

**VIVIANE COELHO C. RAMOS**

**PERFIL E MOTIVAÇÕES DOS  
ESTUDANTES PARTICIPANTES DO  
“PROGRAMA DE MOBILIDADE  
DISCENTE INTERNACIONAL  
PARA A GRADUAÇÃO” DA UFMG**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2009**

**VIVIANE COELHO C. RAMOS**

**PERFIL E MOTIVAÇÕES DOS  
ESTUDANTES PARTICIPANTES  
DO “PROGRAMA DE MOBILIDADE  
DISCENTE INTERNACIONAL  
PARA A GRADUAÇÃO” DA UFMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:

EDUCAÇÃO ESCOLAR: instituições, sujeitos e currículos.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice L. G. Nogueira.

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**2009**

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação**

Dissertação intitulada “PERFIL E MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO ‘PROGRAMA DE MOBILIDADE DISCENTE INTERNACIONAL PARA A GRADUAÇÃO ’ DA UFMG”, de autoria da mestranda VIVIANE COELHO C. RAMOS, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Alice Nogueira – FaE/UFMG – Orientadora

---

Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto – FaE/UFMG

---

Profa. Dra. Eliana Dutra – Fafich/UFMG

Belo Horizonte, 8 de setembro de 2009

À minha mãe, Gilda Helena, exemplo de mulher e educadora.

Obrigada por me dar o mundo.

## AGRADECIMENTOS

O percurso até aqui não foi fácil. Ainda fresca no mundo acadêmico, tive que aprender a lidar com o meio, com as pessoas, a linguagem... tudo. Não digo que hoje estou pronta, nunca estamos, mas cada um de vocês, cada um a sua maneira, ajudaram a tornar esse processo menos doloroso.

Primeiro, sempre, agradeço à Deus por colocar essas pessoas no meu caminho.

À Maria Alice, com quem tomo a liberdade de ignorar os vários títulos. Você me pegou pela mão e me apresentou a um mundo novo, das praias de João Pessoa, à chuva portuguesa, passando pelas tardes em volta da sua mesa de jantar. Com competência invejável, guiou os meus caminhos. Um “muito obrigada” repleto de gratidão e respeito.

À Prof<sup>a</sup>. Maria do Carmo Peixoto, pelo parecer do projeto e disponibilidade em participar da banca.

À Prof<sup>a</sup>. Eliana Dutra. Primeiramente, agradeço à abertura e carinho com que fui recebida na DRI. Em segundo lugar, agradeço por ter aceitado meu convite para a banca.

À equipe da DRI: Aline, Ana Maria, Ester e, em especial, Jacqueline e Jerônimo (Deus te abençoe!). Vocês foram primordiais para a realização desse trabalho, seja pelas informações precisas ou pelos sorrisos carinhosos.

Aos jovens intercambistas que se dispuseram a compartilhar suas vidas e seus desejos.

À Ceres Prado, minha musa inspiradora, pelo carinho, atenção e apoio.

Às colegas do OSFE: Alice, Bárbara, Laís, Laila, Poliana e Mariana. Entre discussões pseudo-sociológicas, constantes brigas com o computador, leituras, re-leituras e conversas de incentivo nossa amizade e companheirismo foi crescendo. Meninas, valeu demais! Chuva de caramelo para todas!

Às colegas de orientação: Elania, Solange, Sara e, especialmente, Juliana, pelas sugestões e conselhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da FAE, por serem verdadeiros mestres. Um agradecimento especial cabe à Prof<sup>a</sup>. Ana Galvão, ao mesmo tempo professora e aluna, pela cuidadosa leitura feita do projeto de mestrado.

Aos meus alunos/amigos por compreenderem as demandas do mestrado e me apoiarem durante o trajeto.

Aos amigos, agradeço a todos os que conseguir lembrar e peço desculpas aos que esquecer. Carol, pela presença distante. Raquel, pelo incentivo e carinho. To Pat, a friend in the true sense, distant but always present. O Dani, pela leitura atenta e animadora. A Dani, eterna cheerleader. Dudu, pelas tardes na biblioteca da Física e conversas literárias. Analu, pela alegria contagiante. Ed, por compartilhar as dores e delícias da pós-graduação. Eliza, gracias por las charlas virtuales o no. Turma do

lanchinho, pelas horas de escapismo. Last, but definitely no least, Kobold, pela amizade sincera, shalom.

Je remercie ma belle-mère, Ludo, pour l'affection de toutes ces années et le support avec la langue française. Je remercie ma belle-sœur, Lola, pour la délicieuse folie.

Às minhas tias, Nancy, Neusa, Neiva e Neide, pelas orações e carinho irrestrito.

Ao meu pai, agradeço a presença constante e amorosa. Mesmo sem entender o que estava acontecendo, você sempre esteve comigo, perto ou longe. Desculpas sinceras pelas ausências. Espero que se orgulhe de mim.

Gostaria, finalmente, de agradecer ao Pierre, meu companheiro constante. Palavras não são suficientes para agradecer todo o amor, carinho e dedicação, espero poder sempre retribuí-lo. Sem você, nada disso seria possível. God only knows what I'd be without you.

## **Disneylândia**

(Arnaldo Antunes e Titãs)

Filho de imigrantes russos casado na Argentina com uma pintora judia, casou-se pela segunda vez com  
uma princesa africana no México.  
Música hindú contrabandiada por ciganos poloneses faz sucesso no interior da Bolívia.  
Zebras africanas e cangurus australianos no zoológico de Londres.  
Múmias egípcias e artefatos incas no museu de Nova York.  
Lanternas japonesas e chicletes americanos nos bazares coreanos de São Paulo.  
Imagens de um vulcão nas Filipinas passam na rede de televisão em Moçambique.  
Armênios naturalizados no Chile procuram familiares na Etiópia,  
Casas pré-fabricadas canadenses feitas com madeira colombiana,  
Multinacionais japonesas instalam empresas em Hong-Kong e produzem com matéria prima brasileira  
para competir no mercado americano.  
Literatura grega adaptada para crianças chinesas da comunidade europeia.  
Relógios suíços falsificados no Paraguai vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles.  
Turista francesa fotografada semi-nua com o namorado árabe na baixada fluminense.  
Filmes italianos dublados em inglês com legendas em espanhol nos cinemas da Turquia.  
Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné.  
Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na África do Sul.  
Pizza italiana alimenta italianos na Itália.  
Crianças iraquianas fugidas da guerra não obtém visto no consulado americano do Egito para entrarem na  
Disneylândia.

## RESUMO

Esta dissertação teve por objeto o “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG, através do qual os graduandos dessa universidade têm a oportunidade de cursar um semestre letivo em uma universidade parceira no exterior. Em 2008, 186 alunos participaram desse programa, coordenado pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG. O trabalho foi guiado por duas perguntas básicas: quem são os esses jovens? Porque decidem participar do programa? Para responder a essas perguntas, diferentes ferramentas de pesquisas foram utilizadas: a) análise de documentos da DRI; b) observação das entrevistas de seleção; c) coleta de dados estatísticos secundários sobre o universo de intercambistas do ano de 2008 (N=177); d) aplicação de questionário aos alunos aprovados; e) entrevistas semi-diretivas com um número menor de intercambistas (N=41). Os resultados evidenciaram que o intercambista típico pertence às classes médias. Destacou-se, no entanto, um número maior do que esperado de jovens oriundos das classes populares que participam dessa experiência, graças ao apoio financeiro concedido por um fundo institucional. Além disso, constatou-se que os intercambistas são jovens que construíram, ao longo de sua vida, um *capital de mobilidade* e um exitoso currículo acadêmico que os diferencia da média dos alunos da UFMG. Quanto às motivações para o intercâmbio, os jovens entrevistados esperam que o período de estudos no exterior cumpra uma dupla função. Por um lado, esperam dele o desenvolvimento de competências instrumentais, como o aprimoramento lingüístico; mas também demonstram expectativas quanto à formação de disposições identitárias de tolerância, autonomia, etc. Competências e disposições essas que se imagina que possam se converter em trunfos futuros no mercado escolar e de trabalho.

Palavras-chave: internacionalização do ensino superior; mobilidade discente; desigualdades sociais de escolarização

## ABSTRACT

The object of this dissertation is the “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” (Undergraduate Exchange Program) of UFMG, through which the undergraduate students of the university have the opportunity to study for a semester in a partner university abroad. In 2008, 186 students participated in the program, coordinated by “Diretoria de Relações Internacionais” (DRI- Office of International Relations) of UFMG. The work was guided by two basic questions: who are those exchange students? Why have they decided to partake in the program? To answer these questions, different research instruments were used: a) analysis of DRI documents; b) observation of selection interviews; c) secondary data collection about the exchange students of 2008 (N=177); d) questionnaire application; e) semi-directive interviews with a smaller number of exchange students (N=41). The results showed that the typical exchange student belongs to the middle classes. Nonetheless, there was a number higher than expected of students from low-income backgrounds that participated in the program. This is probably due to the financial support given by an institutional fund. Apart from that, it was showed that the exchange students have built, throughout their lives, a *mobility capital* and successful academic curriculum vitae that differentiates them from the average student of UFMG. Regarding their motivations to participate in the exchange program, the students interviewed expect that their study period abroad fulfills a double function. On the one hand, they aspire the development of instrumental competencies, as the improvement of their foreign language competence. On the other hand, they also have expectations about the formation of personal dispositions of tolerance, autonomy, etc. Competencies and dispositions that, they believe, will become future trumps in the school and work markets.

Key words: internationalization of higher education; student mobility; schooling social inequalities

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - Número de Estudantes Brasileiros no Exterior (2003- 2006) .....	24
GRÁFICO 2 - Número de estudantes internacionais em nível superior (1955-2002) ..	27
GRÁFICO 3 - Evolução do Programa de Mobilidade Discente da UFMG (2003-2009) .....	40
GRÁFICO 4 - Número de universidades estrangeiras que receberam intercambistas do programa (2003-2009) .....	41
GRÁFICO 5 - Relação candidato/vaga da seleção 2007- DRI/UFMG - Divisão por países .....	42
GRÁFICO 6 - Auto declaração racial- Intercambista (2008/2009) x Corpo Discente UFMG (2005) .....	65
GRÁFICO 7 - Comparação FSE- Intercambistas x Corpo discente UFMG (2005) .....	76

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Número de intercambistas por país de destino (2003- 2009) .....	43
TABELA 2 - Intercambistas: divisão por cursos e áreas (2003-2009) .....	48
TABELA 3 - Divisão por sexo- intercambistas (2008/2009) x corpo discente UFMG (2005) .....	63
TABELA 4 - Idade dos participantes do programa .....	65
TABELA 5 - Tamanho da família dos intercambistas .....	67
TABELA 6 - Posição dos intercambistas na fratria .....	68
TABELA 7 - Nível de escolaridade dos pais- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005) .....	70
TABELA 8 - Pais com pós-graduação- intercambistas .....	70
TABELA 9 - Ocupação dos pais- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005) .....	72
TABELA 10 - Renda familiar mensal- intercambistas Programa de Mobilidade Discente Internacional (2008/2009) .....	73
TABELA 11 - Renda familiar mensal- intercambistas Programa Escala (2008/2009) .	74
TABELA 12 - Distribuição percentual das pessoas que freqüentam estabelecimento de ensino fundamental e rede de ensino freqüentados .....	80
TABELA 13 - Rede de ensino freqüentada no Ensino Médio- Intercambistas (2008/2009)X UFMG (2005) .....	81
TABELA 14 - Distribuição percentual das pessoas que freqüentam estabelecimento de ensino médio e rede de ensino freqüentados .....	82

TABELA 15 - Tipo de Ensino Médio freqüentado- Intercambistas(2008/2009)X UFMG (2005) .....	82
TABELA 16 - Turno Ensino Médio- Intercambistas (2008/2009) x UFMG (2005) ....	83
TABELA 17 - Local de conclusão do Ensino Médio- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005) .....	83
TABELA 18 - Freqüência a curso pré-vestibular- Intercambistas (2008/2009) x UFMG (2005) .....	84
TABELA 19 - Tentativas de ingresso na universidade- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005) .....	85
TABELA 20 - Idade de aprovação no vestibular- Intercambistas (2008/2009) .....	86
TABELA 21 - Turno dos estudos universitários- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005) .....	86
TABELA 22 - Exercício de atividade remunerada-intercambistas (2008/2009) .....	87
TABELA 23 - Freqüência a cursos de idiomas- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005) .....	100
TABELA 24 - Capacidade de leitura em língua estrangeira – Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005) .....	102

## **LISTA DE APÊNDICES**

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos intercambistas (2008/2009) .....	131
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista .....	135

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A - Agrupamentos ocupacionais – COPEVE (UFMG) .....	136
---	-----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACI .....	Assessoria de Cooperação Internacional
AUGM.....	Associação de Universidades Grupo Montevideo
BELTA .....	Brazilian Educational Language Travel Association
CACS .....	Centro Acadêmico de Ciências Sociais
CAPES .....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEFET-MG .....	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CENEX .....	Centro de Extensão
CCI .....	Coordenadoria de Cooperação Internacional
COLTEC-MG .....	Colégio Técnico da UFMG
COPEVE .....	Comissão Permanente de Vestibular
DRI .....	Diretoria de Relações Internacionais
ERASMUS .....	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
EUA .....	Estados Unidos da América
FAE .....	Faculdade de Educação
FSE .....	Fator Socioeconômico
FUMEC .....	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUMP .....	Fundação Universitária Mendes Pimentel
FUNDEP .....	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GEDI .....	Grupo de Direito Internacional
IBGE .....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INED .....	Institut National d'Études Démographiques
LMD .....	Licenciatura/Mestrado/Doutorado
MEC .....	Ministério da Educação
OCDE .....	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC .....	Organização Mundial do Comércio
OSFE .....	Observatório Sociológico Família – Escola
PEC-G .....	Programa de Estudante- Convênio de Graduação
PCI .....	Programa de Cooperação Inter-universitária
POF .....	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PUC-MG .....	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RJ .....	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI .....	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSG .....	Rendimento Semestral Global
SRI .....	Serviço de Relações Internacionais
TOEFL .....	Test of English as a Foreign Language
UFC .....	Universidade Federal do Ceará
UFMG .....	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS .....	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ .....	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNA .....	União Administrativa de Negócios
UNESCO .....	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNI-BH .....	Centro Universitário de Belo Horizonte
UNICAMP .....	Universidade Estadual de Campinas
USP .....	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1- A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES</b> .....	20
1.1- O fenômeno da Educação Internacional .....	21
1.1.1- A Educação Internacional .....	21
1.1.2- Algumas faces do fenômeno .....	23
1.1.3- A internacionalização universitária .....	25
1.2- A sociologia do fenômeno .....	31
<b>CAPÍTULO 2- O PROGRAMA DE MOBILIDADE DISCENTE INTERNACIONAL PARA A GRADUAÇÃO DA UFMG</b> .....	36
2.1- A Diretoria de Relações Internacionais (DRI)- um breve histórico .....	36
2.2- O Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação .....	37
2.2.1- Uma cartografia do programa .....	41
2.2.2- O processo de seleção .....	52
<b>CAPÍTULO 3- OS INTERCAMBISTAS: PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES</b> .....	62
3.1- PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO .....	62
3.1.1- Sexo .....	63
3.1.2- Idade .....	65
3.1.3- Raça .....	65
3.1.3- Tamanho da família .....	67
3.1.4- Posição na Fratria .....	68
3.1.5- Nível de escolaridade dos pais .....	69
3.1.6- Ocupação dos Pais .....	71
3.1.7- Renda .....	73
3.1.8- Fator Socioeconômico (FSE) .....	75
3.2- TRAJETÓRIAS ESCOLARES .....	78
3.2.1- Ensino Fundamental .....	79
3.2.2- Ensino Médio .....	81

3.2.3- Ensino superior .....	86
<b>CAPÍTULO 4- OS INTERCAMBISTAS: RECURSOS FAMILIARES, CARACTERÍSTICAS E MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS .....</b>	<b>90</b>
4.1- A FORMAÇÃO DE UM CAPITAL DE MOBILIDADE .....	90
4.1.1- Histórico familiar e pessoal .....	91
4.1.2- Experiências internacionais prévias e competência lingüística .....	97
4.1.3- Experiências de adaptação .....	102
4.1.4- Traços de personalidade .....	105
4.2- AS MOTIVAÇÕES PARA O INTERCÂMBIO .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>123</b>
<b>Apêndice A- Questionário aplicado aos alunos intercambistas (2008/2009) .....</b>	<b>131</b>
<b>Apêndice B- Roteiro de entrevista .....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo A- Agrupamentos ocupacionais – COPEVE (UFMG) .....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

Não é raro que a escolha de um tema de pesquisa na área das Ciências Humanas esteja ligada à história de vida do próprio pesquisador. Tendemos a nos interrogar sobre aquilo que nos é familiar, sobre aquilo que, em nossa vida cotidiana, nos desperta interesse pessoal ou científico.

A idéia e a prática de uma educação internacional sempre estiveram presentes em minha vida. Minha mãe, professora de Inglês, fez curso de idiomas nos Estados Unidos nos anos 70, e depois, no Canadá. Com 13 anos, fiz minha primeira viagem de estudos ao exterior, um curso de verão na Irlanda. A experiência se repetiu no ano seguinte e, dois anos depois, fui para a Nova Zelândia, por sete meses, em programa de intercâmbio de “high school”. Em julho de 2006, já motivada para a realização dessa pesquisa, realizei um curso de espanhol na Argentina. Minha escolha no vestibular acabou sendo influenciada por essas experiências. Cursei Turismo na PUC-MG e Letras na UFMG, o que vem ao encontro das descobertas de Prado (2002) que, em sua tese de doutorado sobre os intercâmbios de “high school”, verificou que grande parte dos intercambistas, na volta ao Brasil, opta por cursos superiores que têm alguma relação com o internacional, tais como: Letras, Relações Internacionais, Turismo, Comércio Exterior, etc.

Cursando a disciplina “Prática de Ensino”, no âmbito do curso de Licenciatura da UFMG, entrei em contato com uma literatura referente aos processos contemporâneos de internacionalização da educação; e através dessas leituras, fui sensibilizada para a importância desse fenômeno educacional. Trata-se de uma literatura, em boa parte de natureza sociológica, que tematiza as várias modalidades que o fenômeno apresenta, nos dias atuais, a saber: estágios lingüísticos de curta duração, intercâmbios de “high school” (PRADO, 2002; 2004), programas “de mobilidade” para estudantes de graduação (BROADY; BORJESSON; PALME, 2002; KEHNN, 2005; GALLOWAY; JENKINS, 2005; VIEIRA, 2007; ENNAFAA, 2007), universidades internacionais (PYVIS; CHAPMAN, 2007), internacionalização em nível de pós-graduação (CURY, 2004; CANÊDO, 2004; CRBC, 2004-2005; TRICE; YOO, 2007), e escolas internacionais (HAYDEN; POTTER, 2004; CANTUÁRIA, 2005; WEENINK, 2005; AGUIAR, 2007).

O fenômeno da internacionalização dos estudos é multifacetado, podendo ser encarado por diversas óticas, como a das políticas públicas, da economia, da psicologia, entre outros. Para essa pesquisa optou-se pela perspectiva da sociologia da educação, encarando a estadia internacional como um fato cada vez mais freqüente nas trajetórias escolares de certos grupos sociais.

Esta pesquisa buscou investigar uma das modalidades do fenômeno de internacionalização das trajetórias acadêmicas: a mobilidade estudantil durante os estudos universitários; mais especificamente, aquela realizada no âmbito do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), em parceria com universidades conveniadas no resto do mundo.

A escolha recaiu sobre o ensino de nível superior por ser esse o mais internacionalizado dos graus de ensino (NOGUEIRA, 2006; OCDE, 2006), mas que ainda conta com poucos trabalhos sociológicos que o tomam como objeto, em sua dimensão internacional. Por sua vez, a opção pelo estudo do intercâmbio discente da UFMG ganha ainda mais relevância quando se constata que a proposta dessa universidade para o REUNI<sup>1</sup> prevê o fortalecimento dos programas de mobilidade estudantil (cf. UFMG, 2007).

A presente pesquisa objetivou conhecer o usuário do programa, traçar e analisar o seu perfil abordando-o de vários ângulos, seja do ponto de vista material (renda familiar, nível socioeconômico), demográfico (sexo, idade, raça, tamanho da família), escolar (rede de ensino freqüentada, turno, curso de graduação, etc) ou pessoal (histórico familiar e pessoal de internacionalização, características individuais, etc). Além disso, buscou-se compreender as motivações desses jovens para participar do programa, bem como os investimentos das famílias face a esse bem cultural.

Espera-se que os dados e análises gerados ofereçam uma base teórica e empírica para futuros trabalhos acerca dos estudos no exterior de jovens brasileiros, adensando

---

<sup>1</sup> O REUNI constitui o “Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, proposto pelo governo federal em abril de 2007.

assim os esforços realizados pelo Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), da Faculdade de Educação da UFMG, no sentido de problematizar, do ponto de vista sociológico, a temática da internacionalização dos estudos.

Para tanto, utilizei-me de diferentes ferramentas de pesquisa:

1º) Análise documental: numa primeira fase, examinei uma série de documentos que serviram como suporte para o desenvolvimento do trabalho, além de fornecer um histórico do programa:

- Editais de seleção de 2003 a 2008: nestes editais obtive informações relativas aos requisitos para a candidatura, critérios de seleção, número de vagas, requisitos por universidades e países de destino.
- Formulários de inscrição dos participantes de 2008/2009: a análise desses formulários forneceu informações pessoais e acadêmicas dos alunos inscritos, tais como: curso de graduação, experiência acadêmica (ex: iniciação científica) e/ou profissional no Brasil e no exterior.
- Quadros de mobilidade de 2003 a 2009: os quadros apresentam a relação dos selecionados, o país e a universidade de destino, o período do intercâmbio e o curso de origem.

2º) Observação das entrevistas de seleção: os alunos candidatos ao intercâmbio participam de entrevistas de seleção com uma banca de professores da UFMG. Observei, no período de 3 dias, 80 dessas entrevistas. Essas observações permitiram conhecer com mais profundidade o processo de seleção, os alunos candidatos e, principalmente, os bastidores do programa.

3º) Coleta de dados secundários: o setor de estatística da COPEVE ( Comissão Permanente de Vestibular) colocou a minha disposição os dados estatísticos de 177 dos 186 estudantes da UFMG que foram aprovados para o ano de 2008/2009 no “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação”. Esses dados foram tratados de modo a comparar o perfil dos intercambistas com o dos demais alunos da UFMG.

4º) Questionários: um questionário foi aplicado aos alunos aprovados, resultando em 173 questionários respondidos<sup>2</sup>. O objetivo foi recolher dados complementares para a elaboração do perfil acima mencionado. Sua aplicação se deu durante os encontros de orientação realizados pela DRI com os candidatos aprovados. Nesses encontros, os jovens são agrupados em pequenos grupos, divididos por universidade e/ou país, e recebem orientações práticas sobre seu período de estudos no exterior. O momento dessas reuniões proporcionou o contato inicial da pesquisadora com os participantes e revelou-se ideal para a aplicação do questionário.

5º) Entrevistas<sup>3</sup>: dentre os 186 alunos aprovados, 41 dispuseram-se a conceder uma entrevista para a pesquisa<sup>4</sup>. Esse instrumento foi utilizado na tentativa de captar as expectativas e motivações iniciais dos universitários, visto que essas poderiam se modificar durante o período no exterior. As entrevistas semi-diretivas foram organizadas em três partes: trajetória acadêmica (relação do aluno com os estudos, vestibular, processo de escolha do curso superior, etc); o programa de intercâmbio (informações prévias, contato com ex e atuais intercambistas, processo de seleção, reações pessoais e familiares, custos provenientes do intercâmbio, etc); e motivações e expectativas (motivações para o intercâmbio, razões para escolha do país, internacionalização pessoal e familiar, etc).

Esta dissertação está organizada, além desta introdução e das considerações finais, em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se um breve panorama do fenômeno da internacionalização da educação escolar, focalizando, em especial, a internacionalização universitária. Além disso, levantam-se algumas pesquisas científicas que tentam entender o papel do internacional na formação do indivíduo no período contemporâneo. O segundo capítulo focaliza o “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação”, apresentando suas características e evolução ao longo de seus sete anos de existência.

Os dois capítulos seguintes enfocam os participantes do programa. O terceiro capítulo está dividido em duas partes. Na primeira são apresentados e analisados os

---

<sup>2</sup> Ver Apêndice A.

<sup>3</sup> Ver roteiro de entrevista no Apêndice B.

<sup>4</sup> Dentre essas entrevistas, três foram feitas com alunos que acabaram por desistir do intercâmbio.

dados relativos ao perfil sociodemográfico dos participantes do programa. Na segunda, buscou-se traçar a trajetória escolar desses intercambistas, abordando seu percurso durante o ensino fundamental e ensino médio, no momento do vestibular e durante a universidade. Buscou-se, nesse capítulo, sempre que possível, comparar os dados dos intercambistas com o corpo discente da UFMG de um modo geral.

Por fim, o quarto capítulo tenta descer ao nível do intercambista de “carne e osso”. Inicialmente, buscou-se compreender o processo de sensibilização desses jovens frente à mobilidade internacional, ou seja, as características que os diferenciariam dos demais estudantes universitários que têm suas trajetórias marcadas pelo “local”. Para tanto, foram examinados quatro componentes da noção de “capital de mobilidade”: o histórico familiar e pessoal do indivíduo; suas experiências internacionais prévias e seu conhecimento lingüístico; suas experiências de adaptação; e alguns traços de personalidade. Posteriormente, foram analisadas as motivações apresentadas pelos intercambistas para a participação no programa, dividindo-as em motivações “identitárias” e “instrumentais”.

## CAPÍTULO 1- A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES<sup>5</sup>

Sabemos que, nos dias de hoje, graças à intensificação das trocas internacionais (tanto no plano econômico, como no plano cultural) e a uma relativa democratização dos meios de transporte, a mobilidade geográfica - assim como o interesse pelo internacional - aumentaram consideravelmente<sup>6</sup>. Sociólogos, como Renato Ortiz (2007), apontam para uma mundialização da cultura, através da qual partilhamos hábitos cotidianos com pessoas do mundo todo. Uma das esferas cotidianas que sofrem a influência internacional é a das práticas educativas.

No que concerne à educação, um progressivo processo de internacionalização dá margem ao surgimento de “uma nova ordem educativa mundial” (LAVAL e WEBER, 2002; ZARATE, 1999) alicerçada na criação de um mercado internacional do ensino<sup>7</sup> e na crescente globalização das políticas educacionais (parcerias intergovernamentais; convênios interinstitucionais, etc.). Na esfera da vida privada, o mesmo fenômeno se reflete no contingente cada vez maior de estudantes atingidos por esse processo e de famílias que se mobilizam para proporcionar, à sua prole, uma oportunidade de estudos no exterior ou de contato com o estrangeiro.

Há que se lembrar que uma dose de cosmopolitismo sempre fez parte do estilo de vida das elites sociais, seja através da mobilidade geográfica, seja das redes de relações internacionais mantidas por elas. Neste caso, as viagens cumpririam uma

---

<sup>5</sup> Este capítulo retoma, parcialmente, nosso artigo (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS) intitulado “Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares”, publicado na revista *Educação e Sociedade* (v.29, n.103, p. 355-376, maio/ago., 2008).

<sup>6</sup> Dados fornecidos por Urry (2005) deixam clara a magnitude desse fenômeno: “a cada ano, registramos 600 milhões de chegadas de viajantes internacionais (comparado a 25 milhões em 1950); a cada ano, 300.000 passageiros sobrevoam os Estados Unidos (...). As viagens internacionais respondem hoje por um duodécimo do comércio mundial (...). O turismo internacional e nacional é responsável por 10% dos empregos no mundo” (p. 62). Nesta dissertação, a tradução desse excerto, assim como a de todos os outros ainda não traduzidos para o português, é de minha autoria.

<sup>7</sup> O termo “mercado” foi usado para assinalar que a compra e venda de serviços de ensino tornaram-se objeto de um comércio entre as nações, o qual já se encontra, aliás, em vias de regulamentação pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Em alguns países, os serviços de educação são hoje parte importante da balança comercial. Na Austrália, eles “são a terceira fonte de exportação em termos de serviços e a décima quarta fonte de exportação em termos gerais. (...) Nos Estados Unidos, as exportações de serviços de educação alcançavam sete bilhões de dólares em 1998” (CHARLE et al., 2004, p. 8).

função educativa, possibilitando uma aprendizagem internacional, que preparara os jovens desses meios sociais para ocupar futuras posições de poder (cf. WAGNER, 2007).

Contudo, no curso das últimas décadas, um elemento novo vem despontando com força no conjunto das práticas educativas das famílias das classes médias brasileiras, sobretudo em suas frações superiores: a valorização e a demanda por uma dimensão internacional na formação dos filhos. Essas experiências se revestem de formas as mais diversas: estágios lingüísticos de curta duração, intercâmbios de *high school* (ensino médio), programas de mobilidade para estudantes de graduação, etc. Além disso, uma espécie de internacionalização *in loco*, também se tornou possível graças à disseminação das chamadas “escolas internacionais” que oferecem ensino bilíngüe, currículo internacional e que, geralmente, dão acesso a diplomas internacionais.

O fato é que “nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos”, como escreve a socióloga portuguesa Maria Manuel Vieira (2007).

## **1.1- O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL**

### **1.1.1- A Educação Internacional**

O termo “educação internacional” assume hoje significados diversos, englobando, sob um mesmo rótulo, diferentes formas e tipos de escolarização. Apesar de, nos últimos anos, a expressão ter se tornado usual, nem ela nem as práticas que ela designa constituem, propriamente, uma novidade. De fato, atribui-se ao escritor inglês Charles Dickens, a primeira menção aos termos “educação internacional” e “escola

internacional”, quando, em 1864, ele formulou uma proposta para a criação de um sistema educacional privado para a Europa.<sup>8</sup>

Em 1950, em sua “Enciclopédia de Pesquisa Internacional”, William Brickman pondera que “o termo educação internacional pode ser aplicado às várias relações culturais e educacionais entre nações” (*apud* SYLVESTER, 2002, p. 94). Em 1969, Becker e Leestma enfatizam o papel da educação internacional como forma de compreender e modificar valores e perspectivas. O último chega a afirmar que “talvez a definição mais fundamental de educação internacional é qualquer experiência que reduza o etnocentrismo” (*apud* SYLVESTER, 2002, p. 129). Ao passar a enxergar o outro e entendê-lo, acredita-se então que o indivíduo tornar-se-ia um “cidadão do mundo”.

A idéia de uma cidadania global, exaltada nos tempos de hoje, também não é nova. Em 1923, durante a “Conferência Mundial sobre Educação”, organizada pela Associação Nacional de Educação dos EUA, o representante do Japão, M. Sawayanagi defendia que “cada criança deveria ser treinada para tornar-se um cidadão valoroso para seu país e, ao mesmo tempo, tornar-se um bom cidadão do mundo” (*apud* SYLVESTER, 2002, p. 111). No mesmo evento, essa idéia é reforçada pelo representante norte-americano Augustus Thomas que acreditava que “hoje em dia os cidadãos devem ser cidadãos para o mundo (...). Sendo assim, as crianças de hoje devem receber este ponto de vista mais amplo e este entendimento maior” (*apud* SYLVESTER, 2002, p. 112). Apesar de se tratar - como se constata facilmente - de uma literatura normativa que se pauta, sobretudo, por juízos de valor, essas menções são importantes marcos históricos para a construção da mítica do “cidadão do mundo” que vem se disseminando nos discursos dos sujeitos contemporâneos (cf. NOGUEIRA, 2006).

Já no âmbito de uma literatura de cunho sociológico, Gunesh (2004) acredita que essa “cidadania global” pressupõe um sentimento de cosmopolitismo que tem o significado de um “sentir-se em casa no mundo”:

---

<sup>8</sup> Para maiores informações, ver Sylvester (2002, 2005) que oferece um histórico de definições e estudos acerca da educação internacional. Neste texto, apresentarei apenas os aspectos desses estudos que considere os mais pertinentes para meu objeto.

“Este sentimento (...) pode ser definido como um interesse e um engajamento na diversidade cultural, ao aproximar as esferas global e local nos termos de uma identidade pessoal. Neste sentido, a aproximação significa ter um pé em cada esfera e encontrar um equilíbrio no qual o global é decisivo, sem, necessariamente, dominar durante todo o tempo” (p.256)

O conceito de cidadania tem sido tradicionalmente ligado aos limites geográficos de uma dada sociedade. No entanto, as transformações globais estariam mudando a natureza desse conceito, afinal os fluxos globais, sejam físicos, ou virtuais, ignoram as fronteiras. Esse fenômeno é primeiramente percebido através de uma economia globalizada. Mas, como apontado por Beck (2000), cada vez mais parece se

“ignorar as barreiras do Estado- as pessoas compram internacionalmente, trabalham internacionalmente, amam internacionalmente, casam internacionalmente, pesquisam internacionalmente, crescem e são educadas internacionalmente (em diferentes línguas), vivem e pensam transnacionalmente, isto é, combinam múltiplas lealdades e identidades em suas vidas.” (p.80)

Soysal, citado por Urry (1999), argumenta que “a cidadania nacional está perdendo terreno para um modelo mais universal de pertencimento dentro de uma visão cada vez mais desterritorializada” (p.314).

Da mesma forma, Szersynski e Urry (2002) acreditam que a cultura do cosmopolitismo implica uma disposição cultural, por parte dos indivíduos, que propiciaria uma posição de “abertura frente aos povos, lugares e experiências de diferentes culturas (p.468).

### **1.1.2-Algumas faces do fenômeno**

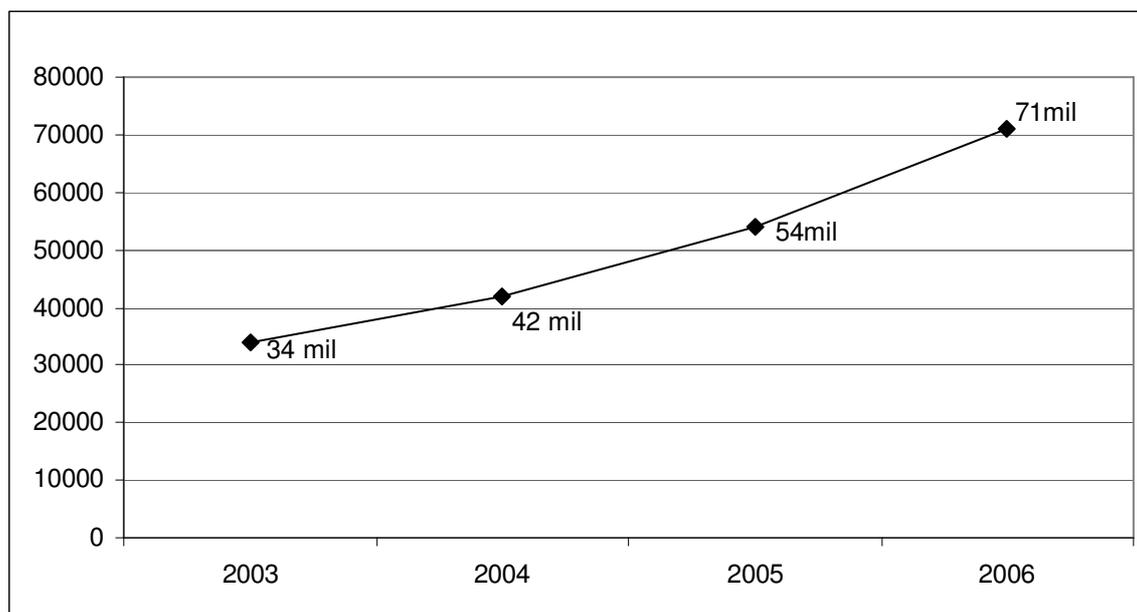
O nível superior é, indubitavelmente, o mais internacionalizado dos graus de ensino. Contudo, o fenômeno da internacionalização dos estudos também se manifesta em outros níveis de escolaridade.

No Brasil, de acordo com estimativas feitas, no ano de 2002, pela BELTA (Brazilian Educational Language Travel Association)<sup>9</sup>, o número de estudantes brasileiros no exterior tenderia a crescer fortemente, conforme se vê no gráfico 1:

---

<sup>9</sup> A BELTA é uma entidade civil, sediada na cidade de São Paulo, que federa as operadoras (estabelecimentos comerciais privados) especializadas em programas educacionais no exterior.

GRÁFICO 1- Número de Estudantes Brasileiros no Exterior (2003- 2006)



Fonte: BELTA, 2007

Cumprе esclarecer que os valores apresentados no gráfico acima abarcam o conjunto dos diferentes tipos de mobilidade, sendo os cursos de idioma de curta duração o tipo mais freqüente dentre eles, seguido pelos programas de intercâmbio de ensino médio (ditos de *high school*), pelos programas que oferecem estágio/trabalho e, por último, pelos programas em nível universitário. Mas, infelizmente, a BELTA não fornece os dados desagregados para cada uma dessas modalidades.

