

Ceres Leite Prado

**“INTERCÂMBIOS CULTURAIS”
COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS EM
FAMÍLIAS DAS CAMADAS MÉDIAS**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2002

Ceres Leite Prado

**“INTERCÂMBIOS CULTURAIS”
COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS EM
FAMÍLIAS DAS CAMADAS MÉDIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Nogueira
– Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2002**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 30 de agosto de 2002, e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores

titulares:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Fonseca de Almeida
Faculdade de Educação da UNICAMP

Prof. Dr. Geraldo Romanelli
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Prof.^a Dr.^a Zaia Brandão
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antônio Augusto G. Batista
Faculdade de Educação da UFMG

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Nogueira (orientadora)
Faculdade de Educação da UFMG

suplentes:

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Marques
Departamento de Sociologia da PUC de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira
Faculdade de Educação da UFMG

Ao meu espaço de poesia, esses “desenhos de andar”

AGRADECIMENTOS

Tantos a agradecer... Tantas as pessoas sem as quais teria sido impossível realizar este trabalho, que é difícil listar aqui todas elas.

A Maria Alice, orientadora que se tornou amiga, agradeço, sobretudo, pela persistência.

A Agnès Van Zanten, principalmente pelo apoio no trabalho realizado em Paris durante o estágio “sanduíche”.

A Ana Almeida, pela contribuição no exame de qualificação.

Ao Dute, pela contribuição no exame de qualificação, pelas discussões e conversas.

Aos intercambistas e suas famílias, por terem me permitido penetrar na sua intimidade, dividindo comigo alegrias, projetos, expectativas, angústias, tristezas, saudades...

Aos responsáveis pelas agências operadoras de intercâmbio, que se dispuseram a falar sobre o seu trabalho e disponibilizaram dados preciosos, a partir dos quais este trabalho foi estruturado.

À direção e professores dos quatro estabelecimentos de ensino que colaboraram com a pesquisa, facilitando a distribuição do questionário, e aos familiares dos alunos, que o preencheram e devolveram, permitindo-me melhor compreender o papel do intercâmbio na educação de seus filhos.

Aos professores e ex-professores do curso de doutorado, pela abertura de perspectivas de trabalho, pelas discussões enriquecedoras, pelas leituras. Magda, Graça Paulino, Lucíola, presenças importantes durante diferentes momentos do processo de elaboração da tese. A Eliane Marta, um agradecimento especial também pelas conversas...

À Professora Emilia Sakurai, do ICEX/UFMG, e a sua aluna Mayra, agradeço a ajuda no momento de lidar com os dados estatísticos.

Aos colegas de doutorado, especialmente Madalena e Hércules, com quem mais dividi as “dores e delícias” do trabalho. À Eliana, que longe ou perto, foi sempre o apoio firme que me permitia recuperar o equilíbrio tantas vezes perdido, e Samira, leitora atenta de um dos capítulos, um “obrigada” especial.

A Ana, amiga, que, mesmo distante, tinha sempre a palavra certa, a sugestão adequada, a reflexão necessária para que eu pudesse continuar, agradeço o apoio, as leituras e discussões.

A Anne-Marie-Chartier, presença fundamental no meu período passado na França, pela amizade fraterna, pelas possibilidades de interlocução.

A Danièle Moore e Drosila Vasconcelos, pelo carinho da acolhida na França.

Aos colegas da Faculdade de Educação da UFMG, especialmente Léo, Mafá, Ceris e Marildes que, em diversos momentos, foram “ombro” nas situações de desânimo e “torcedores” no incentivo.

A Miriam, colega de trabalho e amiga, sou fundamentalmente grata, por ter possibilitado, com esforço pessoal, minha liberação das aulas para que me dedicasse à tese.

A minha família, agradeço pelo suporte e incentivo, especialmente o carinho das irmãs Eva e Maria do Carmo e dos sobrinhos.

Às crianças, da família ou não, que me permitiram espaços de alegria e carinho durante esses últimos anos: Ana Maria, Anaëlle, André, Alice, Ciro, Claudinha, Cristiano, Flora, Helena, Lucca, Patrícia, Simon, Verônica, Yannis. Uma menção especial à Nina, já não tão criança, auxiliar de pesquisa precoce que tanto me auxiliou no trabalho com os questionários.

Agradeço o cuidado da “frente ampla dos amigos”, essencial nesse período de trabalho. Entre muitos, Tércia, amiga de sempre, pelas leituras, discussões e presença; Ana, pela leitura e conversas sobre a tese; Magali, Eveline, Caio, Bete, Isalino, Regina, Lílian, Amauri, Marlene, Dade, Gil, Luiz, Emília, Kátia, Lucinha, Graça Val, Lane, Marcos, Zepa, pelo suporte.

Aos funcionários da FaE/UFMG, especialmente Luiza, Gláucia, Rose e Ilda, pelo apoio.

A Vívien, pela formatação da tese e ao João Carlos, pela revisão.

A Patrícia e Sérgio, que me ajudaram a manter o equilíbrio necessário durante esse período.

À CAPES, pela bolsa que permitiu o estágio na França.

SUMÁRIO

Relação de fotos e tabelas	10
Resumo	12
INTRODUÇÃO	14

PARTE I: CONSTRUINDO O CENÁRIO

CAPÍTULO 1 - O INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO	23
1.1. Das palavras e sua utilização	23
1.1.1. Viajando pelo dicionário.....	23
1.1.2. Observando o uso das palavras.....	28
1.2. Línguas estrangeiras: produção e reprodução das elites?	35
1.3. Viagens educativas ao exterior: produção e reprodução das elites?	49
1.3.1. Viagens pelo passado.....	49
1.3.2. Viagens pelo presente.....	54
1.4. Sistemas de ensino nacionais e internacionalização	62
1.4.1. Escolas internacionais e viagem: os “internatos” europeus.....	63
1.4.2. Escolas internacionais para um público de expatriados de elite	66
1.4.3. Escolas internacionais e sistemas de ensino nacionais	69

PARTE II: IDENTIFICANDO OS PERSONAGENS: O MERCADO DOS INTERCÂMBIOS

CAPÍTULO 2 - A OFERTA: AGÊNCIAS OPERADORAS	77
2.1. Apresentação das agências	77
2.1.1. Agências sem fins lucrativos	81
2.1.2. Agências com fins lucrativos.....	84
2.2. Organização e funcionamento das agências	98
2.2.1. Dados gerais	98
2.2.2. Público.....	104
2.2.3. Processos de seleção	111
2.2.4. Processos de preparação para a ida e de orientação após a volta	114
2.2.5. Famílias hospedeiras.....	125
2.2.6. Preço.....	130
2.2.7. Países.....	134

2.3. Vantagens anunciadas: benefícios e valores agregados	154
2.3.1. Internacionalização e sensibilidade cultural.....	155
2.3.2. Desenvolvimento psicológico e intelectual.....	165
2.3.3. Línguas estrangeiras.....	167
2.3.4. Futuro profissional.....	173
2.4. Intercâmbio cultural: Educação? Turismo? Missão?	176
CAPÍTULO 3 - A DEMANDA: USUÁRIOS DOS INTERCÂMBIOS	182
3.1. Elementos para um perfil	182
3.2. O intercambista	186
3.2.1. Evolução.....	186
3.2.2. Duração do intercâmbio.....	187
3.2.3. Para onde vão?.....	188
3.2.4. Mulheres ou homens?.....	190
3.2.5. Com que idade? Em que momento do percurso escolar?.....	191
3.2.6. Onde estudam?.....	192
3.3. As famílias	194
3.3.1. Características demográficas das famílias.....	195
3.3.2. Características sócio-econômicas das famílias.....	196
3.3.2.1. Escolaridade.....	199
3.3.2.2. Profissão.....	201
3.3.2.3. Renda familiar.....	206
3.3.2.4. Residência.....	207
3.3.3. Estilos de vida - “relações com o internacional”.....	213
3.4. Pró e contra o intercâmbio: um estilo de vida?	222
3.4.1. Renda familiar.....	223
3.4.2. Profissão dos pais.....	224
3.4.3. Escolaridade dos pais.....	227
3.4.4. Línguas estrangeiras.....	228
3.4.5. Viagens ao exterior.....	231
3.4.6. Intercâmbio dos pais.....	234
3.5. Mandar ou não mandar, eis a questão	235
3.5.1. Da impossibilidade à não-necessidade.....	236
3.5.2. Vantagens anunciadas ou benefícios adquiridos?.....	238
PARTE III: ROTEIRO E BASTIDORES: AS FAMÍLIAS	
CAPÍTULO 4: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES?	244
4.1. Famílias intercambistas	245
4.2. A origem da decisão pelo intercâmbio	252

4.3. Razões e objetivos.....	267
4.3.1. Internacionalização e sensibilidade cultural.....	269
4.3.2. Desenvolvimento psicológico e intelectual.....	273
4.3.3. Intercâmbio e vestibular.....	283
4.3.3.1. Escolha do curso universitário.....	286
4.3.3.2. “Perder” ou “ganhar” um ano?.....	291
4.3.4. Futuro profissional.....	299
4.4. Escolhas.....	304
4.4.1. Agência.....	305
4.4.2. Duração.....	314
4.4.3. País de destino.....	317
4.5. Famílias, práticas e discursos.....	327
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	331
RÉSUMÉ.....	337
ABSTRACT.....	338
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	340
ANEXO.....	351

RELAÇÃO DE FOTOS

Foto 1: Mapa da Savassi	85
Foto 2: Material publicitário da EF francesa	90
Foto 3: Material publicitário da EF brasileira	90
Foto 4: Charge publicada na revista <i>Planeta Intercâmbio</i>	120
Foto 5: Material publicitário do STB	138
Foto 6: Material publicitário do STB	140
Foto 7: Material publicitário da EF	145
Foto 8: Material publicitário do STB	147
Foto 9: Material publicitário do STB	147
Foto 10: Material publicitário do STB	149
Foto 11: Material publicitário do STB	150
Foto 12: Material publicitário da EF	150
Foto 13: Material publicitário do Greenwich	151
Foto 14: Guia do candidato do AFS	157
Foto 15: Guia do candidato do AFS	157
Foto 16: Detalhe de material publicitário do Yázigí	158
Foto 17: Material publicitário do STB	159
Foto 18: Detalhe de material publicitário da Central Internacional do Estudante	160
Foto 19: Material publicitário do STB	161
Foto 20: Material publicitário do STB	161
Foto 21: Capa da revista <i>Planeta Intercâmbio</i>	166
Foto 22: Material publicitário do Núcleo de Intercâmbio	167
Foto 23: Material publicitário do World Study	173
Foto 24: Material publicitário da Central Internacional do Estudante	174
Foto 25: Material publicitário do EF	175
Foto 26: Página da revista <i>Caras</i>	176
Foto 27: Logotipos de várias agências	181

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1:	Total de intercambistas de Belo Horizonte – agências	186
Tabela 2:	Estudantes brasileiros no exterior	187
Tabela 3:	Estimativa de intercambistas brasileiros	187
Tabela 4:	Envio ou não de filhos para intercâmbio	189
Tabela 5:	Destino dos intercambistas – questionário	189
Tabela 6:	Distribuição por sexo – agências	190
Tabela 7:	Distribuição por sexo- questionários	191
Tabela 8:	Escolaridade dos pais (usuários potenciais)	200
Tabela 9:	Escolaridade dos avós (usuários potenciais)	200
Tabela 10:	Profissão dos pais – agências	202
Tabela 11:	Profissão dos pais (usuários potenciais)	204
Tabela 12:	Renda familiar - (usuários potenciais)	206
Tabela 13:	Línguas estrangeiras estudadas – pais (usuários potenciais)	213
Tabela 14:	Outras línguas (usuários potenciais)	214
Tabela 15:	Línguas estrangeiras estudadas – filhos (usuários potenciais)	215
Tabela 16:	Viagens ao exterior – pais (usuários potenciais)	216
Tabela 17:	Viagens ao exterior – filhos (usuários potenciais)	218
Tabela 18:	Países de destino – viagens dos filhos (usuários potenciais)	219
Tabela 19:	Intenção de enviar filho para intercâmbio (usuários potenciais)	220
Tabela 20:	Países de destino (usuários potenciais)	221
Tabela 21:	Possibilidades combinadas de destino (usuários potenciais)	221
Tabela 22:	Comparação segundo a renda familiar	223
Tabela 23:	Comparação segundo a profissão do pai	224
Tabela 24:	Comparação segundo a profissão da mãe	225
Tabela 25:	Comparação segundo a escolaridade do pai	227
Tabela 26:	Comparação segundo a escolaridade da mãe	228
Tabela 27:	Comparação segundo o estudo de línguas do pai	229
Tabela 28:	Comparação segundo o estudo de línguas da mãe	230
Tabela 29:	Comparação segundo o estudo de línguas dos filhos	230
Tabela 30:	Comparação segundo as viagens do pai	231
Tabela 31:	Comparação segundo as viagens da mãe	232
Tabela 32:	Comparação segundo as viagens dos filhos	232
Tabela 33:	Comparação segundo o destino das viagens dos filhos	233
Tabela 34:	Comparação segundo o intercâmbio do pai	234
Tabela 35:	Comparação segundo o intercâmbio da mãe	234
Tabela 36:	Agências utilizadas – famílias entrevistadas	248
Tabela 37:	Países de destino – famílias entrevistadas	249
Tabela 38:	Ocupação dos pais – famílias entrevistadas	250

