e na interface com outra cultura que ele começa a refletir sobre si mesmo e sobre sua própria cultura. De forma muito semelhante, Da Matta nos lembra em seu texto sobre o ofício de etnólogo que o trabalho antropológico é um dos mecanismos mais importantes para deslocar a nossa própria subjetividade, pois, segundo o autor, “o homem não se enxerga sozinho. [...] ele precisa do outro como seu espelho e seu guia” (DA MATTA, 1978, p. 35).

As falas dos alunos, acerca das reflexões pessoais e sobre sua sociedade, são, portanto, materiais bons para pensar a relação entre as experiências vivenciadas pelos estudantes durante o intercâmbio e aquelas experimentadas pelo pesquisador no fazer antropológico. No trabalho do antropólogo, assim como no intercâmbio, é o distanciamento da sua realidade que permite ao indivíduo um olhar mais crítico sobre si mesmo, sobre a cultura que está estudando e também sobre a própria cultura. O deslocamento, em ambos os casos, é essencial à reflexão. Como atenta Da Matta (1978) para o trabalho do antropólogo, ela é um ponto fundamental, pois na Antropologia Social, em sua visão, só é possível quando se tem, de algum modo, o exótico. Esse, por sua vez, só advém do distanciamento social, da marginalidade, do estar só na “liminaridade e no estranhamento”.

O trabalho antropológico, dessa forma, está baseado no afastamento físico ou de perspectiva que permita ao pesquisador *transformar o exótico no familiar e/ou o familiar em exótico*. É no processo de transformação dessas fórmulas que a comparação feita acima se justifica. É nesse momento, como lembra Da Matta, que percebemos que a viagem etnográfica, assim como a mobilidade discente, desperta também a subjetividade dos

pesquisadores (DA MATTA, 1978, p. 30). Para Lévi-Strauss essa sensação percebida em campo trata-se de um paradoxo singular que ele descreve da seguinte forma:

“em lugar de me abrir um novo universo, minha vida aventureira antes me restituía o antigo, enquanto aquele que eu pretendia se dissolvia entre os meus dedos. Quanto mais os homens e as paisagens a cuja conquista eu partira perdiam, ao possuí-los, a significação que eu deles esperava, mais essas imagens decepcionantes ainda que presentes eram substituídas por outras, postas em reserva por meu passado e às quais eu não dera nenhum valor quando ainda pertenciam à realidade que me rodeava” (LÉVI-STRAUSS *apud* Da Matta, 1978, p.30).

A semelhança entre os discentes estudados e os antropólogos se estreita ainda mais quando também considerarmos, como faz James Clifford (1997), esses como viajantes e a observação participante como uma viagem. Dado que, ao ver o ofício antropológico como uma forma de viagem, pode-se observar, como Clifford sublinha, que “o campo se torna uma casa longe de casa, uma experiência de habitação que inclui trabalho e crescimento, e o desenvolvimento de ambas competências pessoal e cultural” (CLIFFORD, 1997, p.22, tradução minha²³).

Deste modo, ao fim das duas viagens, antropólogos e estudantes sentem que compreendem melhor tanto a própria cultura e a cultura da sociedade na qual estavam quanto adquirem maior crescimento e amadurecimento pessoal. Obviamente, a comparação realizada aqui tem seus limites. Por exemplo, o objetivo e a preparação realizada por ambos para as viagens apresentam diferenças gritantes²⁴, mas o que quis deixar claro é o fato de a experiência individual que ambos passam durante o convívio em outra sociedade, como vimos, é muito próxima nos dois casos.

De volta à discussão a temática dos rituais de passagem, Turner, como já vimos, considera que a liminaridade possui dois tipos distintos. No caso dos estudantes pesquisados, fica evidente como veremos em seus

²³ Na versão original em inglês: “The Field is a home away from home, an experience of dwelling which includes work and growth, the development of both personal and cultural competence.” (CLIFFORD, 1997, p.22)

²⁴ Enquanto os estudantes relatam motivações de ordem identitária e instrumental, os antropólogos viajam motivados pela aquisição de um conhecimento científico (ou que pelo menos se pretende ser científico) de uma determinada cultura, e em consequência disso ao se prepararem para essa viagem estão munidos de teorias e métodos para o estudo da população pesquisada.

depoimentos, que eles vivenciam a liminaridade de evolução de status de jovens adultos para a vida adulta, de um estilo de vida dependente para um autônomo. Isto é, trata-se de um rito, sobretudo de natureza individual, em que ocorre a elevação do status do transitante (sujeito ritual) durante o período de margem.