Para a cidade de Belo Horizonte, dispomos dos dados primários coletados por Prado (2002) que, em sua tese de doutorado sobre os intercâmbios de *high school*, apresenta as taxas de crescimento desses programas realizados por jovens mineiros, num curto período de tempo: da ordem de 8,2% entre 1996 e 1997, elevando-se para 12,8% entre 1997 e 1998.

O crescimento da demanda das famílias por uma escolarização em moldes internacionais pode também ser percebido nas escolas internacionais de Belo Horizonte (cf. AGUIAR, 2007). Criadas há décadas – anos 50, no caso da escola americana, e anos 70, no caso da italiana – e destinadas, em sua origem, exclusivamente a estudantes estrangeiros, elas passam, nos anos 90, a ser escolas bi-culturais ou bilíngües -

cumprindo tanto o currículo obrigatório nacional como o estrangeiro - em resposta à crescente demanda de famílias brasileiras por esse tipo de escolarização. Esse processo resultou na inversão de seu público, anteriormente estrangeiro e, atualmente, composto por uma maciça maioria (mais de 90%) de brasileiros<sup>10</sup>.

### 1.1.3- A internacionalização universitária

Desde seu surgimento, na alta Idade Média, a universidade teve um caráter eminentemente internacional, sendo “a vasta migração estudantil parte do modo de funcionamento normal das universidades medievais” (WAGNER, 2007, p.10). Tanto alunos como professores se deslocavam para os pólos de cultura da época, em um movimento conhecido por *peregrinatio academica*. No Brasil colônia, devido à proibição, pela coroa portuguesa, da criação de instituições de ensino superior no país (cf. MENDONÇA, 2000), uma parcela dos jovens pertencentes às elites brasileiras fazia seus estudos universitários em outros países, notadamente em Coimbra (Portugal).

No entanto, a internacionalização da educação superior

“vem-se acentuando e adquirindo contornos específicos nas últimas décadas em acompanhamento ao desenvolvimento da globalização das nações. De um processo muitas vezes assistemático, mas característico das universidades, a internacionalização está se transformando em objetivo a ser perseguido de forma constante” (MOROSINI, 1998, p. 47).

Podemos perceber diferentes formas de internacionalização universitária, entre elas: a abertura de universidades estrangeiras em países diferentes de sua origem, a entrada de capital internacional em instituições privadas de ensino superior, a criação de cursos virtuais que podem ser realizados por alunos de diversos países, etc. (cf. KNIGHT, 1999).

Uma dos sintomas mais visíveis da internacionalização do ensino superior é a internacionalização da produção científica nas últimas décadas com um crescente número de trabalhos escritos em parcerias internacionais (cf. GINGRAS, 2002). Essa cooperação entre pesquisadores deixa de se manifestar apenas como iniciativas isoladas, passando para um nível institucional. Hoje, a cooperação internacional passa a ser

---

<sup>10</sup> Essa mesma tendência foi verificada por Cantuária (2005), em seu estudo sobre as escolas internacionais da cidade de São Paulo.

considerada “uma necessidade básica, uma parte da missão central da universidade” (SAVANI, 2006, p.157).

A importância dada a esse fator pode ser percebida, por exemplo, na proposta da UFMG para o REUNI. Nela, a internacionalização aparece como um dos princípios norteadores, tendo a universidade se proposto a fortalecer os “programas de mobilidade estudantil da UFMG, propiciando aos estudantes a realização de parte de seu curso em outras instituições, do país e do exterior, bem como recebendo alunos dessas instituições parceiras, para o mesmo fim” (UFMG, 2007, p.4). Da mesma forma, em entrevista concedida ao jornal *Folha de S. Paulo*, o recém-empossado reitor da UNICAMP- Fernando Ferreira Costa- indica, como sua prioridade, o intercâmbio com universidades estrangeiras, com a meta de que 30% dos alunos dessa universidade participem de algum tipo de mobilidade acadêmica nos próximos anos, para se transformar “numa universidade comparada às melhores do exterior” (PINHO, 2009)<sup>11</sup>.

Essa cooperação acadêmica se “insere em processos mais complexos que as tradicionais relações bilaterais [entre as instituições], constituindo-se redes e associações de universidades que promovem as relações multilaterais” (SALTO, 2008, p.2). Um estudo feito em 2002 identificou 635 organizações internacionais universitárias, agrupando consórcios, redes, alianças e agências de universidades (DENMAN, 2002).

Na América Latina, duas redes de universidades se destacam: a “Rede Macrouiversidades da América Latina e Caribe” e a “Associação Universitária Grupo Montevideo”. A primeira foi criada em junho de 2002, com o objetivo de integrar e fortalecer as universidades da região através da cooperação em projetos conjuntos, intercâmbio de alunos e professores, capacitação de pessoal, entre outras medidas. Ela conta hoje com 32 universidades, em 19 países, incluindo a UFMG. A “Associação de Universidades Grupo Montevideo” (AUGM) foi criada em 1991, e congrega atualmente 21 universidades públicas da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai e Brasil<sup>12</sup>. A

---

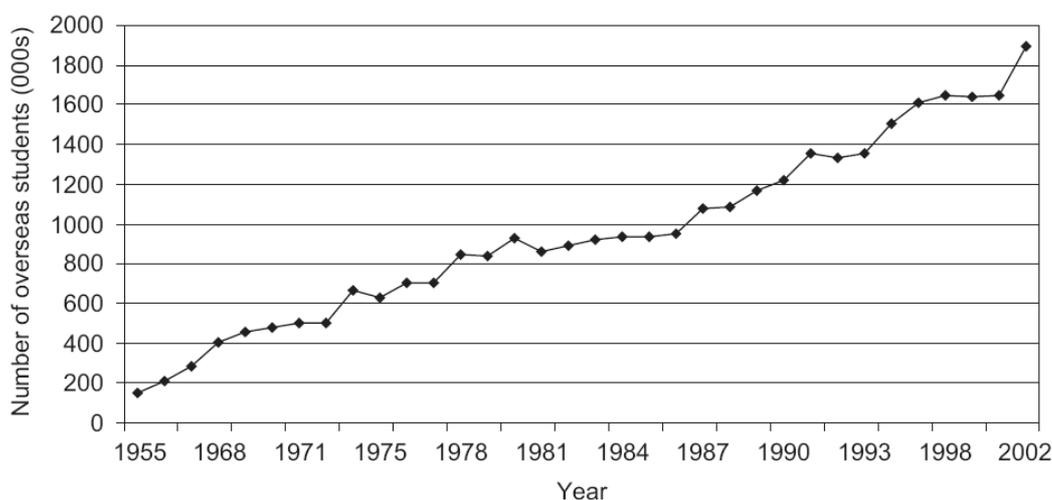
<sup>11</sup> A importância da internacionalização é reforçada, inclusive, pelos órgãos de fomento à pesquisa. A avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), por exemplo, leva em consideração para sua avaliação, critérios como publicações e revistas estrangeiras, intercâmbio de professores e alunos, participação em organismos internacionais, etc. ( cf. CAPES, 2007)

<sup>12</sup> Incluindo a UFMG.

AUGM tem objetivos semelhantes aos da Rede Macro, desenvolvendo atividades diversas, tais como a criação de comitês acadêmicos que congregam professores das instituições afiliadas. Uma dessas atividades é a “Jornada de Jovens Pesquisadores”, realizada anualmente desde 1993, na qual alunos de graduação e pós-graduação das universidades parceiras apresentam e discutem suas pesquisas<sup>13</sup>.

Dentre as diversas facetas da internacionalização universitária, a mais visível é, sem dúvida, o intercâmbio discente. A mobilidade internacional no nível superior, como vimos, não é recente. No entanto, nas últimas décadas, o processo de internacionalização neste nível sofreu uma grande expansão. O gráfico 2 abaixo, criado a partir dos dados produzidos pela UNESCO e pela OCDE<sup>14</sup>, deixa clara a tendência de crescimento mundial no número de estudantes internacionais em nível superior.

GRÁFICO 2- Número de estudantes internacionais em nível superior (1955-2002)



Fonte: Naidoo (2006)

<sup>13</sup> Vale a pena lembrar que o governo federal brasileiro tem a intenção de criar, através do projeto de lei nº 2.878/08, a chamada Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA). A proposta é criar uma instituição bilíngüe (português e espanhol), em ciências e humanidades, destinada a formar estudantes que contribuam para a integração e o desenvolvimento da América Latina. A Unila teria sede em Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira de Argentina, Brasil e Paraguai. Além disso, encontra-se em andamento negociações para a criação da chamada UNILAB (Universidade da Integração Luso-brasileira), com sede no Ceará, que pretende reforçar os laços entre o Brasil e os demais países de língua portuguesa, em especial os da África.

<sup>14</sup> A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é um organismo transnacional que reúne 30 países desenvolvidos, incluindo Japão, Estados Unidos, Canadá, Austrália e países europeus.

No início da década de 1990, a OMC (Organização Mundial do Comércio) apontava a existência de, aproximadamente, 1.5 milhões de alunos em nível superior, estudando fora de seu país de origem. A OCDE divulgou, em junho de 2006, um grande relatório acerca da educação superior em seus países membros, no qual fornece estatísticas específicas do grau de internacionalização dos estudos superiores. Nele se constata que, apenas em 2003, 2,12 milhões de indivíduos estavam matriculados em instituições universitárias fora de seu país de origem. Alguns pesquisadores prevêem que, até 2015, 15 milhões de estudantes- de graduação e pós-graduação- irão estudar em um país estrangeiro<sup>15</sup>.

Quanto ao Brasil, “pesquisadores e professores brasileiros há décadas mantêm relações de cooperação e intercâmbio no plano internacional” (PANIZZZI, 2006, p.61), tendo, vários deles, completado parte de suas trajetórias acadêmicas em outros países<sup>16</sup>. Se, por um lado, a mobilidade em nível de pós-graduação não é um fenômeno novo, só mais recentemente os alunos de graduação passam a circular por universidades estrangeiras. Essa mobilidade pode se apresentar sob diferentes modalidades, variando entre programas de duração longa, média ou curta.

Um exemplo de programa de longa duração é o PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação), um programa de cooperação educacional do Governo brasileiro com outros países em desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Através desse programa, os cidadãos desses países podem realizar seus estudos de graduação em instituições de ensino superior brasileiras, participantes do programa (entre elas a UFMG). Segundo dados do MEC (Ministério da Educação), foram oferecidas 42.276 vagas no ano de 2007, sendo 4.698 candidatos selecionados<sup>17</sup>.

Os programas de dupla-diplomação ou bi-nacionais podem ser considerados de média duração. Nesses programas, os alunos cursam cerca de metade de sua grade

---

<sup>15</sup> Altbach & Knight (2007) consideram essa previsão exagerada, visto que “o número de estudantes internacionais na Austrália declinou, após uma década de dramática expansão. Também nos Estados Unidos, país que mais recebe estudantes, houve um modesto declínio no número de matrículas em 2004”. (p. 303)

<sup>16</sup> Para estudos sobre a internacionalização de alunos de pós-graduação, ver Cury (2003) e Canêdo (2003).

<sup>17</sup> Gomes (2007) analisou a experiência de alunos angolanos que participavam desse programa na UFMG.

curricular em uma universidade parceira no exterior, recebendo, ao final do curso, diplomas de ambas as instituições (cf. BORRI; GUBERTI; MELSA, 2007). No Brasil, a UFC, UNICAMP, USP, UFRGS, UFRJ e a PUC-RJ oferecem o programa de Duplo-Diploma- juntamente com universidades francesas- para os alunos de Engenharia. Em sua tese de doutorado, Melo (2008) analisou o programa da UFC, que teve início em 2000, com uma média de seis alunos por ano. A seleção dos candidatos toma por critério a excelência acadêmica, baseando-se no currículo dos alunos (histórico escolar sem reprovação, índice de rendimento acadêmico elevado e *curriculum vitae* aprovado). Além disso, o aluno passa por duas entrevistas, a primeira com tutores da UFC e a segunda, em língua estrangeira, com os representantes das escolas francesas participantes do programa. O aluno selecionado recebe uma bolsa de 1.200 euros mensais, passagem de ida e volta e curso de francês.

Contudo, a forma mais comum de intercâmbio internacional é aquela na qual o aluno matriculado em uma universidade permanece por alguns meses em uma instituição parceira de ensino superior, tendo os créditos cursados transferidos para sua instituição de origem.

Em termos mundiais, o programa de intercâmbio universitário mais conhecido, e bem sucedido, atualmente é o Erasmus. Criado em 1987, ele tem como objetivo promover o intercâmbio e a mobilidade de alunos e professores dentro da Europa<sup>18</sup>. Esse programa promoveu, entre 1987/88 e 2003/2004, mais de 1 milhão de intercâmbios de alunos universitários, em 2.199 instituições de ensino superior. A constante mobilidade dos graduandos dentro da Europa e a crescente internacionalização universitária levaram ao chamado Tratado de Bologna. O tratado teve por metas aumentar a competitividade dos estudantes, adaptando-os às demandas do mercado de trabalho e facilitar a mobilidade de estudantes e professores entre os países europeus. Para tanto, padronizou a estrutura de graus universitários organizando-os através de ciclos (LMD- Licenciatura/Mestrado/Doutorado); criou um documento anexo ao diploma universitário, no qual caracteriza a universidade; e implantou um sistema de créditos europeus, baseado nas horas de trabalho-padrão do aluno,

---

<sup>18</sup> Os participantes do programa Erasmus são os 27 países da comunidade europeia, além da Islândia, do Liechtenstein, da Noruega e da Turquia.

facilitando assim a validação de créditos cursados em outro país signatário do Tratado. A partir de 2004, criou-se o chamado “Erasmus Mundus”, objetivando a cooperação e a mobilidade de estudantes universitários de países em desenvolvimento para os países da Europa, assim como a saída de estudantes europeus para outros continentes.

Na América Latina, a AUGM coordena o “Programa Escala”, no qual o aluno matriculado em uma das universidades parceiras tem a oportunidade de cursar um semestre letivo em outro país latino-americano. Para o ano de 2007, o programa ofereceu 438 vagas no total, das quais 25 para a UFMG<sup>19</sup>. Esse número, no entanto, tende a crescer visto que uma das metas estipuladas para o REUNI é a de “ampliar a participação dos estudantes da UFMG no Programa Escala Estudantil da AUGM, priorizando assim as parcerias com América Latina” (UFMG, 2007, p.38), com a previsão de se atingir 100 vagas até 2015

A mesma tendência à internacionalização também se verifica em algumas instituições universitárias privadas. Em Belo Horizonte, por exemplo, a PUC-MG, a FUMEC, a UNI-BH e a UNA contam com setores específicos de relações internacionais. Esses setores são responsáveis por organizar parcerias entre as universidades brasileiras e instituições estrangeiras, possibilitando a promoção de estágios, o recebimento de bolsas de estudo e intercâmbios de graduação e pós-graduação. Esse investimento na internacionalização, feito por instituições privadas, pode ser visto como uma forma de atrair estudantes, tornando o “internacional” uma vantagem diferencial da instituição de ensino.

Quanto ao fluxo geográfico, a circulação pelo exterior não apresenta um caráter homogêneo, havendo, claramente, uma predileção por um grupo de nações. Com efeito, dados mundiais indicam que 62% dos estudantes estrangeiros no mundo provêm de países ditos “do sul” (países em desenvolvimento) e se dirigem a países “do norte” (em geral desenvolvidos)<sup>20</sup>. Por outro lado, 30% da mobilidade estudantil ocorre entre países

---

<sup>19</sup> O número de vagas, assim como os cursos disponibilizados, são negociados entre as universidades.

<sup>20</sup> A designação “norte” e “sul” é comumente usada para designar os países desenvolvidos e em desenvolvimento, respectivamente. Não refletindo, necessariamente a posição geográfica dos países. A Austrália, por exemplo, apesar de se localizar no hemisfério sul, é considerada um país do “Norte” por seu nível de desenvolvimento.

desenvolvidos (norte-norte) e apenas 8% dos estudantes do sul realizam seus estudos em outro país do sul (cf. ENNAFAA, 2004/2005). No nível universitário, a preferência por certos países é evidente, visto que a maioria relativa dos jovens matriculados em instituições universitárias fora de seu país de origem encontra-se nos Estados Unidos (28%), seguido pelo Reino Unido (12%), Alemanha (11%), França (10%) e Austrália (9%) (OCDE, 2006).

## 1.2- A SOCIOLOGIA DO FENÔMENO

As crescentes internacionalizações da educação escolar e da mobilidade estudantil vêm ocasionando o surgimento de uma literatura científica que tem por finalidade investigar as implicações sociológicas desse fenômeno. Na Faculdade de Educação da UFMG, algumas pesquisadoras ligadas ao Observatório Sociológico Família – Escola (OSFE) vêm se dedicando à pesquisa dessa temática. Maria Alice Nogueira examinou as experiências de internacionalização detectadas nas trajetórias escolares de estudantes pertencentes às camadas médias (NOGUEIRA, 1998; 2006) e as experiências educativas internacionais de filhos de empresários (NOGUEIRA, 2004). Já Ceres Prado (2002; 2004) pesquisou os intercâmbios realizados durante o ensino médio (ditos de “high-school”) analisando-os como estratégias educativas das classes médias. Enquanto Andréa Aguiar (2007) abordou, em sua tese de doutorado, a internacionalização *in loco*, ao estudar a escolha de escolas internacionais por famílias de Belo Horizonte.

Esses trabalhos demonstram que a passagem pelo exterior com fins educacionais ganha cada vez mais força em certos meios sociais. Tal tendência parece particularmente acentuada entre as classes médias, constituindo-se numa “nova modalidade de consumo educativo” (NOGUEIRA, 2006).

É certo que o investimento na educação internacional dos filhos ganha impulso com o crescente apelo da sociedade ao desenvolvimento de disposições cosmopolitas, quando os jovens são “convocados” a se tornar “cidadãos do mundo”. O que se visa com isso é propiciar a eles oportunidades de desenvolver, direta ou indiretamente, disposições e competências altamente valorizadas no mundo atual, em especial no

mercado de trabalho, tais como: domínio de outros idiomas; conhecimento da cultura de outros povos; capacidade de adaptação às mudanças; a abertura a novas idéias; flexibilidade e mobilidade individual; contatos internacionais; tolerância e capacidade de tratar com culturas (ECHEVESTE *et al.*,1999; VIEIRA, 2007). A mobilidade estudantil estaria assim “subordinada a uma antecipação da inserção profissional futura, e à construção biográfica da ‘empregabilidade’” (VIEIRA, 2007, p.3)<sup>21</sup>.

De modo que os estudos no exterior representariam um investimento das famílias no futuro educacional e profissional dos filhos. No entanto, como qualquer investimento, a aposta na educação internacional dos filhos é guiada por uma série de cuidados. O primeiro deles diz respeito à escolha do país de destino.

Nesse sentido, cumpre lembrar que o valor da experiência educacional internacional varia dependendo do país de origem e de destino. A socióloga francesa Anne-Catherine Wagner tenta explicar o tropismo em direção aos países desenvolvidos, defendendo a tese de uma “relação simbólica desigual entre as nações” (1998). De acordo com ela, essa relação deve ser concebida a partir de duas dimensões que diferenciariam os países, a saber:

- o “reconhecimento internacional do nacional”, ou seja, o nível de reconhecimento que cada país recebe do conjunto dos outros países estrangeiros. Esse fator opõe os países dominantes econômica e politicamente – cujos atributos nacionais (ex: língua, produção científica, autores, etc.) são valorizados mundialmente – “aos países que devem, ao contrário, recalcar os seus” (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS 2008, p.10). Assim, os cidadãos dos países que têm seus atributos nacionais reconhecidos mundialmente, os chamados países dominantes, não se sentiriam tão compelidos a sair de seu país de origem. Um bom exemplo é a assimetria dos fluxos estudantis, onde “os Estados Unidos recebem 25% de toda a população mundial de estudantes universitários (provenientes de todos os cinco continentes), enviando, para o exterior, apenas 2% de seus estudantes” (NOGUEIRA, 2006, p.41-42).

---

<sup>21</sup> Essa autora lembra também que ela é fruto, embora de forma mais indireta, do exacerbamento do processo de individualização contemporâneo que enfatiza a “capacitação individual de correr riscos, a procura activa de uma identidade pessoal, a busca incessante do “eu”” (VIEIRA, 2007).

- o “reconhecimento nacional do internacional”, ou seja o nível de reconhecimento que cada país atribui à esfera internacional. Esse fator opõe os países dominados, cultural e economicamente, como o Brasil, “para os quais os investimentos no internacional são rentáveis (fonte de poder, prestígio, etc.), àqueles para os quais esses investimentos tornam-se, senão negativos, ao menos arriscados na competição pelas melhores posições nacionais.” (NOGUEIRA, 2006, p. 42) Desse modo, o jovem proveniente de países em desenvolvimento acaba por se dirigir a países ocidentais desenvolvidos porque acredita que assim aprenderá com “os melhores”, os saberes mais legítimos, distinguindo-se de seus pares, pois não apenas ele “estudou fora”, mas também o fez em locais tradicionalmente tidos como referências mundiais.

Um segundo tipo de cuidado, no âmbito das estratégias de internacionalização desenvolvidas pelas famílias, se refere à língua falada no país de destino. A língua nativa do país de destino desempenha um papel fundamental, haja vista que uma das finalidades atribuídas ao período de estudos no exterior é o domínio de línguas estrangeiras que sejam rentáveis em diferentes mercados (escolar, de trabalho, matrimonial). Se, para os lingüistas, todas as línguas se equivalem, sabemos que, socialmente, diferentes valores são atribuídos a diferentes línguas, havendo uma forte hierarquia entre elas. Isto porque línguas diferentes proporcionam uma diferente rentabilidade material e simbólica a seus detentores.

Nesse sentido, o lingüista francês Jean-Louis Calvet (1999) propõe, para o período atual, um modelo de organização das línguas, no qual teríamos no centro, em posição de maior destaque, uma língua “hipercentral” (hoje, o inglês), seguida por uma dezena de línguas “supercentrais” (francês, espanhol, português, árabe, etc.), seguidas, por sua vez, por cem a duzentas línguas “centrais” (tcheco, armênio, etc.) e, finalmente, por quatro a cinco mil línguas “periféricas”. Dessa forma, o aprendizado do finlandês, por exemplo, não seria considerado um bom investimento. Por outro lado, têm-se o grande destaque da língua inglesa, vista como uma espécie de língua franca mundial, sendo os países anglofônicos os principais destinos de estudos (cf. OCDE, 2006). Segundo diversos autores (WEENINK, 2005; PRADO, 2002; NOGUEIRA, 2006;

AGUIAR, 2007), a aprendizagem da língua inglesa é apontada pelos pais como uma das vantagens de uma educação internacional.

Além disso, a forma de aquisição da língua estrangeira também exerce alguma influência sobre a decisão das famílias de enviar seus filhos para o exterior. É que hoje se encontra muito disseminada a idéia de superioridade do aprendizado das línguas estrangeiras no próprio país em que elas são faladas. Com efeito, diversos estudos no campo da lingüística aplicada apontam a existência de uma “crença” de que o lugar ideal para se aprender uma língua é o país do qual ela constitui a língua natal (PRADO, 1995; CARVALHO, 2000; SILVA, 2001; BARCELOS, 2001, 2004).

Nogueira (2006), ao entrevistar famílias cujos filhos estudaram fora do Brasil, constatou, no discurso dos pais, uma forte ênfase nas supostas vantagens dessa aprendizagem “por imersão”, da qual eles destacam dois grandes benefícios:

- a) ela propiciaria uma assimilação mais ampla do contexto cultural do país (costumes, valores, etc.);
- b) ela proporcionaria a excelência no plano da oralidade: o falar “fluentemente”, “sem sotaque”.

Sendo assim, aqueles que têm a oportunidade de aprender/praticar uma língua *in loco* acabam por se distinguir dos demais que a aprenderam em seu próprio país de origem, que não puderam senão aprendê-la em seu próprio país de origem, de maneira escolar e formal (livresca). A mobilidade estudantil permitiria a aprendizagem da língua nos países “onde ela é falada, com toda a carga de distinção que isso acarreta” (PRADO, 2002). A imersão lingüística se transmutaria assim em uma forma de distinção social.

Sabemos que a busca por novos modos de distinção educativa acentua-se com o crescimento das taxas de escolarização e o acesso de novas clientelas aos níveis mais elevados do sistema de ensino, provocando uma desvalorização simbólica dos diplomas. Como conseqüência:

“os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação, etc.), seja em direção a estabelecimentos, ramos de

ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimentos de excelência, escolas internacionais ou bilíngües, estudos no exterior, etc.), dos quais procurarão deter a exclusividade.” (NOGUEIRA, 2006, p.38)

Bourdieu (1998) denomina esse fenômeno de “translação global das distâncias”, pois através dele a distância entre os grupos sociais tenderia sempre a se manter, embora em patamares cada vez mais elevados. Assim, o recurso à educação internacional teria como consequência a manutenção das desigualdades sociais e educacionais, em patamares mais altos. Isso fica ainda mais evidente ao lembrarmos que a experiência de escolarização internacional, apesar de ter se tornado mais acessível financeiramente, ainda pode ser considerada um bem restrito a uma pequena parcela da população brasileira. Por ser considerada um bem cultural ainda raro, a viagem de estudos ao exterior torna-se uma estratégia de distinção, assegurando lucros simbólicos. Assim, o cosmopolitismo parece ter-se tornado ingrediente educativo indispensável a famílias que vêem nessa oportunidade de reconversão/atualização de seu patrimônio cultural, boas chances de manutenção ou incremento da posição social de relativo privilégio que ocupam.

Cabe ressaltar, no entanto, que a prática de estudos no exterior não é vista pelos sociólogos apenas sob uma ótica instrumental ou utilitarista, ou seja, sob a ótica da “lógica da concorrência escolar, que impele os pais à luta por tornar o filho o mais competitivo possível no mercado escolar” (NOGUEIRA, 1998, p. 127) e, posteriormente, no mercado de trabalho. Com efeito, os sociólogos não deixam de ver igualmente, na experiência internacional, uma forma de realização pessoal, uma oportunidade de autonomia e amadurecimento dos jovens, enfim, um período “enriquecedor” na fala dos sujeitos que a vivenciam. Para estes últimos, essa experiência proporcionaria a aquisição de uma “cultura geral”, uma “abertura para o mundo”, um “abrir a cabeça”, transformando os jovens em “cidadãos do mundo” (NOGUEIRA, 1998, 2004, 2006; PRADO, 2002, 2004).

## **CAPÍTULO 2- O “PROGRAMA DE MOBILIDADE DISCENTE INTERNACIONAL PARA A GRADUAÇÃO” DA UFMG**

Este capítulo focaliza o “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG. Ele se inicia com um breve histórico da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) dessa universidade, para enveredar, em seguida pelas peculiaridades do programa por ela coordenado. Abordar-se-á a criação do programa e seu rápido crescimento bem como o processo de seleção dos candidatos. Finalmente, se traçará uma “cartografia” do programa, enfocando os cursos de origem dos alunos participantes e os países de destino.

### **2.1- A DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (DRI)- UM BREVE HISTÓRICO**

A história das relações internacionais na UFMG não é tão recente. Em 1972, a UFMG já contava com um Serviço de Relações Internacionais (SRI), subordinado ao reitorado, que deveria centralizar e coordenar as atividades internacionais da universidade, lidando, por exemplo, com convênios (em especial da Fundação FORD e da FULBRIGHT) e acompanhamento de professores visitantes estrangeiros. Em 1976, cria-se a Comissão de Assuntos Internacionais, ligada à Pró-Reitoria de Planejamento. Em 1987, essa comissão passa a ser permanente, voltando a ser vinculada ao Reitor. Constituída por 7 representantes docentes e por um funcionário técnico-administrativo, essa comissão tinha como atribuições assessorar a formulação de políticas de cooperação internacional e apoiar a implementação e desenvolvimento das mesmas.

Na gestão da Reitora Vanessa Guimarães (1990-1994) as questões internacionais passam a ser responsabilidade da Coordenadoria de Cooperação Internacional (CCI), dirigida pelo Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e integrada por sete membros de diferentes áreas do conhecimento que avaliavam e acompanhavam programas de cooperação internacional. No período de 1994 a 1998, a CCI foi novamente vinculada ao gabinete do Reitor, e uma nova comissão de cooperação internacional foi formada, dessa vez, com representantes de todas as unidades acadêmicas. No entanto, esse conselho teve atuação esporádica e limitada, sendo as iniciativas na área restritas a propostas de

professores que “passaram por programas de qualificação em outros países, preservando um cunho personalizado” (DRI, 2006, p.5). No quadriênio 1998/2002, transforma-se a CCI em Assessoria de Cooperação Internacional (ACI) com status de pró-reitoria, sinalizando assim uma política de valorização do setor pela universidade. A ACI passou a ter maior autonomia, afirmando-se como “indutora de projetos internacionais, preponderantemente voltados para as atividades de ensino, nos níveis de graduação e pós-graduação, e de pesquisa” (DRI, 2006, p.6).

Durante a gestão da Reitora Ana Lúcia Gazzola, de 2002 a 2006, a ACI é transformada em Diretoria de Relações Internacionais (DRI), ampliando sua área de atuação, contando com maior autonomia administrativa e orçamentária, e ampliando seu quadro de funcionários. Hoje, a DRI é responsável por definir e implementar as políticas de internacionalização da universidade, coordenando, para tanto, uma série de programas e atividades. Entre elas está o “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação”, que será objeto da análise.

## **2.2- O PROGRAMA DE MOBILIDADE DISCENTE INTERNACIONAL PARA A GRADUAÇÃO**

A partir desse esboço esquemático da história das relações internacionais na UFMG, pode-se supor que a mobilidade estudantil nessa universidade não é recente. No entanto, é impossível precisar quando ocorreu a primeira experiência de mobilidade, pois, muitas vezes, as iniciativas eram individuais e se restringiam a algumas faculdades, sendo fruto de iniciativas isoladas de alguns professores/pesquisadores. Mesmo nos dias atuais, esse tipo de mobilidade mostra-se difícil de ser quantificado, pois nem sempre passa pela DRI. Mas, com certeza, um marco na história da mobilidade discente na UFMG foi o Programa de Cooperação Inter-universitária (PCI) entre universidades da Espanha e da América Latina. O programa existiu entre 1996 e 2003, sob a coordenação do governo espanhol, ficando a DRI apenas como uma instância intermediária.

De modo que o programa de mobilidade não apresenta um momento preciso de criação. Ele é antes o fruto de uma evolução progressiva até chegar ao formato atual. Nos anos de 2000 e 2001, não havia edital de seleção, havendo somente “chamadas para

o intercâmbio”, no site da Diretoria. Em 2002, foram redigidos três editais separados, um para cada universidade parceira, a saber: Nottingham, na Inglaterra, Blaise Pascal, na França, e UTexas, nos Estados Unidos. Apenas em 2003, passou a existir um edital e um processo de seleção unificados.

Para fins deste trabalho, considere, portanto, o ano de 2003 como marco do surgimento do programa em seu formato atual. Contudo, mudanças no programa continuam ocorrendo. Nos dois anos e meio de duração desta pesquisa, deparei-me com três denominações distintas para ele: “Programa de Intercâmbio Discente”, “Programa de Intercâmbio Internacional para a Graduação” e, por fim, seu nome atual “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação”, todos referindo-se ao mesmo programa.

O “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” está hoje organizado sobre a base de acordos bi-laterais, ou seja, assentado em um intercâmbio entre alunos das universidades parceiras. Trata-se de acordos firmados entre os setores internacionais das universidades que surgem, em grande parte, como consequência de contatos estabelecidos pelos professores/pesquisadores das diversas instituições. A universidade estrangeira parceira pode definir *a priori* o número de vagas que disponibilizará para cada curso de graduação. Ela pode também determinar, por exemplo, que das suas seis vagas disponíveis, quatro serão disponibilizadas para um determinado curso. 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). O custo mensal de um intercambista pode variar de R\$ 900 (Universidade Finnis Terrae, em Santiago, Chile) a R\$ 2.912 (King’s College, em Londres, Inglaterra)<sup>22</sup>.

No ano de 2005, estabeleceu-se um Convênio de Cooperação entre a administração central da UFMG, a FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento da

---

<sup>22</sup> Valores informados pela DRI.

Pesquisa)<sup>23</sup> e a FUMP (Fundação Universitária Mendes Pimentel)<sup>24</sup>, objetivando apoiar financeiramente os alunos aprovados no intercâmbio, mas que apresentam dificuldades financeiras para realizá-lo. O chamado “Fundo de Apoio ao Programa de Intercâmbio para a Graduação” beneficia os alunos classificados como “carentes”, pela FUMP<sup>25</sup>. O valor disponibilizado para cada aluno é definido levando em consideração critérios como: destino do intercâmbio; período do intercâmbio; carência do aluno; benefícios oferecidos pela universidade estrangeira; orçamento disponível para essa rubrica, etc. Para a seleção 2008/2009, cada parceiro contribui com 80 mil reais, totalizando um valor de 240 mil reais disponibilizado.

Como se vê pelo gráfico 3 abaixo, no período de 2003 a 2009, o número de alunos aprovados no programa elevou-se de 33 para 245, evidenciando um crescimento vertiginoso<sup>26</sup>.

---

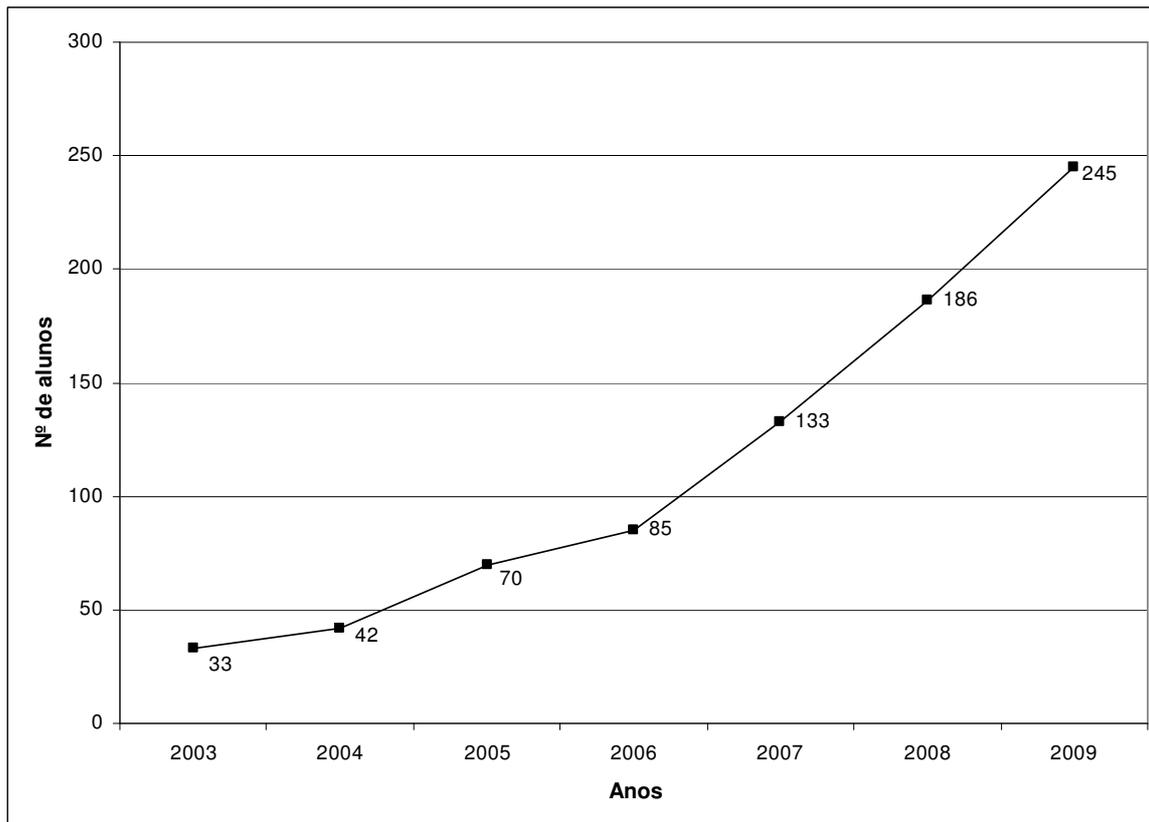
<sup>23</sup> A FUNDEP, criada em 1974, é uma fundação de apoio que atua, principalmente, atua como gestora administrativo-financeira das atividades acadêmicas de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento tecnológico da UFMG.

<sup>24</sup> A FUMP, criada em 1973, é uma entidade sem fins lucrativos que tem como finalidade amparar e dar assistência aos alunos da UFMG que têm condição financeira insuficiente.