RESUMO

Este trabalho busca compreender a prática dos “intercâmbios culturais”, hoje, no Brasil. Utilizada para designar diferentes cursos realizados no exterior, a expressão vincula-se, mais estreitamente, a uma de suas modalidades: o aluno do ensino médio que frequenta, em país estrangeiro, um ou dois semestres escolares e reside, durante esse período, com uma família. A inexistência de trabalhos acadêmicos sobre o tema, no Brasil, direcionou a organização do trabalho em duas vertentes. Num primeiro momento, as agências operadoras de intercâmbio da cidade de Belo Horizonte foram localizadas; os responsáveis, entrevistados e um significativo material publicitário, coletado. A análise dos dados permitiu estabelecer algumas distinções entre as agências, a mais explícita sendo a que as divide entre agências “com fins lucrativos” e “sem fins lucrativos”. Estas últimas, estruturadas com base no voluntariado, oferecem maiores possibilidades de países de destino do que as primeiras, que buscam, principalmente, atender à demanda. Foi possível também levantar o número de jovens que partiram da cidade nos anos de 1996, 1997 e 1998 (N=1334), seu destino e dados que permitiram caracterizar o espaço social ocupado por suas famílias. Os pais, em sua maioria, possuem diploma universitário, exercem ocupações de nível superior e moram em bairros que abrigam as camadas média e média-alta da cidade. Quanto aos jovens intercambistas, pôde ser feito o esboço de um perfil: rapazes e moças, com idade entre 15 e 19 anos, geralmente frequentando, antes da viagem, o segundo ano do ensino médio em um estabelecimento particular de ensino, que se dirigem preferencialmente a países de língua inglesa, com os Estados Unidos ocupando aí uma posição de destaque. Um segundo momento, essencialmente qualitativo, consistiu em entrevistas com 20 famílias “intercambistas” com o objetivo de aprofundar a compreensão dessa prática. A análise das entrevistas permite concluir que, para as famílias, os intercâmbios representam uma forma de atender, ao mesmo tempo, às duas grandes exigências colocadas hoje para a família contemporânea: garantir aos filhos trunfos que lhes forneçam maior competitividade nos mercados escolar e profissional e, principalmente, possibilitar-lhes o bem-estar e o desenvolvimento de qualidades pessoais que façam deles indivíduos realizados, saudáveis do ponto de vista psicológico e felizes. Nesse sentido, os intercâmbios constituem, efetivamente, estratégias educativas das famílias.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Cena de novela

Dia seis de agosto de 2001, sete e meia da noite, aproximadamente. Na televisão, a “novela das sete”, da Rede Globo, prende a atenção de muitas famílias brasileiras. Nesse horário, a emissora costuma apresentar temas leves, que permitam que a família toda, mesmo as crianças assistam. *Um anjo caiu do céu*, a novela apresentada na época, contava a história de um anjo que descia à Terra para ajudar os membros de uma determinada família. Na tela, mãe e pai conversam sobre que atitudes tomar para separar o jovem Kiko da menina que ele ama, já que os dois estavam sofrendo por não poder namorar. O pai diz que “dinheiro não é problema”, e a cena termina com o casal se abraçando e a mãe, aflita, dizendo que precisa fazer alguma coisa mas não sabe o quê...

Corte. A cena seguinte mostra mãe e filho assentados frente a frente na sala, numa conversa já iniciada antes.

Kiko (assustado): – Viajar pra outro país, mãe?

Mãe: – É filho, é intercâmbio. Você... Você vai morar na casa de uma outra família. Aí estuda numa escola de lá, aprende outra cultura, outros hábitos, outra língua... A sua tia Cuca, ela foi morar na França quando tinha a sua idade e adorou.

Kiko (com estranhamento): – Na França, mãe?

Mãe: – Pode ser nos Estados Unidos, na Austrália... A Carminda, filha de uma amiga minha, tá morando na Dinamarca, ela tá adorando.

Kiko (levanta-se e começa a andar pela sala) – Eu não tou acreditando, mãe. Pra me separar da Dorinha, você topa até... Até me separar do pai, dos meus irmãos... De você, mãe!

Mãe (levanta-se também, aproxima-se do filho e lhe faz um carinho): – Tem razão, filho. É loucura. A experiência é legal, mas não com uma razão dessas. Não pra tirar você daqui. (abraça-o) Meu filho, ô, desculpa.

Kiko: – Tá, mãe, eu desculpo. Só que você tá me sufocando.

Mãe (ri e solta o filho): – Tá. Eu não quero separar você da Dorinha, não. Mas eu tou com o coração aberto, filho. Eu vou fazer de tudo pra que você fique feliz, tá bom?

A escolha do tema

“Meu trabalho é sobre intercâmbios”. Quando eu respondia dessa forma às pessoas que me indagavam sobre o objeto de minha tese de doutorado, sempre percebia no olhar do interlocutor um lampejo de dúvida ou estranhamento. Afinal, temos aí uma palavra que admite várias acepções. Se consultamos um dicionário, no entanto, tentando responder à questão: o que são intercâmbios?, podemos ficar decepcionados, pois as acepções apresentadas parecem não corresponder à utilização cotidiana do vocábulo. Segundo o Aurélio:¹ **Intercâmbio**. [De *inter* + *câmbio*] S. m. **1.** Troca, permuta. **2.** Relações de comércio ou intelectuais de nação a nação. O dicionário especifica ainda uma acepção própria da informática, relativa ao “intercâmbio de dados”.

Na verdade, podemos dizer que houve uma extensão dos significados da palavra intercâmbio, ainda não dicionarizados, fazendo com que ela seja utilizada hoje principalmente para denominar várias atividades em que nem sempre são claras as “trocas e permutas” ou as relações de comércio ou intelectuais. A idéia “de nação a nação”, no entanto, é clara, pois trata-se sempre de atividades que envolvem cursos realizados fora do país. Assim é que podemos encontrar a palavra designando cursos de especialização, de graduação ou pós-graduação; períodos de estudo de uma língua estrangeira, estágios profissionais.... O termo vincula-se, no entanto, mais estreitamente a uma das modalidades de intercâmbio: a saída de um aluno do ensino médio para freqüentar, no exterior, um ou dois semestres escolares.² Ele é designado pelas agências operadoras como “intercâmbio cultural”, numa tentativa de diferenciá-lo de outros tipos de “intercâmbio”.

A cena de novela que inicia esta Introdução fala, justamente, desse tipo de intercâmbio: um jovem adolescente que vai morar com outra família no exterior. No país estrangeiro, segundo a mãe, ele vai freqüentar a escola, aprender uma outra cultura, outros hábitos, outra língua. A cena fornece ainda mais informações: o intercâmbio pode ser visto como uma “saída” para problemas familiares; trata-se de uma experiência que pode ser cara (já que o pai havia dito, segundos antes, que “dinheiro não era problema”); e é uma prática bastante difundida no meio social em

¹ Refiro-me aqui ao *Novo Aurélio Século XXI*, versão CD-Rom de 2000, editado pela Nova Fronteira e a Lexicon Informática.

² Em alguns países, como veremos, o aluno pode freqüentar um período menor, geralmente de quatro meses.

que a família pode ser situada – classes médias (dois exemplos são dados de pessoas que fizeram intercâmbio, um na própria família). Ficamos também sabendo que é uma experiência que envolve a busca da “felicidade” do filho. No caso da cena relatada, a decisão de não enviar o filho fundamenta-se no fato de que o intercâmbio não o faria feliz.

Em outros momentos deste trabalho utilizarei ainda essa cena, explorando alguns desses pontos. Aqui, o que me interessa é apenas ilustrar o objeto de minha investigação.

E qual a razão de meu interesse pelo assunto? Trabalho na Faculdade de Educação da UFMG como professora da disciplina Prática de Ensino de Francês, ocupando-me com a formação de futuros professores dessa língua. As línguas estrangeiras e os profissionais que trabalham com o seu ensino sempre me interessaram como tema de pesquisa. Minha dissertação de mestrado, concluída em 1995, investigou as escolhas feitas pelos alunos dos Centros de Línguas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (Prado, 1995).³ Em 1996, iniciei uma pesquisa sobre os professores de francês no estado de Minas Gerais, tentando esboçar um perfil desses profissionais (Prado, 1998 e 2000). Nos dados obtidos junto aos professores, a importância de “um estágio na França” ou “viagens ao exterior”, apareciam como determinantes e até mesmo essenciais a um bom professor de francês. Mesmo que os “intercâmbios”, objeto atual de meu interesse, aparecessem muito pouco, a idéia de que é necessário “sair do Brasil” e “viver algum tempo em países em que a língua é falada” era freqüente no discurso dos professores. Além disso, muitos professores de inglês com quem eu mantinha contato referiam-se a uma experiência de intercâmbio, realizada sempre nos Estados Unidos, como tendo sido determinante na sua escolha profissional. Procurando conversar mais de perto com alguns desses professores, ouvi afirmações como: “Foi a experiência de morar nos Estados Unidos que me fez descobrir que gostava de inglês” ou então “Logo após a minha volta, comecei a dar aulas num cursinho de inglês e não parei mais” e ainda “Morar fora me permitiu começar a ganhar meu próprio dinheiro, dando aulas particulares de inglês”.⁴

³ A dissertação foi orientada pela Professora Magda Becker Soares.

⁴ Aliás, “ter morado no país em que a língua é falada” é uma das exigências de alguns dos chamados “cursos livres de idiomas” para a contratação de seus professores.

Nessa mesma época, certos dados de uma pesquisa em andamento aguçaram meu interesse pela relação entre os intercâmbios e o ensino/aprendizagem de línguas. Trata-se do trabalho de Nogueira (2000) a respeito das trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes universitários das camadas médias intelectualizadas, em que emergia a importância, para esse grupo social, de períodos de estudos no exterior e, entre eles, a “participação, em programas internacionais de intercâmbio cultural, organizados por empresas de intercâmbio”. (p.147)

Uma primeira descoberta feita nesse momento foi a ausência de trabalhos acadêmicos, no Brasil, sobre o tema. A mídia, ao contrário, explorava (e ainda explora) intensamente o assunto, já que o número de jovens que fazem intercâmbio tem crescido muito no Brasil. Nesses quatro anos de trabalho, pude colecionar um vasto material publicado na grande imprensa sobre o tema. Programas de televisão também abordam freqüentemente a questão. Localizei apenas três livros publicados sobre o assunto, nenhum deles com caráter científico. O primeiro deles, *Com a perna no mundo* – histórias de intercambistas, de uma jornalista (Scalioni, 1997), reúne “casos” de intercambistas, organizados em textos curtos, de acordo com temas, como “Arrumando malas e mentes” (sobre a preparação), “Lar, doce lar” (famílias hospedeiras), e assim por diante. Segundo a autora, 180 adolescentes foram ouvidos para a realização do trabalho que, ela insiste, não tem “a menor pretensão de ser científico”. Apesar de relatar histórias de facilidades e dificuldades, problemas e soluções, fica claro que o livro é um estímulo a esse tipo de viagem. Dois outros livros - *Voando sem asas* – a experiência de uma estudante brasileira em um programa de intercâmbio no exterior (Luz, 1997), e *Austrália* - uma história para contar (emoções de um intercâmbio cultural) (Amaro, 2000) - são, como já indicam os títulos, narrativas de viagem. Os dois autores relatam suas experiências e dão “dicas” a futuros intercambistas, encorajando outros jovens a realizar a experiência.