Viver em outra realidade, em um país diferente, afastados de seus familiares e amigos e de suas rotinas habituais, transforma, como percebemos nos depoimentos de J., R., L.M e C., as perspectivas dos estudantes em relação a sua própria maneira de ver o mundo, a vida e também de perceberem a cultura brasileira. Mas, além disso, os estudantes relatam ter mudado a maneira como se veem, dado que, para eles, a experiência nesse tempo apartados traz crescimento pessoal, amadurecimento e aprendizados em diversas esferas. A assimilação de todas essas variáveis durante o período da mobilidade faz que eles se sintam, de fato, adultos:

Eu cresci muito como pessoa, perdi muita mania, muita besteirinha. Você aprende a ter um senso de responsabilidade que a gente imagina que tem... eu acho que muita gente imagina que não tem e acaba descobrindo que tem. [...] Eu acho também... Nunca fiz nada dentro de casa, arrumar a cama pra mim era um suplício. Acho que eu mudei muito nisso também. Gente, não cai a mão! Lavar louça não vai te matar, limpar um banheiro. **São coisas pequenas que fazem a gente mudar e a gente muda muito em relação a isso. Você muda por completo mesmo, questão de responsabilidade não só da vida, dos estudos mesmo.** Gente, quem tem que estudar é você! Se você não quiser não sou eu que vou te obrigar. A minha mudança pessoal é tudo isso, mas tem também uma esfera intangível. A forma como você pensa depois de conviver com várias pessoas, de viver várias experiências diferentes, e depois de quebrar a cara bastante muda completamente. Então eu acho que eu mudei com relação a tudo, hoje em dia eu questiono as coisas, mas eu penso duas vezes: você tá errada, mas pera será que tá errada mesmo? Ou você tá com uma perspectiva errada? Aprendi a ser mais ponderada, acho que você cresce com um todo. **Você aprende um pouco mais a como é ser adulto**, que eu acho que a gente que mora com pais e quer sair de casa com 30 anos quando tiver exatamente as mesmas condições em outro lugar, a gente acaba não tendo essa noção. **É aprender a ser adulto mesmo, deixar de ser jovem adulto** (B. Direito/INT/Espanha; grifos meus).

Eu acho que eu amadureci. Como eu falei as coisas lá em casa apareciam milagrosamente. Eu não sabia nem quando a minha mãe fazia compra, sabe? **Agora eu já faço, engraçado agora eu que faço as compras da casa da minha mãe. Outra coisa também eu aprendi a lavar louça. Eu não consigo mais ver louça suja na pia. Antigamente eu deixava, né? Sei lá, acho que a gente vira adulto** (C. Artes Plásticas/INT/Colômbia; grifos meus).

A mudança de status desses estudantes, portanto, vem imbuída de crescimento pessoal, de amadurecimento, e de aprendizados proporcionados pela aquisição de responsabilidades que antes eles não possuíam. A mudança que o intercâmbio gera no status desses jovens é tão significativa, pois, como foi mostrado no capítulo anterior, os dados dos questionários apontam que 72% deles nunca havia morado fora da casa dos pais, e a saída desse ambiente familiar gera a aquisição de novas responsabilidades. A coordenação dessas novas obrigações – como a gerência de todos os aspectos de suas vidas – parece ser, nesses casos, o fator impulsionador da mudança de status por meio dessa experiência que os transforma verdadeiramente em adultos.

Durante esse processo considerado transformador, o amadurecimento dos estudantes proporciona a aquisição de características que antes não possuíam:

Acho que você amadurece muito, essas questões de você ter que resolver suas coisas. Acho que você começa a compreender certas coisas que as vezes na rotina, no dia a dia você não percebe, mas quando você tá sozinha você percebe que tem que conviver com outras pessoas, com outros estilos de vida e tudo. Então é diferente isso, mudou assim, compreensão, paciência, tanto comigo quanto com outras pessoas (A.F. Psicologia/INT/França).

E eu me senti muito autoconfiante assim eu acho. Estou me sentido pelo menos até agora em relação a essa questão de cuidar da própria vida. Eu me senti muito capaz de gerir a própria vida assim, e foi muito bom pra mim. Mudou muito é desconstruir algumas coisas, eu não tenho que viver dessa forma. Assim eu vivi a vida de uma outra forma e vi que era possível, e vi que tinham coisas que eu queria trazer comigo (H. Psicologia/INT/França).