<sup>25</sup> Em 2008, 22 alunos foram beneficiados pelo apoio da FUMP.

<sup>26</sup> Para a seleção de 2010, serão disponibilizadas 339 vagas.

GRÁFICO 3- Evolução do Programa de Mobilidade Discente da UFMG (2003-2009)



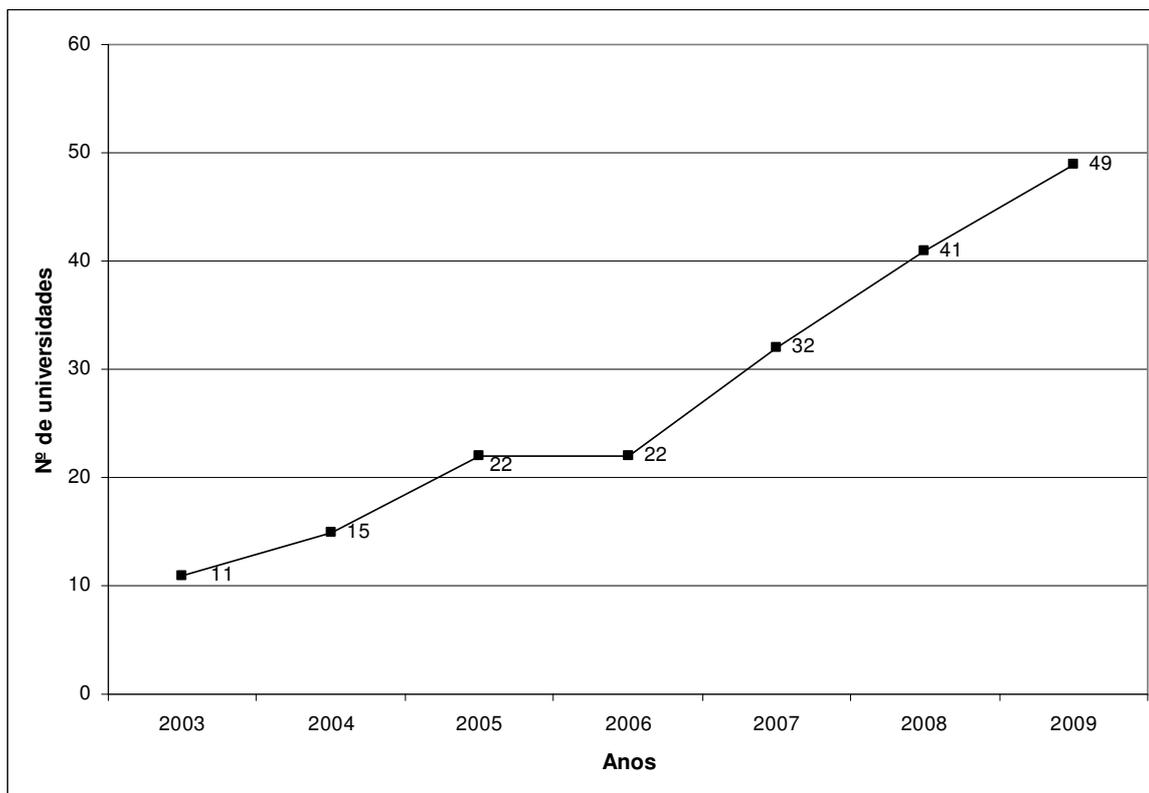
Fonte: Ramos, 2007, p.9

Esse número tende a crescer ainda mais dado que a UFMG pretende que, até 2015, 10 % de seu alunado de graduação participe de programas de mobilidade acadêmica, seja nacional ou internacional (cf. UFMG, 2007) <sup>27</sup>.

Nota-se também um expressivo crescimento no número de universidades estrangeiras que receberam estudantes da UFMG, através do Programa de Mobilidade. Como se vê pelo gráfico 4, o salto foi de 11 universidades, em 2003, para 49, em 2009.

<sup>27</sup> É de se perguntar se a crise econômica mundial iniciada no final de 2008, não interferirá negativamente nos planos de crescimento do programa.

GRÁFICO 4- Número de universidades estrangeiras que receberam intercambistas do programa (2003-2009)



Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado FAE (UFMG) com base nos quadros de mobilidade- DRI

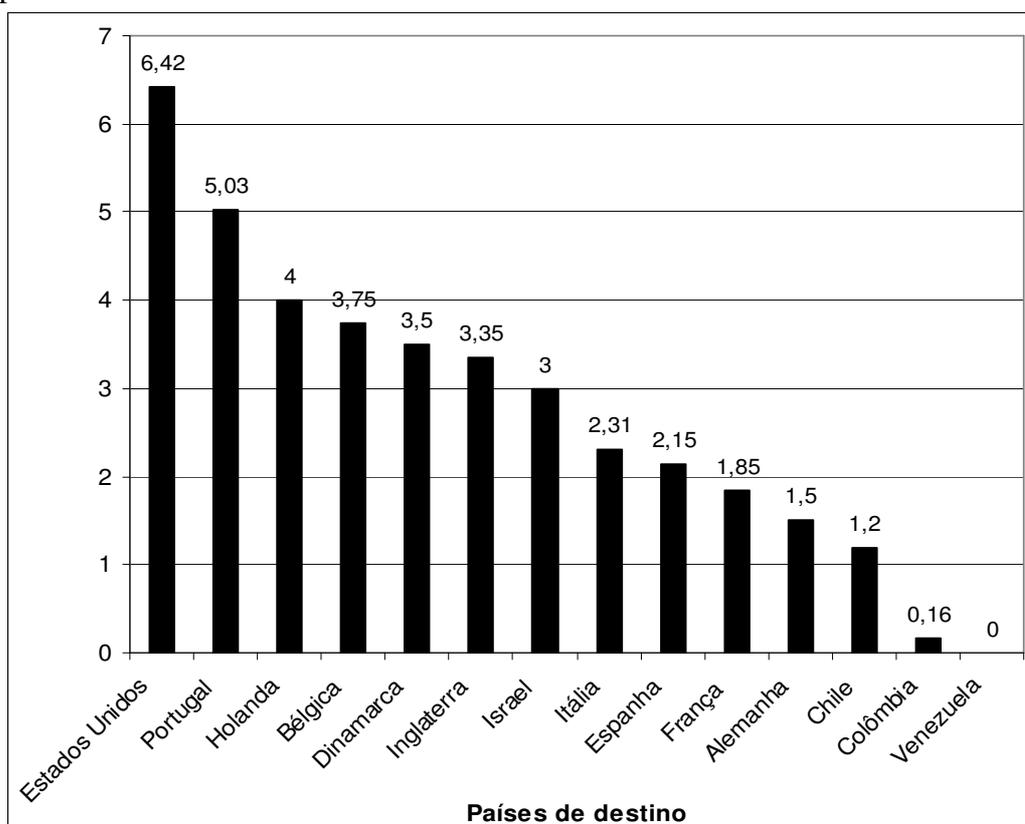
### 2.2.1- Uma cartografia do intercâmbio

#### a) Os países de destino

Os estudantes da UFMG seguem a tendência mundial, preferindo os países do Norte como destino de seu intercâmbio de graduação. Essa preferência fica clara no gráfico abaixo que apresenta a relação candidato/vaga da seleção realizada em 2007<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> O aluno pode se candidatar para até duas universidades estrangeiras.

GRÁFICO 5- Relação candidato/vaga da seleção 2007- DRI/UFMG - Divisão por países



Fonte: RAMOS, 2007,p.10.

O gráfico evidencia uma predileção dos estudantes pelos Estados Unidos e países da Europa ocidental. Apesar de se restringir ao ano de 2007, o gráfico demonstra uma nítida demanda por países desenvolvidos, em detrimento dos latino-americanos. A Venezuela, por exemplo, não recebeu candidatos para as duas vagas que ofertou. Já a Colômbia teve apenas um candidato para as seis vagas ofertadas. O caso do Chile é um pouco diferente, tendo seis candidatos para cinco vagas. A predileção por um grupo de nações indica que “o valor da experiência educacional internacional varia segundo o país de origem e de destino.” (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p.362).

Quando tomamos uma seqüência histórica (tabela 1 abaixo), notamos que os Estados Unidos e os países da Europa se confirmam como os principais destinos dos estudantes intercambistas.

TABELA 1- Número de intercambistas por país de destino (2003- 2009)

País	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total por país
Alemanha	1	2	5	14	32	41	57	152
EUA	14	13	17	14	13	21	26	118
Portugal	-	-	15	13	19	24	45	116
Itália	1	6	3	20	23	30	33	116
Inglaterra	10	10	12	9	18	17	20	96
França	1	2	8	4	10	21	31	77
Bélgica	3	4	6	7	4	4	3	31
Espanha	2	2	-	-	2	16	9	31
Holanda	-	2	4	4	4	4	2	20
Chile	-	-	-	-	5	2	5	12
Israel	-	-	-	-	3	3	3	9
Dinamarca	-	-	-	-	-	2	4	6
Argentina	-	-	-	-	-	-	3	3
Canadá	1	1	-	-	-	-	-	2
Peru	-	-	-	-	-	-	2	2
Suíça	-	-	-	-	-	-	2	2
Colômbia	-	-	-	-	-	1	-	1

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado FAE (UFMG) com base nos quadros de mobilidade- DRI

Esta valorização de alguns países em detrimento de outros apareceu -direta e indiretamente- nas entrevistas, realizadas com os sujeitos dessa pesquisa, nas quais os alunos comparavam o Brasil (e a UFMG), com as instituições e países aos quais se destinavam:

(...) você vê outros campos nesse período, por exemplo, comparando o Brasil com a Alemanha, a Alemanha tem mais... produz mais tecnologia, não é que tem mais tecnologia porque tecnologia é muito difundida, mas produz muito mais tecnologia do que a gente, fatalmente. (Vinícius/Eng. Elétrica/ Alemanha)<sup>29</sup>

(...) eu acho... acho... que o laboratório de lá vai ser melhor do que o daqui. Posso estar enganada porque eu já vi fotos de laboratório de uma amiga minha que tá na Espanha... tá na Europa e o laboratório, em relação ao equipamento, igual o daqui, então pode ser que eu quebre a cara, mas eu estou assim..acho..esperando surpresas da faculdade..coisas que eu não tenho aqui no Brasil. Talvez uma organização incrível, no que a federal, às vezes, peca. Uma organização... tô esperando..não sei..tô esperando uma coisa muito boa (...). Eu espero uma faculdade melhor, não que eu esteja reclamando da Federal, não, mas eu espero que a faculdade de lá supere as expectativas. (Marcela/ Ciências Biológicas/ Alemanha)

Muita curiosidade também de ver como é que é a vida lá. **Porque o pessoal fala tanto que viver fora do Brasil é muito melhor**<sup>30</sup>. Que o Brasil em termos de

<sup>29</sup> Todos os nomes apresentados são fictícios. O conteúdo dos parênteses consiste no nome fictício, seguido do curso frequentado na UFMG e do país de destino no intercâmbio.

<sup>30</sup> Os grifos utilizados nesse e em todos os demais depoimentos foram feitos por mim.

viver, de sociedade tá bem atrasado... não sei se isso é verdade, então eu vou lá ver isso também, ver se é verdade. (Gustavo/Eng. Elétrica /Alemanha)

Essa clivagem entre os países ficou nítida durante a pesquisa de campo. Durante a reunião realizada pela DRI com os professores/entrevistadores, um professor da universidade despertou polêmica, ao afirmar que não seria relevante aos estudantes irem para universidades portuguesas ou latino-americanas, pois, segundo ele, essas instituições não teriam muito a acrescentar à formação do aluno, pois seriam “piores” do que a UFMG.

Em outra situação, a de uma das bancas avaliadoras<sup>31</sup> observadas, os professores perguntaram a uma aluna se ela iria para a América Latina, caso tivesse oportunidade. Reticente, a aluna respondeu que sim, mas reforçou que iria para Argentina. Mas, primeiramente, disse que “o que eu quero mais é um lugar na Europa”. Depois de sua saída da sala, os professores conversaram sobre o que chamaram de “deslumbramento europeu” dos alunos e a ausência de candidatos para a América do Sul, opinando que a escolha do destino não é acadêmica, mas sim uma decisão de “morar na Europa”.

Reforçando essa idéia, em outro momento, uma candidata foi perguntada quanto a sua preferência de destino (Inglaterra ou Portugal) e respondeu que não teria preferência porque “o que vai fazer a diferença é a experiência na Europa”. Essa mesma postura apareceu em algumas das entrevistas feitas:

O intercâmbio, eu acho, era uma forma de voltar a morar na Europa, que era uma coisa que eu sempre quis. Eu tentei fazer intercâmbio no colégio [ensino médio], aí abandonei essa idéia. Aí o intercâmbio seria uma forma de voltar pra lá. (Luiza/Comunicação Social /Itália)

Aí eu voltei pra cá [após um período de estudos na França] e comecei a ver o que eu podia fazer pra ir pra lá [ França], aí eu pensei em várias formas: mudar a faculdade pra lá, fazer uma graduação, que tem como fazer isso. Aí a forma que me pareceu mais viável era o intercâmbio. (Márcia/ Direito/ França)

No entanto, é preciso ressaltar que a visão que os alunos têm dos países europeus, não é uniforme. Refiro-me, em especial, à posição de Portugal. Apesar de ocupar o segundo lugar na relação candidato/vaga (gráfico 5) e ser o terceiro país que

---

<sup>31</sup> Uma das etapas de seleção dos intercambistas consiste em entrevista com uma banca examinadora composta por professores da UFMG.

mais abrigou intercambistas da UFMG (tabela 1), Portugal apareceu em muitas entrevistas, dos que para lá se dirigiam, como resultado de uma falta de escolha, decorrente do não domínio de outras línguas estrangeiras ou da impossibilidade de comprovar proficiência nelas:

Como eu não passei [na prova de língua] então só me restou as [universidades] de Portugal. Aí eu fiz, tentei pra Universidade Técnica e a Universidade do Minho, foram as duas que tinham pra economia, aí eu passei pra universidade técnica. (Lidia/Ciências Econômicas/ Portugal)

Eu tinha vontade de ir pra outros lugares também. Portugal não foi bem uma escolha. Eu não tinha certificado de inglês e eu perdi o prazo do exame de proficiência. (Pedro/Direito/ Portugal)

De modo oposto, para outros alunos, o aspecto da língua leva a evitar Portugal, pois o período do intercâmbio não se converteria na aprendizagem de uma língua estrangeira:

Portugal eu não ia querer porque é português, né, e eu queria aproveitar esse lado da língua. (Carla/ Ciências Econômicas /França)

Entrevistadora: Você falou (...) que Portugal você não queria, por quê?  
T: Porque eu não ia aprender uma outra língua. E eu queria aprender outra língua. Não é preconceito com portugueses não (risos). Sempre vai alguém da Produção, eu acho que tem vagas específicas pra Engenharia de Produção e todo mundo gostou muito então não é quanto a isso não. Mas eu queria outra língua. (Tatiana/ Eng. Produção/ Itália)

Mas, para além da questão lingüística, dois alunos manifestaram claramente que essa seria uma opção insatisfatória por mais de uma razão:

Meu pai mesmo falou: “pra Portugal eu não te banco nada!”. Eu acho que Portugal tem mais desenvolvimento que o Brasil, mas mesmo assim, não é o suficiente pra valer a pena toda a burocracia que você passa, o dinheiro que gasta..tem que ir pra alguma coisa melhor. (Manuel/ Eng. Elétrica /Alemanha)

Tinha uma outra universidade que eu cogitei fazer [tentar o processo de seleção] que era a universidade do Minho em Portugal. Mas eu pensei: “eu não vou pro Minho”, a universidade do Minho não é uma universidade de renome... e....eu não vou pro interior de Portugal, sabe? Não vou. Prefiro ficar aqui. Entre ir pra uma universidade no interior de Portugal, que não é uma universidade de ponta e ficar aqui na UFMG, em Belo Horizonte, eu prefiro ficar aqui. (Karen/ Letras/ Inglaterra)

Essa separação simbólica de Portugal do resto da Europa fica explicitada no depoimento de Lídia:

Alguns [colegas de curso] vem com piadinha de “Portugal não é Europa”, ou “você chega em Portugal e depois que você viaja, você conhece a Europa”, coisas assim, denegrindo a imagem de Portugal. Pra falar a verdade eu acho ruim quando alguém fala isso pra mim, porque está desvalorizando o lugar que eu tô indo. (Lídia/ Ciências Econômicas/ Portugal)

Uma constante contraposição é feita pelos entrevistados, entre os Estados Unidos e a Europa, com uma clara valorização do velho continente. Como vimos, os Estados Unidos são o país com a maior relação candidato/vaga (gráfico 5) e é o segundo no número de intercambistas recebidos (tabela 1). No entanto, os quatro intercambistas entrevistados que se preparavam para ir para os Estados Unidos, declararam que teriam preferido outros destinos, por razões culturais ou econômicas:

Eu acho que me acrescentaria mais a Europa, não que lá [os Estados Unidos] seja ruim, com certeza é muito bom lá também, só que na Europa me acrescentaria mais. (Miguel/ Música /EUA)

Ah, antes eu não gostava dos Estados Unidos, não gostava mesmo, tinham muito preconceito, eu acho que quando eu fui deixando isso, eu fui criando um pouco de interesse também em conhecer. (Rafael/ Ciências Biológicas/ EUA)

Eu já tinha conversado com a minha mãe, já estava determinado a fazer [intercâmbio], pra Inglaterra. Só que é carríssimo lá, né? (João/ Letras/ EUA)

Eu escolhi os Estados Unidos porque é mais barato, porque a Inglaterra é caríssimo, a libra (...) eu pensei no bolso do meu pai (risos), porque ele ia ter que pagar tudo..então... eu escolhi os Estados Unidos. (Letícia/ Letras/ EUA)

Também nas entrevistas daqueles que se dirigiam à Europa, aparecem argumentos em defesa do velho mundo, em particular a idéia de lócus da alta “cultura”:

Pros Estados Unidos eu não queria porque eu não gosto de norte-americano e ... tinha [vaga] na Espanha que eu acho ótimo e foi isso. (Camila/ Química/ Espanha)

Estados Unidos eu não tinha tanto interesse, porque eu tinha mais vontade de ir pra Europa. (Flávio/ Ciência da Computação/Espanha)

Escolhi muito pela língua, queria ir pra Europa, não queria ir pros Estados Unidos (...) porque eu tenho meio preconceito (risos), eu não gosto, não sei. Eu acho que a Europa é mais interessante que os Estados Unidos. (Alice/Ciência Econômicas/ Espanha)

Como o próprio nome diz “intercâmbio cultural”, e a cultura norte-americana já é muito difundida em todo lugar, então eu não queria ir pra lá. Eu queria assim: “ah, vou pra Europa que é um lugar que eu nunca fui, parece ser bacana.”. É mais ou menos o **berço do mundo**... assim... a Ásia também... e tudo mais. Mas eu queria ir pra lá, então “vamos pra Europa!” (Vinícius/ Eng. Elétrica/ Alemanha)

Eu não queria ir pro Texas!(...) Londres é Londres, você sabe! Não precisa explicar, é diferente!Minha mãe foi pro Texas uma vez, a trabalho, ela foi pra lá e ela detestou tanto, detestou tanto!(...) E tem isso também, estando na Inglaterra

significa que você pode viajar pra um monte de lugar, né? O **berço da civilização ocidental** (Joana/ Letras/ Inglaterra)

Como se pode depreender do último depoimento, outra justificativa apontada pela preferência à Europa é a situação geográfica, com a possibilidade de se conhecer outros países e de viajar:

Eu falo inglês bem, eu tinha chance de ir pra um lugar de língua inglesa e eu não queria os Estados Unidos. Eu conheci quando eu era menor, eu fui pra Disney e pô, a Europa é muito mais interessante, sacou? Sem contar que, porra, eu tô lá na Inglaterra eu tô a três passos do continente também. Eu tô olhando uma conferência pra eu ir na Áustria (...).Lá, é uma chance de conhecer outro continente,sacou? É isso. (Luís/Física/ Inglaterra)

É importante lembrarmos, no entanto que, ao contrário dos intercâmbios feitos através de companhias especializadas, o aluno participante do Programa de Mobilidade, tem o seu destino atrelado a uma oferta limitada de países, cursos e universidades. Sendo assim, a escolha de destino, pode, por vezes, ser feita pela ausência de escolhas, como demonstrado nos depoimentos abaixo:

Entrevistadora: Porque a Colômbia?

G: Por falta de outras opções. Hoje eu sou **conformado** e gosto da idéia de ir pra Colômbia e tal. Tá quase virando o meu país, quando fala da Colômbia eu presto atenção, eu defendo e tal. Só que foi realmente porque não tinha as opções que eu queria. A minha vontade era fazer um estágio na França, mas a escola [de veterinária] não tem [vaga], alguma coisa em outro lugar. (...). Ai eu optei pela Colômbia, por falta de opções, por ser a opção que eu tive. (Gilberto/Medicina Veterinária/ Colômbia)

Eu queria alguma coisa na América Latina, porque era mais perto, né? Só que não tinha nenhuma pra Química. (Camila/Química/ Espanha)

A universidade você fica muito preso com o convênio que a UFMG tem. Eu nunca tinha procurado saber de Úlm, eu conhecia de Munique, de Colônia, aquele Max Plank. Eram esses que eu conhecia, mas eu tinha que me restringir aos convênios da UFMG. E eu escolhi Schmalkanden. Além de me restringir aos convênios da UFMG, tem que restringir a quais universidades oferecem Engenharia Elétrica. Então essa escolha é automática, nem precisa escolher. Escolhe o país e a universidade que tem Engenharia Elétrica. (Manuel/Eng.Elétrica/ Alemanha)

#### b) A distribuição por cursos e áreas do conhecimento

O quadro abaixo foi elaborado a partir dos quadros de mobilidade disponibilizados pela DRI, agrupando os intercambistas por curso de graduação e por

áreas do conhecimento. Usou-se, para fazê-lo, as mesmas categorias utilizadas pela UFMG, lembrando que os novos cursos- que passaram a ser ofertados apenas no vestibular de 2008 (entrada 2009)- não estão incluídos no quadro.

TABELA 2- Intercambistas: divisão por cursos e áreas (2003-2009)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Agrárias</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Agronomia	-	-	-	-	-	-	-
Medicina Veterinária	-	-	-	-	1	1	1
Zootecnia	-	-	-	-	-	-	-
<b>Biológicas</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
Ciências Biológicas	1		2	2	2	6	3
<b>Exatas e da Terras</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
Ciência da Computação	1	-	1	-	1	2	2
Ciências Atuariais	-	1	-	-	-	-	-
Estatística	-	-	-	-	-	-	-
Física	-	-	-	1	-	2	-
Geologia	-	-	-	-	-	-	-
Matemática	-	-	1	-	-	-	-
Matemática Computacional	-	1	-	-	-	-	-
Química	-	-	-	-	-	1	-
Sistemas de Informação	-	-	-	-	-	-	2
<b>Humanas</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>41</b>
Ciências Sociais	-	2	5	7	12	5	18
Filosofia	1	1	-	-	-	4	6
História	1	1	2	1	1	8	9
Pedagogia	3	-	1	2	2	-	-
Psicologia	1	1	1	4	4	7	8
<b>Saúde</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
Educação Física	-	-	3	1	3	5	3
Enfermagem	-	-	-	-	-	-	-
Farmácia	1	-	-	-	-	-	1
Fisioterapia	-	1	-	1	-	-	2
Fonoaudiologia	-	-	-	-	-	-	-
Medicina	-	1	1	-	5	2	3
Nutrição	-	-	-	-	1	1	1
Odontologia	-	-	1	-	1	-	-
Terapia Ocupacional	-	-	-	-	-	-	-
<b>Sociais Aplicadas</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	<b>59</b>	<b>72</b>	<b>81</b>
Administração	2	4	8	5	8	5	10
Arquitetura e Urbanismo	2	3	-	3	13	8	15
Biblioteconomia (Ciência da Informação)	1	1	-	2	-	-	-
Ciências Contábeis		1	-	1	-	-	1
Ciências Econômicas	2	2	4	5	11	17	11
Comunicação Social	5	7	6	10	3	15	12

Direito	-	2	4	7	24	22	31
Geografia	-	-	-	-	-	1	1
Turismo	-	-	3	1	-	4	-
<b>Engenharias</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>67</b>
Engenharia Civil				1	2	3	5
Engenharia de Controle e Automação	2	1	5	2	2	6	10
Engenharia de Minas	-	-	-	-	2	1	2
Engenharia de Produção	-	-	3	1	4	4	10
Engenharia Elétrica	1	-	3	3	7	12	18
Engenharia Mecânica	-	1	3	5	2	7	15
Engenharia Metalúrgica	-	-	-	-	-	-	2
Engenharia Química	1	-	-	1	-	3	5
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>34</b>	<b>38</b>
Artes Visuais (Belas Artes)	1	1	-	-	4	5	6
Letras	7	10	13	17	16	26	30
Música	-	-	-	-	1	2	1
Teatro (Artes Cênicas)	-	-	-	1	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>42</b>	<b>70</b>	<b>84</b>	<b>132</b>	<b>186</b>	<b>245</b>

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado FAE (UFMG) com base nos quadros de mobilidade- DRI

A tabela acima mostra que a área de Ciências Sociais Aplicadas é, desde o início do programa de intercâmbio, a que mais tem enviado estudantes, demonstrando um crescimento constante.

Por sua vez, a área das Engenharias foi aquela que apresentou o maior crescimento nos últimos anos, tendo o número de futuros engenheiros mais do que triplicado entre 2007 e 2009. Três fatores parecem responder por esse crescimento. Primeiro, o aumento do número de vagas oferecidas para os cursos de Engenharia, expresso nos editais de seleção. Em segundo lugar, um recente acordo- formalizado em 15 de setembro de 2008, entre DRI e o grupo Acelor Mittal- que oferece aos alunos 10 bolsas para Engenharia Metalúrgica, 05 para Engenharia Mecânica, 05 para Engenharia de Controle e Automação<sup>32</sup>. A bolsa tem o valor de US\$ 950,00 mensais, além do custeio da passagem aérea (ida e volta) e do seguro saúde internacional. Em terceiro lugar, mas não menos importante, é sabido que alguns dos cursos de Engenharia são freqüentados por alunos de nível socioeconômico elevado. Conforme dados do Censo da UFMG (BRAGA; PEIXOTO, 2006), cursos como Engenharia de Controle e Automação, Eng. Elétrica, Eng. de Produção, Eng. Mecânica (diurno) e Eng. Química

<sup>32</sup> Esse acordo também prevê uma bolsa para as áreas de humanidades, artes ou saúde.

apresentavam, em 2005, um FSE médio de 7,2, sendo que a escala que mede o “Fator Socioeconômico” varia entre 0 e 10.

Contudo, nem o aumento da oferta, nem a boa condição econômica desse grupo determinam inexoravelmente um incremento da procura. Se não houvesse alunos interessados, as vagas ficariam ociosas. Portanto, é necessário se indagar sobre o que levaria os alunos dessa área a procurar o intercâmbio. Seus depoimentos podem dar pistas para a compreensão desse interesse e conseqüente crescimento numérico. A maioria dos alunos de Engenharia destina-se à Alemanha, país onde- segundo os entrevistados- se situa a matriz das grandes empresas brasileiras da área. O intercâmbio poderia assim representar uma vantagem no momento da candidatura a postos de numa dessas empresas:

(...) no Brasil tem muitas empresas que tem origem alemã, Daimler, GE, então eu espero que isso seja um fator que possa me ajudar, por exemplo, a conseguir emprego nessas empresas. (Gustavo/Eng. Elétrica/ Alemanha)

Eu gosto do alemão, gosto dessa língua e estou na engenharia. E tem muitas empresas internacionais e muitas delas são alemãs, por exemplo, Siemens. Eu acredito que eles dêem bastante valor a um engenheiro que tenha esse perfil assim mais internacional. Principalmente, falando alemão. (Vinícius/Engenharia Elétrica/ Alemanha)

A Alemanha eu escolhi mais pelo campo de trabalho. A Alemanha, pra Engenharia, é uma coisa fora do normal. Eu não sei se você acompanha, se você chegou a ver, várias indústrias e faculdades, fábricas são alemãs e tem...e lá... você trabalhar lá, ter contato com pessoas que trabalharam lá é muito interessante, pelo menos no ramo de Engenharia. Nós temos muitas indústrias daqui que tem contato com pessoas de lá, que falam a língua alemã. (Ronaldo/Eng. Mecânica/ Alemanha)

O curso de Direito também apresentou um aumento expressivo da participação no programa. A análise das fichas de inscrição evidencia que os candidatos do curso de Direito participavam, em sua esmagadora maioria, do GEDI (Grupo de Direito Internacional)<sup>33</sup>. Posteriormente, em situação de entrevista, foi-me informado que os alunos desse grupo ajudavam-se mutuamente na preparação para a entrevista de seleção ao intercâmbio, o que representaria um diferencial desses alunos, frente a seus competidores. Observando uma situação de entrevista do processo de seleção, um dos professores/entrevistadores chegou a sugerir que os alunos não pertencentes ao GEDI,

---

<sup>33</sup> O GEDI foi criado em 2001 por iniciativa dos próprios alunos do curso de Direito, objetivando aprofundar o estudo da temática do Direito Internacional. O grupo é hoje parte dos projetos de extensão da UFMG e conta com cerca de 80 alunos, divididos em 6 sub-grupos.

deveriam se candidatar a universidades que não oferecessem vagas ao curso de Direito. Observei também que, de um modo geral, os professores/entrevistadores consideram que os alunos do curso de Direito, em comparação com os demais, saem-se melhor nas entrevistas de seleção e reputam isso a sua desenvoltura lingüística, capacidade de persuasão e clareza de objetivos.

Por fim, cabe destacar que o curso de Letras, isoladamente, é aquele que apresenta o maior número de intercambistas, com um total de 119 alunos para os 7 anos considerados. Essa predominância é facilmente justificada ao considerarmos a importância do domínio de línguas estrangeiras para os alunos desse curso.

Por outro lado, nota-se o número reduzido de alunos da área das Ciências Agrárias: apenas 3 durante os 7 anos do programa. Nela, apenas o curso de Medicina Veterinária já contou com intercambistas. Se lembrarmos que os outros cursos da área (Agronomia e Zootecnia) não estão localizados em Belo Horizonte, mas sim no campus de Montes Claros, é possível levantar a hipótese que a distância geográfica pode acarretar dificuldades, inclusive no acesso às informações sobre o programa. Mas, a ausência de intercambistas nos cursos do campus de Montes Claros pode se associar também com seu reduzido contato com alunos de outros cursos e áreas, distanciando esses alunos da experiência de mobilidade. Outro possível empecilho seria um provável desconhecimento de línguas estrangeiras. No entanto, no que se refere a demanda, o edital de seleção do ano de 2008 disponibiliza vagas para a área em seis universidades, da Colômbia, Estados Unidos, Itália, Peru e Venezuela.

Em síntese, esta pesquisa evidencia que há desigualdades, na participação de alunos dos diferentes cursos e áreas no programa de intercâmbio. Pesquisas futuras poderiam investigar, com maior profundidade, as razões desse fenômeno, que pode ter raízes institucionais (por exemplo: vantagens, por parte de alguns cursos na obtenção de vagas junto às universidades parceiras), individuais (por exemplo: auto-exclusão de alunos de nível socioeconômico mais baixo ou que não se considerarem aptos) ou até mesmo acadêmicas (por exemplo: ao entrevistar uma aluna de Medicina- que acabou por desistir do intercâmbio- essa declarou que a estrutura curricular do curso dificultava a participação no programa).

### 2.2.2- O Processo de seleção

O edital de seleção do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” estabelece que, para se candidatar, o aluno deve preencher os seguintes pré-requisitos:

- Estar regularmente matriculado e cursando disciplinas, em um dos cursos de graduação da UFMG para os quais haja vaga disponibilizada na instituição parceira.
- Apresentar média de rendimento semestral global (RSG) igual ou superior a 3<sup>34</sup>, considerando a média de todos os semestres cursados até o segundo semestre do ano anterior à candidatura (i.e: caso o aluno se candidate ao intercâmbio no ano de 2009, considerar-se-á o RSG até o 2º semestre de 2008)
- Ter cursado, no mínimo, 2 (dois) semestres acadêmicos; sendo pelo menos 1 (um) na UFMG, no caso de estudante transferido de outra instituição.
- Ter condições de completar pelo menos 50% de seu curso até o início do intercâmbio.
- Ter condições de cumprir créditos na UFMG, após o término do período de intercâmbio.
- Comprovar proficiência na língua da instituição estrangeira.

O processo de seleção divide-se em duas etapas: uma eliminatória e outra classificatória.

#### D) Etapa eliminatória

Na etapa eliminatória o aluno deve apresentar uma série de documentos, a saber:

- “Histórico Escolar” oficial da UFMG.
- “Comprovante de Matrícula” em disciplinas do semestre em curso.
- “Formulário de Inscrição”, contendo foto recente, informações acadêmicas e profissionais; declaração sucinta de condições financeiras; e uma carta de intenção.

---

<sup>34</sup> O RSG máximo na UFMG é de 5 pontos.

- Certificado de Proficiência Lingüística na língua da universidade anfitriã<sup>35</sup>.

Esses documentos são analisados pela equipe da DRI que elimina os candidatos não aptos a participar do processo, a saber: os que não apresentaram a documentação completa; os que não atestaram o nível de proficiência em língua estrangeira requerido no edital e, finalmente, aqueles que, no momento de saída para o intercâmbio, não tiverem cumprido 50% dos créditos necessários à conclusão do curso de graduação.

## II) Fase classificatória

A segunda etapa consiste em uma entrevista classificatória, na qual os alunos selecionados na primeira fase são entrevistados por uma banca de professores da UFMG e tem sua documentação avaliada pelos mesmos. As entrevistas ocorrem no prédio da Biblioteca Central do Campus Pampulha e duram aproximadamente 15 minutos. A entrevista deve atribuir um máximo de 10 pontos, distribuídos segundo critérios previamente estabelecidos pela DRI. Além da entrevista, a banca avalia também as informações contidas nos documentos apresentados pelos candidatos na fase anterior. O valor máximo a ser atribuído à análise documental é, igualmente, de 10 pontos.

### *1 - Entrevista*

#### a) Os entrevistadores

As entrevistas são conduzidas por professores da UFMG, pertencentes a cursos diversos e indicados pelos Colegiados de Graduação. Eles são agrupados em bancas compostas por dois ou três avaliadores reunidos conforme as universidades pleiteadas. Na seleção de 2008, que foi tomada como objeto de observação, o total de professores/entrevistadores, que trabalharam efetivamente no processo seletivo, foi de 57.

---

<sup>35</sup> O nível de proficiência exigido e o certificado solicitado podem variar dependendo da universidade pleiteada. A maioria das universidades aceita o certificado de aprovação no teste de línguas aplicado pelo CENEX (Centro de Extensão) da Faculdade de Letras da UFMG. Algumas universidades, contudo, exigem certificados de língua externos à universidade, tais como o TOEFL (Test of English as a Foreign Language), aplicado por cursos livres de idioma.

Como preparação para as entrevistas, a DRI promove uma reunião preliminar com os professores/entrevistadores na qual apresenta a Diretoria, a política de internacionalização da universidade e o programa de intercâmbio. Além disso, explicita os critérios de seleção dos candidatos e as diretrizes a serem seguidas. No caso da seleção de 2008, essa reunião ocorreu em 11/06/08 e contou com uma presença maciça. No dia 23/06/08, alguns dias após o término da fase de entrevistas, a DRI convidou os professores entrevistadores para outra reunião, na qual avaliou e discutiu o processo de seleção. Essa reunião contou com apenas 10 professores.

Durante a observação, pude perceber que alguns professores conheciam bem as instituições estrangeiras, tendo, por vezes, realizado nelas parte de suas trajetórias acadêmicas nas mesmas. Nesses casos, as entrevistas tendiam a ser relativamente mais longas e mais detalhadas, em especial no quesito conhecimento do aluno sobre a instituição de destino.

#### b) A língua utilizada durante a entrevista

Os professores são orientados, pela Diretoria, a dividirem a entrevista em dois momentos. No início, recomenda-se que a entrevista seja realizada em português para reduzir o nível de tensão do candidato. Posteriormente, as perguntas devem ser feitas na língua da instituição de destino. Nesse momento, os entrevistadores devem apreciar não apenas o conteúdo das respostas, como também o nível de “desembaraço” lingüístico do entrevistado. Esse procedimento está explicitado no edital de seleção: “As entrevistas serão realizadas em português e na língua da instituição na qual o candidato pretende fazer intercâmbio” (DRI, 2008, p. 13). Na maior parte das entrevistas observadas, essa diretriz foi obedecida. No entanto, algumas entrevistas foram integralmente na língua estrangeira. Em outros casos, os professores deixaram a critério do aluno a decisão de fazer a entrevista integralmente na língua estrangeira ou iniciá-la em português, mudando depois de língua.