Percebi que, para muitas famílias, fazer intercâmbio parecia ser parte integrante da trajetória escolar dos filhos. Passei, então, a buscar respostas que me permitissem “entender” o crescimento dessa prática.

Assim, no projeto original de doutorado, eu já colocava questões relacionadas a um determinado tipo de intercâmbio: o chamado “cultural” ou de “high school”. A opção por esse tipo de intercâmbio deve-se, principalmente, a sua duração mais prolongada e a seu papel na trajetória escolar do aluno, em suas futuras escolhas acadêmicas e profissionais e à atuação da família em todo esse processo. No projeto eu fazia, por exemplo, as seguintes questões: “Que famílias são essas? Quem são

esses pais? Por que consideram importante que os filhos façam um ‘ intercâmbio ’? Para que países, que cidades, vão esses adolescentes? Quais são suas expectativas? Quais as conseqüências dessa experiência para sua trajetória escolar e para a sua vida, após o retorno? Os intercambistas de hoje pertencem às mesmas camadas sociais daqueles que, nos anos 50 e 60, realizaram os primeiros intercâmbios? Que relações podem ser estabelecidas entre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e os intercâmbios?”

Na tentativa de responder a essas e outras questões é que iniciei o meu trabalho. Durante o seu desenvolvimento, novas direções se delinearam, novas perguntas surgiram, novos dados me surpreenderam. É um pouco desse percurso que relato a seguir.

A construção da pesquisa

Diante da total ausência de pesquisas de caráter científico sobre o assunto, era preciso partir de um levantamento dos dados de base sobre o universo dos usuários do intercâmbio. O primeiro momento do trabalho foi, então, dedicado à identificação das agências operadoras de intercâmbio. Dirigia-me a cada uma delas, explicando os objetivos de meu trabalho e solicitando o acesso aos dados dos intercambistas que haviam partido de Belo Horizonte nos anos de 1996, 1997 e 1998, já que eu tinha escolhido minha própria cidade e os anos imediatamente anteriores ao início da pesquisa como recorte para a obtenção dos dados. Nessa mesma ocasião, tentava entrevistar os responsáveis pelas agências.

Um segundo momento, iniciado ainda antes que eu completasse o primeiro, foi o de entrevistas com intercambistas e suas famílias. Minha idéia inicial era a de reunir um grupo de famílias que estivessem prestes a enviar um dos filhos para intercâmbio. Eu realizaria, então, uma entrevista com o futuro intercambista antes de sua partida, uma entrevista com os pais (o pai e a mãe ou um deles, de acordo com as possibilidades) durante a estada do filho no exterior e uma nova entrevista com o filho após o seu retorno ao Brasil. Esse trabalho, de natureza qualitativa, possibilitaria a percepção das vivências familiares em relação ao intercâmbio, já que os dados levantados junto às agências – quantitativos – não me permitiam essa abordagem.

Meu trabalho de coleta de dados foi interrompido em novembro de 1999 para que eu me ausentasse do país num estágio de doutorado “sanduíche” no exterior. Permaneci durante um ano em Paris, onde iniciei a análise dos dados até então

coletados e pude dedicar-me de forma mais intensiva a leituras que pudessem subsidiar o meu trabalho. Também freqüentei seminários ministrados por professores que trabalhavam temas que se relacionavam, de alguma forma, com o meu. Isso foi feito sob a orientação da Professora Agnès Van Zanten, pesquisadora do CNRS, que atua no Observatoire Sociologique du Changement, da Fondation Nationale de Sciences Politiques.

De volta ao Brasil, em novembro de 2000, retomei o trabalho de entrevistas com os pais, bem como com os intercambistas que haviam retornado ao Brasil durante a minha ausência.

Um dos resultados dos estudos no exterior foi a decisão de obter – via questionário (anexo 1) - dados sobre famílias potencialmente usuárias do intercâmbio. Isso foi feito a partir de quatro estabelecimentos de ensino médio da cidade que se revelaram os maiores “fornecedores” de intercambistas. O objetivo principal era obter dados gerais a respeito das famílias que se servem da prática do intercâmbio, já que os dados disponibilizados pelas agências eram lacunares e escassos.

No trabalho de análise do material obtido nas entrevistas – com os pais, intercambistas e responsáveis pelas agências – assim como do material publicitário, apoiei-me em alguns posicionamentos da Análise do Discurso⁵ em sua vertente francesa, buscando sempre estabelecer relações entre o discurso e o seu contexto de produção. O objetivo do estabelecimento dessas relações é sempre aprofundar a compreensão do que é dito, como aconselha Kaufmann (1996:42): “Toda investigação do material deve se acompanhar, permanentemente, de uma análise das condições do discurso: quem é esse que diz essas frases e por que as diz?”

Os trabalhos recentes da Sociologia da Educação que investigam as relações que se estabelecem entre as famílias e o universo escolar foram amplamente utilizados na fundamentação de minha análise. Apesar de os intercâmbios não constituírem uma atividade propriamente “escolar”, eles não podem ser entendidos se desvinculados do processo de escolaridade de seu usuário.

Utilizo também, em minha análise, trabalhos da Sociologia da Família, principalmente os desenvolvidos, na França, por François de Singly, que me permitiram melhor compreender as características e modos de funcionamento da

⁵ “A Análise do Discurso francesa [...] apresenta uma identidade comum constituída pelo seu enraizamento na lingüística e pela preocupação com o imbricamento entre um modo de enunciação e o lugar histórico-social de onde emerge essa enunciação”. (Brandão, 1998: 23- 24)

família contemporânea. Recorri também a trabalhos da área de História da Educação, principalmente aqueles sobre as viagens educativas, e ainda a estudos a respeito das línguas estrangeiras.

A organização da tese

A tese foi construída como a realização de um filme, tomando a câmera ora grandes planos em “grande angular”, ora focalizando pequenos detalhes em “close”... Está organizada em três partes.

A primeira, que tem como título **Construindo o cenário** é composta por apenas um capítulo: **O internacional na educação**, organizado em quatro itens que buscam tecer o pano de fundo para a minha discussão, o cenário do trabalho.

A segunda parte da tese volta-se diretamente para o meu objeto de estudo e organiza-se em dois capítulos que apresentam os dois grupos de “personagens” que atuam no mercado de intercâmbios, os que compõem a oferta e aqueles que formam a demanda. No primeiro deles, **A oferta – agências operadoras**, apresento as diferentes agências operadoras, descrevo seu modo de funcionamento e faço uma análise de seu material publicitário e dos depoimentos dos responsáveis. No capítulo seguinte, **A demanda - usuários**, traço um perfil dos intercambistas de Belo Horizonte e de suas famílias, utilizando os dados obtidos nas agências de intercâmbios e através dos questionários. Apresento também aquelas famílias que poderiam ser situadas no mesmo espaço social, ou seja, as usuárias potenciais dos intercâmbios.

A terceira parte aprofunda a análise da prática, buscando compreender as motivações, as decisões, as experiências vivenciadas, ou seja, apresenta o **Roteiro e bastidores: as famílias**. Seu único capítulo tem como título uma pergunta: **Estratégias educativas familiares?** Nele exploro, aproximando a câmera, as entrevistas realizadas com vinte famílias “intercambistas”.

Finalmente, a **Conclusão**, retomando as várias questões abordadas no trabalho, procura definir aquelas que puderam ter uma resposta e aponta as que se configuram como tema para novas pesquisas.

PARTE I
CONSTRUINDO O CENÁRIO

CAPÍTULO 1: O INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO

1.1. Das palavras e sua utilização

Ai, palavras, ai, palavras,
Que estranha potência, a vossa!

(Cecília Meireles – *Romanceiro da inconfidência*)

1.1.1. Viajando pelo dicionário...

Um capítulo que se propõe a discutir o internacional na educação não pode ignorar um vocabulário que invade as discussões sobre política, sobre economia e também sobre educação. Por isso, ele começa com uma viagem... através de diferentes dicionários. Proponho-me a investigar o significado atribuído por dois dicionários brasileiros e dois dicionários franceses⁶ aos seguintes vocábulos: internacionalização, globalização, “mundialização”, cosmopolitismo. Como muitas das acepções remetem a outras palavras, seguiremos o percurso indicado pelos dicionários... O objetivo dessa “viagem” é apenas o de construir um “pano de fundo” para as questões que serão exploradas no capítulo. Evidentemente, não me aprofundarei em discussões teóricas da área de economia ou política, desnecessárias no contexto deste trabalho.

A viagem começa com a palavra GLOBALIZAÇÃO, que aparece no Dicionário *Novo Aurélio Século XXI* (que, a partir deste momento, denominarei apenas *Aurélio*), com duas acepções:⁷

⁶ Os dicionários brasileiros pesquisados foram o *Novo Aurélio Século XXI*, versão CD-Rom de 2000, editado pela Nova Fronteira e a *Lexicon Informática*, e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, editado pela Objetiva, em 2001. Os dicionários franceses foram o *Petit Larousse Illustré 2001*, editado pela Larousse, e o *Le Petit Robert*, na versão CD-Rom de 1996, editado pela Le Robert e a Liris interactive.

⁷ Optei, por razões de economia, por só apresentar os exemplos presentes nos verbetes dos dicionários quando considerá-los necessários à argumentação.

1. Ato ou efeito de globalizar.
2. **Econ.** Processo típico da segunda metade do séc. XX que conduz a crescente integração das economias e das sociedades dos vários países, especialmente no que toca à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros, e à difusão de informações.

O *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (a partir de agora denominado apenas *Houaiss*) já apresenta um maior número de acepções, precisando a utilização do vocábulo em diferentes áreas (ou seja, desmembrando as informações contidas na segunda acepção do *Aurélio*):

1. ato ou efeito de globalizar (se).
2. **Soc.** Processo pelo qual a vida social e cultural nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de injunções políticas e econômicas.
 - 2.2. **Econ. Pol.** Intercâmbio econômico e cultural entre diferentes países, devido à informatização, ao desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, à ação neocolonialista de empresas transnacionais e à pressão política no sentido da abdicação de medidas protecionistas.
 - 2.3. **Econ. Pol.** Espécie de mercado financeiro mundial criado a partir da união dos mercados de diferentes países e da quebra das fronteiras entre esses mercados.
 - 2.4. **Econ. Pol.** Integração cada vez maior das empresas transnacionais, num contexto mundial de livre-comércio e de diminuição da presença do Estado, em que empresas podem operar simultaneamente em muitos países diferentes e explorar em vantagem própria as variações nas condições locais.
3. **Ped.** Processo de percepção e aquisição mais sintético do que analítico, característico da estrutura mental ou psíquica da criança.

A idéia básica, presente nos dois, é a da integração social, econômica e cultural de diferentes países. Ela não está, entretanto, presente nos dicionários franceses. Tanto o *Le Petit Larousse Illustré 2001* (a partir de agora, apenas *Larousse*) quanto o *Le Petit Robert (Robert, a partir de agora)* apresentam, para GLOBALISATION ou para GLOBALISER, apenas as acepções relativas à idéia de

“apresentação de maneira global, reunião” (réunir en un tout, présenter de manière globale des éléments dispersés⁸).

A idéia de integração entre diferentes países vai aparecer, em francês, na palavra MONDIALISATION, que, nos dois dicionários, tem praticamente a mesma definição: “Le fait de devenir mondial, de se répandre dans le monde entier”⁹. E se buscamos MONDIALISER no *Larousse*, encontramos um exemplo que faz referência à economia, próximo, portanto, do significado de GLOBALIZAÇÃO nos dicionários brasileiros: “Donner à qqch un caractère mondial, une extension qui intéresse le monde entier. *L'économie s'est mondialisée*”¹⁰. A palavra MUNDIALIZAÇÃO não é encontrada nos dicionários brasileiros pesquisados, apesar de aparecer, com frequência, na mídia e em textos acadêmicos.¹¹

Em relação à palavra INTERNACIONALIZAÇÃO, nem o *Aurélio* nem o *Houaiss* estendem-se muito no verbete (Ato ou efeito de internacionalizar (-se)), mas propõem várias acepções para INTERNACIONAL, como adjetivo. O *Houaiss*, além de detalhar mais as acepções, é o único a considerar a palavra também como substantivo (referindo-se à Internacional socialista):

No *Larousse*, INTERNATIONALISATION tem uma definição claramente política (soumission d'un territoire à un régime d'administration internationale¹²), idéia também presente no *Robert*, principalmente no exemplo do uso do vocábulo: “Action d'internationaliser; son résultat. *Empêcher l'internationalisation d'un conflit*”¹³.