Passei a ser mais tranquilo menos preocupado com certas coisas cotidianas e mais confiante também. Eu vi que depois de um ano morando sozinho em um país tendo que resolver tudo eu dei conta, voltei inteiro sem traumas. Então se eu dou conta de fazer isso eu dou conta de fazer muita coisa. Então, me ajudou a ficar mais confiante comigo mesmo. E não sei, depois de você ver tanta coisa você sente que você tem um repertório de mundo bem melhor depois de passar por um intercâmbio, porque você esteve em contato com diferentes culturas. Você passa a ver as coisas por um ângulo diferente. Você aprende a lidar com a alteridade bem melhor com certeza. Você passa a ser mais tolerante com diferenças culturais e você vê o que é estranho pra você não é estranho. Isso é muito obvio na nossa vida cotidiana, mas fica mais obvia ainda, faz mais sentido, fica mais real depois que você passa por um intercâmbio. Porque você realmente lida com diferenças culturais muito grandes, então você passa a sentir que você tem esse repertório de um mundo maior e conseqüentemente você passa a lidar com a alteridade de uma forma muito melhor, ela não te assusta tanto. Você consegue colocar as coisas em perspectiva consegue relativizar as coisas dentro dos próprios contextos, você fica com a mente mais aberta. Você lida com

outras formas de ver a vida e vê que elas fazem sentido dependendo de quem você for que não existe uma única forma de se levar a vida, você tem diferentes formas e todas elas são válidas (M. Jornalismo/INT/França).

Outra característica desta fase liminar apontada por Turner é a tendência que os transitantes possuem de “criar entre si uma intensa camaradagem e igualitarismo” (Turner, 1974, p.118). Essa característica da fase limiar também é um ponto relevante na experiência de intercâmbio descrita pelos alunos. Eles ressaltam que, em seus cotidianos, a aproximação entre os estudantes em mobilidade é natural, pois estão todos na mesma situação: longe de casa, distantes de seus amigos e familiares – o que gera entre eles uma empatia quase que instantânea. O mesmo ocorria no encontro deles com outros brasileiros que estavam estudando na mesma universidade ou na mesma cidade. Com esses, os estudantes relatam ter construído relações mais fortes. Isso, em grande parte, se deve ao fato de terem uma bagagem cultural parecida: compartilham a mesma origem nacional, o mesmo idioma, o que facilita o entendimento e auxilia a aproximação entre eles.

A solidariedade entre pessoas em fluxo é tema recorrente na literatura antropológica, autores como Martes (1999), Ribeiro (2000) e Fleischer (2002) avaliam que a nacionalidade dos migrantes estudados muitas vezes não é suficiente para que essas pessoas se identifiquem, socializem e se agreguem. Ao contrário, percebem que a interação entre os imigrantes brasileiros nos Estados Unidos não é dada, mas é permeada por clivagens de classe social, status, gênero e origem regional que influenciam a maneira como eles se relacionam, sobretudo, quando se trata da competição no mercado de trabalho. Contudo, como observado por Varella (2013), em seu estudo sobre estudantes brasileiros de medicina na Bolívia, quando se trata de estudantes em fluxo que não estão inseridos no mercado de trabalho e sim no ambiente universitário, a competição entre eles e as clivagens não se apresentam relevantes. Além de viverem em outro contexto, a mobilidade discente propicia a permanência de curto prazo no exterior, o que intensifica as relações estabelecidas entre os estudantes. Portanto, nesses casos, encontramos um alto nível de solidariedade entre os alunos que se encontram em fluxo, tanto

entre os estrangeiros quanto, e principalmente, entre aqueles de mesma nacionalidade.

Os estudantes descrevem que, com seus compatriotas, partilhavam os momentos de diversão, matavam a saudade do Brasil e também era a eles a quem recorriam em momentos de dificuldade. F., estudante de design industrial, relata que uma de suas amigas brasileiras, logo que chegou à Suécia para cursar um ano do curso pelo CsF, sofreu um acidente de bicicleta e lesionou seriamente o joelho, tendo que ficar de repouso completo durante três meses. Nesse momento, F. relata que a solidariedade dos outros estudantes brasileiros foi essencial para a permanência dela no programa, pois eles se uniram para auxiliar a amiga, revezando-se para ajudá-la nas tarefas diárias, tais como tomar banho, alimentar-se, receber e devolver as tarefas passadas pelos professores, etc. Em outro caso relatado por H. e A.F, estudantes de psicologia que fizeram a mobilidade discente para França, a camaradagem veio de estudantes brasileiras que elas nunca haviam visto, mas que se sensibilizaram com o fato das duas não terem conseguido moradia antes da saída de Brasília, e ao verem uma postagem em uma rede social pedindo ajuda, convidaram as duas para ficar no apartamento em que viviam até que elas conseguissem se estabelecer na nova cidade. Esses episódios relatados por F., H. e A.F e alguns outros relatados por outros estudantes demonstram haver um alto nível de solidariedade entre eles durante a mobilidade discente.