#### c) Os critérios de avaliação da entrevista

O edital não estabelece os critérios a serem utilizados pela banca examinadora, informando apenas que eles são formulados pela Comissão de Internacionalização da UFMG<sup>36</sup>. É, portanto, no momento da reunião de preparação dos professores/entrevistadores (acima mencionada) que esses critérios são explicitados e discutidos. São eles:

- Conhecimento sobre Instituição de Ensino Superior estrangeira

Supõe-se que um grau de conhecimento mais elevado se associa a um maior interesse do aluno e maior capacidade de conjugar os estudos no Brasil, com os realizados no exterior. A observação das entrevistas revelou que a resposta a esse critério é extremamente heterogênea, variando de alunos que pouco ou nada sabiam sobre a universidade estrangeira a alunos que já haviam inclusive feito contato com algum professor. Verificou-se, até mesmo, o caso de uma aluna que já realizava pesquisa conjunta com um laboratório da universidade pleiteada.

- Conhecimento e capacidade de divulgação da UFMG no exterior

Esse critério parece envolver algum grau de controvérsia: um professor/entrevistador opinou ser este item irrelevante, pois, segundo ele, “os americanos não se interessariam por isso e, caso se interessassem, eles procurariam no site”. Em situação de entrevista, uma constatação feita por várias vezes foi a de que os alunos conhecem pouco a UFMG, restringindo-se seu conhecimento à sua própria área de estudo. Um candidato arriscou que a UFMG teria 4 mil alunos<sup>37</sup>. Outra aluna afirmou querer ir à Europa para conhecer os trabalhos de restauração de edifícios, ignorando que a UFMG possui um curso superior na área. Ficou claro que, apesar de ferramentas como o Boletim da UFMG e o site, o aluno pouco conhece da instituição, sabendo, quando muito, dados como número de alunos e cursos. Durante a reunião de preparação, a equipe da DRI os instrui a procurar maiores informações sobre a universidade, mas, até o momento da pesquisa, não havia um material próprio de divulgação que pudesse ser utilizado pelos alunos quando no exterior.

---

<sup>36</sup> O edital estabelece, no entanto, dois critérios de desempate: 1- a carga horária cursada até o momento da entrevista; 2- a média de rendimento semestral global (RSG).

<sup>37</sup> Apenas nos cursos de graduação, a UFMG contava, no 2º semestre de 2007, com um total de 23.709 alunos.

- Supostos benefícios acadêmicos e pessoais decorrentes do intercâmbio

Aqui, a tendência dos candidatos é de enfatizar os benefícios acadêmicos, apontando áreas de estudo de que se beneficiariam na universidade anfitriã. Quanto aos benefícios pessoais, os mais mencionados são as disposições de “independência” proporcionadas pelo período no exterior e uma possível “abertura de mente”.

- Contribuição à UFMG quando do retorno do intercâmbio

Esse critério se explica face a um dos objetivos institucionais do programa, qual seja o de “promover o intercambio científico e cultural entre a Universidade Federal de Minas Gerais e instituições estrangeiras” (DRI, 2008, p.1). Através dele, espera-se que os intercambistas compartilhem que foi aprendido durante a experiência no exterior. Contudo, as observações da entrevista evidenciam que grande parte dos alunos não vai além de uma expectativa de contribuição que se restringe à própria carreira, ou seja, em um plano individual. É preciso, entretanto, ressaltar que a UFMG não conta com mecanismos próprios que possibilitariam esse retorno da experiência individual para um plano mais coletivo<sup>38</sup>. Pude observar apenas iniciativas isoladas, tais como o Projeto “Prata da Casa”, do curso de Arquitetura, que, entre outras atividades desenvolvidas, incentiva os ex- intercambistas a apresentarem aos demais alunos algo importante que tenham aprendido no exterior.

- Competência comunicativa geral e em língua estrangeira

Segundo as diretrizes estabelecidas pela Diretoria, a competência em língua estrangeira deveria ser medida no segundo momento da entrevista, no qual os alunos utilizariam a língua da universidade de destino para responder às questões propostas pela banca. Pude perceber, nas observações feitas durante as entrevistas, que o nível de proficiência em língua estrangeira é muito variado. Alguns candidatos demonstravam fluência, enquanto outros apresentaram grande dificuldade, chegando, por vezes, a apelar para palavras e expressões em português.

---

<sup>38</sup> Os alunos, ao regressarem, são convidados a preencher uma espécie de questionário no qual relatam parte de sua experiência no exterior, a fim de auxiliar os futuros intercambistas. No entanto, esse versa apenas sobre questões práticas, tais como acomodação, transporte e dinheiro. Além disso, poucos são aqueles que respondem o questionário.

A comunicação em português também foi heterogênea, sendo que a maioria dos alunos conseguiu se expressar sem problemas. Apenas uma das bancas responsáveis pela seleção para Portugal, decidiu tirar pontos no quesito “língua”, quando o aluno falhava em usar o português padrão.

## 2 - *Análise Documental*

Como mencionado anteriormente, a documentação de cada candidato é objeto de avaliação pela mesma banca de professores/entrevistadores que deve apreciar cada um dos seguintes documentos:

### a) Currículo

Na análise do currículo dos candidatos (valor máximo de 1 ponto), o envolvimento e a dedicação aos estudos são bastante valorizados, funcionando como indicadores atividades tais como tais como Iniciação Científica, Monitoria e Projetos de extensão. Essa orientação foi seguida pelos professores/entrevistadores que tendiam a valorizar os alunos que participavam de atividades desse tipo, especialmente a Iniciação Científica<sup>39</sup>.

Apesar da valorização dessas atividades não ser explicitada em documento algum vários deles demonstraram deter essa informação e conhecer certas “regras do jogo”:

Eu sei que eles [os entrevistadores] gostam de ver os projetos que a gente participa, né? Eu participo de um projeto de ensino de língua. Participei, agora eu tive que sair, lá na Faculdade de Letras, o Educonle. Então falei bastante no projeto. E o projeto, é um projeto muito bacana que atinge... é um lado bem social da UFMG. Atinge ensino, pesquisa e extensão, as três, então eu acho que isso impressionou. (Letícia/ Letras/ EUA)

Acho que valeu muito eu ter feito iniciação científica, ter apresentado, já ter trabalhado um pouco, enfim... acho que isso contou um pouco pra me chamarem. (Rafael/ Ciência Biológicas/ EUA)

---

<sup>39</sup> Ressalto que uma pesquisa realizada com alunos egressos dos cursos de graduação UFMG, apontou que os bolsistas de iniciação científica apresentam uma trajetória acadêmica favorecida, se comprada aos não-bolsistas. Entre os primeiros, 64,8% ingressaram no Mestrado e 35,8% no doutorado. Entre os últimos, 26,9% chegam ao mestrado e 8,2% ao doutorado. (CANNAN, 2008)

Uma aluna entrevistada chegou a confessar que procurou atividades desenvolvidas desse tipo com a finalidade explícita de enriquecer seu currículo e, assim, tornar-se competitiva face a seus concorrentes:

Eu sabia que ter um currículo acadêmico é muito importante. Eu percebi que eles [professores avaliadores] davam valor pra isso, se você tem iniciação[científica], se tem envolvimento com a faculdade. **Aí eu procurei tudo isso pra quando eu chegasse na entrevista de seleção eu tivesse um currículo que pudesse competir.** E acabei dando certo (...) quando eu fiz eram dez pessoas concorrendo à vaga, então eu sabia que realmente essa... eu sabia que, de alemão, pra nossa área de Letras era concorrido. Assim, precisava ter um currículo bom, eu fiz por garantia. Se é uma exigência de fato não falam, porque o critério de seleção não é assim tão claro.(Ana/Letras /Alemanha)

Um ponto discutido pelos professores foi a experiência no exterior, pois questionou-se se a valorização desta não estaria privilegiando os alunos mais favorecidos financeiramente que tiveram condições de se deslocar para o exterior.

#### b) Rendimento Semestral Global (RSG)

O peso total do RSG na nota do intercâmbio é de 5 pontos, mostrando uma elevada valorização da vida acadêmica do candidato. Sabe-se que alguns cursos da UFMG têm, tradicionalmente, um baixo RSG médio e elevado número de reprovações, enquanto outros são conhecidos por ter um alto RSG médio. Essa diferença entre os cursos poderia levar a uma concorrência “desleal” entre alunos de diferentes cursos que competem por uma mesma vaga no programa de intercâmbio. Para solucionar esse problema, a DRI criou uma fórmula estatística que busca corrigir essas possíveis distorções. Os professores da banca já recebem esse resultado pronto da DRI, devendo apenas incorporá-lo aos outros resultados obtidos pelo aluno, nos outros quesitos.

#### c) Etapa do curso x Período de intercâmbio

Este critério tem o valor máximo de 2 pontos. Nele, considera-se o percentual de horas cursadas pelo candidato até o momento da inscrição, sendo valorado da seguinte maneira: 1) até 50% do curso: 0,5 ponto; 2) entre 51- 60% do curso: 1,0 ponto; 3) entre 61-70% do curso: 1,5 ponto; e 4) acima de 70% do curso: 2 pontos. Em outros termos, o aluno que está mais avançado no curso é melhor pontuado. Isso porque, teoricamente,

ele estaria melhor preparado para a experiência do intercâmbio, além de ter diminuída sua possibilidade de tentar novamente o processo de seleção. No entanto, o aluno não pode estar muito avançado no curso, pois, como previamente indicado, um dos requisitos para a candidatura é que o participante dever estar em condições de cumprir créditos, na UFMG, após o término do período de intercâmbio. Assim como o RSG, esse resultado é previamente calculado pela DRI, devendo os professores da banca apenas somá-lo aos demais.

#### d) Carta de intenção

A carta de intenção tem um valor máximo de 2 pontos. Nela, o aluno é orientado a discorrer sobre seus objetivos em relação ao intercâmbio e sobre a contribuição que a experiência internacional traria para a sua formação acadêmica, profissional e pessoal.

Os professores questionaram, durante reunião de preparação e durante conversas informais entre as entrevistas, o papel dessas cartas de intenção, alegando que elas seriam “todas iguais”, sendo, em média, muito vagas. Segundo eles, dever-se-ia diminuir o valor das cartas e aumentar o valor do currículo dos alunos. Uma das bancas chegou, inclusive, a dar uma nota média para todas as cartas. Entretanto, a maioria dos avaliadores valorizou as cartas que continham informações mais específicas e diretas, como, por exemplo, aquelas que forneciam as disciplinas a serem cursadas, os grupos de estudo e laboratórios a serem frequentados, etc. Segundo os professores/entrevistadores, essas informações denotariam interesses e objetivos específicos por parte do candidato.

#### - O resultado final

Os professores são orientados a preencher todas as vagas oferecidas pela instituição estrangeira conveniada. A justificativa para isso é que as universidades parceiras poderiam - caso essas não fossem totalmente preenchidas- diminuir o número dela nos anos seguintes. Durante o processo de entrevista, enquanto conversavam entre si, vários professores questionaram tal política, temendo que alguns aprovados não tivessem as condições mínimas necessárias para aproveitar a experiência.

Na reunião de avaliação feita pela DRI com os professores, uma professora sugeriu estabelecer um patamar mínimo para a aprovação dos candidatos, excluindo assim os alunos que tiveram notas muito baixas, na entrevista e na análise documental. Essas observações dos professores apresentam uma questão importante e atual nos debates sobre a universidade brasileira: a aparente dicotomia entre qualidade e quantidade. Em um momento no qual a universidade pública é chamada a democratizar seu acesso e aumentar o número de vagas disponíveis, esse ponto é alvo de diversas discussões<sup>40</sup>. Por um lado, têm-se os que acreditam que o aumento do número de alunos acarretaria em uma diminuição da qualidade do ensino. Por outro, há os que acreditam na conciliação entre crescimento e qualidade. O crescimento do intercâmbio coloca as mesmas questões para a comunidade acadêmica e, em especial, para a DRI e sua comissão de internacionalização que, ao que parece, precisa elaborar estratégias futuras que possam contribuir para um crescimento com qualidade.

#### - A preparação para a entrevista

Entrevistados pela pesquisadora, vários alunos relataram que contaram com o auxílio de colegas ex- intercambistas para se preparar para a entrevista de seleção:

(...) o [colega] que foi pra Portugal me ajudou sim, o que que eu deveria falar na entrevista lá, demonstrar interesse, coisa assim, apesar de que eu tenho, essas coisas.

Entrevistadora: E o que que você deveria falar?

G: Tipo assim, que eu tenho interesse de fazer intercâmbio, que vai me ajudar profissionalmente e culturalmente, né? Amadurecimento, essas coisas. Demonstrar interesse pela faculdade, mostrar que eu conheço a faculdade, pesquisar na internet, entrar no site da faculdade, olhar, essas coisas. (Gustavo/ Eng.Elétrica/ Alemanha)

Entrevistadora: E os ex-intercambistas, seus colegas, falaram o que ia ser perguntado?

M: Falaram, falaram. A gente sempre sabe essas coisas, né? Basicamente foi o que eles[colegas] me falaram mesmo que os entrevistadores me perguntariam.(Matheus Letras Alemanha)

Com base nessas orientações dadas pelos colegas, os alunos se preparavam para a entrevista, tanto na parte lingüística, quanto na parte de conteúdo

Entrevistadora: Ensaiou antes, ou não precisou?

M: Algumas palavras sim, algumas palavras em alemão sim, mas não foi muita coisa..mas, sim, eu pesquisei. Porque eu falei assim...eu cheguei...ensaiei assim: o cara vai perguntar o que? Vai perguntar isso. Aí eu respondia em alemão. Aí eu

<sup>40</sup> Para um debate mais aprofundado sobre a questão ver Peixoto (1999).

pensava “ como é que fala essa palavra mesmo?”. Aí eu ia e olhava. Aí umas palavras ou outras, foram bastante importantes porque eu usei na entrevista. (Marcela/ Ciências Biológicas/ Alemanha)

(...) eu fui fazendo aulas de conversação pra me preparar e a minha professora já foi, já participou desse programa então ela ajudava, dava umas dicas, foi mais tranqüilo assim a entrevista foi mais tranqüila. (Tatiana/ Eng. Produção/ Itália)

Entrevistadora: E você preparou antes?

R: Preparei (risos) tipo um dia antes da entrevista, mas foi tranqüilo.

Entrevistadora: Como que você preparou?

R: Olhei no site da universidade, eu já sabia mais ou menos o que eu queria, mas não conhecia o site, fui ver o que oferecia de disciplina na área específica e objetivos. Eu formulei meio que escrevi assim o que eu poderia falar, mas assim na hora saiu outra coisa. Mas eu me preparei mais ou menos assim. (Renata/ Letras/ Itália)

(...) eu conversei com todo mundo que tinha tentado o intercâmbio, que tinha feito as entrevistas nos dias antes de mim, porque eram pra todas as universidades. Aí... sei lá, eu tinha uma idéia de quais seriam as perguntas. Eu tinha procurado muito. Eu tenho um tio que mora em Barcelona, então eu tinha procurado muito sobre a universidade, matérias... porque eu sabia que eles iam me perguntar isso ( Carolina/ Letras/Espanha)

Deixando clara assim a importância da rede social estabelecida entre candidatos e ex- intercambistas. Ter acesso às informações de ex- intercambistas pode ser encarado como um trunfo na hora da seleção, pois permite uma preparação prévia.

## **CAPÍTULO 3- INTERCAMBISTAS: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Neste capítulo traçarei e analisarei o perfil sociodemográfico dos 177 jovens que, no ano de 2008/2009, participaram do Programa de Intercâmbio Internacional para a Graduação, realizado pela UFMG<sup>41</sup>.

Para tanto, duas ferramentas de coleta de dados foram utilizadas, de forma complementar, objetivando a elaboração de um perfil mais completo. Primeiramente, servi-me dos dados coletados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UFMG, através de questionário aplicado aos vestibulandos quando da sua inscrição no vestibular. A segunda ferramenta utilizada consistiu num questionário elaborado pela própria pesquisadora e aplicado, aos alunos aprovados no intercâmbio, durante os encontros de orientação realizados pela DRI. O total de questionários aplicados foi de 173, pois em 13 casos não foi possível a aplicação do mesmo.

Contudo, é preciso assinalar uma limitação da pesquisa: por ter me limitado apenas aos participantes do intercâmbio no ano de 2008/2009, não há garantia de que eles representem o universo total dos intercambistas e, assim, alguns dados podem ser fruto de uma flutuação estatística no tempo.

### **3.1- PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO**

No segundo semestre de 2007, a população de graduandos da UFMG se compunha de 23.709 estudantes. Os intercambistas constituíam então 0,7% do alunado de graduação. No entanto, se considerarmos que apenas os alunos que completaram a metade do curso estão aptos a participar do intercâmbio, deveremos cortar pela metade o total de estudantes de graduação, resultando assim em 11.854 estudantes. Nesse quadro, os intercambistas constituem assim, aproximadamente, 1,5%<sup>42</sup> do alunado, formando uma pequeníssima minoria, dentro do universo da UFMG. O caráter de

---

<sup>41</sup> Na verdade, o número total de intercambistas nesse ano foi de 186. Porém, para 9 jovens não foi possível obter dados.

<sup>42</sup> Ressalto que esse valor é apenas uma aproximação, uma vez que há cursos com duração maior do que 4 anos, além de alunos repetentes, etc.

exceção fica ainda mais claro se considerarmos que, na população brasileira, apenas 22,6% dos estudantes estão em instituições públicas de ensino superior. Esse grupo constitui porcentagem ainda menor em Minas Gerais (17,3%) e na Região Metropolitana de Belo Horizonte (14,1%) (IBGE, 2008). Ou seja, os intercambistas constituem uma exceção entre os alunos da UFMG que, por sua vez, já constituem uma minoria no estado e na grande Belo Horizonte. Tendo isso em mente, é que iremos construir o perfil sociodemográfico do intercambista.

Um perfil sociodemográfico pode ser composto por variáveis diversas. Neste trabalho, optamos por aquelas que as pesquisas educacionais estabelecem como as mais relevantes para o fenômeno, possibilitando a comparação com os trabalhos. Assim, as variáveis utilizadas foram: sexo, idade, raça, tamanho da família, posição na fratria, nível de escolaridade dos pais, ocupação dos pais, renda e, como índice que combina essas três últimas variáveis, o fator socioeconômico (FSE). Tentei, quando possível, comparar os indicadores dos intercambistas com os apresentados por participantes de outros programas de mobilidade- a saber: Programa Escala Estudantil e Programa Erasmus- e com o corpo discente da UFMG<sup>43</sup>.

### 3.1.1- Sexo

TABELA 3- Divisão por sexo- intercambistas (2008/2009) x corpo discente UFMG (2005)

<b>Sexo</b>	<b>Intercambistas (2008/2009)</b>	<b>Corpo discente UFMG (2005)</b>
Feminino	57%	47%
Masculino	42,9%	53%
TOTAL	100%	100%

Fonte: COPEVE (2008)

Como podemos perceber pela tabela acima, há uma predominância feminina no programa de intercâmbio da UFMG (57%). Outros programas de mobilidade estudantil internacional também apresentam dados semelhantes: no Erasmus as mulheres representam cerca de 55% dos estudantes (TEICHLER, 2001). Este valor é ainda maior, se considerarmos apenas os estudantes espanhóis, entre os quais as mulheres representam 67% dos participantes (SOUTO-OTERO, 2007). Da mesma forma, em

<sup>43</sup> Tomaram-se como referência os dados dos alunos de graduação que entraram na UFMG na seleção de 2005, isto porque este ano agrupava o maior número de intercambistas do ano 2008/2009.

2008 55% dos participantes do Escala na UFMG eram do sexo feminino ( RAMOS, 2008) .

Se partirmos do pressuposto de que a mobilidade internacional é signo e fator de sucesso numa trajetória acadêmica é lícito associar esses dados às constatações estatísticas que evidenciam que as mulheres vêm ganhando a dianteira no mercado escolar, em todos os seus níveis, chegando a apresentar, na zona urbana, até 1 ano de escolaridade a mais do que os homens<sup>44</sup> (IBGE,2008).

Embora, no interior da UFMG, tenhamos uma situação distinta, pois, conforme os dados do Censo Socioeconômico e étnico da UFMG, no ano de 2005, 53% dos alunos são homens, contra 47% de mulheres. As alunas da UFMG, no entanto, apresentam, no primeiro semestre do curso “desempenho acadêmico superior ao dos homens, independente do curso considerado” (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 66)<sup>45</sup>. Essa superioridade acadêmica pode estar associada à elevada predominância feminina entre os participantes do intercâmbio internacional, visto que- como informado anteriormente- a seleção dos intercambistas leva em conta o rendimento acadêmico do aluno.

Inúmeras pesquisas na área de Ciências Sociais e, em especial, na Sociologia da Educação confirmam o fenômeno da dianteira feminina. Marry (2000) aponta que, na França, as mulheres apresentam superioridade escolar em todos os meios sociais, sendo mais “resistentes” aos obstáculos do percurso escolar e mais diplomadas do que os homens. Igualmente, no Brasil, Rosemberg (2001) mostra que “a progressão escolar das mulheres é um pouco mais regular que a dos homens. (...) Observa-se que a defasagem série-idade é menos intensa para as mulheres que para os homens” (p. 521- 522). Em estudo realizado na cidade de Belo Horizonte, Glória (2007), ao investigar famílias das camadas médias, também verificou que “praticamente em todos os aspectos relativos à escolarização analisados, as jovens obtêm maior sucesso escolar que os filhos homens, cujo itinerário mostra-se bem mais acidentado, com um número muito superior de reprovações.” (p. 257).

---

<sup>44</sup> Em Minas Gerais, a taxa média de escolaridade atual é de 7,8 anos de estudo para os homens e 8,8 para as mulheres (IBGE, 2008).

<sup>45</sup> Esses mesmos dois autores também constatam que, em 2005, 95% das mulheres chegavam ao vestibular da UFMG sem reprovações no ensino médio, contra 91% dos homens (p. 68).

### 3.1.2- Idade

TABELA 4- Idade dos participantes do programa

Idade	N	%
32	1	0,6%
30	2	1,2%
29	3	1,7%
28	1	0,6%
27	2	1,2%
26	7	4,0%
25	16	9,2%
24	20	11,6%
23	38	22,0%
<b>22</b>	<b>43</b>	<b>24,9%</b>
21	34	19,7%
20	4	2,3%
Não Informou	2	1,2%
TOTAL	173	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG

Como se vê na tabela 4, em 2008/2009, o intercambista mais velho tinha 32 anos e o mais novo 20 anos, mas a média de idade é de 25,6 anos<sup>46</sup>, sendo a faixa de 22 anos a de maior incidência. A faixa etária de 21 a 23 anos é a que concentra 66,6% dos participantes.

Souto-Otero (2008), em sua pesquisa sobre os alunos do programa Erasmus, chega a resultado semelhante pois, em sua amostra, mais de 60% dos participantes tinham entre 21 e 23 anos de idade. Entre os espanhóis participantes do Erasmus, 70% têm menos de 23 anos (SOUTO-OTERO, 2007).

### 3.1.3- Raça

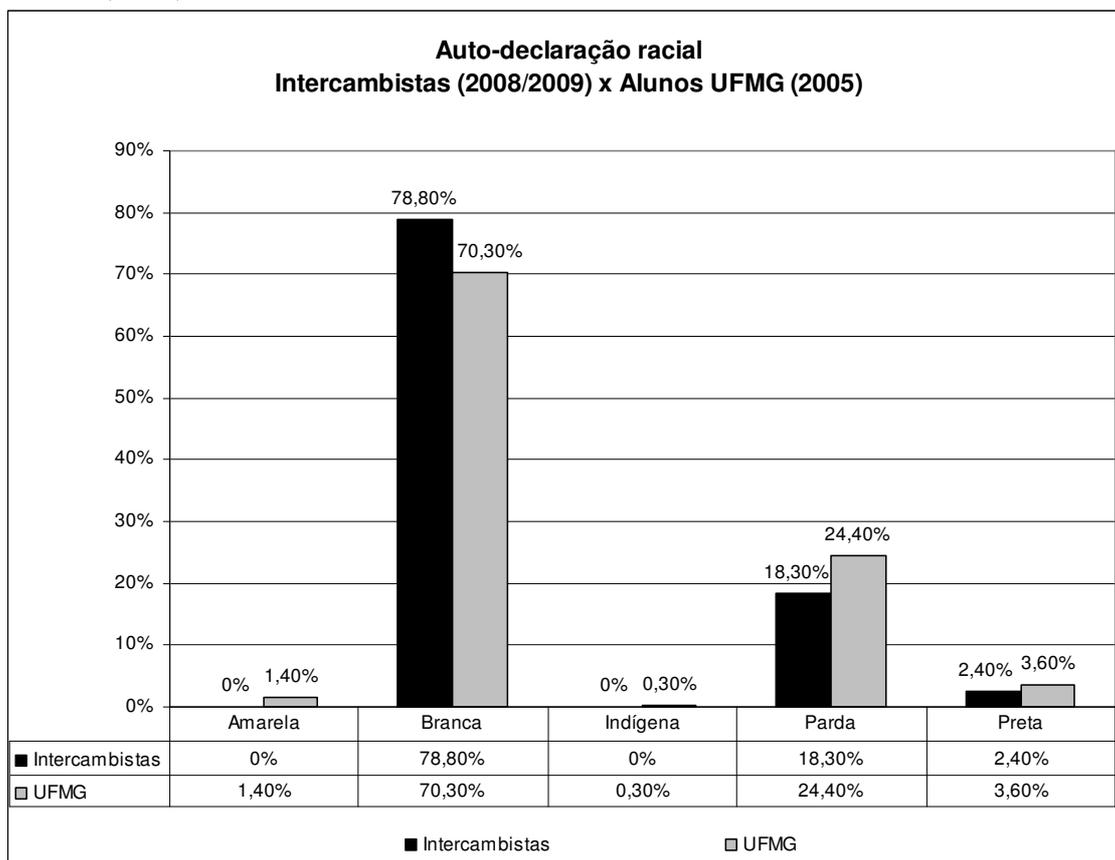
A definição de raça é amplamente discutida na sociologia<sup>47</sup>. Neste trabalho adotaremos as categorias do IBGE, tal como utilizado pelo questionário da COPEVE, no qual o candidato deveria se auto-declarar como sendo de cor ‘amarela’, ‘branca’, ‘indígena’, ‘parda’ ou ‘preta’.

<sup>46</sup> No programa Escala, a média de idade também é de 23 anos (cf. RAMOS, 2008).

<sup>47</sup> Para um estudo aprofundado sobre o tema, ver GUIMARÃES (2003).

Sabemos que, no Brasil, “as taxas de freqüência a curso universitário entre 18 e 25 anos de idade (...) mostram que em todas as idades a população branca apresenta níveis mais elevados que a de pretos e pardos” (IBGE, 2008, p.210).

GRÁFICO 6- Auto declaração racial- Intercambista (2008/2009) x Corpo Discente UFMG (2005)



Fonte: COPEVE (2008) e Braga e Peixoto (2006, p. 25)<sup>48</sup>

Nota: Excluiu-se da contagem os alunos que optaram pela não declaração. Além disso, lembro que a declaração de raça só começou a ser colhida em 2003.

Como se vê, o número de brancos se eleva quando passamos da população de graduandos da UFMG para a dos intercambistas. Por outro lado, o inverso ocorre quando lidamos com o número de pardos e pretos, que é, comparativamente, maior entre os alunos da UFMG.

<sup>48</sup> Segundo esses autores, de acordo com o censo da UFMG, “o perfil racial dos estudantes admitidos nesta Universidade por vestibular é muito similar ao da população mineira com onze ou mais anos de escolaridade” (p.31)

### 3.1.3- Tamanho da família

A partir da tabela abaixo podemos notar que 53,7% dos intercambistas tem, no máximo, 1 irmão(ã), isto é, provêm de famílias pouco numerosas.

TABELA 5- Tamanho da família dos intercambistas

Número de filhos	N	%
1	17	9,8%
<b>2</b>	<b>76</b>	<b>43,9%</b>
3	55	31,8%
4	18	10,4%
5	1	0,6%
6	1	0,6%
7	1	0,6%
8	0	0,0%
9	1	0,6%
10	1	0,6%
Não Informou	2	1,2%
TOTAL	173	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG

A variável “tamanho da família”, em sua relação com a escolarização, vem sendo amplamente estudada sobretudo pelos demógrafos. Várias são as pesquisas que constataam que “um menor número de filhos pode implicar um aumento da oportunidade das famílias de oferecerem melhores níveis educacionais para cada um de seus filhos.” (MARTELETO, 2002, p.160). Em geral, os pesquisadores encaram a redução da prole como uma estratégia educativa, “pois as estatísticas comprovam que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente associadas- quando se controla todas as outras variáveis- ao tamanho da família”. (NOGUEIRA, 1998, p. 116).

Duas hipóteses tentam explicar essa relação: a da diluição de recursos e a da rivalidade entre irmãos. Segundo a primeira hipótese, um maior número de irmãos diminuiria os recursos familiares, tanto financeiros quanto em tempo e em energia, investidos em cada filho, reduzindo assim suas chances de sucesso escolar. De acordo com a segunda hipótese, os irmãos disputariam entre si os recursos familiares e os pais investiriam “mais nos filhos que geram expectativas de produzir maiores retornos ao longo do ciclo de vida” (MARTELETO, 2002, p.160).

Bourdieu (1998), em texto de 1974, já ressaltava que as estratégias de fecundidade estariam relacionadas com as “diferentes classes ou gerações de classe e as chances de ascensão social objetivamente oferecidas a seus membros.” (p.99). Assim, nas classes populares, para a qual há poucas chances de acesso à classe dirigente, as taxas de fecundidade seriam mais elevadas. Da mesma forma, a taxa de fecundidade também seria elevada nas classes superiores, pois sua posição social não seria facilmente afetada por sua reprodução biológica. Já a classe média, seria guiada por um *malthusianismo*, ou seja, pela tendência a redução do número de filhos, na esperança de ascender socialmente.

### 3.1.4- Posição na Fratria

TABELA 6- Posição dos intercambistas na fratria

Posição Fratria	N	%
filho mais velho	68	39,3%
filho mais novo	52	30,1%
filho do meio	35	20,2%
filho único	17	9,8%
Não informou	1	0,6%
TOTAL	173	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG<sup>49</sup>

Podemos perceber pela tabela acima que a maior parte dos alunos intercambistas (39%) é o (a) filho(a) mais velho da família, seguido por filhos(as) caçulas (30%). A predominância de primogênitos(as) também aparece no intercâmbio Escala, no qual esse grupo representa 50% da amostra (cf. RAMOS, 2008).

A posição na fratria é hoje uma variável demográfica que vem sendo estudada pela Sociologia da Educação, visto que a ordem de nascimento do indivíduo pode influenciar as estratégias educativas parentais, influenciando, assim, sua escolarização. Grande parte das pesquisas aponta uma vantagem educacional dos primogênitos, que tendem a ter uma escolaridade favorecida e longa. Desplanques (1981, *apud* GLORIA, 2007) traça algumas hipóteses para tanto:

<sup>49</sup> Um aluno declarou-se filho único, apesar de ter 4 irmãos, justificando que nunca teve contato com esses irmãos. Respeitei seu desejo e o contabilizei como filho único.

- 1) maior dedicação de tempo por parte dos pais (o primogênito não teria que “competir” pelos pais com outros irmãos, pelo menos por um tempo de vida, enquanto ele é filho único);
- 2) os pais depositariam maiores esperanças e expectativas nos filhos mais velhos;
- 3) os primogênitos contariam com pais mais jovens e mais aptos à ajuda escolar .

De maneira semelhante Glória (2007) percebeu que, entre as famílias por ela pesquisadas, “os primogênitos mostram melhor desempenho escolar: eles apresentam menores dificuldades de aprendizagem, são menos reprovados, têm maior êxito face à experiência do vestibular e são os que mais realizam estudos no exterior” (p. 256). Uma hipótese traçada pela pesquisadora é a de que os primogênitos seriam mais exigidos, constituindo um exemplo para os demais irmãos.

Por outro lado, para Romanelli (2003), por vezes, os caçulas seriam mais beneficiados, pois contariam com pais mais experientes e com maior bagagem cultural. Além disso, o pesquisador ressalta que, em famílias que vivenciam uma ascensão social, o caçula desfrutaria de uma fase na qual a família teria mais condições financeiras para investir na escolarização dos filhos.

### **3.1.5- Nível de escolaridade dos pais**

Segundo dados da COPEVE, a maioria dos intercambistas provêm de lares cujos pais possuem o ensino superior completo (61% dos pais e 63% das mães).

TABELA 7- Nível de escolaridade dos pais- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005)

Nível de escolaridade	Intercambista (2008/2009)				Corpo discente UFMG (2005)			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nenhum	1	0,6%	0	0,0%	31	0,7%	33	0,7%
E.Fundamental inc.até a 4ªsérie	7	4,0%	6	3,4%	480	10,3%	364	7,8%
E.Fundamental inc.após a 4ªsérie	6	3,4%	3	1,7%	329	7,1%	302	6,5%
E.Fundamental completo	4	2,3%	5	2,8%	219	4,7%	209	4,5%
E.Médio incompleto	4	2,3%	3	1,7%	264	5,7%	204	4,4%
E.Médio completo	27	15,3%	31	17,5%	955	20,5%	1223	26,2%
Superior incompleto	17	9,6%	13	7,3%	292	6,3%	332	7,1%
Superior completo	108	61,0%	115	65,0%	2023	43,4%	1974	42,3%
Não Informou	3	1,7%	1	0,6%	71	1,5%	23	0,5%
TOTAL	177	100,0%	177	100,0%	4664	100,0%	4664	100,0%

Fonte: COPEVE (2008)

Este alto nível de capital escolar familiar fica ainda mais fortalecido com os dados obtidos pelo questionário aplicado pela pesquisadora, no qual se verificou que 33% das mães e 38% dos pais graduaram-se na própria UFMG, indicando assim não apenas um alto nível de escolaridade, mas também a formação em instituição de alto prestígio. Além disso, constatou-se que em algumas famílias a escolaridade dos genitores é ainda mais elevada, com muitos pais/mães detendo diplomas de pós-graduação *lato* ou *stricto-sensu*

TABELA 8- Pais com pós-graduação- intercambistas

Nível	Mãe	Pai
Especialização	23	24
Mestrado	6	11
Doutorado	9	5

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG

Já sabemos, desde as obras de Pierre Bourdieu, que o capital cultural dos pais constitui o mais importante fator para o êxito escolar dos filhos, Sabemos também que a escolaridade da mãe é um dos fatores mais influentes para o sucesso escolar dos filhos. Isto porque, de um modo geral, é a mãe que acompanha e monitora a escolaridade dos filhos, de um modo bem mais estreito do que o pai.

Ao compararmos a escolaridade dos pais dos intercambistas com a da totalidade dos alunos da UFMG (tabela 7 acima), vemos que os primeiros provêm de famílias com nível de escolaridade mais alto. Se entre os intercambistas 70,6% dos pais e 72,3%

das mães tiveram acesso ao ensino superior, algum curso universitário, entre os demais alunos da UFMG esse valor é bem menor, abrangendo 49,7% dos pais e 49,4% das mães. Essa vantagem educacional das famílias dos intercambistas reflete a maior capacidade desses pais, com passagem pelo ensino superior, de decifrar as “regras do jogo” escolar, e de fazer investimentos rentáveis no “mercado escolar”.

Entre os alunos espanhóis participantes do Erasmus, no ano acadêmico de 2004/05, 42% dos pais e 36% das mães passaram pela universidade (SOUTO-OTERO, 2007), valor menor do que o apresentado pelos pais dos intercambistas da UFMG. Ou seja, entre nós, o intercâmbio internacional constitui um privilégio cultural ainda maior do que nos países ocidentais desenvolvidos.

### **3.1.6- Ocupação dos Pais**

A variável “ocupação” é freqüentemente usada na elaboração de perfis sociodemográficos, pois é “considerada um indicador singular para a análise da desigualdade social, porque pode informar, ao mesmo tempo, os requisitos educacionais e o retorno econômico para cada posto ocupacional” (ALVES; SOARES, 2009, p.10). No entanto, não há um consenso quanto à forma de coletar e classificar essa variável. Uma possibilidade de classificação é a criação de categorias ocupacionais que agrupariam profissões de hierarquia semelhante. Essa alternativa é a utilizada pela COPEVE no questionário apresentado aos vestibulandos. Nele os candidatos devem escolher a categoria que melhor caracteriza ocupação de seus pais/mães. Os agrupamentos podem ser brevemente definidos da seguinte forma<sup>50</sup>:

- Agrupamento 1: ocupações de alto poder financeiro e/ou simbólico. (ex: proprietário de grandes terras e/ou grandes empresas, diplomatas, políticos e militares de alto escalão)
- Agrupamento 2: ocupações de nível superior (ex: profissionais liberais, professores universitários)
- Agrupamento 3: ocupações que exijam Ensino Médio completo e professores primários e secundários (ex: bancário, pequenos industriais/comerciantes)

---

<sup>50</sup> Os agrupamentos detalhados podem ser vistos no anexo A.