É interessante notar que, em francês, a palavra INTERNATIONAL aparece nos dois dicionários franceses como adjetivo, com acepção próxima das do português, mas também como substantivo: “n.m. 1. Domaine des relations internationales, spécia.

⁸ Em português: “reunir em um todo, apresentar de maneira global elementos dispersos”.

⁹ Em português: “O fato de tornar-se mundial, de se espalhar por todo o mundo”.

¹⁰ Em português: “Dar a alguma coisa um caráter mundial, uma extensão que interessa ao mundo todo. *A economia mundializou-se.*”

¹¹ Renato Ortiz, por exemplo, publicou em, 1994, um livro intitulado *Mundialização e cultura*. (Ortiz, 1994). E o Estado de Minas, jornal mineiro, em sua edição de 18 de maio de 2002, trouxe um artigo de Jorge Jáuregui com o título *Exclusão e mundialização*. (Jáuregui, 2002)

¹² Em português: “submissão de um território a um regime de administração internacional”.

¹³ Em português: “Ação de internacionalizar, seu resultado. *Impedir a internacionalização de um conflito*”.

dans les échanges commerciaux. 2. Dans une entreprise, secteur chargé de ce domaine.”¹⁴, como podemos ver no *Larousse*. E o *Robert* inclui também, como o *Houaiss* brasileiro, as acepções socialistas do vocábulo.

Em relação à palavra COSMOPOLITISME (“Caractère de ce qui est cosmopolite; disposition d’esprit cosmopolite” no *Larousse* e “disposition à vivre en cosmopolite” e “caractère d’un lieu, d’une réunion”, no *Robert*), as definições são próximas nas duas línguas. Os dicionários brasileiros propõem também acepções próprias da Filosofia para COSMOPOLITISMO. O *Aurélio* é mais conciso: Qualidade ou maneira de viver de cosmopolita e **Filos**. Atitude ou doutrina que prega a indiferença ante a cultura, os interesses e/ou soberania nacionais, com a alegação de que a pátria de todos os homens é o Universo. O *Houaiss*, como nos verbetes citados anteriormente, estende-se mais nas acepções próprias de algumas áreas específicas:

1. princípio, característica, atributo do que é cosmopolita.
2. princípio, atitude de cosmopolita (aquele que se porta como cidadão).
3. afeição, interesse por tudo o que provém de ou que caracteriza os grandes centros urbanos.
4. **Fil.** No *cinismo* e no *estoicismo* da Antiga Grécia, a verdadeira natureza humana, cujo pertencimento à humanidade – a cidadania mundial – supera qualquer vinculação a um Estado específico.
5. **Fil.** No *iluminismo*, e esp. em sua vertente kantiana, dissolução das fronteiras nacionais que caracteriza a culminância do desenvolvimento histórico da humanidade, decorrência de uma racionalidade plena e da pacificação das relações humanas.

Vale a pena chamar a atenção para a expressão com a alegação de, que aparece na acepção filosófica de COSMOPOLITISMO no *Aurélio*, permitindo a compreensão de que o autor do verbete não concorda com essa filosofia. Essa discordância pode também ser percebida, como sublinho, na segunda acepção do vocábulo COSMOPOLITA como substantivo, no mesmo dicionário:

- 1- Indivíduo que vive ora num país, ora nou-
tro, adotando-lhes com facilidade os usos e
costumes.

¹⁴ Em português: “1. Área das relações internacionais, especialmente nas trocas comerciais. 2. Numa empresa, setor encarregado dessa área”.

2- Pessoa que se julga cidadão do mundo inteiro, ou para quem a pátria é o mundo.

Já o *Houaiss*, além de não manifestar essa aparente discordância, apresenta também uma outra via de compreensão do vocábulo, associando a palavra não apenas a diferentes países mas também à idéia de “grande centro urbano”, ou cosmópole, palavra que não aparece no *Aurélio*. Vejamos como se apresenta o verbete COSMOPOLITA no *Houaiss*:

1. relativo à cosmópole.
2. oriundo ou próprio dos grandes centros urbanos, das grandes cidades.
 - 2.1. que recebe influência cultural de grandes centros urbanos de outros países.
3. que se assemelha a outros grandes centros urbanos, apresentando características análogas (diz-se de cidade).
4. **Biogeo.** que ocorre em todos os seis continentes e/ou águas oceânicas (diz-se de organismo, espécie, gênero, etc.).
 - 4.1. aplicado à distribuição dos seres vivos assim caracterizada.
5. que ou aquele que se porta como cidadão do mundo, freqüentando esp. as grandes cidades e capitais mundiais.
6. p.ext. que ou aquele que faz muitas viagens, adaptando-se rapidamente ao modo de vida dos locais por onde passa.

Em relação ao vocábulo como adjetivo, em português, as acepções são próximas das dos dois dicionários franceses, que só apresentam a palavra nessa categoria gramatical, como podemos ver no verbete do *Robert*: “1. Vieilli Qui vit indifféremment dans tous les pays, s'accommode de tous. 2. Mod. Qui comprend des personnes de tous les pays; qui subit des influences de nombreux pays (opposé à *national*). 3. Didact. Qui a une répartition géographique très large”.¹⁵

É interessante observar que, na acepção considerada antiga pelo dicionário, o indivíduo cosmopolita é aquele que “vive” indiferentemente em qualquer país. Na concepção vista como moderna, o indivíduo sofre influências dos

¹⁵ Em português: “**1.** Antigo. Que vive indiferentemente em todos os países, se acomoda a todos. **2.** Moderno: Que compreende as pessoas de todos os países; que sofre influências de numerosos países (oposto a nacional). **3.** Didática. Que tem um repartição geográfica muito ampla”.

outros países. Essa segunda concepção expande, de certa forma, o universo coberto pelo vocábulo.

Podemos ver então que, obviamente, as acepções dos diferentes dicionários refletem a utilização das palavras nos diferentes países. Assim, se a palavra internacionalização tem, nas duas línguas, referências à política, no caso do francês ela é utilizada também em relação à economia, revelando, possivelmente, uma realidade percebida com mais clareza na Europa. Além disso, a presença da palavra como substantivo nos dois dicionários franceses mostra que as conseqüências “concretas” do processo são também consideradas. É importante levar em conta que as acepções dos verbetes refletem também opções (políticas, metodológicas, etc.) dos autores dos dicionários. A diversidade encontrada nos mostra, portanto, que “o reino das palavras” é movediço e, por isso mesmo, poderoso.

Se o estudo dos verbetes dos dicionários nos indica a diversidade das acepções para os mesmos vocábulos, algumas observações sobre a sua utilização confirmam essa variação.

1.1.2. Observando o uso das palavras

Vimos que a palavra “mundialização” não é dicionarizada em português e, através dos dicionários, observamos que a definição de “mondialisation”, em francês, é muito próxima da palavra “globalização”, o que poderia sugerir que seria essa a palavra a ser empregada em contextos semelhantes. Isso não acontece, no entanto. Renato Ortiz (1994), que utiliza o vocábulo no título de uma de suas obras,¹⁶ explica sua opção:

...creio ser interessante neste ponto distinguir entre os termos “global” e “mundial”. Empregarei o primeiro quando me referir a processos econômicos e tecnológicos, mas reservarei a idéia de mundialização ao domínio específico da cultura. (p. 29)

¹⁶ Cf. Nota 3.

Não encontramos essa oposição no francês, tanto que podemos ver, na mesma coleção publicada por uma editora francesa (La Découverte), os livros *La mondialisation de la culture* (Warnier, 1999) e *La mondialisation de l'économie* (Ada, 1999). No primeiro deles, o autor, após dar exemplos de bens culturais antigamente circunscritos a um determinado país e que hoje circulam por todo o mundo (como dançar o tango – tipicamente argentino - em Paris), define a expressão utilizada no título: “A expressão ‘mundialização da cultura’ designa essa circulação de produtos culturais na escala do globo” (Warnier, 1999: 3).¹⁷

Em outros contextos, a palavra “mundialização” vem sendo utilizada não para se referir a um domínio específico – como na citação anterior - mas como uma tomada de posição contra o emprego de “globalização”, herdada principalmente do inglês norte-americano e que reflete determinadas posições políticas e econômicas. Aliás, na Itália, segundo trabalho de Londei e Laudani (1999), acontece o mesmo, principalmente na área de influência da língua francesa:

...encontramos a tendência ao emprego do termo “mundialização”, freqüentemente em reação a um presumido valor ideológico do lema “globalização”. (p. 35)

Já que, segundo as autoras, “o termo anglo-saxão ‘global’ [...] [é] carregado dos valores das grandes escolas de gestão americanas, as célebres ‘Business Management Schools’”. (p. 35)

Uma visão diferente da utilização das palavras “mundialização” e “globalização” tem Bonnet (2001), que afirma que o termo “mundialização”, na França, remete a um conceito jornalístico pouco sério. Segundo o autor, diante disso, os estudos acadêmicos optam por utilizar “globalização”, tradução literal do inglês “globalization”. Ele acrescenta ainda que a opção entre as duas palavras revela um diferencial cultural entre os falantes. O autor insiste, entretanto, na oposição entre “mundialização” e “internacionalização”. Segundo ele, a primeira palavra encerra a idéia de um declínio da escala nacional e um desenvolvimento do transnacional, enquanto a segunda considera de forma mais clássica as relações entre os Estados-nações.

Todas essas palavras vêm sendo utilizadas com muita freqüência na mídia, no Brasil e em outros países, como afirma Geoffroy (2000): “Os termos internacional,

¹⁷ A tradução desta citação, assim como a de outras obras que constam em língua estrangeira na Bibliografia, é de minha responsabilidade.

multinacional, mundialização, globalização animam nossa paisagem econômica contemporânea” (p. 107). Elas aparecem principalmente em relação à política e à economia, mas também em relação às questões culturais e à educação. Sua utilização, entretanto, é muitas vezes imprecisa e pede maiores definições. Um bom exemplo dessa necessidade é a presença, na rubrica “Em torno das palavras” do número especial da revista francesa *Recherche et Formation* dedicado à mobilidade internacional, de artigos dedicados às expressões “educação cosmopolita” e “mundialização e educação”. O que é dito a respeito delas?

Parmenter (2000) diz que, em termos de conceito, o termo “mundialização” remete à idéia de compressão do mundo e à intensificação da consciência do mundo como totalidade e cita como exemplos do primeiro aspecto o desenvolvimento dos transportes internacionais e da comunicação de massa internacional, as organizações multinacionais, as economias e políticas internacionais. Como exemplos do segundo, ou seja, da intensificação da consciência do mundo como totalidade, lembra a tomada de consciência dos problemas mundiais e a emergência de identidades e cidadanias em escala mundial. Acrescenta que o termo “mundialização” nasceu do mundo político e econômico nos anos 70, mas que, depois da segunda metade dos anos 80, tornou-se um termo utilizado comumente nos meios intelectuais, na mídia, nos negócios e outros. A utilização do termo por diferentes áreas é enriquecedora, segundo a autora:

...ela [a palavra mundialização] é fecundada pela abordagem interna de diferentes áreas acadêmicas. No interior e através dessas áreas, há uma multiplicidade rica de compreensões, definições e interpretações do termo, construída a partir de uma larga variedade de saberes teóricos e de abordagens metodológicas. (p. 117)

Acredito que o que é dito a respeito da palavra “mundialização” pode ser estendido, no Brasil, ao emprego da palavra “globalização”, mais freqüente.

Também ela vem sendo utilizada em diferentes áreas, tendo ultrapassado os limites do campo da economia.