Por fim, o ciclo se completa na fase de agregação ou fase pós-liminar. Essa é a última etapa do rito de passagem e representa o momento em que a passagem se consuma, e os sujeitos rituais voltam às suas vidas cotidianas, reintegrando-se à sociedade. Após finalizarem o intercâmbio, chega o momento de voltar para o Brasil. Essa fase do retorno é vivenciada pelos discentes ao final dos programas de intercâmbio, pois é quando eles voltam para as suas casas em Brasília e retornam as suas rotinas de antes: é hora de voltar a UnB e ao convívio com os familiares e amigos.

É geralmente nesse momento de voltar à velha rotina que os estudantes percebem as mudanças causadas pelo tempo que passaram longe.

É no contraste entre o que viveram no intercâmbio e a rotina de antes que os ganhos pessoais, culturais e de status, adquiridos na fase anterior, se evidenciam. Contudo, a volta para casa não evidencia apenas os ganhos, ela também é permeada por conflitos e choques de várias ordens.

Albert Schutz (1979), em um artigo que trata da experiência das pessoas que retornam para seus antigos lares — o homecomer —, nos mostra que o regresso é, para eles, um momento de desconforto e inquietação. Isso ocorre, pois, segundo o autor:

O lar ao qual o homem retorna não é de modo algum o lar que ele deixou ou o lar que ele recordava e sentia saudade durante a sua ausência. E, pela mesma razão quem retorna ao lar não é o mesmo homem que partiu. Não é ele, nem para ele mesmo nem para aqueles que esperam seu retorno. (SCHUTZ, 1979, p. 116-17, tradução minha²⁵)

A mudança na percepção do lar e de si mesmos foi gerada pela transformação dos retornados durante a época em que estiveram fora e pela descontinuidade criada entre os que se ausentaram e os que ficaram. Essa descontinuidade é instaurada, de acordo com Schutz, pela redução do grau de intimidade entre os atores, causada pela tipificação que ocorre nos dois lados. Para os que vão, a sua imagem de lar e as experiências do passado são substituídas por memórias. Já os que ficam e não têm acesso às experiências daqueles no novo ambiente tipificam suas experiências. Ao adotarem essas tipificações, ambos os lados assumem que o que era feito no passado (o que era típico) tem grandes chances de continuar sendo realizado no futuro, ou seja, que a vida cotidiana e as pessoas continuam sendo as mesmas do momento da partida. Contudo, alterações foram feitas no cotidiano e também na essência das pessoas que partiram e das que ficaram, e é justamente o confronto entre essas duas realidades que se alteraram durante o tempo de separação que provoca tantos choques no retorno.

Essas mudanças e choques evidenciados por Schutz são vivenciadas também pelos estudantes quando retornam a suas casas. Em suas

²⁵ Na versão original em inglês: "The home to which He returns is by no means the home he left or the home which He recalled and longed for during his absence. And, for the same reason, the homecomer is not the same man who left. He is neither the same for himself nor for those who await his return."

falas, eles revelam diversos estranhamentos e choques com antigas realidades. Para alguns, o estranhamento começa na falta de reconhecimento de seus antigos lares; eles pontuam não se sentirem mais confortáveis na casa de seus pais:

Aqui eu, não é só que eu não tenho tempo, mas é que parece que você não pertence mais ao lugar. Eu chego na cozinha se quero fazer alguma coisa parece que eu sou uma intrusa. Não é aqui a minha cozinha, a minha cozinha era a minha. Essa aqui parece que eu estou atrapalhando alguém, então muda um pouco as coisas. Você não se mais tão pertencente a sua casa, eu senti um pouco disso. Parece que a minha casa de verdade era a de lá, por que querendo ou não lá tinha um pouquinho da minha cara. Aqui a tem a cara do seu pai da sua mãe e o espaço que eles deixam você habitar e mesmo assim, não é do jeito que você quer (B. Direito/INT/Espanha).

Agora que eu voltei, que eu voltei pra casa da minha mãe. Olha, só eu nem falo mais a minha casa, não consigo mais, eu falo casa da minha mãe sempre. É que não me sinto mais tão a vontade lá, não sei não consigo mais (C. Artes Plásticas/INT/Colômbia).

Foi complicado [voltar] eu sentia aquela constante sensação de vazio, eu sentia muito isso. Eu não sei dizer do que, mas acho que provavelmente das pessoas por que eu não me sentia a vontade em casa. Ai eu olhava pra minhas coisas e falava: são minhas coisas, são minhas coisas me são familiares, mas também não tenho vontade de estar aqui. Eu sentia muito isso de não senti vontade de estar ali. Então, foi muito complicado (S. Ciências Sociais/INT/Portugal).