- Agrupamento 4: ocupações que não exigem alto grau de escolaridade ( ex: balconista, operário qualificado, recepcionista)
- Agrupamento 5: ocupações que não exigem escolaridade (ex: operário não qualificado), emprego doméstico)
- Agrupamento 6: Do lar ( donas de casa)

TABELA 9- Ocupação dos pais- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005)

Ocupação dos pais	Intercambistas (2008/2009)				Corpo discente UFMG (2005)			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Agrupamento 1	4	2,3%	12	6,8%	137	2,9%	60	1,3%
Agrupamento 2	95	53,7%	66	37,3%	1779	38,1%	1109	23,8%
Agrupamento 3	44	24,9%	57	32,2%	1347	28,9%	1454	31,2%
Agrupamento 4	27	15,3%	15	8,5%	1065	22,8%	513	11,0%
Agrupamento 5	4	2,3%	2	1,1%	265	5,7%	211	4,5%
Agrupamento 6	2	1,1%	24	13,6%	30	0,6%	1304	28,0%
Não Informou	1	0,6%	1	0,6%	41	0,9%	13	0,3%
TOTAL	177	100,0%	177	100,0%	4664	100,0%	4664	100,0%

Fonte: COPEVE (2008)

Ao considerarmos as ocupações dos pais/mães dos intercambistas, percebemos que o agrupamento 2 congrega o maior número de indivíduos, sendo o agrupamento 5 (ocupações não qualificadas) a de menor representação. Chama a atenção que o número de mães que exercem profissões de alto escalão (agrupamento 1) é maior do que os de pais na mesma posição.

Considerando o aluno médio da UFMG, percebemos que entre os pais predominam ocupações do agrupamento 2, mas entre as mães são mais comuns as ocupações do agrupamento 3 (menos qualificadas) apesar de, como visto anteriormente, apresentarem nível de escolaridade quase igual ao dos homens (ao tomarmos a conclusão do ensino superior). Além disso, o número de mães que não exercem atividades remuneradas (i.e: do lar- agrupamento 6) é bem mais elevado na população universitária do que entre os intercambistas (28% e 13,6%, respectivamente).

Comparando as duas populações, fica claro que os alunos intercambistas provêm de famílias cujos pais exercem ocupações mais elevadas do que aquelas verificadas pela clientela da UFMG. Por exemplo, entre os alunos intercambistas temos

que 56,2% dos pais e 44,3% das mães exercem ocupações do agrupamento 1 e 2 (as mais elevadas) contra 41,4% dos pais e 25,1% das mães dos demais alunos.

O alto nível ocupacional das famílias dos intercambistas também pode ser percebido no Programa Erasmus, nele 51,7% dos pais e 38,5% das mães trabalham em ocupações elevadas. Entre os participantes portugueses esse valor é ainda mais elevado, Vieira (2007) constata que 52,8% dos pais e 47,8% das mães exercem profissões altamente especializadas e remuneradas. Sendo assim, Souto-Otero (2008) afirma que a probabilidade de alunos do programa Erasmus serem originários de lares com pais em ocupações de alto nível é maior do que na população em geral, concluindo assim que “os estudantes Erasmus vêm em grande parte de backgrounds privilegiados socialmente” (p.146).

### 3.1.7- Renda

TABELA 10- Renda familiar mensal- intercambistas Programa de Mobilidade Discente Internacional (2008/2009) <sup>51</sup>

Renda familiar mensal	N	%
até R\$760	5	2,89%
R\$761-R\$1.900	14	8,09%
R\$1.901-R\$3.800	23	13,29%
R\$3.801-R\$5.700	26	15,02%
R\$5.701-R\$7.600	33	19,07%
<b>R\$7.601-R\$15.200</b>	<b>47</b>	<b>27,16%</b>
R\$15.201-R\$22.800	19	10,98%
acima de R\$22.801	3	1,73%
Não informou	3	1,73%
TOTAL	173	100%

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG

Como se vê, 58,9% dos intercambistas vivem em famílias com renda familiar mensal acima de R\$ 5.700,00, o que representa 16% da população brasileira na atualidade (NERI, 2008). Além disso, chama a atenção o fato que, entre esses, 46,23% tem renda entre R\$5.700 e R\$ 15.200, indicando uma concentração na faixa intermediária de renda e não na extremidade superior. Ao compararmos esses valores com os dos alunos participantes do programa Escala, vemos que os últimos provêm de

<sup>51</sup> Tomou-se como base para construção do questionário o salário-mínimo vigente no período que era de R\$ 350 reais, sendo assim a primeira opção (até R\$ 760) corresponderia a, aproximadamente, 2 salários mínimos. Optou-se por indicar a remuneração ao invés do número de salários-mínimos para facilitar o preenchimento do questionário pelos sujeitos.

famílias com renda mais baixa, conforme a tabela abaixo, indicando assim uma diferença econômica entre os públicos dos diferentes programas de mobilidade estudantil oferecidos pela UFMG.

TABELA 11- Renda familiar mensal- intercambistas Programa Escala (2008/2009)

Renda mensal	N	%
até R\$760	1	5,55%
R\$761-R\$1.900	3	16,66%
<b>R\$1.901-R\$3.800</b>	<b>8</b>	<b>44,44%</b>
R\$3.801-R\$5.700	1	5,55%
R\$5.701-R\$7.600	2	11,11%
R\$7.601-R\$15.200	1	5,55%
R\$15.201-R\$22.800	1	5,55%
acima de R\$22.801	1	5,55%
TOTAL	18	100%

Fonte: RAMOS, 2008

Uma explicação possível para esse fato é que, ao contrário do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação”, o “Programa Escala” oferece a seus participantes uma ajuda financeira, para as despesas de alimentação e moradia, atraindo assim alunos que não poderiam arcar com os custos de um intercâmbio. Durante entrevistas realizadas com participantes do Escala, vários afirmaram que a ida para o intercâmbio se tornaria impossível se não tivessem o apoio financeiro da universidade (cf. RAMOS, 2008). Esses depoimentos indicam que os elevados custos acarretados pelo programa de mobilidade podem afastar potenciais candidatos que não podem arcar com esse período no exterior, mas que tampouco se qualificam para receber o apoio financeiro da FUMP, como evidenciado na fala desta entrevistada:

Eu vejo de vez em quando que tem pessoas, colegas meus que tem mais dificuldade, que falam: “nossa! Eu gostaria de tentar esse intercâmbio e não vou porque meus pais não tem como pagar”, sabe? (Cláudia/Arquitetura/Espanha)

Não há como precisar quantos estudantes não se candidatam por restrições econômicas. Todavia, 53% dos intercambistas ERASMUS declaram ter amigos que gostariam de participar do programa, mas não o fazem por razões financeiras<sup>52</sup>(cf. SOUTO-OTERO; McCOSHAN, 2006).

<sup>52</sup> Essa porcentagem representa a média entre os alunos de diversas nacionalidades, havendo, no entanto, grandes disparidades entre os países. Entre os dinamarqueses, por exemplo, apenas 25% dos estudantes declararam conhecer alguém que não participou do ERASMUS por limitação econômica; valor bem menor do que os 90% declarados pelos jovens portugueses.

Souto-Otero (2008) relata que a grande maioria dos alunos participantes do Erasmus declarou que a renda dos pais estava na “média ou acima da média”. O autor, no entanto, não estabelece o que seria essa média nem oferece valores definidos, impossibilitando a comparação de seus dados com a realidade brasileira.

É preciso ressaltar, contudo, que a variável renda, apesar de ser extremamente usual nos questionários de pesquisas sociais, apresenta fragilidades. Uma delas é apresentada por Alves e Soares (2009) que lembram que “se a pergunta for respondida por membros da família que não são os responsáveis principais<sup>53</sup> a frequência de respostas inválidas costuma ser bem elevada” (p. 11).

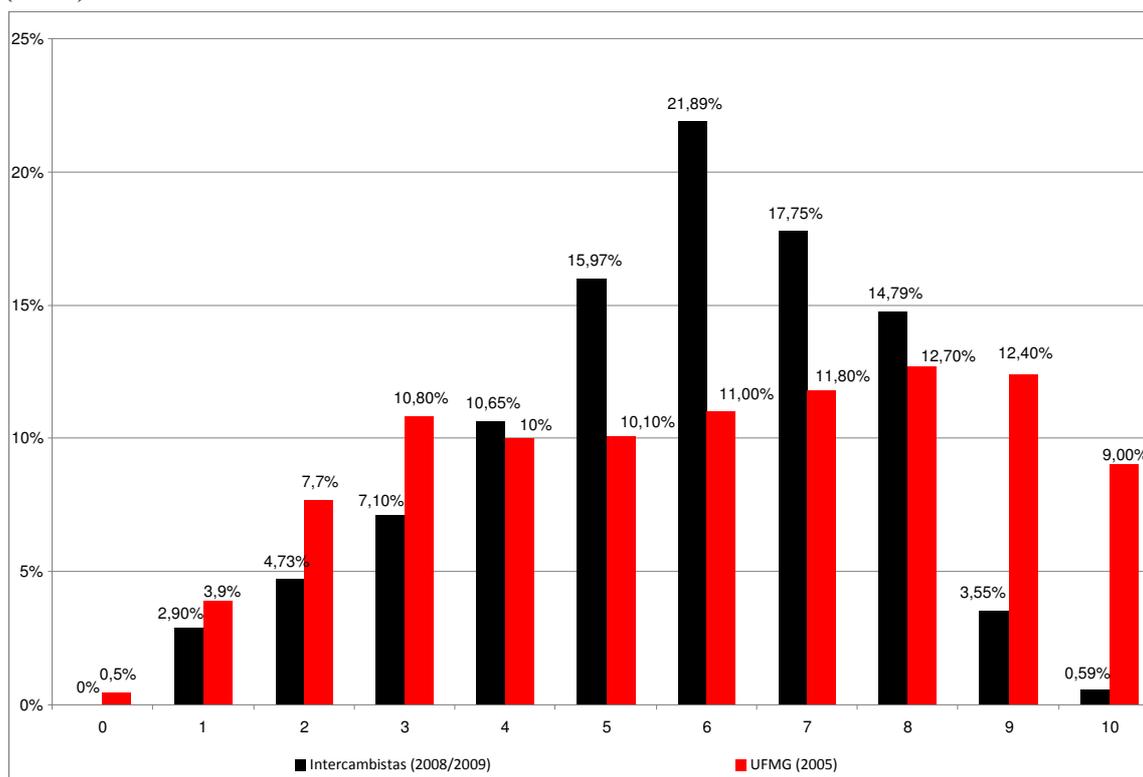
### **3.1.8- Fator Socioeconômico (FSE)**

Usual em pesquisas sociológicas, o NSE (Nível socioeconômico) ou FSE (Fator Socioeconômico) é um constructo que leva em consideração não apenas a renda familiar do indivíduo, mas também fatores como a instrução dos pais, a profissão deles e, em pesquisas educacionais, variáveis como concomitância estudo/trabalho, trajetória escolar (escola particular ou pública, profissionalizante ou colegial), turno, etc. Na UFMG, Braga e Peixoto (2006) estabeleceram uma escala de FSE que varia de 0 a 10, sendo 0 a posição mais desfavorecida e 10 a mais favorecida. O gráfico abaixo apresenta uma comparação do FSE dos alunos intercambistas com o do aluno da UFMG.

---

<sup>53</sup> Como no caso dessa pesquisa.

GRÁFICO 7- Comparação FSE- Intercambistas (2008/2009) x Corpo discente UFMG (2005)



Nota: N=169 (intercambistas)/ N= 4.639 ( alunos 2005)

Fonte: COPEVE (2008)

Primeiramente, o dado mais claro é o elevado número de intercambistas concentrados no meio da escala, ou seja, pertencentes a famílias de classe média (em especial os de FSE 5,6 e 7). A predominância da classe média no programa de intercâmbio internacional, não chega a ser uma surpresa, uma vez que os estudos da Sociologia da Educação já demonstraram claramente que esta camada social é a que mais investe na educação dos filhos. No que tange aos seus investimentos financeiros, pesquisa recente encabeçada por economistas brasileiros (GUERRA et al., 2006), baseada em dados da *Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF)* do IBGE, de 2002/2003, constatou que a classe média gasta 3,9% de seu orçamento familiar na educação e cultura, enquanto a média da população é de 3,4% . Isso se dá porque a classe média tem a sua posição baseada essencialmente em credenciais escolares, levando assim a uma forte valorização do mérito educacional e da cultura legitimada, mesmo que, para isso, os pais tenham que fazer pesados sacrifícios.

Já o número de intercambistas nos FSE 1 e 2, indica a participação de alunos provenientes das classes populares, certamente possibilitada pelo apoio financeiro da

FUMP. Dentre os 41 entrevistados, sete contaram com o auxílio da FUMP e todos eles declararam que, sem esse financiamento, não teriam condições de participar do intercâmbio:

A FUMP tá me ajudando muito nesse aspecto. Algum dinheiro eu consegui juntar com o trabalho que eu faço aqui na iniciação científica, mas a FUMP me ajudou de maneira decisiva. Acho que **se a FUMP não tivesse me ajudado, eu não conseguiria ir.** (Gustavo/Eng. Elétrica/Alemanha)

A FUMP me deu uma ajuda. **Se não fosse a FUMP me ajudar eu não iria**, assim, dessa forma que eu tô indo, assim sem nada. Eu teria que pedir empréstimo, pedir emprestado pra família, pedir pra um monte de gente que eu não conheço. E é muito caro intercâmbio. (Bernardo/Letras/Itália)

Dessa forma, o apoio financeiro da FUMP vem se mostrando uma ferramenta de democratização do intercâmbio, permitindo o acesso a ele por parte de uma parcela da população universitária que não teria condições financeiras de participar do programa<sup>54</sup>.

Essa constatação pode surpreender, pois há uma visão do senso comum de que a UFMG e, ainda mais, o intercâmbio universitário seria restrito aos alunos “ricos”. Visão essa contestada por uma jovem entrevistada:

(...) antes de eu fazer intercâmbio eu achava que era uma coisa muito fora de alcance, uma coisa caríssima, coisa de gente riquíssima, que eu, na minha posição, jamais poderia ter essa oportunidade. Mas depois que eu fui a primeira vez de férias e agora que eu tô indo, eu vejo que não é assim tão impossível. As pessoas que vão, que estão indo comigo, são pessoas comuns como eu. Classe média, trabalham, tem... não é ninguém assim podre de rico. Então é uma coisa que realmente tem... e as pessoas não entendem muito isso. Então ficam perguntando: “ah, a universidade tá pagando? Nossa, você tá pagando do seu bolso”, e eu: “Não gente, eu não assaltei nenhum banco!” (risos). Não é tão caro assim, é viável, eu acho que dá pra uma pessoa que tem um salário razoável, dá pra ir. (Ana/ Letras/Alemanha)

O certo é que os estudos sociológicos sobre a escolarização das elites econômicas questionam esse mito. Refiro-me, em especial, ao trabalho de Nogueira (2002) no qual ela investiga a escolarização das elites econômicas belo-horizontinas. A pesquisadora demonstra que esses jovens “optam” em pequeno número pela UFMG, preferindo ingressar em faculdades privadas de menor prestígio. Quando analisamos o gráfico acima podemos perceber que o número intercambistas vindos da elite econômico é, proporcionalmente, menor do que os de classe média. Pode-se levantar a hipótese de que esses alunos teriam acesso a outras modalidades de estudo no exterior,

<sup>54</sup> Contudo, o apoio da FUMP não parece ser suficiente para cobrir todas as despesas, visto que os alunos “carentes” procuram fontes alternativas de recursos para complementar o auxílio da Fundação, tais como o apoio da família estendida e o trabalho no exterior.

dispensando o processo de seleção e as restrições impostas por programas desse tipo. De fato, Nogueira (2002) mostrou que essa população parece preferir estadias de curta duração no exterior, em especial cursos de idiomas, a períodos prolongados.

### **3.2- TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

Por trajetórias escolares, estou entendendo aqui um “encadeamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos” (NOGUEIRA, 2002, p.59) nos diferentes espaços do campo escolar. Uma biografia escolar é traçada a partir dos acontecimentos que a marcaram. As trajetórias escolares seriam, portanto, os “percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino” (NOGUEIRA, C.; FORTES, 2004, p. 59).

O estudo de trajetórias escolares não é um objeto novo na Sociologia da Educação, visto que desde os anos 60 “os sociólogos sabem que os percursos escolares realizados pelos indivíduos no interior do sistema de ensino variam conforme o meio social de pertencimento” (NOGUEIRA, 2002, p.57). Inicialmente, tratava-se de trabalhos basicamente estatísticos que analisavam os fluxos escolares em grande escala, ou seja, sem que a dimensão individual fosse considerada. As pesquisas do INED (Institut National d’Études Démographiques) realizadas na França, entre 1962 e 1972, são um exemplo dessa abordagem. Estas pesquisas objetivavam evidenciar as desigualdades e oportunidades dentro do sistema escolar.

A partir dos anos 80, uma nova abordagem interessa-se pela diversidade relativa das trajetórias e práticas escolares dentro de um grupo circunscrito, passando a se interessar pelas biografias escolares de indivíduos reais e a subjetividade desses, “rejeitando a visão do indivíduo como uma ‘ficção estatística’” (NOGUEIRA, 2002, p.57). Nos anos 90, os pesquisadores passam a se interessar por trajetórias consideradas atípicas, “casos em que o sucesso ou o fracasso ocorrem apesar de serem, do ponto de vista da teoria da reprodução, improváveis” (NOGUEIRA, C.;FORTES, 2004, p.61). Destacam-se os trabalhos que lidam, em especial, com os casos de sucesso escolar nas classes populares. (LAHIRE, 1997; VIANA, 1998; PORTES, 1993, 2001).

Hoje, convivemos com uma pluralidade interna no campo da “sociologia das trajetórias escolares”. Ou seja, diferentes teorias, abordagens e metodologias coexistem. No entanto, impera a idéia de que a trajetória escolar do indivíduo é fruto da interação de, basicamente, três elementos: a condição de classe do indivíduo, sua dinâmica familiar e suas características “pessoais”.

Frente a um objeto tão complexo, cabe ao pesquisador investigar quais são os acontecimentos pertinentes na construção de uma dada trajetória. Nesta pesquisa, tomou-se como base, para a reconstituição das trajetórias escolares dos intercambistas, as etapas institucionalizadas de ensino que marcam o itinerário escolar brasileiro: o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Vestibular e o Ensino Superior. O nível desigual de detalhamento de cada uma dessas etapas deveu-se a diferenças na quantidade e tipo de dados disponíveis.

### **3.2.1- Ensino Fundamental**

A nítida maioria dos alunos intercambistas (76,3%) cursou o Ensino Fundamental em estabelecimentos privados de ensino, distribuídos em um leque de 59 escolas distintas localizadas, em sua maioria, na cidade de Belo Horizonte. Destacam-se, entre elas, aquelas ligadas a instituições confessionais, sendo o Colégio Santo Antônio o mais representado, seguido pelo Colégio Marista Dom Silvério e do Colégio Loyola. Apenas 23,6% da amostra cursou o Ensino fundamental em escolas públicas, distribuídos entre 35 estabelecimentos, sendo o Colégio Militar o mais representado<sup>55</sup>. Entre os participantes do Programa Escala, percebemos a mesma predominância do ensino particular sobre ensino público.

A situação se inverte se consideramos a população de Minas Gerais, como demonstra o quadro abaixo, que demonstra que apenas 8% da população mineira frequenta a escola privada, nesse nível de ensino.

---

<sup>55</sup> Evidenciando uma preocupação familiar com a escolaridade dos filhos, mesmo dentro da rede pública.

TABELA 12- Distribuição percentual das pessoas que freqüentam estabelecimento de ensino fundamental e rede de ensino freqüentada

	<b>Pública</b>	<b>Particular</b>
Brasil	88%	12%
Minas Gerais	91,9%	8,1%
Região Metropolitana de Belo Horizonte	88,2%	11,8%

Fonte: IBGE 2008

Devemos lembrar que os dois segmentos do ensino brasileiro (público e privado), além das diferenças na natureza da educação oferecida “encontram-se, de modo geral, hierarquizados em termos do grau de prestígio imediato que conferem aos alunos que os seguem e do retorno social e econômico que tendem a propiciar a esses mesmo alunos” (NOGUEIRA, C.; FORTES, 2004, p. 59). Sabemos que as escolas particulares são, em geral, mais prestigiosas do que as escolas públicas<sup>56</sup>, no nível da educação básica.

O elevado número de intercambistas que cursaram o ensino fundamental em escolas particulares sinaliza investimentos familiares na educação oferecida aos filhos. Além disso, considerando o valor das mensalidades cobradas pelas escolas particulares citadas, pode-se inferir que esse investimento financeiro, por parte os pais, é alto.

<sup>56</sup> As instituições federais de ensino médio representam uma exceção gozando de renomada reputação, assim como as escolas militares.

### 3.2.2-Ensino Médio

TABELA 13- Rede de ensino freqüentada no Ensino Médio- Intercambistas (2008/2009)X UFMG (2005)

Rede de Ensino	Intercambista (2008/2009)		Corpo discente UFMG (2005)	
	N	%	N	%
Escola Particular	137	77,4%	2937	63,0%
Escola Pública Federal	24	13,5%	522	11,2%
Escola Pública Estadual	12	6,7%	982	21,1%
Escola Pública Municipal	4	2,3%	213	4,6%
Curso Livre	0	0,0%	7	0,2%
Não Informou	0	0,0%	3	0,1%
TOTAL	177	100%	4664	100,0%

Fonte: COPEVE (2008)

De acordo com Braga e Peixoto (2006), o tipo de escola de ensino médio freqüentada (pública ou privada) é uma variável importante, pois constitui “ o indicador que, isoladamente, parece melhor descrever o perfil socioeconômico dos estudantes da UFMG” (p.34).

Entre os intercambistas, os jovens egressos da escola particular representam 77,4% da amostra (cf. tabela 13 acima), distribuídos entre 49 estabelecimentos. Os estabelecimentos de ensino mais freqüentados são o Colégio Santo Antônio, seguido pelo Colégio Pitágoras e pelos colégios Marista Dom Silvério e Loyola. Dado o tema desta dissertação é pertinente destacar que 6 alunos cursaram o Ensino Médio na Fundação Torino, uma das escolas internacionais da cidade de Belo Horizonte, fornecendo indícios de uma preocupação familiar com a internacionalização dos filhos, anterior à idade dos estudos universitários.

Dentre jovens originários de escolas públicas (22,5% da amostra), 60% (N=24) fizeram o ensino médio em escolas públicas federais, em especial o CEFET-MG e o COLTEC-UFMG, instituições reconhecidas pelo elevado padrão acadêmico<sup>57</sup>.

No programa Escala, também se verifica uma maioria de alunos provenientes de escolas particulares de ensino médio. No entanto, esse número é percentualmente menor

<sup>57</sup> Devemos lembrar que “os alunos das escolas federais apresentam indicadores mais favoráveis que os das escolas municipais ou estaduais” (BRAGA & PAIXOTO, 2006, p. 34).

(61,1%), se comparado com os participantes do Programa de Intercâmbio de Graduação, indicando mais uma vez uma provável desvantagem social dos primeiros.

Quando consideramos a população universitária da UFMG (cf. tabela 13 acima) também se constata uma nítida predominância de alunos provenientes de escolas particulares<sup>58</sup>. Nesse universo, os egressos de escola pública, somados os diferentes segmentos da rede pública, representam 36,8% dos alunos aprovados, em 2005.

Esses percentuais representam o lado inverso da realidade brasileira como um todo e mineira, em particular, onde, assim como no ensino fundamental, é nítida a preponderância de alunos da rede pública de ensino.

TABELA 14- Distribuição percentual das pessoas que freqüentam estabelecimento de ensino médio e rede de ensino freqüentados

	<b>Pública</b>	<b>Particular</b>
Brasil	85,8%	14,2%
Minas Gerais	87,8%	12,2%
Região Metropolitana de Belo Horizonte	86,4%	13,6%

Fonte: IBGE 2008

No que diz respeito à natureza do ensino médio freqüentado, temos, entre os intercambistas, uma larga maioria proveniente de cursos não profissionalizantes (85,8%) contra 12,4% egressos de cursos profissionalizantes. Este valor é quase o mesmo do apresentado pelos demais alunos da UFMG (2005), que foi de 84,5% de alunos vindos de curso não profissionalizante.

TABELA 15- Tipo de Ensino Médio freqüentado- Intercambistas (2008/2009)X UFMG (2005)

<b>Curso de ensino médio</b>	<b>Intercambistas (2008/2009)</b>		<b>Corpo discente UFMG (2005)</b>	
	N	%	N	%
Não profissionalizante	152	85,9%	3945	84,5%
Profissionalizante	22	12,4%	613	13,1%
Supletivo	3	1,7%	81	1,7%
Outro equivalente	0	0%	16	0,3%
Não informou	0	0%	9	0,1%
<b>Total</b>	<b>177</b>	<b>100,0%</b>	<b>4664</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: COPEVE (2008)

<sup>58</sup> Embora uma porcentagem menor do que a dos alunos intercambistas.

Praticamente todos os alunos intercambistas (97,1%) cursaram o ensino médio no período diurno, contra apenas 2,2% no período noturno (tabela 16 abaixo). Percentual bem menor do que o do aluno médio da UFMG em 2005, dos quais 8,3% estudaram no período noturno (BRAGA; PEIXOTO, 2006, pg.24).

TABELA 16- Turno Ensino Médio- Intercambistas (2008/2009) x UFMG (2005)

Turno Ensino Médio	Intercambistas (2008/2009)		Corpo discente UFMG (2005)	
	N	%	N	%
Diurno	172	97,1%	4267	91,5%
Noturno	4	2,3%	389	8,3%
Não informou	1	0,6%	8	0,2%
Total	177	100,0%	4664	100,0%

Fonte: COPEVE (2008)

A opção pelo curso noturno é tida como um indício de pertencimento de classe. Em geral, ela é própria dos alunos que conjugam o estudo com uma rotina de trabalho diária. Este é, portanto, mais um indicador de que o grupo de intercambistas compõe uma população com perfil socioeconômico mais elevado, visto que poucos são aqueles que precisaram conciliar os estudos com trabalho remunerado. Entretanto, sabemos (através, principalmente, do FSE) que o número de alunos participantes do Programa de Intercâmbio provenientes da classe popular é maior do que o daqueles que cursaram o ensino médio no período da noite. Uma pista explicativa dessa disparidade poderia residir num grupo de famílias populares (e também o próprio aluno) altamente mobilizadas, no que se refere à escolarização dos filhos, chegando a evitar que eles freqüentassem cursos noturnos.

TABELA 17- Local de conclusão do Ensino Médio- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005)

Local de conclusão do Ensino Médio	Intercambistas (2008/2009)		Corpo discente UFMG (2005)	
	N	%	N	%
Belo Horizonte	132	74,5%	3187	68,3%
Grande BH	11	6,2%	360	7,7%
Interior de MG	23	12,9%	939	20,1%
Outro Estado	5	2,8%	144	3,1%
Outro país	6	3,4%	24	0,5%
Não informou	0	0,0%	10	0,2%
TOTAL	177	100,0%	4.664	100,0%

Fonte: COPEVE (2008)

A grande maioria dos participantes do intercâmbio concluiu o ensino médio na cidade de Belo Horizonte (75%), contra 68% para a população total da UFMG, revelando uma ligeira vantagem dos jovens metropolitanos. Nota-se também que a porcentagem de intercambistas provenientes do interior do estado (12,9%) é bem menor do que a de seus congêneres (20,1%). Esse dado sinaliza uma possível vantagem escolar dos intercambistas, visto que, segundo alguns estudos<sup>59</sup>, a origem geográfica do indivíduo é um fator relevante na trajetória escolar do indivíduo, trazendo benefícios para os jovens da capital sobre os provenientes do interior. Uma das razões apontadas é que “ainda há uma diferença entre as cidades do interior e os grandes centros urbanos no que diz respeito ao volume, à qualidade e ao acesso aos bens culturais legítimos.” (LOPES, 2008, p.30).

Ao comparamos as duas populações, um outro ponto chama a atenção: a maior porcentagem de alunos intercambistas que se formaram no exterior (3%), em comparação com os demais alunos da UFMG (0,5%), indica que, pelo menos, parte dos alunos intercambistas já passou por alguma experiência prévia de internacionalização educacional.

TABELA 18- Frequência a curso pré-vestibular- Intercambistas (2008/2009) x UFMG (2005)

Frequenteu cursinho pré-vestibular?	Intercambistas (2008/2009)		Corpo discente UFMG (2005)	
	N	%	N	%
Não	80	45,2%	1716	36,8%
Sim, integrado ao E. Médio	25	14,1%	254	5,4%
Sim, por menos de 1 semestre	15	8,5%	353	7,6%
Sim, por 1 semestre	22	12,4%	708	15,2%
Sim, por 1 ano	29	16,4%	989	21,2%
Sim, por mais de 1 ano	4	2,3%	637	13,7%
Não informou	2	1,1%	7	0,2%
TOTAL	177	100,0%	4664	100,0%

Fonte: COPEVE (2008)

Parte significativa dos intercambistas (45,3%) não frequentou curso preparatório para o vestibular (“cursinho”) e dentre os que o fizeram apenas 2,3% o fez por mais de 1 ano. Entre os alunos da UFMG, a não-frequência ao curso preparatório cai para 36,8%.

<sup>59</sup> Lopes (2008) abordou, em sua dissertação de mestrado, a influência da origem geográfica sobre o destino escolar dos indivíduos.

Essa menor utilização do cursinho entre os intercambistas pode ser vista como mais um indicador de mais elevada posição social e educacional, uma vez que o censo da UFMG mostrou que a renda média dos que não freqüentaram cursinho é quase 20% mais elevada do que se sabe que a dos que o fizeram. Além disso, a freqüência ao “cursinho” é um “pouco mais usual entre negros que entre brancos e entre egressos da rede pública que entre os da rede privada” (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 36-37).

De fato, ao estudar a trajetória de universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas, Nogueira (2006) chega a conclusões semelhantes, apontando que 49% de sua amostra não freqüentou cursinho. Ao serem indagados quanto à razão dessa não-freqüência, os pesquisados afirmaram que se sentiam preparados academicamente, tendo obtido bons resultados escolares ao longo de suas trajetórias realizadas, em sua maioria, em instituições privadas de ensino. Isso nos leva a supor que os alunos intercambistas apresentaram bom rendimento escolar no decorrer da educação básica.

TABELA 19- Tentativas de ingresso na universidade- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005)

<b>Há quantos anos tenta ingressar em um curso superior?</b>	<b>Intercambistas (2008/2009)</b>		<b>Corpo discente UFMG(2005)</b>	
	N	%	N	%
Este é o primeiro ano	121	68,4%	1818	38,9%
1 ano	40	22,6%	1288	27,6%
2 anos	12	6,8%	727	15,6%
3 anos ou mais	3	1,7%	796	17,1%
Não Informou	1	0,6%	35	0,8%
<b>TOTAL</b>	<b>177</b>	<b>100,0%</b>	<b>4664</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: COPEVE (2008)

Com efeito, a maior parte dos alunos participantes do programa de intercâmbio (68,36%) passou no processo seletivo da UFMG em sua primeira tentativa, indicando assim um alto nível acadêmico, se considerarmos que o vestibular da UFMG é reconhecido pelo elevado grau de exigência. Nesse quesito, eles se afastam muito de seus pares da UFMG que tiveram sucesso, em sua primeira tentativa de vestibular, em 39,2% dos casos.

TABELA 20- Idade de aprovação no vestibular- Intercambistas (2008/2009)

<b>Idade de aprovação no vestibular</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
17-18	131	75,7%
19-20	35	20,2%
21-22	3	1,7%
23-24	1	0,6%
acima de 24 anos	2	1,2%
Não Informou	1	0,6%
Total	173	100%

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG

Os estudos sociológicos sobre trajetórias escolares consideram que a idade de ingresso no ensino superior constitui o principal indicador de fluxo escolar. Isto porque ela é capaz de evidenciar os acidentes ocorridos ao longo do percurso. Como evidenciado pela tabela 20, a grande maioria dos intercambistas (75,7%) ingressou na universidade aos 17-18 anos, ou seja, tiveram um percurso escolar regular, sem reprovações ou interrupção dos estudos, o que confirma sua competência acadêmica no período pré- universitário. Entre os jovens estudantes do Programa Escala, esse valor é menor, sendo que 66,6% ingressaram na UFMG aos 17-18 anos.

### 3.2.3- Ensino Superior

TABELA 21- Turno dos estudos universitários- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005)

<b>Turno</b>	<b>Intercambistas (2008/2009)</b>	<b>Corpo discente UFMG (2005)</b>
Diurno	87%	79%
Noturno	13%	21%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG e Braga e Peixoto (2006)

Com relação ao turno do curso dos estudos universitários, 87% dos intercambistas freqüentam o turno diurno e apenas 13% o noturno. Esse dado confirma a condição social mais elevada do intercambista, pois sabemos que os alunos dos cursos noturnos oferecidos na UFMG apresentam perfil socioeconômico mais baixo, quando comparado aos dos cursos diurnos correspondentes (cf. BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2001). Já no Programa Escala 100% dos participantes cursam o turno diurno.

Durante a universidade, o exercício, pelos intercambistas, de uma atividade remunerada é pouco comum, como se vê pelos dados abaixo.

TABELA 22- Exercício de atividade remunerada –intercambistas (2008/2009)

Exerce atividade remunerada?	N	%
Não	124	71,6%
Sim, em tempo parcial	53	30,6%
Sim, em tempo integral	8	4,6%
TOTAL	185	106,8%

Fonte: Pesquisa realizada no Mestrado em Educação, FAE, UFMG

Nota: A soma de 185 e 106,8% deve-se ao fato que alguns alunos marcaram mais de uma opção, indicando que trabalham parcialmente fora da universidade, além de exercerem atividades dentro dela.

Podemos perceber que 71,6% dos alunos intercambistas dedicam-se em tempo integral à universidade, destacando-se aqui o alto número daqueles que exercem atividades tais como Iniciação Científica, monitoria e projetos de extensão (90 alunos entre os 173 que responderam ao questionário). Quanto a este último ponto, é importante lembrar que um dos critérios de seleção dos intercambistas é a qualidade de seus currículos, assumindo aí um grande peso as atividades acadêmicas como as acima assinaladas. Os alunos entrevistados que exercem trabalho remunerado fazem-no, majoritariamente, em locais e funções relacionadas ao curso em andamento

Dos 41 alunos intercambistas entrevistados pela pesquisadora, 11 fizeram pelo menos uma mudança de curso ao longo da sua trajetória universitária. Uma das entrevistadas chegou a mudar cinco vezes de curso:

“Quando eu saí de lá [escola do ensino médio], eu já cursei o primeiro semestre do ano seguinte Arquitetura e Urbanismo de manhã na UFRJ e fazia Engenharia de Saneamento à noite no CEFET porque tinha a ver com a questão do urbanismo, que é o que eu gostava na época em Arquitetura. Mas vi que aquilo não era exatamente pra mim e larguei, mas eu já tinha passado pro segundo semestre em Física na UERJ, como no segundo semestre eu ia fazer física, eu larguei. Aí decidi que eu ia tentar vestibular em Hotelaria que era uma coisa que... porque eu sempre gostei de Línguas estrangeiras, só que eu vi que Turismo também não era a minha área. (...) Aí vim pra Belo Horizonte. Quando cheguei em Belo Horizonte ... eu sempre gostei muitíssimo da área de artes, sempre gostei de artes de uma forma geral, justamente no aspecto teórico. Resolvi ir pra Guinard, passei na UEMG, comecei a cursar, só que eu precisava de mais tempo livre pra fazer a faculdade de artes...eu pretendo um dia voltar, mas eu vi que realmente não dava pra fazer Artes Plásticas naquele momento da minha vida. Foi então que eu decidi vir pra Letras” (Sara/Letras/ Israel)

Seis deles cursam ou cursaram, por algum tempo, dois cursos de graduação simultaneamente.