Já em relação à palavra “cosmopolitismo”, Kubanek (2000) revela que, entre os intelectuais alemães do século XVIII, coexistiam duas concepções de cosmopolitismo: uma político-jurídica e outra pedagógica, e ela lembra que Kant em sua obra desenvolveu a primeira concepção, pois

...considerava uma sociedade constituída de diversas nações como a única possibilidade de se atingir uma paz perpétua, um direito cívico universal (“Weltbürgerrecht”), espécie de direito supremo. (p.111)

Kubaneck cita, como exemplo da segunda concepção, Goethe, que, no seu romance de formação “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, descreve o cosmopolita como uma pessoa que leva uma vida burguesa mas que internalizou de tal forma essa maneira de viver que ela seria possível em qualquer lugar do mundo. Segundo a autora, para Goethe,

O cosmopolita é autônomo em sua maneira de pensar, de forma que ele se eleva acima de sua época e considera o mundo todo como sua pátria. Sua cultura é independente de um lugar e de uma época. [...] Para adquirir uma cultura cosmopolita, é preciso passar períodos em outros países, o que torna necessário, por sua vez, conhecer línguas estrangeiras. (p.111-112)

Se, com Kubaneck, vimos definições de “cosmopolitismo” feitas no século XVIII, é interessante ver também uma ampla discussão sobre o conceito feita quase dois séculos mais tarde, por Marcel Mauss. No livro *Oeuvres 3 – Cohésion sociale et division de la sociologie* (1969) encontramos, como anexo, o texto “La nation et l'internationalisme”, organizado a partir de fragmentos manuscritos de uma obra que Mauss concebeu provavelmente em 1920 e 1921, mas que não chegou a terminar.

Discorrendo a respeito do internacionalismo, ele parece falar de uma realidade atual:

Comércios cada vez mais difundidos, trocas mais vastas e mais completas, empréstimos mais rápidos de idéias e de modas, as grandes ondas de movimentos religiosos e morais, a imitação cada vez mais consciente de instituições e de regimes econômicos e jurídicos, enfim, e principalmente, o conhecimento crescente e mais aprofundado das literaturas e das línguas que é consequência disso levaram grandes e pequenas nações, e mesmo desde agora, as nações mais atrasadas do mundo, a um estado de permeação e de independência mútua crescentes. (p. 607)

Em outro anexo à mesma obra, uma comunicação feita em Londres (1920), intitulada “A nação e o internacionalismo”, Mauss estabelece uma distinção entre duas atitudes morais que recebem, normalmente, o nome de internacionalismo. À primeira

dessas atitudes, que supõe o desaparecimento da “nação”, ele dá o nome de cosmopolitismo:

É uma corrente de idéias e mesmo de fatos que tendem realmente à destruição das nações, à criação de uma moral em que elas não seriam mais as autoridades soberanas, criadoras da lei, nem os objetivos supremos dignos de sacrifícios consagrados, a partir de então, a uma melhor causa, a da humanidade.(p. 629)¹⁸

E acredita que essas idéias não passam de utopias, já que não correspondem a nenhuma realidade:

Esta política do homem cidadão do mundo é apenas a consequência de uma teoria etérea do homem múnada igual em todos os lugares, agente de uma moral transcendente às realidades da vida social; de uma moral que não concebe outra pátria que não a humanidade, outras leis que não sejam as naturais. (p. 629/630)

Podemos reconhecer, nas afirmações de Mauss, que ele aborda principalmente as concepções filosóficas mencionadas anteriormente nas acepções dadas pelos dicionários para a palavra “cosmopolitismo”.

À segunda atitude, ele dá o nome de internacionalismo e diz que ela tem uma outra força, corresponde a outra realidade, sendo o contrário, ao mesmo tempo, do cosmopolitismo que nega a nação e do nacionalismo, que a isola:

¹⁸ A idéia do cosmopolitismo em oposição ao nacional está também presente, como vimos, na 2ª acepção do vocábulo no dicionário *Robert*.

O **internacionalismo** é, se se deseja dar-lhe uma definição, o **conjunto das idéias, sentimentos e regras e agrupamentos coletivos que têm como objetivo conceber e dirigir as relações entre as nações e as sociedades em geral**. Aqui nós não estamos mais na área da utopia, mas na dos fatos, pelo menos na das antecipações do futuro imediato. (p. 630 – a ênfase é do autor)

Wagner (1998) retoma, em seu estudo a respeito das novas elites internacionais na França, a oposição construída por Mauss entre o cosmopolitismo e o internacionalismo. Segundo a autora, o cosmopolitismo seria principalmente a relação estabelecida com o exterior por famílias nobres, por uma pequena elite que pode sentir-se “em casa” em qualquer lugar do mundo, o que é possibilitado pelas redes de socialização – familiares ou não - construídas em vários países. Sua concepção aproxima-se, então, da definição dada por Goethe para o “cosmopolita”. Esse cosmopolitismo das elites é bem exemplificado por Pinçon e Pinçon-Charlot (1997), quando abordam o capital cosmopolita desta camada social:

Essas redes de relações e de sociabilidade sempre tiveram uma dimensão internacional: o poder tem vocação para ultrapassar as fronteiras e estabelecer relações com aqueles que, no exterior, ocupam posição homóloga. (p. 37)

E ainda:

A alta sociedade se beneficia deste raro privilégio de estar em casa no exterior. Não em qualquer lugar, bem entendido, mas há sempre lugares que lhe são reservados e onde ela está certa de encontrar o “entre-soi” que, no país de origem, é uma das constantes de seu modo de vida. (p. 38)

Para Wagner (1998), o internacionalismo seria a nova relação possibilitada pelas grandes empresas, que permite a mobilidade entre vários países sem negar a identidade nacional. Não seria mais uma relação circunscrita a uma pequena elite, mas que, de acordo com novos processos sociais, amplia-se a outras camadas.

Tarrius (2000), estudando as novas formas de cosmopolitismo, tem a mesma posição. Segundo o autor, hoje assistimos ao surgimento de coletividades mais ou menos duráveis, em que os critérios de identificação dos indivíduos e sua hierarquia relacionam-se a temporalidades, mobilidades e às capacidades de circulação dos indivíduos. Ele inclui, entre essas novas coletividades, por exemplo, os migrantes:

Elites profissionais internacionais contribuem, possivelmente, na construção de novos espaços do movimento, da mobilidade, mas, certamente, populações pobres, segregadas, participam ativamente desta evolução... (p. 6)

Renato Ortiz (1994) lembra que, hoje, a expressão “cidadão do mundo” passa a ter um outro significado, que pode mesmo prescindir da idéia de viagem:

Na virada do século, percebemos que os homens encontram-se interligados, independentemente de suas vontades. Somos todos cidadãos do mundo, mas não no antigo sentido de cosmopolita, de viagem. Cidadãos mundiais, mesmo quando não nos deslocamos, o que significa dizer que o mundo chegou até nós, penetrou nosso cotidiano. (p.7-8)

Encontramos, portanto, em Ortiz, a acepção “moderna” de cosmopolitismo vista no dicionário *Robert*, já que, para o autor, podemos ser “cidadãos do mundo” mesmo sem nunca abandonar a cidade natal.

Cidadãos do mundo. Assim são denominados (ou se autodenominam), muitas vezes, os jovens intercambistas com quem tive contato. Os “intercâmbios”, objeto de meu trabalho, estão situados, pois, nesse campo semântico que, como vimos, é fluido e movediço e exige cuidado em sua utilização. No discurso a respeito dos intercâmbios, como veremos, é recorrente a utilização de palavras como cosmopolitismo, internacionalização, “mundialização”, globalização.¹⁹ Esses processos, ligados à economia ou à política, às elites econômicas e culturais, às antigas famílias da nobreza européia, às novas elites do mundo dos negócios e mesmo a outras áreas e outras camadas sociais, supõem a ultrapassagem dos limites de um país e, por isso, têm algo em comum: o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras. Qual ou quais línguas? Existe uma hierarquia entre elas? Que papel exercem e/ou exerceram na formação das novas e antigas elites? É o que poderemos ver mais de perto no próximo item deste capítulo.

1.2. Línguas estrangeiras: produção e reprodução das elites?

*Venha provar meu brunch
Saiba que eu tenho approach*

*Fica ligada no link
Que eu vou confessar my love*

¹⁹ Optei por utilizar, em meu trabalho, principalmente as palavras “globalização” quando me referir a aspectos da economia, e “internacionalização”, quando estiver me referindo às relações entre países, de forma geral.

*Na hora do rush
 Eu ando de ferryboat
 Eu tenho savoir-faire
 Meu temperamento é light
 Minha casa é hi-tec
 Toda hora rola um insight
 Já fui fã do Jethro Tull
 Agora me amarro no Slash
 Minha vida agora é cool
 Meu passado é que foi trash*

*Depois do décimo drink
 Só um bom e velho engov
 Eu tirei o meu green-card
 E fui pra Miami Beach*

Posso não ser pop star

*Mas já sou um nouveau-riche
 Eu tenho sex-appeal
 Saca só meu background
 Veloz como Damon Hill
 Tenaz como Fittipaldi*

(Zeca Baleiro – *Samba do approach*)

Na música de Zeca Baleiro, cheia de expressões em outras línguas – a maior parte em inglês, outras em francês – o personagem se confessa um “nouveau-riche”. As línguas estrangeiras foram e são, ainda hoje, associadas às elites. O fato de poder “falar” outras línguas é fator de distinção e considerado privilégio de poucos. Essa associação sempre ocorreu? Ela existe apenas no Brasil ou também em outros países? Podemos estabelecer alguma relação entre o aprendizado de línguas e a produção e reprodução das elites? A atual “globalização” da economia altera, de alguma forma, essa relação? Este item busca resposta para algumas dessas questões.

É necessário, primeiramente, discutir o conceito de “elites” que utilizo. Termo empregado muitas vezes como se recobrisse uma única realidade mundial, a palavra pode assumir diferentes acepções de acordo com o contexto em que é utilizada.

Broady e Saint-Martin (1997), na introdução do livro que apresenta os anais de um Colóquio realizado em Moscou, em 1996, com contribuições do grupo “Formação das elites e internacionalização da cultura”,²⁰ lembram que: “As elites são múltiplas, as fronteiras que as separam dos outros grupos são indecisas e as definições que lhes são propostas, variáveis”. (p. 5)

²⁰ O grupo tem como objetivo promover trocas e pesquisas conduzidas numa perspectiva comparativa sobre as transformações dos modos de constituição, de seleção, de formação, de reprodução e de reconversão das elites num contexto marcado pelo desenvolvimento de redes transnacionais e dos processos de internacionalização da cultura. (1997: 1)

Na mesma obra, Baudelot (1997), abordando a organização do ensino na França, questiona de forma interessante a definição de “elite”:

O que é exatamente a elite e como defini-la? Para o sociólogo, esta é uma palavra sem grande estatuto científico, um substantivo que se atribuem aqueles que se consideram dela fazendo parte, uma autodefinição da elite por ela própria. Com geometria variada, as margens e as fronteiras da elite são imprecisas. Onde começam? Onde terminam? [...] Tudo depende, evidentemente, dos critérios tomados para distingui-la. É cada vez mais difícil não perceber, nas definições dadas, a preocupação de fazer passar a linha de demarcação exatamente abaixo de si mesmo. (p.139-140)

Pinçon e Pinçon-Charlot (1999), no livro em que tratam da nova elite empresarial francesa, precisam que, nos seus trabalhos a respeito das elites (palavra que utilizam sempre no plural), estas são delimitadas, metodologicamente, a cada vez:

Trabalhamos há uma dezena de anos a respeito das elites sociais, seus modos de vida, as estratégias utilizadas para a reprodução de suas posições. Por opção metodológica, estas elites foram limitadas, num primeiro momento, às famílias da nobreza de fortuna ou de uma burguesia instalada há muitas gerações nos pontos mais altos da sociedade. (p.29)

Se, novamente, recorrermos aos dicionários, as definições de “elite” têm em comum a questão de uma “seleção” dos melhores. Evidentemente, esta seleção pode variar de acordo com os critérios estabelecidos. Assim, no dicionário francês *Robert*, encontramos:

1. Ensemble des personnes considérées comme les meilleures, les plus remarquables d'un groupe, d'une communauté.
2. **Au plur.** Les personnes qui occupent le premier rang, de par leur formation, leur culture.²¹

²¹ Em português: “1. Conjunto de pessoas consideradas como as melhores, as mais notáveis de um grupo, de uma comunidade. 2. **No plural.** As pessoas que ocupam o primeiro nível, por sua formação, por sua cultura“.