Essa falta de pertencimento a seus antigos lares cria um certo “sentido de urgência” nos alunos. Depois de voltarem, eles desejam se formar o mais o rápido possível, implementar novos projetos, sair logo da casa dos pais e voltar a viver de uma forma mais parecida com a que viveram durante o intercâmbio:

É engraçado a gente até tava falando esses dias, quando você vai você se sente uma criança, por que você está indo no meio do curso tem um tempo pra se formar ainda, ai vai faz o intercâmbio quando volta você já quer se forma o mais rápido possível, não já estou ficando velho! Por exemplo, tinha um amigo nosso casando agora, é como se o mundo tivesse andando e a gente tem que acompanhar. Então a gente volta com muito mais dessa preocupação de querer formar e querer agilizar as coisas, esse senso de urgência assim (J. Engenharia Mecânica/CsF/Estados Unidos).

Quando eu voltei pra UnB eu só vi rostos novos e parece que meu prazo de validade aqui acabou. Assim eu tenho que pelo menos subir em um nível da hierarquia, tenho que fazer outra coisa, por que ficar na graduação não dá mais (S. Ciências Sociais/INT/Portugal).

Então, pra foi uma experiência única, eu to louca... Acho que só serviu de gatilho e catalisador pra eu me esforçar mais e me formar logo e ter meu dinheiro pra sair de casa. Amo os meus pais, mas

depois dessa experiência a minha liberdade vem em primeiro lugar (B. Direito/INT/Espanha).

Diferentemente do que Schutz aponta em seu artigo a respeito do choque que os veteranos apresentam quando voltam para casa e percebem que aquele ambiente, assim como eles, também se transformou na sua ausência; os estudantes da UnB, provavelmente por terem passado pouco tempo longe de suas realidades, têm o sentimento inverso. Como vemos em suas falas, há um descompasso entre as suas mudanças pessoais e a imobilidade do cotidiano e das pessoas aqui, pois sentem que aqui nada mudou, e isso os incomoda em certa medida:

O que realmente eu fiquei chocado na volta foi ver que as pessoas com quem eu convivo não mudaram e eu mudei, e como eu penso diferente. Não quero falar aqui que eu sou o grande conhecedor das culturas e do mundo, mas assim às vezes eu abri mais a minha cabeça em relação a algumas coisas e eu vejo que ainda tem umas pessoas que ainda estão na mesma ou não mudaram. (L.M Relações Internacionais/INT/Suécia)

No começo [quando eu cheguei] eu tava achando tudo esquisito. Eu senti que o tempo não tinha passado aqui, eram as mesmas propagandas, as mesmas músicas na radio, as mesmas festas, as mesmas pessoas e parecia que eu tinha voltado pro mesmo lugar. (H. Psicologia/INT/França)

É engraçado, quando eu voltei e fui encontrar as meninas da UnB, a gente conversou, matou a saudade e aí acabou e eu senti essa sensação de quando eu vi a minha família de novo: gente, mas nada de novo aconteceu aqui! Tipo assim, minha vida deu milhares de voltas eu voltei uma pessoa diferente porque eu tive experiências lá que eu jamais teria aqui, mas aqui não aconteceu nada na vida de ninguém. (S. Ciência Sociais/INT/Portugal)

Esse é, segundo os estudantes, um dos piores pontos de descompasso quando voltam. Isso ocorre, pois muitos deles não tinham percebido até retornarem a extensão da mudança pessoal que o período que passaram fora havia provocado neles, ao voltarem e se depararem com uma realidade estática, em suas perspectivas, alguns incômodos surgem. O desconforto mais comum relatado por eles são as divergências que surgem ao terem que voltar para casa dos pais e retomar a rotina de dar explicações e com isso perder a liberdade e autonomia que tinham obtido durante o intercâmbio. Esse é também um dos motivos apontados para o senso de urgência em se formar logo para trabalhar e poderem sair da casa dos pais.

Podemos perceber, pelos relatos dos estudantes, que a mobilidade discente é vista por eles como uma etapa de aprendizado, de crescimento pessoal, de mudança de perspectivas e de amadurecimento. Ao fim, todo esse conjunto de lições, adquirido nesta fase, é responsável pela mudança de seus status de jovens para o de adultos na medida em que eles próprios passam a se ver verdadeiramente como adultos.

Portanto, ao observarmos o percurso dos estudantes durante esse fluxo, podemos notar que a significação dada a esse momento se aproxima da definição de Turner e Gennep de rito de passagem. De acordo com o que vimos anteriormente, os estudantes, no decorrer do processo para realizar a mobilidade discente, passam progressivamente pelas três etapas dos ritos de passagem. Primeiramente, vivenciam pequenos ritos que marcam a separação de suas antigas vidas cotidianas. Em seguida, vivenciam o período de margem – em que experienciam novas vivências e assumem novas responsabilidades que os tornam adultos. E, para concluir a passagem, experimentam a agregação – a sua nova situação ou condição, que é permeada de estranhamentos e conflitos.