“Eu fiz [vestibular para] UFMG, fiz PUC, na PUC eu fiz pra Relações Internacionais, passei, o primeiro semestre eu fiz Relações Internacionais e Economia junto, aí depois eu cansei, tava muito difícil.” (Alice/ Ciências Economias/ Espanha)

“Eu comecei a fazer os dois [Ciência da Computação e Design] ao mesmo tempo. Lá na UEMG e aqui. Eu fiz o Design Gráfico lá e aqui.” (Flávio/Ciência da Computação/Espanha)

“Tentei conciliar os dois cursos, porque eu entrei pro noturno, exatamente pra tentar conciliar os dois cursos [Engenharia de Automação e Engenharia Mecânica], só que é muito puxado, duas engenharias eu acho que é praticamente impossível, há quem consiga, mas eu acho bem difícil” (Ronaldo/Eng. Mecânica/Alemanha)

Quatro jovens mudaram de instituição universitária, saindo de universidades particulares e dirigindo-se para a universidade pública (UFMG), mas permanecendo no mesmo curso.

“Só que eu não passei, eu passei só na PUC, aí fiquei lá no ano, no final do ano eu tentei vestibular de novo [na UFMG], aí eu passei.” (Mônica/ Ciências Biológicas/Espanha)

“Eu passei na PUC e fui estudar na PUC, no segundo [vestibular] eu vim pra cá.” (Pedro/ Direito/ Portugal)

O sociólogo da juventude Machado Pais (2005), ao investigar os jovens contemporâneos, oferece uma explicação para esse fenômeno de constante mudança. Segundo ele, essa geração- que ele denomina de “geração iô-iô” - seria “dominada pelo aleatório e parece assentar numa *ética de experimentação* que possibilita aos jovens que a integram uma deambulação pelos mais variados estatutos profissionais, estudantis ou conjugais- tornando possível o *movimento iô-iô*.” ( p.62).

Em nosso caso, é possível pensar que esse desejo de experimentação esteja associado à própria decisão de participar do intercâmbio, o qual representaria uma oportunidade de sair da rotina, isto é, uma possibilidade de mudança:

(...) eu queria uma mudança na vida, qualquer coisa. Aí eu tava passando, alguém até me falou “ah, saiu o edital dos intercâmbios” e eu nem ouvi direito isso, aí um dia eu tava andando por aí e vi esse papel, muitos papéis parecidos. Aí eu comecei a ler. (Irene/ Letras/Inglaterra)

(...) pode ser que eu volte de lá totalmente diferente. O meu primo foi fazendo Engenharia Mecânica, foi pra Detroit, ficou 10 meses e quando voltou mudou pra Economia. Lá ele..não sei porque desistiu, passou a se interessar por Economia, pediu reopção e mudou pra Economia.” (Carla/ Ciências Sociais/França)

Porém, em outros casos, o intercâmbio reforçou a permanência no curso:

Uma das coisas que me motivou a procurar o intercâmbio foi isso também, sabe? Tipo , ah, eu não tô tão satisfeito com o curso mas vou fazer o intercâmbio , vai ser um ano que eu vou ver outras coisas, de repente eu vou ter mais motivação pra fazer o curso”(Flávio/ Ciência da Computação/Espanha)

O intercâmbio foi até um pouco decisivo pra continuar no curso. Talvez eu tivesse pedido re-opção pra Ciências Sociais, mas como eu já tinha o intercâmbio eu falei: “não, agora eu vou terminar” (Luiza/Comunicação Social/ Itália)

## **CAPÍTULO 4- OS INTERCAMBISTAS: RECURSOS FAMILIARES, CARACTERÍSTICAS E MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS**

### **4. 1- A FORMAÇÃO DE UM CAPITAL DE MOBILIDADE**

O contexto mundial é hoje marcado pela “mistura de fronteiras entre culturas e identidades, acelerado pela dinâmica do capital e do consumo, fortalecido pelo capitalismo que enfraquece as fronteiras nacionais, estimulado por movimentos sociais transnacionais, guiado e encorajado pela evidencia de uma comunicação global” (BECK, 2000, p.79). Nesse cenário, "a mobilidade galga ao mais alto nível dentre os valores cobiçados” (BAUMAN, 1999, p. 8). Segundo esse último autor, teríamos hoje uma hierarquia entre o global e o local “com a liberdade global de movimento indicando promoção social, progresso e sucesso, e a imobilidade exalando o odor repugnante da derrota, da vida fracassada e do atraso.” (idem, p. 129).

É preciso lembrar, contudo, que os diferentes movimentos de mobilidade não têm o mesmo valor social. A situação de migração de um indivíduo que deixa seu local de origem por razões políticas (refugiado político) ou em busca de oportunidade de trabalho pouco qualificado e de melhores condições de vida, é muito distinta da de um executivo que é transferido para outro país<sup>60</sup> ou, até mesmo, daquela do jovem que vai estudar, temporariamente, em uma universidade estrangeira.

Os estudantes fazem parte desse último contingente, representando assim uma elite qualitativa. Murphy-Lejeune (2003) sugere que “uma das principais diferenças entre eles e seus pares da mesma faixa etária reside no que chamamos de um capital de mobilidade” (p.60). Essa autora realizou um estudo com 50 estudantes intercambistas de diferentes nacionalidades em que analisa detalhadamente a experiência desses durante seu período de mobilidade. Um dos principais resultados desse trabalho reside, a meu ver, na formulação, pela autora, da noção de *capital de mobilidade* que “exprime, ao mesmo tempo, o que serve de ponto de partida e a riqueza que se acumula.” (idem, p.60). É esta noção que servirá como referências para o desenvolvimento deste capítulo. O capital seria formado de quatro componentes intimamente ligados: o histórico

---

<sup>60</sup> Wagner (1998) designa esse tipo de movimento como uma “migração dourada”.

familiar e pessoal do indivíduo; suas experiências internacionais prévias e conhecimento lingüístico; suas experiências de adaptação; e alguns traços de personalidade

#### 4.1.1- Histórico familiar e pessoal

Um dos fatores que constituem o que chamamos de capital de mobilidade está associado à história do indivíduo e de sua família. Uma ligação familiar com o exterior pode se dar através de laços sanguíneos. Na amostra de Murphy-Lejeune, 34% dos jovens provinham de famílias mistas, sendo detentores de mais de uma nacionalidade e falantes de mais de uma língua.

Entre os intercambistas entrevistados Bernardo, Luís e Pedro tinham descendência italiana. Todos eles já tinham entrado com o processo para conseguir a cidadania italiana, pois acreditam que isso traria uma série de benefícios futuros, em especial no plano educacional:

(...) tirar a cidadania na Itália também é um motivo muito forte pra mim ir pra Itália, sabe? Muito forte mesmo. Porque eu pretendo depois de formar fazer um mestrado talvez no exterior e com uma cidadania européia eu consigo muitos benefícios. Auxílio e tal, isso é importante. (Bernardo/Letras/Itália)

Eu me interessei porque eles têm um monte de bolsas pra europeus nos Estados Unidos. Agora eu fiquei sabendo, na época eu não sabia, mas tem o Erasmus que é uma espécie de... como que eu diria, de intercâmbio entre europeus, né? Que eu poderia me beneficiar disso se eu fosse italiano. (Pedro/Direito/Portugal)

(...) é..uma grande oportunidade [ tirar passaporte italiano] , facilita um monte de coisas, Por exemplo, você não precisa de visto pra entrar nos Estados Unidos, não precisa de nenhum tipo de visto pra ir pra Europa inteira...Itália [coloca uma das mãos na altura da cabeça], Brasil [ coloca a outra mão na altura do peito], né? (Luís/Física/Inglaterra)

A proveniência de famílias mistas traz também vantagens no que tange à aquisição de idiomas estrangeiros, uma vez que eles são usados dentro da própria casa nas interações cotidianas. Os depoimentos de Patrícia (nascida nos Estados Unidos, filha de mãe brasileira e pai americano), Cláudia (filha de pai brasileiro, mãe boliviana e avó francesa) e Carolina (nascida na Argentina, descendente de italianos) evidenciam essa vantagem:

(...) em casa agora você ouve tanto inglês como português. Eu chego em casa converso com a minha mãe em português, converso com a minha mãe em inglês, às vezes, um começa numa língua e depois começa a conversar em outra...então é uma bagunça lá em casa! Meus amigos acham até engraçado porque, tipo, eu ligo pra minha mãe, começo a falar em inglês aí alguém fala alguma coisa em português do meu lado aí eu começo a falar português com a minha mãe, é assim (risos). (Patrícia/Física/Alemanha)

O espanhol ... eu nunca fiz aula. Eu aprendi indo lá pra Bolívia, conversando com a família e aqui também eu não falo nada de espanhol com ninguém, nem em casa. O francês, agora, eu resolvi fazer umas aulas de francês. Fiz um ano de francês, parei agora porque eu não tenho tempo, eu não tava me dedicando, não tava estudando e tal. Porque eu tenho nacionalidade francesa então eu resolvi aprender a língua, porque é um absurdo, né? **Você ter a nacionalidade do país e não falar.** E a minha família fala, grande parte da minha família fala francês também. (...) Minha avó é francesa. Minha avó e toda a família dela é de lá. (Cláudia/Arquitetura/Espanha)

Eu sempre quis [estudar italiano] porque minha avó é neta de italianos, então sempre tinha... não ela é filha de italianos...sempre tinha alguma palavra...frase, em italiano na nossa família, sempre teve em italiano. (Carolina/Letras/Espanha)

Uma certa familiaridade com o internacional pode advir também através do exemplo parental, de pais que costumam viajar ao exterior. Entre os intercambistas, 62,4% dos pais já tinham tido essa experiência. Pode-se supor que pais, com trajetórias marcadas pela mobilidade internacional, incentivariam, deliberadamente ou não, os filhos a seguir esse modelo, como explicitado na fala de Vinícius:

(...) acho que incentiva [ter pais que viajam muito], dá vontade de fazer a mesma coisa. Vê as fotos e fala: “nossa, que lugares legais que vocês conheceram”, lugares históricos assim que eu já vi num livro de história, na televisão. (Vinícius/Eng. Elétrica/Alemanha)

Mas é interessante verificar que mesmo pais que nunca tiveram experiência no exterior, ou a tiveram tardiamente, funcionam como elementos impulsionadores da internacionalização dos filhos:

O meu pai ficou muitíssimo empolgado, porque ele sempre teve vontade de ir, então eu acho que ele me vendo ir, é como se ele tivesse indo também. (Pedro/Portugal/Direito)

Ela [mãe] vive falando que eu faço coisas que ela sempre teve vontade, mas nunca teve coragem, então quando ela vê eu indo pra fora, ela nunca foi pro exterior, sempre teve vontade mas nunca foi, eu não sei se ela tem medo, então ela quer que eu viva as coisas que ela não viveu. (Juliana/Comunicação Social/Holanda)

Ela [mãe] tá mais feliz que eu. Com certeza. Ela fala nisso o tempo todo, o tempo todo. Ela está empolgadíssima, acho que também por que ela só conseguiu ir, conhecer e tal, ela tinha o sonho de conhecer Roma e Portugal, e ela só foi conhecer agora com 49 anos, então eu acho que ela fica feliz de me ver fazendo isso mais nova e tal, porque ela viu o tanto que é legal. (Joana/Letras/Inglaterra)

Nas palavras de Murphy-Lejeune (2003), “o sonho, que não se realizou na geração dos pais, influencia a trajetória dos filhos” (p.63) e os filhos acabariam então por realizar os desejos frustrados dos pais. Neste caso, a explicação para o discurso parental deveria ser buscada na hipótese da “boa vontade internacional” desenvolvida recentemente por Nogueira e Aguiar (2008). Tendo em mente o conceito de “boa vontade cultural”, formulado por Bourdieu, as autoras tecem a hipótese da existência de uma “boa vontade internacional” que consiste na valorização incondicional da dimensão

internacional do capital cultural. Atualmente, essa valorização é percebida, em especial, “nos modos de vida de certas frações das classes médias em ascensão” (NOGUEIRA; AGUIAR, 2008, p. 118) que buscam, na sanção internacional, a legitimação de seu patrimônio cultural.

A relação entre a fratria parece ser outro fator de influência na trajetória internacional dos indivíduos. Por vezes, o aluno intercambista torna-se modelo e incentivo para que os irmãos mais novos se predisponham a experiências desse tipo. Nas palavras de Vinícius, o intercambista “puxa a fila”:

V: A minha irmã tá fazendo intercâmbio agora.

Entrevistadora: Sua irmã tá onde?

V: Advinha? Na Alemanha. (...) Ela fez a mesma coisa que eu fiz, no primeiro intercâmbio cultural, ela tá lá.

Entrevistadora:: Quantos anos que ela tem?

V: Tem 17. Aí eu tô indo. Minha mãe resolveu que vai também fazer intercâmbio, pra aprender espanhol melhor, pra aperfeiçoar o espanhol, ela vai pra Espanha. Ficou só o meu pai e o meu irmão aqui.

Entrevistadora: E eles já tem planos pra irem também?

V: Devem ir também alguma hora dessa. (risos)

Entrevistadora:: O seu outro irmão é mais novo?

V: Que eu é, mais velho do que a minha irmã.

Entrevistadora:: E ele não fez intercâmbio?

V: Fez também.

Entrevistadora:: E ele foi pra onde?

V: Pra Alemanha! (risos) (...) Eu acho que eu puxei a fila. Sinceramente, com tanta propaganda que eu fiz, eu acho que eu puxei a fila, sério.

(Vinícius/Eng.Elétrica/Alemanha)

Ela [irmã mais nova] fica falando “mãe, eu quero ir de qualquer jeito, a Nádia foi, agora eu também quero ir”. Ela fica falando... já começou a olhar negócio pra ir pra... ela falou que não queria Estados Unidos, aí ela começou a olhar África do Sul, Austrália, Canadá. (Nádia/Administração/Espanha)

(...) ele [irmão mais novo] começou a fazer engenharia, eu [falei] “Mateus, faz alemão”, eu tento: “Mateus, faz uma outra língua” eu tento falar tudo pra ele, porque eu acho que vai ser bom pra ele. Até agora ele não fez uma outra língua, mas minha mãe fala com o meu irmão “olha Mateus, eu tô guardando dinheiro pra você [fazer intercâmbio].” (Marcela/Ciências Biológicas/Alemanha)

Em outros casos, é o aluno intercambista que segue o exemplo dos irmãos mais velhos que já participaram de programas de mobilidade:

Foi muito influência dela [irmã e ex-intercambista da DRI], acho que 70 % isso dela e 30% uma idéia de fazer uma viagem pra fora. Eu acho que é até bom, às vezes, seguir os passos dela, mas também não é tão bom você ficar muito igual a irmã, mas... mas acho que era uma coisa que eu podia seguir, que eu deveria seguir, correr atrás do mesmo jeito que ela fez. (Lídia/Ciências Econômicas/Portugal)

O [irmão] mais velho fez [intercâmbio de *high school*]. Ele foi pra Nova Zelândia, quando tinha, acho que dezesseis anos. (...) o meu irmão [mais novo] foi trabalhar no McDonald's do Havaí por três meses durante essas férias e eu tô indo pra Inglaterra estudar. (Luís/Física/Inglaterra)

Foi meio de surpresa que eu avisei que eu ia tentar o intercâmbio, mas como a minha irmã tentou antes, então eles [pais] já estão meio **acostumados**. (Cláudia/Arquitetura/Espanha)

Essas famílias poderiam se encaixar no grupo de “famílias fundamentalmente intercambistas”, tal como definido por Prado (2002), por valorizarem e aderirem a práticas de mobilidade no exterior. Nessas famílias, a vivência internacional torna-se uma “tradição” familiar, uma etapa já esperada na trajetória do filho e encarada com naturalidade.

Mas, o exemplo também pode vir de fora do núcleo familiar. Dois alunos (Bernardo e Mônica), por exemplo, tinham nas tias antecedentes e modelos na formação de anseios de internacionalização:

Eu tenho uma tia que mora nos Estados Unidos. Inclusive eu fiquei na casa dela uns tempos, em Nova Iorque. Eu sempre me espelhei muito na minha tia, sempre achei bacana ela viajando, morar nos Estados Unidos, vir pra cá passear e tal. Sempre quis morar com ela lá. Hoje em dia, eu morei com ela já e não acho que é essa maravilha não (risos). Eu sempre tive admiração demais com o que é de fora também. (Bernardo/Letras/Itália)

Eu sempre me espelhei muito na minha tia, ela seguiu a vida acadêmica, ela morou dois anos na França, ela mora atualmente em São João del Rei, já morou em Uberlândia, trabalha na Federal de São João del Rei. (Mônica/ Ciências Biológicas/Espanha)

Contudo, essa não é uma regra geral. Alguns intercambistas são os primeiros da família a sair do país. Neste caso, o intercâmbio aparece aos olhos dos familiares como algo novo, inesperado, e, às vezes, “assustador”:

Todo mundo assustou muito. Porque na minha família não tem essa cultura. Tem famílias que as pessoas viajam muito, mas na minha família não tem essa cultura. Então ninguém fazia isso, foi muito **assustador** pra todo mundo. (Tatiana/Eng. Produção/Itália)

Lá em casa ninguém conhece lugar nenhum fora do país. Porque, assim, até porque a minha família, a origem, a gente nunca foi de ter muito dinheiro, de se dar esse luxo. (João/Letras/EUA)

(...) na minha família toda eu não conheço ninguém que tenha ido pro exterior. Na minha família ninguém nunca foi, eu sou a única que foi, né? Assim, na minha casa, na família do meu pai, na família da minha mãe, não tem ninguém que tenha ido pro exterior.(...)

Entrevistadora: Como é que é ser a única pessoa da família que já foi pra fora?

A: Às vezes, um saco! (risos) Porque fica todo mundo perguntando. Lá em casa tudo que é de Alemanha, vêm falar comigo. ( Ana/Letras/Alemanha)

(...) ninguém nunca na minha família saiu pra fora assim. Nem do estado de Minas Gerais já é difícil sair. Vai ser muito bacana, vai ser a primeira vez que eu vou andar de avião. Eles estão muito mais curiosos do que eu.

Entrevistadora: O que eles costumam te perguntar?

G: Como é que eu vou fazer lá. Mostrei uma nota de... como já começou o processo, eu já comprei algumas notas de euro pra levar. Então eu mostrei pra minha mãe e ela achou muito diferente, está super empolgada. Levou pra mostrar pra minha tia, pros parentes. Então ela tá muito mais **empolgada** do que eu. (risos)  
(Gustavo/Eng.Elétrica/Alemanha)

Além disso, é preciso reconhecer que o contato com o exterior pode se dar sem o deslocamento físico. Com efeito, boa parte dos alunos entrevistados demonstrou procurar ativamente o contato com estrangeiros quando eles circulam pelo Brasil:

Eu sempre tive esse interesse. Sempre! Aparecia algum estrangeiro, desde novinha, eu conversava, mostrava a cidade, fazia de tudo! Sempre tive um interesse enorme! E... procurava também..eu sempre tive esse contato com pessoas estrangeiras, então foi bem **natural** pra mim(...) na escola, então, intercambistas que vinham, eu sempre ficava amiga dos intercambistas que vinham, eu conheci um russo, um alemão. Sempre quando tinha um intercambista eu era a pessoa que ficava responsável. Em tudo... pra sair eles já levavam pra mim! Teve um menino, que eu até cheguei a namorar ele, que umas amigas minhas, elas conheceram ele na Bahia, depois ele veio pra cá e elas deram o meu telefone pra ele porque sabiam que eu sabia os programas, sabe? Eu gosto mesmo, eu converso. (Márcia/Direito/França)

Viajei agora pro Rio e lá tem quatrocentos milhões de estrangeiros, então conheci dinamarquês, conheci argentino, conheci alemão, tudo conversando em inglês. Eu nem fico esnobando,entendeu? “Ah porque eu falo inglês!”, tem gente que é assim né? Fica achando que é a última maravilha do mundo falar inglês. (...) Então pra mim é uma coisa **comum** e eu adoro. Adoro. (Ana/Alemanha/Letras)

Eu tava fazendo estágio também... essas férias em Fernando de Noronha, eu fiquei dois meses lá e lá só dá estrangeiro. Então eu conheci muita gente, conversei... já fiz uns contatos em Barcelona. Sempre que eu conheço alguém, amigo de amigo, eu vou lá e converso, só pra treinar a língua e acabo trocando algumas idéias também. (Fabiana/Turismo/Espanha)

Também, a prática de hospedagem de estrangeiros na própria casa pode ser vista como uma viagem “sem deslocamento”. Para Murphy-Lejeune (2003) “a casa aberta representa uma primeira etapa no processo de ‘alargamento de horizontes’” (p. 141). Entre os intercambistas da UFMG, apenas Manuel relatou ter recebido estrangeiros em sua casa. O aluno faz parte de uma rede através da qual pessoas de todas as partes do mundo oferecem e recebem hospedagem na casa de outros membros. Seu relato demonstra que esse tipo de experiência favorece o contato intercultural e a formação de uma rede de contatos internacionais que pode ser ativada quando necessário:

Tinha uma alemã aqui em Belo Horizonte e ela foi lá pra casa, porque ela trabalhava lá perto, numa obra social, num trabalho social. Aí ela foi ficando, o pessoal da minha casa gostou e ela ficou 3 meses lá em casa, sem contrato, nem nada, ela apareceu lá em casa e ficou 3 meses. Foi muito positivo. É um grande contato que eu tenho na Alemanha e ela mora pertinho da cidade que eu vou estudar, já falei com ela, etc. Depois disso eu hospedei mais dois alemães, depois mais um alemão, hospedei um irlandês, uma eslovaca... tem mais gente... esqueci...ah, tem mais gente! E eu viajei na Alemanha, na Holanda, Bélgica, sendo hospedado também pelas pessoas, ficando dois, três dias na casa de cada um. Então eu conheço gente na Alemanha, na Holanda. (...) agora como eu vou viajar eu mandei um e-mail [para as

peçoas que hospedou] falando: “eu vou estar aí em tal data, vamos comer alguma coisa”, e eles: “claro”, até oferecem pra pegar no aeroporto, porque você hospedou eles na sua casa, então eles ficam muito agradecidos, né? (Manuel/Eng. Elétrica/Alemanha)

Entretanto, a forma de contato com o exterior mais citada pelos entrevistados foi o contato com a produção cultural de outros países através de filmes, internet, livros, programas de televisão, etc:

Eu leio muito jornal, *New York Times*, essas coisas assim sabe? *Le Monde*, muito jornal estrangeiro. Eu acho que com a internet tudo é muito mais fácil. Filme eu vejo muito. Cinema eu acho que é minha maior paixão. Não sei se ler não... mas cinema, leitura e música pra mim. E viagem... viagem eu não acho que é... é diferente. Então cinema, jornais, revistas. Internet hoje facilitou muito o contato, essa coisa que eu vejo, quando eu tô aqui, sabe?( ...) Eu leio muito na internet, tô sempre lendo alguma coisa, assim, alguma coisa de fora e tal. (Bernardo/Letras/Itália)

Na TV a cabo tem muitos canais de outros países e eu sempre vejo pra treinar, por exemplo *Deutschville*, rap treinar alemão, *CNN*, eu vejo. Eu gosto de notícias internacionais. (Carla/Ciências Econômicas/França)

Leio muito em inglês, vejo muita coisa em inglês na internet, vejo sites de notícia, porque eu gosto de ver de fontes diferentes.... filme, tv a cabo, de vez em quando eu vejo noticiário na TV também, mas é basicamente em inglês. (Danilo/Ciências Sociais/Dinamarca)

Urry (2005) argumenta que a “televisão cria uma aldeia global, altera as fronteiras entre o público e o privado, entre o palco e os bastidores, entre o perto e o longe” (p.79). Szerszynski e Urry (2002), ao pesquisar as imagens visuais apresentadas em diversos canais de televisão da Inglaterra, constataram que elas mostravam inúmeros exemplos de imagens “globais”, tais como representações do globo, imagens que sugeriam processos de mobilidade, personalidades conhecidas mundialmente, etc. Daí, eles concluem que a televisão seria “benéfica para a criação de um pertencimento e envolvimento global.” (465). Esses autores argumentam que as imagens e narrativas midiáticas veiculadas pela mídia mundial levariam a um “cosmopolitismo banal”, ou seja, à influência do internacional na rotina diária do indivíduo contemporâneo em todo o mundo. O depoimento de Ana corrobora essa tese:

Se eu entro na internet hoje eu só leio notícia em inglês. Se eu ligo a tv hoje, é tv a cabo. Você entendeu? Eu falo inglês 24 horas por dia! Eu adoro *Friends*, por exemplo, eu baixei a temporada inteira, sem legenda, obviamente. Fiquei o tempo inteiro vendo isso. Falar inglês pra mim é uma coisa tão **comum**, tão **banal**, sabe? Liguei o rádio, tem uma música, eu entendo o que que tá falando. Ligo a televisão, entendo. **Isso faz parte da minha vida.** (Ana/Alemanha/Letras)

Soma-se ao poder televisivo, o avanço da internet que “pôs fim- no que diz respeito à informação- à própria noção de ‘viagem’ (e de ‘distância’ a ser percorrida), tornando a informação instantaneamente disponível em todo o planeta, tanto na teoria

como na prática" (BAUMAN, 1999, p. 22). Através desse meio, “as mobilidades se transformam em instantaneidades. Torna-se possível entender o outro, quase viver através do outro, sem se deslocar fisicamente e sem deslocar objetos materiais" (URRY, 2005, p. 80).

Essas viagens “virtuais”, através do acesso- via mídia- à produção cultural estrangeira funcionam como uma forma de contato indireta que, no entanto, não parece substituir o contato pessoal. Nas palavras de Daniel, esse tipo de contato “incentiva a ir conhecer como e de perto”, ou seja, estimula a mobilidade corporal:

Eu acho que **o mundo hoje é muito global**, então acaba que você sempre vê um pouco de cada país nas coisas. Os Estados Unidos então nem se fala, então acaba que...música...nossa...eu vejo muito em música, rock. Não é Estados Unidos exclusivamente, Inglaterra...é do mundo! É bastante coisa que a gente pega do mundo que eu acho bacana. O meu contato com estrangeiro é esse, **eu acho que me incentiva a ir conhecer como é de perto**, enxergar como é aqui de longe, gerar um novo conceito de mundo. (Rafael/Ciências Biológicas/EUA)

#### 4.1.2- Experiências internacionais prévias e competência lingüística

##### a) Experiências internacionais prévias

As experiências internacionais prévias constituem o segundo elemento do capital de mobilidade. Esse fator é de natureza cumulativa, ou seja, a aprendizagem da mobilidade seria construída progressivamente, através das experiências internacionais vivenciadas ao longo do tempo (cf. MURPHY-LEJEUNE, 2003). Nogueira (2006) constata o mesmo movimento de sucessão de viagens, segundo ela “uma experiência “puxa” a outra”.

Como declarado por alguns entrevistados, a viagem anterior “desperta o interesse”, faz com que se tenha vontade de viajar mais, servindo como etapa preparatória para experiências posteriores:

Eu acho que esse contato que você tem muito novo com outro país te desperta o interesse. Então acabou que eu sempre fui interessado com o que acontece no mundo. (Manuel/Eng. Elétrica/Alemanha)

(...) acho que te dá vontade de viajar mais quando você viaja e dá tudo certo, acho que dá vontade de ir viajar mais. (Alice/Ciências Econômicas/Espanha)

(...) quando eu fui aprendendo alemão, fui apaixonando pelo alemão, fui pra lá, passei férias lá, conheci o país, me apaixonei pelo país, pelas pessoas, pela cultura e

falei “viveria aqui nesse país numa boa” e voltei com isso na cabeça.(...) Foi uma coisa muito boa mesmo, eu vivi mesmo lá, quarenta dias. E fiz amigos...

Entrevistadora: Foi um preparatório.

A: É, um preparatório. Um estágio! (risos) (Ana/Letras/Alemanha)

No universo pesquisado, apenas 29,6% dos intercambistas nunca tinham saído do país. O tipo mais freqüente de viagem ao exterior (58,4%) é aquela com finalidade de turismo, tendo como principais destinos os Estados Unidos, a Argentina e a França. As entrevistas mostraram que grande parte das viagens turísticas foi feita com a família. No entanto, alguns jovens relataram viagens que fizeram sozinhos ou com amigos, evidenciando certo nível de independência e desprendimento familiar:

Eu viajei na Alemanha, na Holanda, Bélgica, sendo hospedado (...) pelas pessoas, ficando dois, três dias na casa de cada um. (Manuel/Eng.Elétrica/Alemanha)

Eu fui [para o Peru e Bolívia] com o pessoal da faculdade. Foram seis pessoas, foi mochilão mesmo, mochila nas costas e sair rodando por lá, passando uns perrengues, mas foi muito bom, eu amei. (Lídia/Ciências Econômicas/Portugal)

Já as viagens internacionais para fins de estudos no exterior são bem menos freqüentes. A porcentagem de alunos que já havia experimentado alguma modalidade educativa no exterior é de 27,1%. Pode-se supor que o custo mais elevado desse bem cultural restringe seu acesso, mesmo entre as famílias das classes médias, que compõem a maior parte de nossa amostra.

Novamente, os Estados Unidos aparecem como destino principal (14 jovens), seguido por Inglaterra (8 jovens) e Canadá (6 jovens)<sup>61</sup>. A modalidade mais freqüente de estudos no exterior é o curso de língua estrangeira de curta duração (34 casos), seguida pela experiência de intercâmbio de *high school* (17 casos)<sup>62</sup>

Além das viagens de estudo, parece se desenhar uma nova tendência: a participação em programas de *work and travel*, que consistem em períodos de trabalho remunerado em outro país, coordenados por agências de viagem. Entre os entrevistados, 5 jovens (Pedro, Juliana, Karen, Danilo e Nádia) participaram desse tipo de programa, todos nos Estados Unidos. Alguns estudantes referiram-se a esse tipo de programa de

---

<sup>61</sup> A preferência por países de língua inglesa reforça, mais uma vez, a importância desse idioma entre as famílias.

<sup>62</sup> Os casos restantes consistiam na freqüência parcial ou integral do ensino fundamental ( 6 jovens), educação infantil (1 jovem), parte do ensino médio ( 1 jovem), universidade ( 1 jovem) e cursos variados ( 3 jovens).

modo pejorativo, fazendo supor sua posição de inferior no conjunto das estratégias de mobilidade:

Ela [mãe] tá muito feliz, sei lá, ele tá empolgadíssima!(...) ela tá feliz, ela quer que eu faça [ o intercâmbio da DRI], ela fala, tipo assim, ela detesta esses intercâmbios de ir pros Estados Unidos e ficar trabalhando nessas estações de esqui, ela fala assim: “gente! Classe média e você vai lá lavar privada de americano! Por quê?”, sabe? Ela não gosta muito dessa história não, então ela tá muito feliz que eu vou fazer esse tipo de intercâmbio. (Joana/Letras/Inglaterra)

Eu sempre quis fazer intercâmbio pra ter essa experiência mesmo. Mas eu tinha muito preconceito com esse tipo de intercâmbio de ir pros Estados Unidos, ficar trabalhando de faxineira, de limpar não sei o que, não pelo tipo de serviço, mas por não estar usando a minha capacidade intelectual. Depois de tanto esforço, de estar na faculdade, e de repente tá ali trabalhando... que é subemprego, querendo ou não, é, senão estariam as pessoas de lá trabalhando, não precisava ser a gente. Então eu sempre tive muito preconceito com relação a isso. E essa oportunidade da UFMG pra mim é maravilhosa. Eu poder ir, continuar estudando e fazer o intercâmbio que eu sempre tanto quis! Então isso era muito importante pra mim, e por isso eu escolhi esse tipo de intercâmbio, mas aí tinha a desvantagem de pagar e não ter o retorno financeiro como tinha esse outro tipo, por exemplo ir trabalhar nos Estados Unidos. (Tatiana/Eng. Produção/Itália)

(...) eu queria fazer um intercâmbio acadêmico, eu não queria fazer esses intercâmbios de trabalhar, *au pair*, cheguei até a pensar em fazer isso, mas o meu desejo mesmo era fazer um intercâmbio acadêmico, pela universidade, é o que eu sempre quis. (Ana/ Letras/Alemanha)

Mesmo aqueles estudantes que nunca haviam saído do país revelaram atribuir ao intercâmbio acadêmico um valor social mais elevado na hierarquia das mobilidades:

Eu queria... ir pra ficar um tempo maior... seis meses, não ficar só um mês, dois meses, ficar um tempo um pouco maior e fazer uma coisa assim que não seja estudar inglês numa salinha de aula, uma coisa mais... assim... mais interessante eu acho. (João/Letras/EUA)

Eu acho que isso na Federal é bacana, porque imagina assim... vai o pessoal da faculdade pelo convênio mas é uma experiência... quando que eu iria? Pra Alemanha... se for pra Alemanha pra qualquer curso de alemão você paga um absurdo. Fazer curso de alemão na Alemanha, não sou madame desse jeito também não, uai, né? Aí assim não, você vai estudar, não vai ficar trancando a faculdade à toa, não, você vai estudar, ter experiências novas, conhecer pessoas novas... estudar na engenharia, graças a Deus, ai que coisa boa! (Marcela/Ciências Biológicas/Alemanha)

Eu sempre tive vontade de participar de algum processo no exterior, eu prefiro o acadêmico. Eu tinha até pensado numa época de ir pra Europa, eu fiz todo o programa de viagem assim, pra passear mesmo com uma amiga minha. Olhei custo, olhei passagem, olhei trem, albergue, tudo, tinha feito. Só que o custo pra quinze dias ia ser mais ou menos o que eu ia gastar hoje pra cinco meses, né? Ai lá em casa o povo: Nossa, você podia muito mais fazer um intercâmbio. E é verdade, vale mais a pena, pelo tempo que você fica, pelo mais que você vai conhecer (Gilberto/Med.Veterinária/Colômbia)

## b) Competência Lingüística

A constituição da competência lingüística está intimamente ligada à formação de um capital de mobilidade, influenciando inclusive os outros componentes desse capital. Afinal, o conhecimento de línguas estrangeiras representa um instrumento de acesso à uma “cultura geral, de caráter universal, (...) intrinsecamente cosmopolita” (VIEIRA, 2007, p.6), extremamente valorizada atualmente. Este contato pode ser indireto, através de livros, filmes, televisão, etc, ou direto, pelo contato com estrangeiros e viagens internacionais. O domínio de línguas estrangeiras “proporciona, também, a amplificação das práticas cosmopolitas, nomeadamente a abertura aos novos contactos internacionais. Neles se forja a rede social de suporte ao exercício da actividade profissional ou ao exercício mundano de sociabilidade” (idem, p.6).

Quando se compara os alunos intercambistas com o corpo discente da UFMG (tabela 23), pode-se perceber que os primeiros tiveram, com maior frequência, acesso a cursos de idiomas, demonstrando um investimento pessoal e familiar na formação dessa competência.

TABELA 23 -Frequência a cursos de idiomas- Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005)

Frequenteu curso de idiomas?	Intercambistas (2008/2009)		Corpo discente UFMG (2005)	
	N	%	N	%
Não	30	16,9%	1728	37,0%
Sim, de Espanhol	5	2,8%	160	3,4%
Sim, de Francês	1	0,6%	32	2,1%
Sim, de Inglês	120	67,7%	2651	56,8%
Sim, de outra língua estrangeira	19	10,7%	83	1,8%
Não informou	1	0,6%	10	0,2%
TOTAL	177	100,0%	4664	100%

Fonte: COPEVE (2008)

Assim como afirmado por Vieira (2007), para casa dos intercambistas portugueses, podemos supor que “este reforço intencional de aprendizagem lingüística- que tem vindo ganhar adeptos também junto das famílias de classe média, culturalmente favorecidas- reverte-se em vantagem inequívoca [dos intercambistas selecionados] face aos restantes candidatos elegíveis”<sup>63</sup> (idem, p.18).

<sup>63</sup> O domínio de línguas estrangeiras constitui vantagem em outros processos de seleção: o censo da UFMG demonstra que “quando os candidatos [ao vestibular] são considerados em seu conjunto, as

O investimento na aprendizagem lingüística não parece terminar com o vestibular, visto que grande parte dos alunos entrevistados continuavam a estudar línguas estrangeiras em cursos livres, sendo os oferecido pela própria universidade, notadamente no CENEX/ Letras e no CACS<sup>64</sup>, os mais citados pelos alunos.

Outra forma de aprendizagem revelada foi o recurso a professores particulares de língua estrangeira, em especial, com falantes nativos:

Eu fiz dois anos e meio no CENEX e depois que eu descobri que eu ia pro intercâmbio eu fiz [aula particular] com uma alemã. Meu alemão deu uma fantástica subida, tô adorando. (Marcela/Ciências Biológicas/Alemanha)

(...) eu tô fazendo aula de dinamarquês desde o final do ano, novembro eu acho, [aula] particular, com um dinamarquês. Uma vez por semana. (Danilo/Ciências Sociais/Dinamarca)

Eu faço aula particular com o mesmo professor que essa minha amiga que tá lá agora, tava fazendo. É inclusive um amigo nosso que estudou com a gente no colégio. Ele é alemão e ele chegou, ele mudou aqui pro Brasil quando a gente tava no 1º ano (Patrícia/Física/Alemanha)

As entrevistas evidenciam que, nas trajetórias escolares dos intercambistas, a aprendizagem de um primeiro idioma estrangeiro tem início relativamente cedo aos 11-12 anos de idade. Se analisarmos esse fato à luz da teoria bourdieusiana, devemos concluir pela eficácia da formação precoce de um *habitus*, uma vez que se entende que quanto mais cedo o indivíduo é exposto a certas práticas sociais, mais facilmente ele as incorpora. E essa aprendizagem precoce é o que parece justificar o elevado grau de competência de leitura em língua estrangeira entre os alunos intercambistas.