E no *Larousse*: “Petit groupe considéré comme ce qu’il y a de meilleur, de plus distingué.”²²

Nos dois dicionários brasileiros as acepções são praticamente as mesmas. No Aurélio, por exemplo, encontramos:

- 1- O que há de melhor numa sociedade ou num grupo, nata; flor, fina flor, escol.
- 2- **Sociol.** Minoria privilegiada e dominante no grupo, constituída de indivíduos mais aptos e/ou mais poderosos.

As acepções são próximas nas duas línguas naquilo que se refere às qualidades de um grupo, visto com mais reservas pelos franceses (consideradas como) do que pelos brasileiros. Estes, no entanto, precisam que esse grupo é uma “minoría”, e apenas um dos franceses refere-se ao fato de que se trata de um “pequeno grupo”.

Essa idéia de minoría é explorada por Genieys (2000), citado por Bonnet (2001), que analisa a evolução da palavra e afirma que

...as diferentes utilizações dão progressivamente à palavra elite uma acepção própria, designando uma minoría que dispõe, num dado momento e numa determinada sociedade, de um prestígio que decorre de qualidades naturais valorizadas socialmente (por exemplo, a raça, o sangue, etc.) ou de qualidades adquiridas (culturais, mérito, aptidão, etc.). (Genieys, 2000, *apud* Bonnet, 2001:10)

Nos vários trabalhos citados a partir de agora, que utilizam freqüentemente a categoria elite, é preciso, portanto, lembrar que ela pode se referir a realidades diferentes. Todas mantêm, entretanto, essa visão comum de “minoría privilegiada”, que é a que utilizo no trabalho. Veremos também, em alguns dos trabalhos, expressões como “classes superiores”, “classes dominantes”, “burguesia”. Todas elas revelam, evidentemente, diferentes posições teóricas, que não pretendo aprofundar aqui.

Também a expressão “línguas estrangeiras” merece ser explorada. Ela parece muitas vezes referir-se a um conjunto uniforme, em que todas as línguas se equivalem. Isso, porém, não é verdade. Basta pensarmos na quantidade de línguas faladas, ainda hoje, no mundo, número já bastante inferior ao de alguns anos atrás e muitíssimo inferior ao de alguns séculos. Jean-Louis Calvet (1999) afirma que temos

²² Em português: “Pequeno grupo considerado como o que há de melhor, de mais distinto”.

apenas um conhecimento aproximativo do número de línguas no mundo – que ele, simplificando, estima em cinco mil – e dos lugares em que são faladas. E o autor diz que é difícil avaliar a importância das línguas e hierarquizá-las:

Alguns adjetivos mal definidos servem algumas vezes para dar uma idéia disto: línguas minoritárias, pequenas línguas, línguas menos faladas, línguas veiculares, grandes línguas, línguas internacionais... Mas estas classificações estão longe de ser unívocas e estão mais ligadas à ideologia e relações de força do que à ciência... (1999:10)

E lembra que a todas elas nós atribuímos um “valor”:

Nós atribuímos intuitivamente valor às línguas, valor que levará os pais a escolher que seus filhos estudem na escola o inglês, o alemão, ou o chinês. Em que critérios se fundam estas escolhas? E em que critérios se baseia um país quando escolhe ensinar no seu sistema escolar tais ou tais línguas? [...] Sentimos, sem teorizar, entretanto, que este valor, de alguma forma comercial, faz com que as línguas sejam um capital, que o domínio de algumas dentre elas nos dê uma mais-valia, enquanto, ao contrário, outras não desfrutam de nenhum prestígio no mercado. E se vê imediatamente que as noções de “valor” ou de “prestígio” estão ligadas tanto a representações quanto a realidades, mas que estas representações alimentam as realidades, as reforçam. É porque nós atribuímos um “valor comercial” ao inglês que a grande maioria dos alunos o escolhe como primeira língua na escola e, dessa forma, ao mesmo tempo, aumenta o seu “valor”. (1999: 10-11)

A referência do autor ao “valor” atribuído às diferentes línguas remete-nos imediatamente a Bourdieu (1987):

É evidente que, em uma sociedade determinada, num determinado momento de tempo, o conhecimento de diferentes línguas propicia lucros materiais e simbólicos extremamente diversos para um investimento que pode ser suposto como equivalente. Assim, o conhecimento do inglês possui um valor de troca incomparavelmente maior do que o conhecimento do espanhol ou do italiano, sem falar do grego ou do berbere. Como o peso das diferentes línguas pode variar no curso do tempo (e em particular, em seguida a mudanças políticas), os proprietários de um tipo determinado de capital lingüístico podem encontrar-se desapropriados devido à desvalorização daí resultante. (p.148)²³

²³ Calvet afirma, entretanto, que a idéia que desenvolve tem apenas longínquas relações com o conceito de “mercado lingüístico” de Bourdieu, já que este implica um dado espaço, freqüentemente nacional,

Dessa forma, se, para os lingüistas, todas as línguas se equivalem, não podemos ignorar que, socialmente, elas são, de acordo com o que foi visto acima, fundamentalmente desiguais. Calvet apresenta um modelo de organização das línguas num sistema mundial “gravitacional” em quatro níveis, organizado ele próprio em “constelações” no seio das quais cada língua tem seu “nicho”, definido pelas relações que ela mantém com as outras línguas e por suas funções. (p. 73) Assim, ele considera a existência de uma língua hipercentral - para ele, hoje, o inglês - cujos falantes como primeira língua apresentam uma tendência forte ao monolingüismo; uma dezena de línguas supercentrais (árabe, russo, francês, espanhol, português, chinês...) cujos falantes apresentam uma tendência seja ao monolingüismo, seja ao bilingüismo horizontal (outra língua do mesmo nível) ou vertical (com a língua do nível 1); cem a duzentas línguas centrais (wolof e bambara na África, quíchua na América do Sul, o tcheco e o armênio na Europa do leste, etc.) cujos falantes apresentam uma tendência ao bilingüismo vertical (com uma língua do nível 2); quatro a cinco mil línguas periféricas, cujos falantes apresentam uma tendência ao bilingüismo horizontal e vertical.

A organização desses níveis é que forma o modelo gravitacional, que pode ir se alterando de acordo com diferentes fatores, como a demografia, o aumento do número de falantes - que aumenta conseqüentemente o valor da língua - e as representações construídas a seu respeito.

A hierarquização das línguas está também presente no que podemos chamar de um “mercado” de traduções. É o que podemos ver no trabalho de Heilbron (1997):

uma língua “legítima” pela qual se medem outras formas, dialetos sociais ou regionais. Ele acredita que, aqui, trata-se de um fenômeno mundial, que não está ligado a espaços nacionais e que pode estar submetido a variações mais rápidas do que aquelas que podem conhecer as línguas nacionais e os mercados lingüísticos em que se inscrevem. (1999:13) Na realidade, acredito que Calvet considera apenas as afirmações de Bourdieu relativas ao “mercado lingüístico” desenvolvidas em seu artigo “Ce que parler veut dire”, publicado no livro *Questões de Sociologia* (Bourdieu, 1983b). É esta a única obra de Bourdieu citada pelo autor no livro em questão, que ignora, portanto, obras como a referida (Bourdieu, 1987), em que o autor aborda a questão de um mercado das línguas estrangeiras.

Existe um sistema mundial de traduções, nitidamente hierarquizado, que compreende línguas centrais, línguas periféricas e línguas semiperiféricas. Seguindo uma definição simples de centralidade, uma língua é tanto mais central no sistema mundial de traduções quanto mais freqüentemente ela é objeto de traduções. [...] O inglês ocupa a posição mais central, até mesmo hipercentral, já que 40% do conjunto dos livros traduzidos são do inglês. Vêm em seguida três línguas, traduzidas numa proporção de 10 a 12%: o alemão, o francês e o russo. [...] Oito línguas têm em seguida uma posição semiperiférica, com uma proporção que varia entre 1 e 3% do conjunto das traduções. Trata-se do espanhol, do italiano, do sueco, do dinamarquês, do húngaro, do polonês, do tcheco e do neerlandês. [...] Esta estrutura hierarquizada não é estática: ela representa, ao contrário, processos dinâmicos de trocas desiguais. (p. 343 - 344)

Realizadas em outro contexto e analisando um outro objeto, as afirmações sobre a organização hierárquica das línguas feitas por Heilbron aproximam-se das de Calvet. E, nos dois casos, vemos o inglês assumindo a posição de língua hipercentral. Essa posição atual da língua inglesa no sistema lingüístico mundial – e principalmente europeu - é objeto de interesse de Hagège (1992):

...o inglês aparece aos olhos de muitos como “simples”, mesmo se esta noção, tomada de forma absoluta, não tenha muito sentido. Mas a suposta simplicidade do inglês não seria suficiente para explicar o seu sucesso nos países da Europa se não se juntasse a ela um outro fator, muito mais decisivo: sua extensão, originalmente colonial. [...] Dos Estados Unidos à Austrália e à Nova Zelândia, da África do Sul ao Canadá [...] o inglês foi levado pelo comércio e pelas armas, sobre imensas extensões, por todos os lugares do globo. (p. 40/41)

A política do colonialismo, no entanto, não basta para explicar a posição do idioma, já que outros países, como a própria França, também tiveram extensas possessões em todo o mundo. Mas Hagège lembra um outro tipo de colonialismo (também exercido pela França em outros tempos, mas que hoje é privilégio dos Estados Unidos):

...a enorme produção de espetáculos e informações, a preços vantajosos e prontamente amortizados, que se espalha pelo mercado europeu é a ferramenta privilegiada de um assédio mediático singularmente eficaz. [...] O resultado corresponde ao que se pode prever: o inglês aparece aos europeus como a língua que melhor responde a esta irreprimível necessidade de comunicar que se pode chamar de pulsão dialogal. Nisso, ele preenche as funções atribuídas a uma língua comum. (p. 41)

O autor acrescenta que o inglês, hoje, é a língua que acompanha de perto a evolução das necessidades e das técnicas e pesquisas científicas que buscam responder a elas:

A partir daí, são palavras em inglês que traduzem os apetites contemporâneos, alguns naturais, outros criados artificialmente: espalhando-se por todo lado, eles espalham, evidentemente, esses apetites; outras palavras em inglês designam os produtos que vão satisfazer estes últimos; os produtos em questão fazem, eles próprios, penetrar em todos os lugares, na sua esteira, os nomes que os exprimem. (1999: 42-43)

E cita o caso dos países do leste europeu, onde o recuo do russo significou o avanço do inglês: “Os professores de russo foram obrigados, sob pena de perder o emprego, a se converterem em professores de inglês”.²⁴ (p. 46)

A relação do inglês com o novo contexto mundial é também explorada por Kubanek (2000), quando discute a “educação cosmopolita” na Alemanha:

Nesse quadro, o ensino do inglês tem uma função particular. Aprendendo esta nova “língua franca”, os alunos podem tomar consciência das mudanças que a mundialização impõe à própria língua. Por um lado, os conhecimentos que eles adquirem em sua vida cotidiana incluem muitas palavras em inglês; uma grande parte da publicidade é em inglês ou combina alemão e inglês. (p. 115)

Bonnet (2001), estudando as estratégias de internacionalização dos filhos das classes superiores de Lyon, na França, também afirma a importância – principalmente simbólica - do inglês no discurso de seus entrevistados.

O inglês é percebido como a língua “universal”, “inevitável”, mesmo que, no final de contas, seu campo de utilização prática seja bastante reduzido. O que representa o inglês é mais importante do que sua utilização concreta: o inglês é uma manifestação concreta da abertura, um sinal de pertencimento a uma população que não está limitada à língua francesa. (p. 58)

Se Calvet expõe um sistema mundial e Hagège, Bonnet e Kubanek falam de um quadro europeu, é possível ver, em um país – no caso, o Brasil - que alterações dos valores atribuídos às diferentes línguas realmente ocorrem. Basta um simples

²⁴ Esse fato foi explorado no filme húngaro *Queridas amigas* (no original *Edes Emma, Draga Böbe*), de 1992, com direção de István Szabó.

estudo da presença das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas brasileiras (Gomes, 1985; Prado, 1995 e 1996) para observar que a adoção e supressão das línguas estrangeiras nos currículos estiveram sempre vinculadas a modelos políticos, ideologias, mercados econômicos e culturais. No Brasil, a presença das línguas nos currículos tornou-se reduzida exatamente quando a "democratização" do ensino e a ampliação do número de escolas permitem o seu acesso às camadas populares. Em 1925, por exemplo, o ensino secundário incluía estudos de francês, inglês, e alemão. Sucessivas reformas foram reduzindo o número de línguas e de anos em que elas eram estudadas até que, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692 tornou facultativa a inclusão das línguas, o que levou ao seu desaparecimento da maioria das escolas. Restrito nas escolas, o aprendizado das línguas só poderia ser feito nos chamados cursos livres de línguas (Cultura Inglesa, ICBEU, Goethe Institut, Aliança Francesa, etc.), cujo custo inviabilizava sua frequência pelas camadas populares. Atualmente vemos novamente uma ampliação da presença das línguas estrangeiras nas escolas e uma expansão dos cursos livres, mas sem que possamos ainda falar de uma "democratização" de seu acesso. As línguas mais oferecidas – e procuradas - são o inglês e o espanhol, refletindo a posição dessas línguas no "mercado lingüístico" brasileiro atual.