Dessa forma, ao refletir ao longo deste capítulo sobre o que a realização desse fluxo traz aos seus agentes estou essencialmente observando os sentidos que esses indivíduos dão a essa experiência específica de suas histórias. Ao tentar entender esses significados dados a essa experiência o fazemos dentro da esfera do exame da subjetividade humana. Nesse sentido, por apresentar a mobilidade em diversos trechos como uma experiência, acredito ser frutífero assumir a mobilidade como uma forma particular de experiência, a qual Simmel denomina aventura.

A aventura é encarada pelo autor como uma forma pura do contexto da vida que ao dominar sua matéria por determinado tempo se torna uma categoria particular, e por isso pode ser observada analiticamente. Ela é definida como aquilo que se opõe aos encadeamentos ordinários da vida, mas apesar disso está de alguma forma vinculado ao centro de nossa existência. Ela representa, desta maneira, um momento em que o indivíduo extrapola territorial e temporalmente o contexto cotidiano habitual. Na medida em que a

aventura representa um momento único que possui um início e um fim bem demarcados — por ser um recorte abrupto da experiência cotidiana — podemos vincula-la à representação que os estudantes fazem da mobilidade discente, uma vez que, como noção de rito de passagem ela representa um período da vida que é vivido a parte e onde a plenitude da vida é sentida de forma intensa.

Portanto, dada a importância que o momento e o sentido apresentam tanto pela aventura quanto pelo de rito – anteriormente apresentado –, a primeira categoria nos permite analisar de forma concisa a reflexão realizada durante o capítulo. Ademais, permite também que este caráter de sentido – essencial aos dois conceitos – abarque a complexidade das experiências vividas pelos estudantes neste momento particular de suas vidas, que é o intercâmbio.

Por último, percebemos durante as reflexões realizadas no capítulo anterior — quando buscávamos o sentido que os discentes dão a busca por essa experiência — que a força que move esse fluxo está vinculada à acumulação e à aquisição paulatina de um *capital cultural e educacional* e de um *habitus e capital de mobilidade*. Ao falar neste capítulo sobre o significado que esse período adquire na vida dos estudantes depois que eles retornam, estamos novamente falando da obtenção de ganhos no *capital* e no *habitus de mobilidade* que traz, na visão deles, aprendizados e crescimentos múltiplos, além de uma mudança visível em seus status.

Considerações finais

Esta monografia buscou examinar a movimentação de estudantes da Universidade de Brasília geradas pelos programas de mobilidade discente do Ciência sem Fronteiras e do Intercâmbio acadêmico discente do INT, não pela ótica da migração — como usualmente é utilizado na literatura —, e sim na interface com as categorias de fluxo, de viagem e da mobilidade temporária. Delimitada desta forma, percebemos que este não é um movimento novo, mas constitui-se como a remodelação de um fluxo antigo no âmbito universitário, que atualmente vem crescendo e se popularizando por meio de incentivos governamentais.

Após a definição desse cenário, analisamos a mobilidade por duas vias: a primeira analisa as razões individuais e sociais que incentivam a busca pela mobilidade e a segunda trata do significado atribuído pelos estudantes a esse período.

As variáveis que dão origem ao desejo e a propensão de realizar esse movimento são trabalhadas no segundo capítulo. Nele, mostro a existência de um discurso comum — que pode ser dividido em razões instrumentais e identitárias — ativado pelos estudantes quando perguntados porquê decidiram realizar a mobilidade discente. Ao mudar o foco da análise do *porquê* para *como* esses estudantes se tornam móveis, apresento a existência de fatores sociais que guiam as motivações individuais e que são decisivos na construção do desejo de realizar a mobilidade.

Neste ponto, entram em jogo as disputas sociais pela aquisição de um capital cultural e educacional distintivo, capaz de dar maior valor simbólico aos diplomas desses jovens. Por outro lado, também mostro que o que torna esses estudantes mais propensos ao fluxo é a incorporação de um *habitus de mobilidade* e a aquisição de um *capital de mobilidade* que ao longo da trajetória de vida desses estudantes nos mostram que uma vida marcada por experiências de mobilidades, quando conjugada a uma orientação cosmopolita, impelem e estimulam a movimentação dos discentes.

O significado que os estudantes atribuem à mobilidade discente é o tema do último capítulo. Ao observar as falas dos alunos que haviam retornado do intercâmbio observo que esse período era sempre tratado como um momento de suspensão, vivido a parte e que por isso trazia aprendizados e crescimentos múltiplos responsáveis por transformá-lo em adultos. Por ter todas essas características, semelhantes ao rito de passagem, a mobilidade é tratada como um tipo de rito. E para mostrar a gradual evolução do status, acompanhamos os aprendizados por meio das três fases deste rito. A separação marca o afastamento dos familiares, amigos e da vida cotidiana ordinária. A liminaridade é o período do intercâmbio em que os discentes estão afastados, adquirindo aprendizados que lhes transformarão o seu status. Por fim, a reagregação é o momento de voltar a antiga rotina e perceber as mudanças causadas pela experiência, mas também é a época de vivenciar os choques que o retorno pode causar.