---

chances de aprovação dos que declararam ter habilidade de leitura em língua estrangeira são três vezes maiores do que as dos que declararam não ter” (BRAGA & PEIXOTO, 2006, p. 39).

<sup>64</sup> O CENEX (Centro de Extensão do curso de Letras) e o CACS (Centro Acadêmico de Ciências Sociais) oferecem aos alunos e à comunidade cursos de diferentes línguas estrangeiras.

TABELA 24: Capacidade de leitura em língua estrangeira – Intercambistas (2008/2009) X UFMG (2005)

Qual a sua capacidade de leitura em língua estrangeira?	Intercambistas (2008/2009)		Corpo discente UFMG (2005)	
	N	%	N	%
Não leio nenhuma língua estrangeira	11	6,2%	701	15,0%
Leio apenas uma língua estrangeira, o Espanhol	5	2,8%	719	15,4%
Leio apenas uma língua estrangeira, o Francês	1	0,6%	17	1,3%
Leio apenas uma língua estrangeira, o Inglês	91	51,4%	2294	49,2%
Leio apenas uma outra língua estrangeira	0	0,0%	31	0,7%
Leio duas línguas estrangeiras ou mais	68	38,4%	895	19,2%
Não informou	1	0,6%	7	0,2%
TOTAL	177	100,0%	4664	100,0%

Fonte: COPEVE (2008)

No momento do vestibular, os alunos intercambistas apresentavam uma capacidade de leitura mais elevada do que a dos demais alunos da UFMG (tabela 24). Entre os primeiros, 93,2% liam pelo menos uma língua estrangeira, já entre os últimos esse valor era de 84,8%. Destaca-se, ainda, entre os intercambistas, a porcentagem daqueles que lêem duas línguas ou mais (38,4%), reforçando a valorização das línguas estrangeiras entre essa população.

#### 4.1.3- Experiências de adaptação

Um terceiro fator que compõe o chamado “capital de mobilidade” diz respeito às experiências prévias de adaptação vivenciadas pelos sujeitos. Elas “podem compreender toda experiência no curso da qual o jovem vivenciou uma transição entre dois mundos distintos e teve que se adaptar a seu novo ambiente” (MURPHY- LEJEUNE, 2003, p.69). As primeiras experiências de adaptação não são, necessariamente, fruto de um deslocamento internacional, podendo se dar dentro do próprio país. No entanto, a mudança de país significaria uma experiência de adaptação mais profunda, uma vez que ela leva a uma tripla ruptura: “uma realocação, pois 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 lingüístico” (MURPHY- LEJEUNE, 2003, p.70).

Essas experiências prévias de ruptura e adaptação dotariam o sujeito de um “capital adaptativo” (MURPHY- LEJEUNE, 2003, p.70) que facilitaria sua adequação a novos contextos, em futuros momentos de mobilidade. A idéia de um capital adaptativo pode ser identificada também na noção de *habitus de migrante* formulada por Brito

(2004). O *habitus de migrante* é definido, pela autora, como sendo “uma segunda natureza que se constrói através da sucessão das vivências em processos de mobilidade espacial que leva as pessoas a adquirir ou a reformular esquemas mentais e disposições morais e corporais” (p. 99). De tal modo que as disposições adquiridas em experiências prévias favoreceriam “a flexibilidade e adaptação a contextos diferentes” (AGUIAR, 2009, p. 74), diferenciando as trajetórias exclusivamente locais daquelas que se constroem em nível mundial.

As quatro alunas que tiveram experiências de mobilidade internacional de longo prazo relataram terem vivido situações nas quais tiveram que se esforçar para se adaptar ao novo meio cultural, língua e dinâmica escolar.

Luiza, que cursou da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ens. Fundamental na França, teve que se adaptar ao sistema escolar francês. E, ao voltar ao Brasil, apresentou problemas escolares com o aprendizado do português:

Eu fui alfabetizada aqui, antes da 1<sup>a</sup> série. Aí eu cheguei lá alfabetizada, repeti meio semestre lá, porque eu não tinha idade suficiente pra entrar. Eu cheguei lá com 5 anos, não tinha idade suficiente pra entrar no que equivaleria hoje ao 1<sup>o</sup> ano, depois da reforma agora ficou meio paralelo. Aí eu repeti e só fui alfabetizada seis meses depois em francês. Mas como eu já era alfabetizada eu sempre tive um pouco de vantagem. (...) Aí eu voltei pra cá (...). Eu tive um pouco de dificuldade no começo com português, principalmente português, a escrita era mais difícil. (Luiza/Comunicação Social/Itália)

Carolina, aluna argentina que migrou para Belo Horizonte juntamente com a família durante o ensino médio, também teve dificuldade com as diferenças de ensino entre os dois países:

Eu cheguei aqui no 1<sup>o</sup> ano, no Brasil (...). Achei muito mais puxado. Nunca tomei bomba na Argentina, nem tomei recuperação de nenhuma matéria. Aí cheguei aqui na metade do meu 1<sup>o</sup> ano, levei minha primeira recuperação em física. Mas eu estudei, eu vi que tinha que estudar... é muito diferente, muito diferente o ensino. Enquanto lá é muito decorar, muita coisa, aqui eu tive que... eu não tô falando dos colégios em geral, mas no colégio que eu estudei eu tive que levar muito pra prática e no começo foi difícil, mas também nunca tomei bomba. (Carla/Letras/Espanha)

Patrícia vivenciou esse processo de adaptação internacional por duas vezes. Nascida nos Estados Unidos, a jovem veio para o Brasil ainda bebê, ficando aqui até os 6 anos. Posteriormente, quando tinha 11 anos a família voltou ao Brasil. A estudante conta que teve dificuldades não apenas lingüísticas como também de ordem cultural, tendo que se adaptar à cultura brasileira:

Eu nasci lá. Aí quando eu tinha menos de um ano a gente mudou pra cá. Aí quando eu tinha 6 anos a gente voltou pra lá e quando eu tinha 11 a gente mudou pra cá de novo e eu tô aqui desde os 11 anos. Aí eu fiz pré-escola aqui, aí lá eu fiz da primeira série até a quinta série e depois a gente voltou pra cá e eu fiz o resto aqui... da escola. Foi... foi difícil. Quando a gente mudou daqui pra lá eu não lembro muito, eu tinha 6 anos, eu sofri um pouco, mas quando você é criança eu acho que você acostuma mais fácil com essas coisas. Quando eu tinha 11 anos que a gente mudou pra cá, foi mais difícil, porque eu e o meu irmão mais velho a gente já tinha esquecido português. Quando a gente mudou pros Estados Unidos nossos pais começaram a conversar só em inglês com a gente, pra gente aprender inglês, e acabou que a gente não praticou português e esqueceu, aí eu tive que aprender de novo. Isso foi foda, mudar de escola, pra uma escola que fala uma outra língua, uma outra cultura, aí foi meio difícil, porque às vezes eu ficava com vergonha de falar, que eu ia falar errado, os meninos iam rir. Aí isso foi...foi uma época meio difícil, eu custei a fazer amigos também porque eu sempre fui muito tímida. Mas com o tempo eu aprendi português e foi bom, no final das contas. (...) A readaptação cultural foi foda, chegava aqui, muita coisa que aqui pra todo mundo era muito normal, eu ficava indignada... por exemplo, falava que tinha uma palestra que começava 9 horas, aí chegava lá 9 horas e começava às 10. Eu achava horrível e todo mundo achava maior normal :“não, é isso mesmo, aqui no Brasil nada começa na hora!”. Eu achava muito estranho! (risos) Tinha muita coisa que era assim, ou então que pra mim era muito normal e as pessoas achavam estranho. (Patrícia/Física/Alemanha)

Samara cursou de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ens. Fundamental na Escócia, regressando ao Brasil para mudar-se novamente para a Argentina. A jovem também demonstra ter tido dificuldades de adaptação e readaptação. Chama a atenção o fato de que a aluna considera que sua segunda experiência de mobilidade internacional foi mais “fácil” do que a primeira. Se, por um lado, pode-se justificar essa maior facilidade à idade mais avançada, por outro, pode-se pensar no desenvolvimento de predisposições advindas de sua vivência anterior:

S: (...) quando eu fui pra Escócia [aos 4 anos] minha mãe foi lá fazer o doutorado dela. E aí a família toda foi, meu pai ainda era casado com a minha mãe e a gente teve escola lá. Quando eu voltei pro Brasil eu não lembrava de nada daqui. Era como se eu tivesse vindo aqui pela primeira vez, com 8 anos de idade.

Entrevistadora: E como que foi esse período lá e depois pra readaptar?

S: Ah, lá era um pouco estranho, porque eu não sabia nada daqui. Eu falava com meu pai e minha mãe em casa em português, mas na aula era inglês e tal. Tinha algumas amigadas, mas... eu era meio criança, né? Eu não lembro tanta coisa, mas eu gostava de lá. Aí quando eu cheguei aqui eu tive bastante dificuldade de enturmar com as pessoas, porque eu fiquei tímida, eu não sabia como me comportar direito, eu achava meio estranho (risos) então eu fiquei mais quieta.

Entrevistadora: As regras eram diferentes ?

S: É. Isso foi ruim, porque eu não sou uma pessoa tímida, mas eu acabei ficando por causa do ambiente, não sei. Então em casa eu era de um jeito, na escola eu era de outro. Mas acaba que, com a idade e tal, eu fui parando de ficar tímida e consegui me enturmar, mas quando eu voltei eu entrei na 3<sup>a</sup> série, no finalzinho da 3<sup>a</sup> série, porque o ano já tinha começado e eu peguei aulas particulares de português, matemática, mas aí nessa época eu era muito boa aluna, eu até já comentei que até a 4<sup>a</sup> série assim, eu era a melhor da turma.

Entrevistadora: Aí depois no ensino fundamental, a Argentina.

S: É. Quando eu fui pra Argentina, eu tinha 13, foi na 7<sup>a</sup> série. Minha mãe foi também fazer alguma pesquisa lá (risos), mas dessa vez o meu pai ficou. Foi só eu, meu irmão e minha mãe. Lá eu também gostei. (...)

Entrevistadora: Aí já foi mais fácil de adaptar lá?

S: Foi, foi mais fácil.

Entrevistadora: E pra readaptar?

S: Mais ou menos. Quando eu voltei pra cá eu continuei meio tímida, até conseguir ter uma turma, ficar mais a vontade. (Samara/Letras/Inglaterra)

Podemos lembrar também os 17 alunos que cursaram parte do ensino médio no exterior em períodos que variaram de seis meses a um ano. Apesar de não terem vivenciado os países de destino por tanto tempo como as quatro alunas acima, eles também passaram por dificuldades que os obrigaram a utilizar de estratégias variadas de adaptação:

[Sobre o intercâmbio de *high school* na Alemanha] Assisti televisão bastante pra aprender alemão, foi difícil o primeiro mês, os primeiros meses. Boiava bastante, me perdia muito. (Vinícius/Eng. Elétrica/Alemanha)

[Sobre o período de estudos na Bolívia] É muito estranho. (...) A culinária deles é péssima, comida horrível. Em relação à língua...eu cheguei lá era dezembro e a aula ia começar só em fevereiro, eu ao invés de tentar aprender a língua em janeiro, não, fiquei toda light, no fim das ferias...quando chegou o primeiro dia de aula, era aula de matemática...aí é que eu me dei conta que devia ter aprendido alguma coisa (risos) Aí eu cheguei pro professor e falei com ele se ele poderia falar um pouco mais devagar porque eu não estava entendendo nada. Aí ele falou, “beleza, tudo bem”. Como eu passei apertado nesse primeiro dia de aula, eu fui e peguei os meus sobrinhos e falei “vamos fazer um intensivão pra eu aprender a falar espanhol”. (Camila/Química/Espanha)

Essa experiência [intercâmbio de *high school* na Nova Zelândia] já valeu, eu fui mais novo, o impacto é muito maior, você chega no lugar e não conhece ninguém, ninguém mesmo, não tinha nem brasileiro lá na escola que eu estudava, só depois de 1 mês que entrou uma outra brasileira lá, aí foi melhor...quer dizer, eu já tinha feito amigos, foi melhor até pra ela, porque não conhecia ninguém, mas...foi isso. (Miguel/Música/EUA)

[Sobre experiência de trabalho nos Estados Unidos] De início lá foi meio difícil, foi difícil arrumar moradia, eu fiquei 20 dias morando em hostel, porque p pessoal não aluga apartamento lá por menos de 6 meses, então foi uma dificuldade no início. (Nádia/Administração/Espanha)

Supõe-se que, por já terem passado por experiências prévias de adaptação, esses jovens estariam mais abertos à possibilidade de um novo período de permanência no exterior, pois as estratégias por eles desenvolvidas no passado podem ser “reativadas” frente às dificuldades que possam vir a enfrentar.

#### **4.1.4- Traços de personalidade**

Como vimos, mesmo no interior de uma mesma família, encontramos diferenças entre os irmãos na maneira como se relacionam com o internacional e como lidam com a mobilidade geográfica. Murphy-Lejeune (2003) refere-se a certos traços de personalidade que o predisporiam alguns indivíduos a “uma abertura à alteridade” (p.73).

Um dos traços apresentados pela autora é a curiosidade para aprender coisas novas e uma atração pelo diferente.

Lá em casa eu sou a única que tenho esse perfil, esse interesse de conhecer outras coisas, entendeu? De explorar. (...) Eu gosto de mudança, tem gente que tem medo de mudar. Eu gosto da diferença, do desafio. Eu tenho uma quedinha por isso. Eu quero ver como é que é. (risos). (Ana/Letras/Alemanha)

Eu gosto de ser estrangeira. (...) Eu gosto, eu acho legal. Eu acho legal você andar, por exemplo, você andar por um lugar que você não conhece, entendeu? Você ir percebendo as diferenças nas culturas do lugar que você está habituado a viver. Eu gosto disso. (Karen/Letras/Inglaterra)

O “sentir-se estrangeiro”, expressado por Karen, é ainda mais intenso na fala de Bernardo que, invocando a imagem do cidadão do mundo, mostra uma identidade sem raízes fixas:

Eu não tenho uma identidade. Eu não me vejo como o cidadão brasileiro, Bernardo. Eu sou muito assim, igual o povo fala assim: eu sou do mundo, sabe? Eu gosto muito de me sentir um estrangeiro quando eu vou nos lugares, mas ao mesmo tempo me sentir como uma parte deles.(...) Eu me adapto muito fácil aos lugares, por isso que eu acho que eu to aqui, mas eu quero estar em outro lugar, viajando, conhecendo gente. Eu não me vejo com um cidadão de Belo Horizonte. Eu não me vejo morando aqui. Talvez sim, agora eu não sei. Eu sou uma pessoa assim que eu gosto muito de viver em outros lugares. Às vezes é ruim por isso, essa falta de identidade que eu sinto. De não pertencimento a nenhum lugar. Às vezes eu estou num lugar, eu sou estrangeiro, mas eu me sinto como uma pessoa de lá, mas não sou, sou estrangeiro, entendeu? Ou então às vezes eu to aqui no Brasil, em Belo Horizonte que é a minha cidade. Eu me sinto daqui, mas ao mesmo tempo eu tenho vontade de me sentir em outro lugar. Eu não sei se você entende, nem eu entendo. (Bernardo/Letras/Itália)

Outro traço apontado é a “sociabilidade ou a atitude de se conectar facilmente com indivíduos com quem se encontra” (MURPHY- LEJEUNE, 2003, p.72), assim como no caso de Letícia:

Eu gosto de conversar. Eu gosto de conversar com todo mundo, não precisa ser só estrangeiro não! Se me falar que você é do nordeste, eu quero conversar de tudo com você. (Letícia/Letras/EUA)

Murphy-Lejeune apresenta ainda mais um traço de personalidade: o gosto pelo desafio, que, na fala de Clara, se contrapõe à estagnação:

Eu acho que o intercâmbio, o processo seletivo do intercâmbio, além de eu querer muito ir, era um desafio também passar, então, assim, eu sempre entro nas coisas com medo de não conseguir, porque eu sempre consigo alguma coisa. Igual no vestibular, eu só tentei UFMG no final do ano, então, assim, eu tinha que conseguir e consegui. Ainda passei nos primeiros lugares, passei em 4º lugar. Então é sempre um desafio atrás do outro e eu fico muito satisfeita com esses desafios. Seria muito cômodo se eu ficasse aqui no Brasil, família, estabilizada, eu tô com um emprego bom, a gente tá crescendo, cada vez mais, com projeto de pesquisa, mas não, eu quero um desafio novo, quero tentar desenvolver alguma coisa lá, né? (Clara/Letras/Inglaterra)

Um fator não contemplado pela autora, mas presente no grupo pesquisado, é a relação de independência face à família, detectado na fala de alguns entrevistados. Em uma cultura, como a brasileira, na qual a instituição familiar mantém forte, um certo desprendimento vis à vis da família aparece como elemento construtor dessa disposição à mobilidade:

(...) lá em casa a minha mãe brinca que eu sou a ovelha negra, sou a desnaturada, sou a desgarrada, porque isso tem muito a ver, assim. Eu tenho amigos que já até foram pro exterior, falam outras línguas, mas que o intercâmbio eles não fariam.  
(Ana/Letras/Alemanha)

Eu sempre fui muito solta, viajei com a escola... na França eles incentivam muito isso, os meus pais mesmos, eles nunca criaram essa tendência afetiva na gente, então isso nunca foi uma questão de “ah, eu vou morrer de saudades dos meus pais”.  
(Luiza/Comunicação Social/Itália)

Pessoalmente, eu sempre fui bastante responsável com as minhas coisas. Eu nunca fiquei dependendo dos meus pais pra, por exemplo: “tem que conseguir tal coisa. Tem que marcar médico, pegar alguma coisa”. Sempre fiz minhas coisas.  
(Vinícius/Eng. Elétrica/Alemanha)

#### **4.2- AS MOTIVAÇÕES PARA O INTERCÂMBIO**

O que leva o jovem a desejar uma experiência de estudos no exterior? Obviamente, várias razões podem, consciente ou inconscientemente, impulsionar a busca dessa experiência. Alguns pesquisadores tentam responder a essa pergunta investigando os participantes de diferentes programas de mobilidade e chegando a resultados bastante próximos. Uma constatação em comum é a aparente polaridade entre duas grandes formas de motivação que aparecem, nas pesquisas, sob termos diferentes.

Souto-Otero (2008) usa os termos “investimento” e “consumo” para diferenciar os tipos de motivação. Segundo ele, o primeiro se referiria ao desejo de obter um retorno no mercado de trabalho, o estudante consideraria que seu período de estudos no exterior constituiria um diferencial no momento de se candidatar a uma vaga de emprego quando comparado aos demais. Por outro lado, a motivação de “consumo” se referiria à idéia do período no exterior como um fim em si mesmo ou uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. O autor, no entanto, ressalta que “uma pessoa pode pesar conjuntamente as motivações de investimento e de consumo quando no momento de decidir se irá para o exterior- isto é, as duas racionalidades não são exclusivas, contudo uma irá prevalecer à outra” (SOUTO- OTERO, 2009)

Krupnik e Krzaklewska (2007) classificam as motivações de seus jovens pesquisados em dois grupos:

a) os “guiados pela experiência”- que enfocam a vivência proporcionada pelo intercâmbio, como ter novas experiências, aprender sobre novas culturas, se divertir, conhecer outras pessoas, ser independente e viver em um país estrangeiro. Este grupo corresponde por 53% dos estudantes;

b) os de “orientação profissional”- que buscam o intercâmbio como forma de maximizar suas oportunidades de trabalho. Este grupo representa 47% dos intercambistas.

Mas, no geral, os itens “ter novas experiências” e “ praticar uma língua estrangeira” ocupavam o primeiro lugar na lista de motivações dos intercambistas, sendo ambos considerados como extremamente importantes para 80% dos pesquisados. Ou seja, têm-se uma situação de equilíbrio entre uma motivação “guiada pela experiência” e a de “orientação profissional”.

Para Vieira (2007), os resultados desse último estudo indicariam que os estudantes, de modo geral, investem na internacionalização educacional não tanto devido a

“motivos acadêmicos, de valorização dos *saberes*- ‘*improving academic knowledge*’- ou de investimento intencional na construção de uma carreira profissional que ainda se encontra longe – ‘*enhancing future employment perspectives*’ (...). O que parece orientar os estudantes a candidatar-se a este programa são, de facto, outras prioridades. Prioridades que dependem do exercício prático de *competências*, de saberes fazer em situação- ‘praticar uma língua estrangeira’- e que se desenvolvem segundo uma ética da experimentação- ‘ter novas experiências’” (VIEIRA, 2007, p.22).

Em sua pesquisa, Ennafaa e Paivandi (2007) se interrogam sobre as motivações de jovens estrangeiros para estudar na França. A resposta mais freqüente foi o conhecimento do idioma francês (71%), seguida pelo interesse cultural (51%) e pelo valor do diploma francês (50%). Assim, esses pesquisadores acreditam ter identificado

“uma lógica profissional inerente a todo empreendimento de formação ou de estudos. O projeto de ir a um país estrangeiro se organiza dentro do objetivo de adquirir o máximo de conhecimentos ou um diploma mais elevado ou mais valorizado, colocando todas as chances a seu favor.” (p.7)

Por sua vez, os intercambistas respondentes do *survey* ERASMUS de 1998/99, apresentam, como principais motivações para seus estudos no exterior, a aprendizagem de línguas estrangeira e a oportunidade de auto-desenvolvimento (ambos com 87% de freqüência), 82% apontaram o desejo de usufruir de uma aprendizagem acadêmica em

outro país como uma de suas principais motivações; e a vontade de conhecer melhor o país de destino foi apontada igualmente por 82% dos respondentes<sup>65</sup> (TEICHLER, 2004, p. 88).

Contudo, alguns estudos indicam que o tipo de motivação para a mobilidade pode variar segundo o grupo focalizado. Souto-Otero (2008) demonstra que há

“uma prevalência de mobilidade como “consumo” entre grupos de nível socioeconômico mais elevados, vindos de países com renda alta, versus uma mobilidade como “investimento” que busca melhores oportunidades de emprego (particularmente no exterior) entre as pessoas menos abonadas, vindas de países de baixa renda”. (p.150)

Nessa mesma linha, a amostra de Krupnik e Krzaklewska (2007) evidencia que “as mulheres pesquisadas, os estudantes de famílias com renda menor do que a média do país, os estudantes mais velhos e aqueles vindos da Europa central e oriental se pautam mais por uma ‘ orientação profissional’” (p. 4). Ennafaa e Paivandi (2007) também notam diferenças nas motivações dos estudantes estrangeiros na França. Eles esboçam dois diferentes perfis: “os estudantes originários de países do Norte destacam a dimensão cultural de sua viagem educacional, enquanto os estudantes originários, em sua maioria de países do Sul, exprimem uma visão de aquisição e desenvolvimento de saberes técnico-científicos” (p.3).

Da mesma forma que nos trabalhos citados, as motivações dos intercambistas da UFMG parecem se estabelecer em torno de dois eixos: motivações “identitárias” e motivações “instrumentais”. No primeiro eixo, incluem-se o desenvolvimento de disposições de autonomia pessoal, de “abertura” para o mundo, de crescimento pessoal, de busca pelo “eu”, etc. No segundo, têm-se o domínio de línguas estrangeiras, uma rede de relacionamentos internacionais, o aprimoramento do currículo, etc. No entanto, no plano dos indivíduos e de sua subjetividade, essas motivações estão intimamente relacionadas e embaralhadas, sendo difícil separá-las<sup>66</sup>. De todo modo, no caso da UFMG, não foi possível constatar uma diferença marcante nas motivações dos

---

<sup>65</sup> A soma das porcentagens é maior do que 100% uma vez que os respondentes poderiam marcar mais de uma opção.

<sup>66</sup> Na verdade, essa divisão obedece, sobretudo, a necessidades analíticas do pesquisador.

intercambistas, talvez em razão do universo relativamente pequeno de sujeitos em comparação com os estudos citados<sup>67</sup>, ou, até mesmo do tipo de metodologia utilizada.

#### a) **Motivações identitárias**

Inúmeros sociólogos<sup>68</sup> têm insistido no fato de que a contemporaneidade traz uma crescente valorização do indivíduo, “a quem recai a tarefa de construir, pelos seus próprios meios, a sua esfera de liberdade (...) a procura activa de uma identidade pessoal na qual o indivíduo é permanentemente convidado a investir” (VIEIRA, 2007, p. 11). Nesse contexto, “o imperativo de ser livre e de escolher agarrar as oportunidades oferecidas no sistema educativo- notadamente as de mobilidade - deve ser cumprido, como prova de autonomia individual e antídoto contra a exclusão social.” (idem, p. 12-13)

Pois bem, o período no exterior é contabilizado, por uma parte dos analistas, como uma busca pelo “eu”, num processo de descobrimento da própria identidade. Afinal, “o aluno em formação internacional é, antes de tudo, um jovem em construção de si mesmo e em um processo da apreensão do mundo que o cerca.” (MELO, 2008, p 141). A saída de sua zona de conforto habitual parece incentivar um processo de mudança:

A gente só descobre algumas coisas a respeito de nós mesmos, quando a gente vai pra uma outra cultura. Então vai ser uma forma de eu mudar minha forma de pensar, etc, pra melhor, eu espero. Porque a gente inserido no dia-a-dia a gente acostuma com várias coisas [...] o ponto de vista mesmo, muda bastante. (Manuel/Eng. Elétrica/Alemanha)

É uma oportunidade de amadurecimento, de auto-conhecimento, também. Quando você tá sozinho, você olha mais pra você, eu acho. Amadurecimento também. Ah...ficar um pouco longe disso tudo, respirar, desintoxicar. (Mônica/Ciências Biológicas/Espanha)

---

<sup>67</sup> Souto-Otero (2008) usa como referência para seu trabalho o survey do ERASMUS 2004/2005 com um total de 9.500 respostas. A pesquisa de Krupnik & Krzaklewska (2007) contou com a participação de 12.000 estudantes. Enquanto, 1.715 estudantes participaram da pesquisa de Ennafaa e Paivandi (2007).

<sup>68</sup> Destaco entre eles os trabalhos do sociólogo François de Singly, em especial o livro *Le soi, le couple et la famille* (1996), no qual discute, entre outros tópicos, a construção da identidade.

O contato com o diferente e com situações desconhecidas incentiva essa mudança, alimentando sentimentos de flexibilidade e tolerância à alteridade, valores tão caros à idéia de ‘cidadania global’:

(...) essa coisa de abrir a cabeça é realmente uma coisa que faz muito sentido, você vê coisas diferentes, coisas novas, muda quem você é, não a sua personalidade, mas como você pensa. Eu acho que aumenta o repertório de reações até das pessoas frente a problemas e tudo. **Eu espero voltar uma pessoa diferente.** (Irene/Letras/Inglaterra)

Eu acho que quando você convive com outras pessoas diferentes, de culturas diferentes, você entende mais o mundo, mais o ser humano, acho que isso traz mais **tolerância** também. (Márcia/Direito/França)

Eu vou ter que dividir um quarto que é uma coisa que eu não faço desde os 7 anos de idade e com alguém diferente, aprender a, de repente, eu acho que eu vou ficar mais sociável, porque eu vou estar lá num lugar diferente que ninguém vai chegar assim pra vir falar comigo, eu acho que vai ter que partir de mim procurar conhecer as pessoas que estão lá, que é mais diferente do que aqui. (Flávio/Ciências da Computação/Espanha)

Soma-se a esses valores a conquista de uma autonomia pessoal, de independência. Essa aparece intimamente ligada à saída da casa dos pais, forçando o jovem a aprender a “se virar”:

Eu acho que isso... uma viagem dessa deve transformar muito a sua cabeça, você pensar outras coisas, de forma diferente, enriquecer culturalmente. Eu acho que cresce bastante. Uma experiência de morar fora... eu sempre morei na casa dos meus pais, não tinha perspectiva de sair da casa deles . Por exemplo, tem gente que já... que já morou fora...não que tenha perspectiva, até porque eu não tinha motivo pra sair de lá, mas...a experiência de morar fora, de você ter que fazer as suas coisas, você aprende a valorizar muito mais o que você tem e aprende a se organizar melhor, eu acho. (Lídia/Ciências Econômicas/Portugal)

Eles [pais] já vão dando umas indiretas, tipo “oh, você vai ter que aprender a cozinhar alguma coisa, porque lá não tem. Você acha que vai ter feijão?”. Esses comentários mais assim “vai ter que cuidar de você hein? Você acha que vai ter seu pai, sua mãe pra fazer comidinha?”. Esses comentários bobinhos, mas que é verdade, né? Acho que é por isso que você cresce tanto no intercâmbio, porque você aprende a se virar, você aprende a levar a sua vida. (Ronaldo/Eng. Mecânica/Alemanha)

A vida inteira eu morei no mesmo apartamento, pai, mãe e irmão do lado, sabe? Então, porra, vai pegar menino mais despreparado pra vida do que eu? Não dá certo isso não, não dá. Tenho que botar... dar a cara a tapa de vez em quando e encarar esse tipo de coisa. (...) eu vivi a vida inteira debaixo da saia da mamãe. Então no mínimo seis meses de lavar as próprias cuecas. É não sei, fora isso, me virar numa cultura diferente (Luís/Física/Inglaterra)

Com relação a isso, parece haver uma diferença entre gêneros. Entre os entrevistados, apenas jovens do sexo masculino ligaram o “aprender a se virar” com a

execução de tarefas domésticas. Podemos supor que isso ainda seja reflexo de uma divisão desigual dos trabalhos domésticos, tendo os homens menos responsabilidades quanto a essas tarefas no dia-a-dia, o intercâmbio os obrigaria a aprender a executá-las.

Por fim, um trunfo reside na própria peculiaridade do intercambista frente aos demais viajantes: sua juventude. Afinal, o jovem está “liberto de amarras familiares, ele ainda não tem responsabilidades que restrinjam sua liberdade” (MURPHY-LEJEUNE, 2003, p.77). Sem laços muito fortes a prendê-lo a seu país de origem, o jovem pode se dar “ao luxo” de viver essa experiência no exterior. Essa condição de liberdade fica clara no depoimento de Cláudia:

É um momento muito bom. E tem as facilidades mesmo, você pode ir, porque você pode largar o seu estágio agora, porque não é o seu trabalho, você não está formado, com várias responsabilidades e, ao mesmo tempo, você não tem 16 anos, sabe? (Cláudia/Arquitetura/Espanha)

## **b) Motivações instrumentais**

### **i) Domínio de línguas estrangeiras**

Como vimos, vários estudos na área de lingüística aplicada detectam a crença de que o melhor lugar para se aprender/aprimorar um idioma estrangeiro seria o país no qual ela é falada. Essa crença parece estar disseminada também entre os intercambistas pesquisados. Destacam-se, entre eles, os estudantes de Letras que apontam a necessidade do contato direto com o idioma no interior da cultura no qual ele é falado, em situações ditas de ‘viver’ a língua:

(...) eu sou professora, uma experiência lá fora, dentro da cultura, eu trago isso pra sala de aula mais tarde, eu sei que eu passei férias lá e o pouco que eu fiquei lá, dentro de sala de aula depois quando eu ensinava alemão, às vezes, a lição sobre transporte, então eu lembrava que eu já tinha andado de trem lá, tinha andado nas estradas, coisas que eu vivenciei e os alunos se interessam muito por isso, falar que você já foi, já fez, aí “ah, como é que é? Assim, assado?” eles ficam perguntando. (Ana/Letras/Alemanha)

(...) a gente que faz Letras tem... eu já dou aula, aí a gente é muito cobrado com relação à cultura, você ensinar língua é ensinar cultura, os dois estão ligados, então eu sei que é uma experiência que vai pesar muito pro meu conhecimento. Eu tô indo mais é com esse objetivo, ficar lá estudando igual uma louca, aproveitar tudo que eu puder academicamente falando e passear também, né?(...)quando a gente é professor de língua estrangeira, a gente tem que saber sobre a cultura, não é só saber a língua, que língua não está separado um do outro e que hoje em dia é muito cobrado em um profissional de língua estrangeira ter conhecimento do país, de ter uma certa vivência. (Letícia/Letras/EUA)

Pegar a pragmática da língua, a coisa da rua assim. Aprender a falar **mesmo** italiano.  
(Bernardo/Letras/Itália)

O estudo no exterior é visto por eles como um caminho ‘natural’ para os estudantes da área, como explicitado por Ana:

(...) lá na Letras isso [ir para o exterior] não é uma coisa muito.... porque todo mundo faz isso, todo mundo dá um jeitinho de escapar, nem que seja de um jeito ou de outro, o pessoal dá um jeito. (Ana/Letras/Alemanha)

## ii) A formação de um capital social internacional

Em *Las formas del capital*, Pierre Bourdieu distingue três diferentes formas de capital: o econômico, o cultural e o social, sendo este último definido como “o agregado de recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações de conhecimento e reconhecimento mútuos” (BOURDIEU, 1999, p.14). Essa rede de relações pode render aos indivíduos nela envolvidos benefícios materiais ou simbólicos. Com base nesse pensamento, Wagner (2007), ao discutir a internacionalização das elites, afirma que esse grupo ambiciona a construção de um capital social internacional que permitiria “a constituição de uma rede de amizades duráveis que poderão em seguida serem mobilizadas” (p.53).

Nesse sentido, os intercambistas entrevistados apontam, como uma de suas motivações, a formação de uma rede de contatos no exterior, ou, nos termos de Bourdieu, de um capital social internacional que teria por função a obtenção de prováveis benefícios futuros. Capital social que “vai se constituindo durante os anos da juventude e (...) pode ser mobilizado a qualquer instante de suas vidas.” (AGUIAR, 2009, p. 72).

Assim, a fala de alguns entrevistados deixa ver uma expectativa de que a experiência do intercâmbio possa render contatos que, futuramente, facilitariam o acesso a programas de pós-graduação em instituições estrangeiras, num bom exemplo de reconversão do capital social em capital cultural:

Aí eu não sei se me interessa tanto começar um mestrado aqui na UFMG pra fazer uma parte lá fora, porque o mestrado é um tempo mais curto, então acaba que as pessoas que viajam, viajam mais no doutorado e eu não sei se eu vou chegar a fazer um doutorado. Então eu acho que, de repente, eu consigo fazer esse contato também pra fazer um mestrado lá fora. Eu acho que pode ser mais fácil, tanto eu ter o contato

quanto também, se eu entrar numa seleção, pode ser mais fácil de passar. (Flávio/Ciência da Computação/Espanha)

O campo de pesquisa lá [na universidade anfitriã] é muito diferente daqui, tem muitas coisas que aqui não tem, então eu vou poder conhecer um pouco de algumas... alguns projetos de pesquisa diferentes, pra ver se tem algum que me interessa pra eu fazer um mestrado, um doutorado futuramente, quem sabe talvez no futuro voltar em Jena pra fazer pós-graduação, pelo menos uma parte da pós-graduação. Eu posso conversar com os professores lá, fazer contatos. (Patrícia/ Física/Alemanha)

(...) pelo contato mesmo... eu quero voltar lá [Alemanha] pra fazer doutorado (risos) (Matheus/Letras/Alemanha)

Essa atitude de estabelecimento de contatos com pesquisadores e professores é , por vezes, tomada antecipadamente:

Eu fiz contato com um professor de lá, pra trabalhar com pesquisa e se for como é aqui, eu vou achar muito difícil, não quero! (risos) Eu vou trabalhar como voluntária, vou trabalhar o quanto que eu quiser, nas horas que eu quiser, mas eu tenho uma coisa muito forte com responsabilidade então as vezes eles me dão alguma coisa pra fazer e eu vou ter que fazer. (Tatiana/Eng. Produção/Itália)

Eu já entrei em contato com a universidade de lá e felizmente um professor de lá me aceitou pra um trabalho temporário dentro da universidade. (Rafael/Ciências Biológicas/EUA)

Um possível obstáculo à formação desse capital social internacional- e até mesmo ao aprimoramento lingüístico- reside no que poderíamos chamar de “colônias étnicas”. Como observado por Murphy-Lejeune (2003), “um grupo de estudantes que partilham a mesma língua e cultura terão, naturalmente, uma tendência a se agrupar, a menos que façam uma escolha estratégia de evitar, a qualquer custo, seus compatriotas”. (p. 165). A mesma tendência foi percebida por Melo (2008), entre os estudantes brasileiros na França:

É freqüente nas entrevistas a observação que os brasileiros gostam de estar sempre reunidos entre si. Alguns criticam esse paradigma, que os isola cada vez mais do convívio de outros grupos de jovens e dificulta a aprendizagem da língua francesa, e há ainda os que procuram justificá-lo enquanto alguns se reconhecem nesse comportamento (p.177).