Carlos Drummond de Andrade explorou – com ironia – a questão da presença das línguas estrangeiras nos currículos em um dos seus poemas:

...

A questão é que as novas Diretrizes
e Bases não são lá muito felizes
ao deixar ao capricho do freguês
estudar tudo ou nada do francês.
Aprendemos assim, ano após ano,
somente inglês (inglês americano)

...

(Carlos Drummond de Andrade – *Em versiprosa*)²⁵

Se a diminuição das línguas nas grades curriculares das escolas ocorre quando estas deixam de ser privilégio de uma elite, isso pode ser uma prova da relação entre as línguas estrangeiras e as elites. É interessante, então, voltar os olhos em direção ao passado, que permite evidenciar essa relação e que indica a língua de maior valor simbólico, na época. Escolhi examinar a obra de Nosella e Buffa (1996), que estuda a Escola Normal de São Carlos - SP, de sua fundação, em 1911, até 1933. Segundo os autores, a clientela da escola era formada sobretudo pelas filhas dos fazendeiros e de ricos comerciantes da região. E relatam uma entrevista feita com uma senhora que lá havia concluído seus estudos em 1916:

Perguntamos-lhe se na Escola Normal de sua época, estudava-se francês. Olhou-nos estranhando a pergunta: - “O francês era a língua mais importante”, respondeu. Bem o sabíamos, mas talvez fosse difícil, para nós, acreditar nisso. Se o objetivo da política educacional da Primeira República era alfabetizar as massas populares e, para tanto, criava as Escolas Normais, como era possível que o francês fosse a disciplina mais importante? (1996:12)

Entre as conclusões, os autores apontam que:

...a cultura humanista clássica que informava o currículo dessa Escola tinha por função principal a distinção social do grupo que a possuía consagrando seu afastamento do trabalho mecânico e manual. (1996: 16)

Acrescentam ainda que também os professores da escola tinham no domínio do francês um item importante da cultura socialmente valorizada na época:

²⁵ No poema, escrito em 1964, o poeta refere-se a decisões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que deixava a critério dos estados a definição da língua a ser incluída nos currículos.

As informações encontradas nos arquivos e livros e transmitidas pelos relatos sobre os primeiros professores e diretores da Escola Normal destacam a grande cultura geral que possuíam, sobretudo o domínio de uma língua estrangeira, francês, principalmente. (1996: 50)

Vemos, então, a língua estrangeira – o francês, na época – como parte integrante da formação das elites brasileiras, assumindo a função de traço distintivo dessa camada social. Muitos outros exemplos dessa relação podem ser encontrados. O livro de Miceli (2001), *Intelectuais à brasileira*,²⁶ tem, por exemplo, um capítulo intitulado “Galomania”, que revela o papel desempenhado pelo francês e pela França na formação desses intelectuais. Dele constam falas como as seguintes: “Pelo que posso recordar, era geral a paixão pela França e pelas coisas francesas. [...] a França, a nossa pátria espiritual, a mestra do mundo...” (Bello,²⁷1958, *apud* Miceli, 2001). E ainda: “Foi na Europa que nasceu a minha mocidade. Fiz 25 anos em Paris! [...] Ninguém embarcava para os Estados Unidos”. (Moreyra,²⁸ 1954, *apud* Miceli, 2001).

Não é apenas no Brasil que encontramos a vinculação das línguas estrangeiras às elites. Um “passeio” pelo mundo nos é possibilitado pelo livro, já referido, organizado por Broady e Saint-Martin (1997) e que traz os anais do Colóquio realizado em Moscou, Podemos ver, então, como, em diferentes países, o domínio de línguas estrangeiras e até mesmo o seu aprendizado estão identificados com a formação e a reprodução dessa camada social. Observemos alguns exemplos, em que destaquei, sublinhando certas expressões, esse aspecto.

Pinçon e Pinçon-Charlot (1997), em seu trabalho “Le capital cosmopolite des elites – conversions et reconversions”, dizem:

Desde o século XIX, com a revolução industrial e a intensificação das atividades bancárias, a burguesia se mostra nos investimentos internacionais e na multiplicação das relações e nas alianças com os estrangeiros. O capital cosmopolita assim acumulado é multidimensional e relaciona-se com a economia, com o cultural, pelo conhecimento das culturas e das línguas estrangeiras, com o social pelas redes de relações densas e amplas. (p. 35)

E ainda:

²⁶ Trata-se de uma reunião de artigos e livros que dissecam a trama de relações pessoais e políticas que sustenta as estratégias de nossas camadas dirigentes, através do estudo da trajetória de literatos atuantes na república velha e no período Vargas e reconstruída com auxílio de memórias e biografias.

²⁷ José Maria Bello, nascido em Pernambuco (1885), foi político e escritor.

²⁸ Álvaro Moreyra, nascido no Rio Grande do Sul (1888), foi poeta, cronista e jornalista.

O capital cosmopolita das classes altas é uma parte essencial de seu patrimônio, individual e coletivo. Iniciada muito cedo, pela aprendizagem precoce das línguas estrangeiras, depois consolidada por estabelecimentos de ensino que cultivam essa especificidade, trunfo decisivo nas lutas sociais pelo poder e pela notoriedade, essa parte do patrimônio das classes dominantes é sustentada por instituições diversas como os círculos, por redes informais, de amigos e pelas redes das alianças familiares. [...] Este patrimônio cosmopolita é consubstancial ao poder e às posições sociais dominantes. Ele tem valor em si mesmo e por si mesmo. E ele é também um poderoso fator de acumulação de capital e, por isso mesmo, um fator de distinção. (p. 39)

Chmatko e Saint Martin (1997), analisando o peso dos estudos e do diploma no capital dos empresários que participam da organização de sociedades privadas na Rússia, afirmam que

...no caso das empresas mistas (com participação estrangeira) e nas sociedades com 100% de capital estrangeiro situadas na Rússia [...] o conhecimento de línguas estrangeiras e a experiência do trabalho nas novas estruturas da economia “livre” constituem as competências mais requisitadas... (p. 16)

Panayotopoulos (1997), cujo trabalho é um estudo do Colégio de Atenas, na Grécia, definido por ele como “uma escola privada nobre, de ensino secundário, que recruta sua clientela na burguesia ateniense” (p. 213), relata as mudanças ocorridas a partir de 1994 no colégio:

Entre as orientações pedagógicas, havia um aumento das horas de ensino de línguas estrangeiras e principalmente do inglês, com o ensino de certas matérias feito nesta língua. (p. 228)

Também em trabalho a respeito das elites, Berg, Broady et Palme (1993) analisam a dimensão transnacional²⁹ do sistema de ensino sueco e afirmam que

Na transformação atual do ensino secundário, principalmente no que diz respeito às novas formações dirigidas às elites, enfatiza-se unanimemente a importância de um domínio mais avançado das línguas estrangeiras (principalmente do inglês, é evidente)... (p. 160)

²⁹ A palavra “transnacional” é utilizada por vários autores, como se verá, como uma alternativa a “internacional.”

Uma entrevista do sociólogo francês Michel Pinçon com um membro da direção da École des Roches (uma das escolas “internacionais de elite” da França), em fevereiro de 1995, evidencia a importância das línguas estrangeiras na escola, como vemos nas palavras do entrevistado, Daniel Dollfus:

Sim, há muitos professores de línguas que, além de um francês impecável, falam correntemente sua língua. Além disso, nós temos um laboratório eletrônico de línguas na École des Roches e, em Paris, uma escola inteira especializada em línguas estrangeiras.

Além de fazer parte da formação das elites nos diferentes países, as línguas estrangeiras são também utilizadas por essas elites como um traço distintivo, que permite separá-las de outras camadas sociais. Um trabalho de Tcherednitchenko (1993) mostra como, na Rússia, a criação de “escolas especiais de língua estrangeira” constituiu uma exceção no interior do sistema escolar unificado e pode ser vista como “o princípio de um processo de diferenciação no campo das escolas secundárias que, de princípio de diferenciação cultural, transformou-se em princípio de seleção social” (p. 64).

É interessante observar que a distribuição das escolas especiais de língua estrangeira em Moscou (89 entre as 1240 escolas secundárias da cidade) refletia a importância atribuída às diferentes línguas ensinadas: em 1985 havia 56 escolas inglesas, 16 escolas francesas, 14 escolas alemãs e 3 escolas espanholas. (1993:65) Essa distribuição confirma o que foi visto anteriormente a respeito da hierarquia das línguas estrangeiras.

Um outro aspecto interessante a respeito da utilização das línguas estrangeiras como traço distintivo das elites é explorado por Caille (1996) em seu artigo “Le choix de l’allemand en première langue et la réussite au collège”, em que discute o sucesso escolar, na França, dos alunos que escolhem o alemão como primeira língua estrangeira a partir da “sixième” (nossa quinta série do ensino fundamental). Essa língua é escolhida por uma minoria de alunos (13% dos que entraram em 1989, ano pesquisado pelo autor), geralmente os que tiveram uma escolaridade sem problemas (ou seja, sem repetições) e tendo um nível em francês e matemática mais alto do que os outros colegas. Como as escolas utilizam a escolha da língua para dividir os alunos em turmas, aqueles que estudam alemão são escolarizados em turmas que apresentam um nível escolar e uma origem social mais elevados do que as outras. Dessa forma:

Estudar alemão é também aumentar as chances de ser colocado numa turma formada na maioria por alunos que tiveram um percurso sem dificuldades durante a escola primária. Dessa forma, a escolha do alemão como primeira língua pode ter uma finalidade independente de qualquer interesse cultural e lingüístico: ela se torna uma estratégia para conseguir que o aluno integre uma turma de bom nível, capaz de constituir um contexto favorável ao seu sucesso. (p. 22-23)

A hipótese de que o sucesso dos alunos que estudam alemão estaria ligado à maior dificuldade da língua,³⁰ implicando a aquisição de uma capacidade de análise gramatical e lógica, que eles poderiam mobilizar na aprendizagem de outras disciplinas, é descartada pelo autor por duas razões. Uma delas é que o sucesso dos alunos que escolhem alemão é menos marcado nas escolas menores, onde o número dos que estudam essa língua é insuficiente para agrupá-los numa só turma. Uma segunda razão é que esse sucesso não aparece nas escolas da região que faz fronteira com a Alemanha, onde o número de alunos que fazem alemão é muito maior, perdendo a língua, portanto, o caráter seletivo que tem no resto da França. Vemos aí um exemplo claro da língua estrangeira como elemento simbólico de distinção: o alemão não é escolhido por razões ligadas especificamente à língua, mas por seu poder de distinção e seleção, que permite o agrupamento de alunos pertencentes a uma elite social e cultural.