A mobilidade discente vista nesses termos é um fluxo que ao mesmo tempo que necessita de capitais e *habitus* adquiridos ao longo da vida para se realizar, também é responsável por construí-lo, na medida que essa experiência traz ganhos capitais, de status e na esfera individual. Os ganhos capitais e de *habitus*, como vimos, são a força motriz por trás das motivações individuais e o principal fator que estimula os estudantes a realizarem a mobilidade. Ao fazerem isto, eles estão acumulando e fortalecendo esses capitais e *habitus*, mas também estão transformando o seu status de jovens para adultos e adquirindo autoconhecimento, crescimento pessoal e assumindo novas perspectivas sobre sua cultura e sobre si mesmos.

Os dois aspectos desse movimento — a busca pela mobilidade e o significado que esta experiência possui para seus agentes — analisados nesse trabalho, são evidentemente relevantes para entendermos a mobilidade, mas por ser um tema até agora pouco explorado pela antropologia, o fluxo de estudantes brasileiros para outros países apresenta diversas esferas que ainda não foram estudadas. Temas importantes que citamos neste trabalho poderiam ser aprofundados nas análises de outros pesquisadores sobre o tema: como é construída ou de que forma se modifica a identidade desses estudantes durante o período que passam fora; como são formadas e de que forma se

estabelecem as redes sociais entre os estudantes brasileiros; ou por fim, como o *capital de mobilidade* e *habitus de mobilidade* influenciam futuras movimentações desses estudantes, a nível empregatício (com carreiras internacionais) ou educacional (viagem para cursar pós-graduação em outros países). Esses, entre outros, são pontos que podem ser exploradas em pesquisas futuras sobre o tema, podendo expandir a gama de conhecimentos sobre o assunto.

Bibliografia

AGUIAR, A. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. 2007. 245 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

AMORIM, Marina Alves. Para além de partidas e de chegadas: migração e imaginário entre o Brasil e a França na contemporaneidade. 2009. 295f. Tese (Doutoramento em História/ Doutoramento em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais/ Université Rennes 2, Belo Horizonte/ Rennes, 2009.

_____. A Educação dos Brasileiros & o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. Revista Brasileira – Journal for Brazilian Studies. v. 1, n.1, Sept. 2012.

APPADURAI, Arjun. "Disjunção e Diferença na Economia Cultural Global". In Mike Featherstone (org.). Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis: Vozes, pp. 311-327, 1999.

BRANDAO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. In: Educação e Pesquisa, São Paulo , v. 36, n. 1, p. 227-241, Apr. 2010.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. In: ORTIZ, Renato Org. Pierre Bourdieu Sociologia. São Paulo: Ática. 1983.

_____. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007 [1979].

_____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 9. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2008.

BRASIL. Decreto 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm

BRITO, Angela Xavier de. Habitus de migrante: um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 431-464, Dec. 2010.

CASTRO, Alda, NETO, Antônio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, América do Norte, 21, oct. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>>. Acesso em: 09 Oct. 2014.

CLIFFORD, James. *Routes: travel and translation in the late twentieth century*. Massachusetts: Harvard University Press, 1997.

DA MATTA, Roberto. Apresentação. In: GENNEP, Arnold van. *Os ritos de passagem*. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1977. p11-21.

_____. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: E. Nunes (org.), *A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 23-35.

FLEISCHER, S. R. *Passando a América a limpo: o trabalho de housecleaners brasileiras em Boston, Massachussets*. São Paulo: Annablume, 2002.

GENNEP, A. V. *Os ritos de passagem*. Tradução de Mariano Ferreira. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1977 [1909].

HANNERZ, Ulf. Cosmopolitas e locais na cultura global. In: Featherstone, Mike. *Cultura Global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 251-266, 1999.

KEHM, Barbara M. The Contribution of International Student Mobility to Human Development and Global Understanding. *US-China Education Review*, Volume 2, No.1, Jan.2005

KRUPNIK, Seweryn. KRZAKLEWSKA, Ewa. Exchange students' rights. Results of Erasmus student network survey 2006. EU/Erasmus Student Network: 2007.

LUNA, José Marcelo Freitas de; SEHNEM, Paulo Roberto. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, RBPAAE - v. 29, n. 3, p. 445-462, set/dez. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47215/29419>

LAUS, S. P. A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LOBO, Andréa de Souza. Vidas em Movimento. Sobre mobilidade infantil e emigração em Cabo Verde. In: DIAS, Julia Braz; LOBO, Andréa de Souza (Org.). África em Movimento. Brasília: ABA, 2012.