Apesar disso, essa última autora observou que a condição de estrangeiro criava laços entre os brasileiros e seus colegas não- franceses, sendo que “o sentimento mais geral é que a solidariedade entre estrangeiros parece mais forte do que entre franceses e não-franceses”. (p.178).

### iii) Aprimoramento do currículo

Dentre as motivações instrumentais, figura ainda o sentimento de que o intercâmbio pode funcionar como um elemento favorecedor para a empregabilidade futura:

Eles [país] sabem que contribui...que..tanto pro crescimento quanto pro meu currículo também, né? **Valoriza**. O pessoal é cada vez mais competitivo no mercado e um intercâmbio é claro que valoriza, uma experiência internacional. (Vinícius/Eng. Elétrica/Alemanha)

(...) pra dar uma incrementada no currículo. A gente que é de uma condição financeira pior... outras pessoas, geralmente, tem o pai que é o dono da empresa, então ele vai te colocar lá dentro, ou então o amigo é dono da empresa e vai te colocar lá dentro. Com certeza, a gente que não tem esses meios tem que tentar buscar uma **formação melhor** pra ter a oportunidade pra poder disputar essas boas vagas de maneira igual com essas outras pessoas. (Camila/Química/Espanha)

Eu acho que vai **acrescentar** no meu currículo e... espero que abra portas profissionais e acadêmicas, porque eu tenho vontade mesmo de sair pelo mundo, sabe? Eu tenho vontade de ficar um tempo fora e voltar, talvez, depois pra cá, mas eu acho que vai abrir portas mesmo pra entrar numa comunidade internacional, principalmente do Direito Internacional (Márcia/Direito/França)

Caso eu vá ser um engenheiro profissional, isso é um **diferencial** no currículo, porque várias empresas compram equipamentos alemães. Eu já fiz estágio e eles cobram isso, precisam de gente que fala alemão, que tenha contato, então isso ajuda muito. (Manuel/Eng. Elétrica/Alemanha)

É sempre bom ter no currículo que eu morei um ano em outro país já é bom, ainda mais estudando Turismo e pra minha área, falar que eu estudei Turismo em Barcelona dá um **peso maior**. (Fabiana/Turismo/Espanha)

Essa preocupação de aprimoramento do currículo através do intercâmbio apresentou-se com mais força entre os estudantes de Letras. Todos, sem exceção, apontaram que a vivência no exterior constitui uma exigência do mercado de trabalho:

Eu acho que isso pra mim é muito importante... o meu currículo assim... Alguém chegar lá e: “nossa legal”, sabe? Querendo ou não você falar que as pessoas..currículo..que isso não é importante..eu acho que é. Você vai procurar emprego numa escola de idiomas, isso é muito importante. Entendeu?(Bernardo/Letras/Itália)

Tem escolas que... não que eu concorde com isso, mas a gente precisando trabalhar a gente tem que..né? (risos) Mas tem escolas que eu já fui levar o meu currículo, e, por telefone, eu perguntei se eu poderia levar e a primeira coisa que me perguntaram é se eu já tinha experiência internacional (Letícia/Letras/EUA)

Eu realmente acredito que isso vai ser muito bom pra mim profissionalmente,sabe? Poder colocar no meu currículo que eu morei um ano fora do país. Eu acho que isso é.. .nossa! Eu só tenho a ganhar com isso. Na minha área principalmente que trabalho com línguas é fundamental, as pessoas exigem (...) uma experiência internacional conta mesmo nessa área. (Ana/Letras/Alemanha)

(...) eu não consigo me conceber como professor de alemão sem ir pra lá [Alemanha] e essa é maneira, por enquanto, mais fácil de ir, com toda essa ajuda, eu não poderia ir se não fosse desse jeito. (Matheus/Letras/Alemanha)

Mas a contribuição do período de estudos no exterior para o aprimoramento do curriculum-vitae, não se dá apenas no plano estritamente acadêmico de aquisição de conhecimentos numa dada área, mas também por meio do desenvolvimento de competências e disposições altamente valorizadas. Como assinalado por Vieira (2007), no contexto atual a mobilidade é

“equacionada como triunfo individual e prova de competência profissional, uma vez que representa a capacidade (autônoma) de construção de uma qualificação móvel, ou seja, a construção biográfica cumulativa de experiências e desempenhos profissionais e, simultaneamente, traduz a capacidade (auto- determinada) de agarrar as oportunidades oferecidas, mesmo que isso signifique correr riscos” (VIEIRA, 2007, p. 11).

A função do intercâmbio como impulsionador dessas disposições fica claramente expressa no discurso de Vinícius, Gustavo, Lídia e Sara:

(...) adicionar ao meu currículo, claro, é um diferencial, a experiência internacional. E como eu gosto do alemão, gosto dessa língua e estou na engenharia e tem muitas empresas internacionais e muitas delas são alemães, por exemplo, Siemens, eu acredito que eles dão bastante valor a um engenheiro que tenha esse perfil assim mais internacional. Principalmente, falando alemão, por exemplo, na Siemens, mas não só lá, em qualquer outra empresa que seja internacional que gostaria de uma pessoa que fez intercâmbio, eu acredito. O próprio pessoal do “recursos humanos” deve saber, deve acreditar que **o intercâmbio realmente deixa a pessoa um pouco mais evoluída**, um pouco mais na frente das outras, tanto no sentido de raciocínio como no de relação mesmo com o mundo, pessoal e tudo mais. Acho que isso valoriza bastante. (Vinícius/Eng. Elétrica/Alemanha)

(...) no Brasil tem muitas empresas que tem origem alemã, Daimler, GE, então eu espero que isso [intercâmbio] seja um fator que possa me ajudar, por exemplo, a conseguir emprego nessas empresas. (...) Finalmente eu acho que vai ser muito bom, porque as empresas procuram esse tipo de profissional, que tem uma certa independência, que tem vivência em outra cultura, assim. Eu acho que vai ser muito bom, vai ser ótimo. (Gustavo/Eng. Elétrica/Alemanha)

Bom, espero que isso contribua com o meu currículo. Contribua... que possa contar, não só pra depois... porque currículo... na prática da pessoa, quando ela recebe o papel e lê, que isso [intercâmbio] consiga me diferenciar das outras pessoas quando eu tiver procurando um emprego ou coisa parecida e na hora de entrevista, a sua postura é outra já, é uma pessoa mais responsável, mais adaptável, eu acho que isso desenvolve muito...você se torna mais adaptável às situações. (Lídia/Ciências Econômicas/Portugal)

Eu acho que é muito valorizado [intercâmbio]. Eu vejo pelos lugares que eu trabalho, mais do que parecer exótico, mostra que você é mais flexível, aberto a oportunidades, que a tua cultura não é fechada e a questão, obviamente, do inglês que eu acho que pesa muito já ter tido uma experiência (Sara/Letras/Israel)

Dessa forma, o estudo no exterior uniria “o útil ao agradável”, focando alvos instrumentais que aumentariam suas chances no mercado escolar e de trabalho, e identitários que atuariam no desenvolvimento pessoal harmonioso e na formação de disposições de autonomia, de ‘abertura’ à alteridade, etc. Sendo que os alvos identitários reforçariam “o poder instrumental dos primeiros, como num movimento de acumulação dos recursos culturais adquiridos” (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 371).

Assim, a experiência no exterior desencadearia uma série de competências e disposições que atuariam como uma forma de diferenciação. Nesse sentido, relembrando a noção bourdieusiana de “translação global das distâncias” apresentada no primeiro capítulo, a mobilidade educacional apresenta-se como uma clivagem que separa aqueles que tiveram acesso a esse bem de consumo educativo, daqueles que não o tiveram, aprofundando assim as desigualdades educacionais no Brasil de hoje. Esses possíveis ganhos futuros justificariam o elevado gasto financeiro gerado pelo intercâmbio e o esforço realizado pelos intercambistas e suas famílias para arcar com eles. Mas, parece haver um consenso entre os participantes de que o custo “vale a pena”:

É uma coisa que vai **valer a pena**. Eu pagaria metade do que eu tô pagando pra ficar lá um mês, é isso que eu quero dizer. Esses outros programas de você ir lá ficar um mês estudando inglês, eu não pagaria. Na minha opinião, pra mim, não vale a pena, nesse momento da minha vida não vale. Agora, sei lá... estudar seis meses, isso vai ter um peso no seu currículo, você vai fazer contato lá, você vai conhecer... eu que nunca fui pra um país estrangeiro, isso vai ter um peso grande, é uma experiência de vida, então **vale a pena** pagar. (...) Então como isso assim, é pro meu currículo, pra minha experiência de vida, pro histórico acadêmico, eu espero. Agora não é barato não, mas **vale a pena**. (João/Letras/EUA)

O uso da expressão “valer a pena” deixa transparecer que o intercâmbio é encarado como um investimento financeiro, em torno do qual há uma expectativa de rentabilidade do capital investido. Como vimos, os alunos e suas famílias investem hoje no intercâmbio para que essa experiência possa ser convertida em um diferencial futuro nos diversos mercados:

É um dinheiro! Muito dinheiro, mas eu acho que é um **investimento** que **vale a pena**. Eu espero que dê **retorno** depois. Eu penso nisso como um **investimento**, né? É realmente assim pra educação tem que **investir**. Meu pai também acha isso. Tem que **investir** na educação, né? E depois eu vou correr atrás pra fazer esse dinheiro **valer a pena**. Ele tem que **valer a pena**. É um **gasto** pra ter **retorno** depois. (Letícia/Letras/UFMG)

Assim como Letícia, outros jovens demonstram que suas famílias- como é típico nas classes médias (cf. NOGUEIRA, 1995 e 2009) que, como vimos, encara a educação

como alvo preferencial de investimento financeiro. A educação para essas famílias é um gasto “inquestionável”:

É uma grana que eu já venho juntando a muito tempo, justamente pra um caso desse de viagem, ou pra alguma coisa assim. Minha mãe tá dando uma puta de uma ajuda também. Ela tá ficando com 70, 80% da viagem. Mas **vale a pena** ela faz com gosto ela sempre falou que qualquer dinheiro **investido** em educação... eu peço pra ela uma guitarra de 500 reais ela torce o nariz, mas uma viagem de 5 pau ela dá tranqüilo, é bem assim lá em casa.(João/Letras/EUA)

(...) como ele [pai] já tinha idéia dos custos, ele não achou.... como é pra educação, é um programa...se você só pra eu viajar de bobeira ele não ia gostar, mas como é...eu acho que ele vê isso como **investimento**, educação, nunca ele questionou, pra educação ele nunca questionou isso pra mim e pra minha irmã. Aula de inglês, viagem, livro, educação ele nunca questionou. (Márcia/Direito/França)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”.  
João Guimarães Rosa

O final de um trabalho de pesquisa, por vezes, deixa mais perguntas do que as responde, sendo mais adequado falar de “considerações finais” e não de uma “conclusão”. Na origem desta pesquisa, havia várias interrogações. Algumas puderam ser respondidas, outras permanecem e se juntam a diversas outras que foram surgindo durante o processo. As duas grandes perguntas iniciais eram: quem são os intercambistas do “Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação” da UFMG? O que leva a esses jovens participar do programa?

Para respondê-las, parti do panorama mais geral do fenômeno da internacionalização dos estudos em suas diferentes modalidades, mas me ative, principalmente, ao ensino superior. Diferentes formas de internacionalização podem ser percebidas, hoje, nesse nível de ensino, sendo a mobilidade geográfica a mais visível dessas facetas. Na UFMG, destaca-se o programa de mobilidade discente que apresentou um crescimento muito elevado, em um curto período de tempo, tanto no que se refere ao número de participantes, quanto no que diz respeito ao número de universidades conveniadas.

Contudo, a distribuição dos estudantes segundo os países de destino não é homogênea, percebendo-se uma clara predileção pelos países ocidentais desenvolvidos (conhecidos como países do “norte”), reforçando assim a tese de Wagner (1998) da existência de uma relação simbólica desigual entre as nações. Segundo essa tese, os jovens provenientes de países em desenvolvimento, como em nosso caso, valorizariam e almejariam a cultura dos países desenvolvidos. Dentre as escolhas dos intercambistas da UFMG, destacaram-se os países da Europa, tidos como “berço da cultura”, contrapondo-se aos países da América Latina, pouco procurados. Contudo, parece haver uma hierarquia mesmo entre os países desenvolvidos. Portugal, apesar de sua localização geográfica, é apresentado pelos entrevistados como um destino “inferior”. Já

os Estados Unidos, apesar de ser o destino mais procurado, são tidos como “desinteressante”, sendo alvo de certo preconceito por parte dos jovens.

No que concerne às áreas de conhecimento de que provêm os intercambistas, constatei que a área de Ciências Sociais Aplicadas é, desde o início do programa de intercâmbio, a que mais tem enviado estudantes. No entanto, a área das Engenharias é a que apresenta o maior crescimento, tendo o número de intercambistas dessa área mais do que triplicado entre 2007 e 2009. Por outro lado, a área de Ciências Agrárias é a que menos conta com representantes, tendo fornecido apenas três alunos para o intercâmbio (todos eles do curso de Medicina Veterinária). Contudo, as razões dessas desigualdades entre cursos/áreas não puderam ser esclarecidas, tendo sido apenas formuladas algumas hipóteses.

A pergunta “quem são os intercambistas?” ocupou grande parte do trabalho, isto dado o número de variáveis com que se trabalhou. O perfil sociodemográfico do jovem intercambista indica que eles são, em sua maioria, mulheres, têm entre 21 e 23 anos de idade, são brancos, provêm de famílias pouco numerosas (2 filhos) e de lares onde os genitores possuem ensino superior completo e exercem ocupações mais qualificadas do que a média dos graduandos da UFMG. Com relação ao Fator Socioeconômico (FSE), observou-se que essa população é composta, majoritariamente, por jovens das classes médias, corroborando com inúmeras pesquisas que apontam esse grupo social como o que mais investe na educação dos filhos. Por outro lado, o número de jovens das classes populares participantes do intercâmbio indica que iniciativas como o “Fundo de Apoio ao Intercâmbio” surgem como uma possibilidade de democratizar a oportunidade de mobilidade internacional discente.

As trajetórias acadêmicas dos intercambistas parecem confirmar a origem social elevada da maioria deles. Uma grande parte cursou o ensino fundamental e médio em instituições de ensino particulares, em especial aquelas de grande reputação no mercado escolar de Belo Horizonte. O ensino médio foi cursado no turno diurno e em sua maioria, em cursos não-profissionalizantes. Quanto ao local de conclusão do ensino médio, há, entre os intercambistas um número bem menor de alunos provenientes do interior do estado, se comparados aos demais alunos da UFMG, corroborando com os resultados do trabalho de Lopes (2008), que demonstrou a vantagem educacional dos

jovens oriundos da capital frente a seus pares provenientes do interior. Ademais, vê-se, entre os intercambistas, um número mais elevado de jovens que concluíram o ensino médio no exterior, sinalizando possíveis efeitos de uma experiência de mobilidade internacional prévia. Assim, ao que tudo indica, além de ter uma confortável situação social, os intercambistas se constituem também numa elite acadêmica. A maior parte deles foi bem sucedida em sua primeira tentativa de vestibular na UFMG, sendo que uma grande parcela o fez sem o apoio de cursos pré-vestibulares. Durante o ensino superior, o intercambista típico cursa o período diurno e não concilia estudos com atividade remunerada. Destacam-se entre eles os que participam de atividades da universidade, tais como Iniciação Científica e monitoria; atividades essas extremamente valorizadas no processo de seleção dos candidatos ao intercâmbio.

Ainda com relação ao ensino superior, percebe-se a ocorrência de mudanças de cursos e instituições de ensino ao longo da sua trajetória universitária, demonstrando um desejo de experimentação. Desejo esse que, juntamente a outros traços de personalidade, tais como sociabilidade e independência, irão formar um dos componentes do chamado *capital de mobilidade*. O capital de mobilidade (MURPHY-LEJEUNE, 2003) seria, ao mesmo tempo, um incentivador da mobilidade e uma riqueza que se acumularia a partir dela. Ele é formado por outros três componentes: um histórico pessoal e familiar marcado pelo contato com o exterior e/ou sua cultura; experiências internacionais prévias e conhecimento de línguas estrangeiras; e pelas experiências de adaptações prévias que dotariam o jovem disposições que facilitariam sua adequação a novos contextos.

O certo é que os intercambistas constituem, no contexto brasileiro, a minoria dentre uma minoria. Eles não apenas chegaram ao ensino superior, mas o fizeram em uma universidade pública altamente concorrida. Construíram, ao longo de sua vida, uma série de disposições, competências e currículo acadêmico que possibilitaram sua aprovação na seleção para o intercâmbio. Finalmente, constituem uma minoria porque provêm de famílias que, além de valorizar e incentivar a ida para o intercâmbio, têm condições financeiras para arcar com as despesas dele provenientes.

E o que buscam esses jovens na experiência do intercâmbio? Pôde-se perceber que suas motivações orbitam em dois planos: o “identitário” e o “instrumental”. No primeiro, estaria-se em busca do desenvolvimento de disposições de abertura,

flexibilidade, autonomia, etc. Enquanto que, do segundo, esperaria-se a chance de desenvolver competências lingüísticas, de formar um capital social internacional e o aprimorar o próprio *curriculum vitae*. Entretanto, motivações “identitárias” e “instrumentais” estão intimamente relacionadas e emaranhadas, reforçando-se mutuamente. Dessa forma, o intercâmbio seria um vetor de formação de competências e disposições altamente valorizadas no mundo atual, servindo, além do mais, como elemento de distinção entre aqueles que tiveram acesso a essa experiência e os que não o tiveram.

Por se fincar em terreno ainda pouco explorado no Brasil e constituir- ao que se sabe- o primeiro trabalho sobre o programa de mobilidade da UFMG, várias perguntas ficaram sem resposta: o que pensam e como agem as famílias dos intercambistas? Como os alunos intercambistas vivem essa experiência no exterior? Os benefícios esperados do intercâmbio tornam-se realidade a médio e longo prazo? Essas, dentre outras, são questões que pedem por pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, USP. São Paulo, v. 35, p. 67-79, jan./abr. 2009.

ALTABACH, Philip. KNIGHT, Jane. The internationalisation of Higher Education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v.11, nº 3 /4, p.290-305. Fall/Winter, 2007.

ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*. Campinas, v.15, nº1, p1-30, junho 2009.

BARCELOS, Ana Maria. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.1, nº.1, p.71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, *Linguística Aplicada e ensino de Línguas*. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.7, nº1, p. 123-156, jan/jun.2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1999

BECK, Ulrich. The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity. *British Journal of Sociology*, vol. 51, n.1, p. 79-105, January/March, 2000

BELTA.(imprensa@belta.org.br) *Versão eletrônica do Estudo de Mercado*. Mensagem recebida por vivianeramos@gmail.com em 9 novembro de 2007.

BORRI, Cláudio; GUBERTI, Elisa; MELSA, James. International dimension in engineering education. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 32, nº6, p. 627-637, December 2007.

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

\_\_\_\_\_. *Las formas del capital*. Tradução de Rubén Urbizagástegui. Lima: Editorial Piedra Azul, 1999

BRAGA, Mauro Mendes. PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BOGUTCHI, T. F. . Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*. São Paulo, n. 113, p. 129-152, julho 2001.

BRITO, Ângela. *Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior*. In: ALMEIDA, Ana Maria; BICALHO, Letícia C.; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. 1 ed. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2004, v. 1, p. 85-104.

BROADY, D., BORJESSON, M., PALME, M. (2002). *Go West! O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais*. In: ALMEIDA, A.M.F., NOGUEIRA, M.A (orgs.) *A escolarização das elites-um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002 p. 192-222

CALVET, Jean.-Louis. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CANAAN, Mariana. NOGUEIRA, Maria Alice. *A trajetória acadêmica de ex-bolsistas de iniciação científica da UFMG*. Trabalho apresentado a 60ª Reunião Anual da SBPC. Campinas: UNICAMP, 2008.

CANÊDO, Letícia Bicalho. *Masculino, Feminino e Estudos Universitários no Estrangeiro: os Bolsistas Brasileiros no Exterior (1987-1998)*. In: ALMEIDA, Ana Maria; BICALHO, Letícia C.; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. 1 ed. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2004, v. 1, p. 168-187

CANTUÁRIA, Adriana Lech *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço das escolas internacionais de São Paulo*. Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp: Faculdade de Educação, 2005

CAPES. *Crêterios de Avaliação Trienal-Triênio Avaliado : 2004 – 2006*. Brasília: 2007. Disponível em < [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007\\_Educacao.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_Educacao.pdf)>. Acessado em 05 de maio de 2009.

CARVALHO, Valquíria. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos*. 2000. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CHARLE, Christophe et al. *Ensino Superior: o momento crítico*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, p.961-975, outubro, 2004.

COPEVE. (estatística@copeve.ufmg.br) *Dados estatísticos alunos intercambistas e corpo discente da UFMG*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por vivianeramos@gmail.com em 7 de março de 2008.

CRBC/EHESS. *Cahiers du Brésil Contemporain*, nº57/58-59/60, 2004-2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Qualificação Pós-graduada no Exterior*. In: ALMEIDA, Ana Maria; BICALHO, Letícia C.; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. 1 ed. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2004, v. 1, p. 107-143

DENMAN, Brian. Globalisation and Its Impact on International University Cooperation. *Globalism and Its Challenges*, vol 2, no 1, Winter 2002. Disponível em: <[http://globalization.icaap.org/content/v2.1/05\\_denman.html](http://globalization.icaap.org/content/v2.1/05_denman.html)> Acessado em: 15 de março de 2009

DRI. *Relatório de Gestão 2002-2006*. Belo Horizonte, 2006

\_\_\_\_\_. Edital de seleção para o Programa de Intercâmbio Internacional para a Graduação. Belo Horizonte, 2008

ECHEVESTE, Simone; VIEIRA, Berenice; VIANA, Débora; TREZ, Guilherme; PANOSSO, Carlos. Perfil do Executivo no Mercado Globalizado. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 3, Nº2, p. 167-186, mai/ago, 999

ENNAFAA, Ridha. Resenha do Relatório “Les étudiants étrangers em France: l’état des savoir” de A .Coulon e S.Paivandi. *Cahiers du Brésil Contemporain*, CRBC/EHESS,n.57/58-59/60, p. 319-330, 2004-2005.

ENNAFAA, Ridha. PAIVANDI, Saeed. *Les conditions de vie et d’études des étudiants étrangers en France*. Paris : OVE – Observatoire national de la Vie Etudiante, 2007

ERASMUS. *Erasmus student mobility 1987/88 - 2004/05*. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/stat\\_em.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/stat_em.html)> Acessado em 12 de outubro de 2007.

GALLOWAY, Fred J; JENKINS, John R. *The Adjustment Problems Faced by International Students in the United States: A Comparison of International Students and Administrative Perceptions at Two Private, Religiously Affiliated Universities*. NASPA Journal, Vol. 42, no. 2, Winter 2005

GLÓRIA, Dilma. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em camadas médias*. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GOMES, José Manuel. *Estudantes na terra dos outros: vivências dos angolanos no Brasil*. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2007

GINGRAS, Yves. Les Formes spécifiques de l’internationalité du champ scientifique. *Actes de la recherche en Science Sociales.*, nº141-142, p. 31-45, mars 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUNESCH, Konrad .Education for cosmopolitanism? Cosmopolitanism as a personal cultural identity model for and within international education. *Journal of Research in International Education*, v. 3, nº 3, p. 251-275, December 2004

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Mário; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronni. (orgs.), (2006). *Classe média – desenvolvimento e crise: Atlas da nova estratificação social no Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Cortez.

HAYDEN, Mary; POTTER, Diana. Parental choice in the Buenos Aires bilingual school market. *Journal of Research in International Education*, v.3, n.1, April, 2004

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E PESQUISA- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

KNIGHT, Jane. Internationalisation in Higher Education. In: OCDE. *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: OCDE, 1999, p. 13-28

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.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis. (Orgs.). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

LOPES, Solange. Origem geográfica e estratégias de escolarização – um estudo sobre estudantes migrantes do interior para a Capital. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARRY, C. Filles et garçons à l'école. In: SINGLY, F.(org) *La famille: l'état des saviors*. Paris: La découverte, 2000, p. 283-292.

MARTELETO, Letícia. *Desigualdade Regional e Intergeracional de Oportunidades: a matrícula e a escolaridade de crianças e jovens no Brasil*. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, Minas Gerais. Novembro de 2002.

MELO, Ticiania. *Mobilidade de partida na UFC: experiência e formação*. 2008. 269 f. (Tese de Doutorado)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.131-150, Mai/Jun/Ago. 2000

MOROSINI, Marília Costa. (org). *Mercosul Mercosur. Políticas e ações universitárias*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth. *L'étudiant européen voyageur: un nouvel étranger*. Paris : Didier, 2003

NAIDOO, Vikash. International education: A tertiary-level industry update. *Journal of Research in International Education*, 2006

NERI, Marcelo (coord.) *A nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 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.

NOGUEIRA, Maria Alice . Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 9-25, 1995.

\_\_\_\_\_. Uma dose de Europa e Estados Unidos Para cada filho:estratégias familiares de internacionalização dos estudos.”. *Pro-posições*. Campinas, vol. 9, nº1 [25], março, p. 113-131, 1998

\_\_\_\_\_. Elites Econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais, 2002.195 f. Tese (Concurso Público para Professor Titular)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

\_\_\_\_\_. Viagens de estudos ao exterior: as experiências de filhos de empresários.. In: ALMEIDA, Ana Maria; BICALHO, Letícia C.; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. 1 ed. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2004, v. 1, p. 47-63.

\_\_\_\_\_. *Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos - o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior*. Relatório Final de Pesquisa. CNPq. Abril/2006.

\_\_\_\_\_. A revisited theme - middle classes and the school. In: APPLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Eds.), *International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge, 2009. No prelo.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andréa. La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une « bonne volonté internationale » ? *Education et Sociétés*, v.21, n.1, p.105-119, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andréa; RAMOS, Viviane. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, p. 355-376, maio/ago.2008

OCDE. *Higher Education: Quality, Equity and Efficiency*. Athens, 2006

OMC. *Education Services*. Council for Trade in Services. 1998. Disponível em <[http://www.wto.org/english/tratop\\_e/serv\\_e/education\\_e/education\\_e.htm](http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm)> acessado em 19 de março de 2007

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Editora Âmbor, 2ªed. 2005

PANIZZI, W. Cooperação Internacional: solidariedade e diálogo entre iguais?- p. 61-68, In GAZZOLA, Ana Lúcia; ALMEIDA, Sandra (orgs). *Universidade: Cooperação e Diversidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 61-68

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2004. v. 1. 199 p.

PINHO, Márcio. Novo reitor da UNICAMP quer tornar universidade mais internacional. Folha de S. Paulo, 8 de abril de 2009.

PORTES, Écio. *Trajetórias escolares do universitário das camadas populares*. 1993, 248 f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG - Um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267 f. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001

PRADO, Ceres Leite . *Línguas estrangeiras no mercado de bens simbólicos: um estudo nos centros de línguas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. 1995. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

\_\_\_\_\_. *“Intercâmbios Culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias*. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002

\_\_\_\_\_. Um aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os intercâmbios. In: ALMEIDA, Ana Maria; BICALHO, Letícia; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. 1 ed. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2004, p. 64-84.

PYVIS, David. CHAPMAN, Anne Why university students choose an international education: A case study in Malaysia. *International Journal of Educational Development* n°27, p. 235–246, 2007.

RAMOS, Viviane. *Estudos no exterior: perfil e motivações dos universitários participantes do intercâmbio discente da UFMG*. 2007. 24 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. Programa Escala Estudantil: Perfil dos Participantes da UFMG em 2008. In: *XVI Jornada de Jóvenes Investigadores- La investigación en la Universidad Latinoamericana, a 90 años de la Reforma de Córdoba*. Montevideo: Universidad de la Republica, 2008.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.245-264

ROSEMBERG, F. Educação Formal: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v.9,n.2,p.515-540,2ºsem./2001

SALTO, Dante. Problemáticas e desafíos de la cooperación académica internacional en América Latina. In: *XVI Jornada de Jóvenes Investigadores- La investigación en la Universidad Latinoamericana, a 90 años de la Reforma de Córdoba*. Montevideo: Universidad de la Republica, 2008.

SAVANI, Antônio. Cooperation between European, Latin-American and Caribbean Universities: an opportunity or a need? In: GAZZOLA, Ana Lúcia; ALMEIDA, Sandra (orgs). *Universidade: Cooperação e Diversidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 151-158.

SILVA, Luciana. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de letras: um estudo comparativo*. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SINGLY, François. *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Éditions Nathan, 1996

SOUTO-OTERO, Manuel Souto. El nivel socio-económico de los estudiantes Erasmus españoles: dinámica de los últimos diez años. *Panorama Social*, no. 6, 2007.

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

SOUTO-OTERO, Manuel (mso21@bath.ac.uk) *Article discussion* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por vivianeramos@gmail.com em 15 de abril 2009

SOUTO-OTERO, Manuel; McCOSHAN, Andrew. *Survey of the socio-economic background of Erasmus Students. Final report to the European Commission*. Birmingham: Priestley House, 2006. Disponível em <<http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/doc/survey06.pdf>>. Acessado em 10 de abril de 2009

SYLVERSTER, Robert. Mapping International education: A historical survey 1893-1944. *Journal of Research in International Education*, 2002

\_\_\_\_\_. Framing the map of International education (1969-1998). *Journal of Research in International Education*, 2005

SZERSYNSKI, Bronislaw; URRY, John. Cultures of Cosmopolitanism. *The Sociological Review*, vol.50, nº4, p. 461-481, November 2002

TEICHLER, Ulrich. Cooperação e mobilidade na educação superior européia: o Programa Erasmus. In: FRANCO, Maria Estela del Pai; MOROSINI, Marília Costa (orgs). *Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

\_\_\_\_\_. Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, vol. 39, n.4, p. 395-480, December 2004

TRICE, Andrea G .YOO, Jin Eun. International graduate students' perceptions of their academic experience. *Journal of Research in International Education*, vol.6, n.1 p.41-66, April 2007

UFMG. *Proposta da UFMG para o REUNI*, 2007. Disponível em < <http://www.ufmg.br/reuni/> > Acessado em 12 de novembro de 2007.

URRY, John. Globalization and Citizenship. *Journal of World-Systems Research*, vol. 2, p. 311-324, summer, 1999.

\_\_\_\_\_. *Sociologie des mobilités*. Paris: Armand Colin, 2005.

VIANA, Maria José. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998.302 f. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998

VIEIRA, Maria Manuel. A Mobilidade como Competência? Formação de Elites e o Programa Erasmus. Texto apresentado na ECER2007- EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH, setembro de 2007, Universidade de Ghent, Bélgica.

WAGNER, Anne-Catherine. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: PUF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris : La Découverte, 2007.

WEENINK, Don. *Upper middle-class resources of power in the education arena: Dutch elite schools in an age of globalisation*. Tese (Doutorado), School for Social Science Research, Amsterdã, 2005

ZARATE, Genevieve. La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n.129, p.65-72, out/nov/dez., 1999.



**14-Você recebe algum auxílio da FUMP?**

( ) Não ( ) Sim. Qual o seu nível de carência? \_\_\_\_\_

**15- Em relação ao nível de escolaridade da família, responda:***A – Escolaridade da mãe:*

- ( ) Ensino Fundamental (1º. Grau) completo ou incompleto  
 ( ) Ensino Médio (2º. Grau) completo ou incompleto  
 ( ) Ensino Superior incompleto  
 ( ) Ensino Superior completo.

Qual curso? \_\_\_\_\_ Em qual instituição concluiu o curso? \_\_\_\_\_

- ( ) Pós graduação lato sensu (especialização).  
 ( ) Mestrado  
 ( ) Doutorado  
 ( ) Outro (s). Especificar: \_\_\_\_\_

*B – Escolaridade do pai:*

- ( ) Ensino Fundamental (1º. Grau) completo ou incompleto  
 ( ) Ensino Médio (2º. Grau) completo ou incompleto  
 ( ) Ensino Superior incompleto  
 ( ) Ensino Superior completo

Qual curso? \_\_\_\_\_ Em qual instituição concluiu o curso? \_\_\_\_\_

- ( ) Pós graduação lato sensu (especialização)  
 ( ) Mestrado  
 ( ) Doutorado  
 ( ) Outro (s). Especificar: \_\_\_\_\_

**16- Profissão/atuação profissional dos pais**

Atividade profissional atual de sua mãe: \_\_\_\_\_

Atividade profissional atual de seu pai: \_\_\_\_\_

**17- Qual é, aproximadamente, a renda familiar mensal bruta? (Incluir todas as fontes de renda dos que residem no domicílio)**

- ( ) até R\$ 760  
 ( ) de R\$ 761 a R\$ 1.900  
 ( ) de R\$ 1.901 a R\$ 3.800  
 ( ) de R\$ 3.801 a R\$ 5.700  
 ( ) de R\$ 5.701 a R\$ 7.600  
 ( ) de R\$ 7.601 a R\$ 15.200  
 ( ) de R\$ 15.201 a R\$ 22.800  
 ( ) acima de R\$22.801

**18- Possui TV por assinatura?**

( ) Sim ( ) Não

**19- Possui internet banda larga?**

( ) Sim ( ) Não

20- Indique o grau de conhecimento seu, de sua mãe e de seu pai em relação às seguintes línguas estrangeiras:

	Você				Mãe				Pai			
	Nulo	Fraco	Razoável	Bom	Nulo	Fraco	Razoável	Bom	Nulo	Fraco	Razoável	Bom
<b>Alemão</b>												
<b>Espanhol</b>												
<b>Francês</b>												
<b>Inglês</b>												
<b>Italiano</b>												
<b>Outra(cite)</b> _____												
<b>Outra(cite)</b> _____												

**21. Você já estudou no exterior?**

( ) Não

( ) Sim

**Em caso afirmativo, responda:**

Qual(quais) país(países)?	Quantos meses?	Motivo		
		Curso de língua	Intercâmbio de Ensino Médio	Outro (s)- Cite:
		( )	( )	( )
		( )	( )	( )
		( )	( )	( )
		( )	( )	( )
		( )	( )	( )

**22- Sem ser para estudo, você já fez alguma viagem ao exterior?**

( ) Não

( ) Sim

**Em caso afirmativo, responda:**

Qual(quais) país(países)?	Duração da viagem	Motivo		
		Turismo	Trabalho	Outro (s)-Cite:
		( )	( )	( )
		( )	( )	( )
		( )	( )	( )

		( )	( )	( )
		( )	( )	( )

**23- Seu pai e/ou sua mãe já viajaram ao exterior?**

( ) Não

( ) Sim

**Em caso afirmativo, responda:**

Qual(quais) país(países)?	Duração da viagem	Motivo				
		Turismo	Trabalho	Estudo	Congressos	Outro (s)- Cite:
		( )	( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )	( )
		( )	( )	( )	( )	( )

Obrigada pela colaboração. Se quiser acrescentar dados ou fazer algum comentário, utilize o espaço abaixo.

## APÊNDICE B- Roteiro de entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- 1) Como você foi na escola? Era considerado bom aluno? Hoje?
- 2) Processo de vestibular

#### PROGRAMA

- 1) Como ficou sabendo do programa?
- 2) Conhece algum aluno/ a ex-intercambista? Ele/a deu dicas para a seleção? Quais?  
O que contam sobre a experiência?
- 3) Conhece outros intercambistas?
- 4) Como foi o processo de seleção?
- 5) Reação dos amigos/colegas/professores
- 6) Reação/ apoio da família
- 7) Como estão lidando com os custos?

#### MOTIVAÇÃO

- 8) Porque do intercâmbio?
- 9) Porque do país? Impressões? O que sabe do lugar/ universidade onde irá?  
Expectativas?
- 10) Expectativas da família
- 11) Internacionalização familiar/individual -> línguas/ contato com estrangeiros/  
cultura de outros países/viagens

## **ANEXO A- Agrupamentos ocupacionais – COPEVE (UFMG)**

Agrupamento 1: banqueiro, senador, deputado, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto posto de chefia ou gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial, grande proprietário rural com área de mais de 2.001 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico científica como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante; dono de propriedade rural de 201 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija o curso de 2º grau completo. Inclui funcionário público com nível de instrução e exercendo atividade semelhante, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial, comerciante médio, proprietário rural de 21 a 201 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizagem profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro, pedreiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário, balconista empregado em loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 5: Operário (não qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de botequim, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro e outras ocupações com características semelhantes.

Agrupamento 6: Do lar