MARTES, A. C. B. Brasileiros nos Estados Unidos: um estudo sobre imigrantes em Massachusetts. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MELO, Ticianá. Mobilidade de partida na UFC: experiência e formação. 2008. (Tese de Doutorado)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska. A Universidade no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.14, p.131-150, Maio-Ago. 2000.

MORAIS, Sara Santos. Fluxos, viagens, espaço: palavras chave na busca de um termo além migração. In: Lobo, Andréa de Souza. Entre Fluxos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012a.

_____. Múltiplos regressos a um mundo cosmopolita: moçambicanos formados em universidades brasileiras e a construção de um sistema de prestígio em Maputo. Dissertação (Mestrado). Departamento de Antropologia, UnB, Brasília, 2012b.

_____. Caminhos entre continentes: estudantes dos PALOP em universidades brasileiras e suas dinâmicas identitárias. Trabalho de Conclusão

do Curso (Ciências Sociais/Bacharelado com Habilitação em Antropologia) – Departamento de Antropologia – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chalé João. “Alteridades e fluxos migratórios no “atlântico negro”: estudantes africanos no Sul do Brasil”. In: Cartografias da Imigração: interculturalidade e políticas públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 189-215.

_____. "O mito atlântico" : relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas. Dissertação de Mestrado, 2006, UFRGS.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth. L'étudiant européen voyageur: un nouvel étranger. Paris: Didier, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Fronteiras Desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. Revista Educação e Sociologia, Campinas, v.29, n.103, p.355-376, Maio-Ago. 2008.

_____. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio; FORTES, Maria de Fátima . A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. Paidéia. Belo Horizonte, p. 57-73, 2004.

OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing, 2014. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2014-en.pdf>

PEIRANO, M. Rituais: ontem e hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PRADO, C. L. “Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias. 2002. 350 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

PONS, Esther Belvis; HERRERO, Pilar Pineda; ANDRÉS, Maria Victoria Moreno. La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan. Revista Iberoamericana de Educación n.º 42/5 – 2007.

RAMOS, Viviane. “O perfil e motivação dos estudantes participantes do Programa de mobilidade discente internacional para a graduação da UFMG”. (Dissertação Mestrado). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Bichos-de-obra: fragmentação e reconstrução de identidades. Revista Brasileira de Ciências Sociais, RBCS. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 18, pp. 30-40, Fev. 1992.

_____. What is Cosmopolitanism?. In: Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology, vol. 2, n. 1/2. January to December, 2005.

_____. O que faz o Brasil, Brazil: jogos identitários em San Francisco. Série Antropologia, Brasília, v. 237, p.1-23, 1998.

SAYAD, Abdelmalek. A Imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SOUTO-OTERO, The Socio-Economic Background of Erasmus Students: a Trend Towards Wider Conclusion? International Review of Education, 54, p.135-154, 2008.

SUBUHANA, Carlos. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. Imaginario[online]. 2007, vol.13, n.14, pp. 321-355.

_____. O estudante convênio: a experiência sócio-cultural de universitários da África Lusófona em São Paulo, Brasil. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro, 1 a 4 de junho de 2008.

_____. Estudar no Brasil: imigração temporária de estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, ESS, 2005.

Schutz, Alfred. The Homecomer. In: Studies in social theory. The Hague: Muijthoff, 1964. (Collected papers)

TRAJANO FILHO, Wilson. (Org.). Lugares, Pessoas e Grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional. Brasília: Athalaia Gráfica e Editora, 2010.

TURNER, V. O processo ritual – estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Editora Vozes, 1974 [1969].

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2009: Tendencias globales en educación terciaria. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2009.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2008: Al interior del UIS: Acopio, procesamiento y elaboración de reportes de datos internacionales de educación. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2008.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2007: Costos y compromisos asociados con el financiamiento de la Educación para Todos. Tendencias globales en educación terciaria. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2007.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2006: Educación terciaria: Ampliación de las fronteras del conocimiento . Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2006.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2005: Realizar la transición a la educación secundaria. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2005.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2004: Más allá de la educación primaria universal . Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2004.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2010: Educación y género: Entre avances y promesas. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2010.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2011: Enfoque en la educación secundaria: El próximo gran desafío. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2011.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2012: Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo. Québec: UNESCO, 2012.

VARELLA, Juliana França. Em Busca de um Sonho: uma análise do fluxo de estudantes brasileiros para a Bolívia. Trabalho de Conclusão do Curso (Ciências Sociais/Bacharelado com Habilitação em Antropologia) – Departamento de Antropologia – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.