Também a escolha do latim e do grego nos últimos anos do ensino fundamental, na França, apresenta as mesmas marcas da escolha do alemão: alunos com percurso de sucesso, pais com maior nível de escolaridade e que freqüentemente são professores ou executivos de alto nível. Cibois (1996) relata conclusões de uma pesquisa sobre os alunos que escolhem o estudo do latim nos últimos anos do “collège”³¹ e chega a conclusões semelhantes às de Caille. É interessante, aliás, ver que os alunos que fazem alemão nas séries iniciais têm maior probabilidade de escolher latim ou grego nas finais. Cibois (1996) considera que o latim pode ser visto como “uma estratégia de evitamento das turmas comuns a fim de colocar o aluno

³⁰ Encontramos freqüentemente, também no Brasil, a representação do alemão como “uma língua difícil”. Estou tomando “representação” no sentido que lhe dá Daniel Coste (1997): “A representação social, como toda representação, é uma maneira de categorizar situações, acontecimentos, indivíduos, para interpretar o ambiente (dispor de concepções anteriores que permitem ler o novo e atribuir-lhe um sentido ou percebê-lo como desconhecido, diferente) e para agir sobre ele (escolher estratégias e/ou colocar em ação procedimentos, resolver problemas), a partir de referências construídas e estáveis”. (p.109)

³¹ Mantenho em francês, aqui e em outros momentos do texto, a palavra que o autor utiliza no título de seu trabalho para designar, na França, o ciclo de estudos que corresponde às últimas séries do ensino fundamental, no Brasil.

numa turma de melhor nível” (p. 31) e vê o estudo do latim podendo ser “assimilado a uma prática distintiva, no sentido de Pierre Bourdieu. [...] Estudar latim classifica um aluno assim como seus pais”. (p. 31)

Se o domínio e o aprendizado de uma língua estrangeira “distinguem e classificam”, os intercâmbios – objeto de meu trabalho, estreitamente vinculados à questão das línguas estrangeiras, poderão também associar-se a essa distinção? A escolha dos países de destino relaciona-se a esse “mercado de línguas estrangeiras”? São pontos que exploro em momentos posteriores deste trabalho.

Os intercâmbios vinculam-se também, entretanto, a uma outra questão, a das viagens educativas, que discuto a seguir.

1.3. Viagens educativas ao exterior: produção e reprodução das elites?

Aprendi que o mundo é pequeno
E que as coisas mudam
Nas asas da Panair.³²

(Milton Nascimento e Fernando Brant – *Conversando no bar*)

1.3.1. Viagens pelo passado

Deixar sua família e seu país para encontrar o estranho e o estrangeiro representa uma experiência que atravessa os séculos e os meios sociais. Passar um certo período numa família estrangeira, de nível igual ou superior, reveste-se de uma virtude educativa reconhecida em muitos meios. O período que os jovens nobres passavam no exterior é conhecido, mas esta prática se expande muito além disso. Os jovens negociantes fazem estágio em casas estrangeiras ou longínquas, associadas aos negócios do pai. Pode-se assimilar a estas práticas de privilegiados, o hábito [...] de confiar seu filho ou sua filha como aprendiz ou empregada doméstica a uma outra família, se possível aparentada. (Compère, 1995:199)

Este trecho, extraído de um livro de História da Educação Européia, demonstra bem como as viagens ao exterior sempre estiveram ligadas à educação. O livro de Compère, no entanto, mostra que, apesar de identificadas principalmente como uma prática de privilegiados, as viagens educativas eram efetuadas também por outras camadas sociais, identificando-se, nesse caso, com a “aprendizagem”.³³

A autora lembra ainda que outras formas de viagens ao exterior faziam parte da educação dos jovens, principalmente a viagem que ela chama de “nômade”:

A viagem nômade acumula, também, muitas vantagens educativas: ela obriga [o jovem] a resolver seus problemas sem contar com as referências familiares; ela acalma o desejo de aventura e a curiosidade que se diz serem próprias da juventude. As formas dessas viagens [...] variam de acordo com a classe social. Para os mais pobres, é preciso

³² A “Panair do Brasil”, companhia aérea criada em 1929, realizava, até a década de 60, a maior parte dos vôos internacionais a partir do Brasil.

³³ A “aprendizagem”, prática em que crianças ou adolescentes eram enviados durante algum tempo para morar e trabalhar com um determinado profissional e, assim, aprender seu ofício, foi comum na Europa durante vários séculos. Persistia ainda na França em 1851, tanto que era regulamentada por Lei: “O contrato de aprendizagem é aquele pelo qual um fabricante, um chefe de oficina ou um operário se obriga a ensinar a prática de sua profissão a uma outra pessoa que se obriga, em retorno, a trabalhar para ele; segundo condições e durante algum tempo”. (Buisson, 1911: 84)

beneficiar-se de uma rede gratuita de alojamento. [...] Os jovens mais ricos viajam em condições mais confortáveis. O “grande passeio” dos aristocratas (em alemão *Kavalierstour*) associa ao turismo cultural (visita de monumentos ou de lugares de prestígio), a freqüentação das Cortes ou de meios mundanos locais. (p.198 e 199)

Se aí vemos que as viagens educativas eram prática de diferentes camadas sociais, predomina, no entanto, a sua associação com as camadas privilegiadas. O “*Kavalierstour*” alemão, o “*Grand Tour*” francês eram prática corrente entre os nobres europeus, prática essencial na sua formação, vista como um ritual de iniciação à vida adulta. Dominique Julia e Jacques Revel (1989) estudaram alguns itinerários destas viagens. A respeito do projeto de uma delas (a do príncipe da Dinamarca, iniciada em 1663), que tomam como exemplo, afirmam:

O itinerário combina visivelmente cidades universitárias, lugares importantes do protestantismo, centros de formação mundana. A própria dimensão do percurso projetado sugere [...] que se trata mais de uma viagem de reconhecimento – social e cultural – do que de estudos propriamente ditos. [...] O “*tour*” é principalmente um hábito mundano e baseia-se na convicção de que a viagem a países estrangeiros constitui, para as jovens elites, uma iniciação incomparável. (p. 86)

E os autores confirmam que se trata de uma prática de elite:

Sem dúvida, nos séculos XVII e XIII, assim como no XV, o “*Grand Tour*” no sentido estrito do termo continua sendo uma experiência excepcional e o privilégio de uma elite rica, a única com os meios de financiar o empreendimento de uma viagem pela Europa que podia durar uma dezena de anos. (Julia e Revel, 1989: 86)

As viagens educativas são estudadas na área da História da Educação também por Caspard (2000). Em seu texto “*Les changes linguistiques d’adolescents – Une pratique éducative, XVII^e et XIX^e siècles*”, ele trata especificamente de um tipo de viagem, a que visava ao “aprendizado de uma língua estrangeira, pela troca temporária de filhos entre duas famílias falando línguas diferentes”. (p. 5) Em seu trabalho, o autor dá como exemplo as trocas realizadas entre famílias na fronteira franco-flamenga, prática que “já era considerada antiga no século XIV”, mas que permanecia viva ainda no século XIX. Esse tipo de viagem, segundo o autor, expandia a aprendizagem de uma língua estrangeira além dos limites das camadas privilegiadas, meio em que ela se dava com mais freqüência:

Os atores, os beneficiários e os métodos de aprendizado de uma língua estrangeira puderam [...] ser diferentes, notadamente entre as populações que viviam de um lado e de outro das diferentes fronteiras lingüísticas européias, zonas de contato e de trocas, onde o conhecimento da língua do outro apresentava um interesse que ultrapassava largamente os meios restritos definidos anteriormente. A utilidade ou a necessidade de aprender uma língua estrangeira podia então dizer respeito a populações muito mais amplas, incluindo a agricultura, o artesanato, o pequeno comércio ou numerosos serviços nos setores de transporte, alimentação ou dos trabalhos domésticos. (p. 7 e 8)

Casparid investigou essencialmente as trocas efetuadas entre famílias de Neuchâtel, na Suíça, no período compreendido entre os séculos XVII e XIX, tendo como fonte os “pequenos anúncios” publicados na imprensa local (em que as famílias propunham a troca dos filhos), escritos pessoais e descrições de viajantes. Algumas conclusões interessantes permitem aproximar a prática da “troca” dos filhos da prática dos intercâmbios – objeto de meu trabalho, como veremos no decorrer dos próximos capítulos. Uma das conclusões do autor, por exemplo, refere-se à caracterização dos meios socioprofissionais a que pertenciam as famílias que recorriam à “troca”:

O espectro da sociedade da época é largamente coberto pelas trocas de filhos, mas as classes médias têm aí um lugar preponderante, pois os extremos sociais têm comportamentos particulares. As classes superiores [...] privilegiam claramente o envio [dos filhos] aos internatos [...] Ao contrário, os puros proletários, sem capital econômico nem salário, estão ausentes do campo da observação: não se localiza nenhum trabalhador rural, manual ou operário de fábrica entre as famílias que procuram trocar seus filhos. (p.13-14)

Outra conclusão interessante e que também se aproxima do meu trabalho é a que revela a preocupação com a família que receberia o jovem. Mais da metade dos pequenos anúncios analisados davam referências morais e não socioprofissionais a respeito das famílias. Expressões como “honesta”, “respeitável”, “piedosa” eram freqüentes. Segundo o autor, “o que importa é a qualidade da acolhida que eles darão ao jovem, mais do que a profissão ou o nível de cultura dos pais”. (p. 15)

Um outro ponto que vale a pena observar no trabalho de Casparid – e que será abordado por mim em relação aos intercambistas brasileiros - é o que diz respeito à melhor idade para as trocas dos filhos. Ela se dava entre 12 e 16 anos, quando o filho

...estava suficientemente maduro para ser relativamente autônomo e não causar problemas para a família que o acolhia [...] mas também ainda não independente demais, o que traria problemas como a falta de docilidade ou de respeito. (p. 27)

E o autor conclui que a idade em que os adolescentes suíços “trocam de família” era

...aquela em que os adolescentes experimentam desejos contraditórios. Eles sonham em deixar a família, buscando ainda, ao mesmo tempo, a sua proteção. De uma certa maneira, o envio “em permuta” é uma forma elegante de resolver a contradição: esta forma de fuga organizada permite ao adolescente deixar a família e encontrar, ao mesmo tempo, de acordo com as convenções da terminologia, novos e provisórios “papai” e “mamãe”, cuja proteção constituirá uma etapa na via de um adeus bem sucedido à infância. (p. 27)

Se, até agora, vimos a importância das viagens educativas na formação dos jovens europeus, desde a Idade Média até o século XIX, concentrada principalmente nas camadas privilegiadas – as elites, mas atingindo também as camadas médias, através da permuta, e as camadas menos favorecidas, através da “aprendizagem” numa família estrangeira, fica-nos a questão sobre essa relação no Brasil, país continental, sem as fronteiras sempre próximas dos países da Europa.

Parte da resposta pode ser encontrada no trabalho de Xavier de Brito (1991), em que aborda a questão dos estudantes brasileiros que fazem estudos de pós-graduação na França. Segundo a autora:

Desde os tempos coloniais – quando a formação no exterior era a única forma de educação superior possível e, desta forma, o privilégio de uma elite reduzida – até nossos dias – e isto apesar da expansão do sistema universitário brasileiro a partir de 1968 e sua abertura a outros públicos - é inegável que um período de estudos num país estrangeiro sempre constituiu um recurso simbólico altamente valorizado pelos brasileiros. (p. 85)

Se, inicialmente, a formação no exterior era basicamente a de bacharéis – e a história nos mostra a importância dos estudos feitos em Coimbra, Portugal, por

exemplo, na formação de nossas elites³⁴ – hoje os países estrangeiros estão presentes principalmente nos estudos de pós-graduação.³⁵ A França, inicialmente, e mais recentemente os Estados Unidos, além de outros países como a Alemanha e Inglaterra, são buscados por muitos brasileiros. Segundo Xavier de Brito, esta é uma forma de a elite reagir à ameaça de massificação da universidade:

A elite responde [a essa ameaça] por uma estratégia de recomposição dos mecanismos de discriminação, que implica a posse de um diploma mais elevado do que a simples graduação. Ter um diploma de “mestrado” ou de doutorado torna-se fundamental não apenas para a obtenção de certos empregos e para a progressão na carreira universitária mas como um sinal suplementar de distinção. A obtenção de um diploma assim no exterior contribui para marcar ainda mais os membros da elite. ³⁶(1991:175)

A autora mostra ainda que a familiaridade com o estrangeiro, adquirida por ocasião de outras viagens de estudos precedentes, pelo próprio estudante ou por outros membros da família, tem importância na decisão de se fazer uma pós-graduação no exterior. Ela relata estudos americanos que insistem no papel positivo dos estudos nos níveis de “high-school” ou “college” (ensino médio e primeiros anos da universidade) feitos no exterior na socialização do estudante e na formação de uma imagem afetiva favorável do país que os acolhe. (1991: 233-237)

É inegável que as viagens educativas, mesmo que tenham sido possíveis a diferentes camadas sociais, vincularam-se sempre, de forma preponderante, às camadas privilegiadas, as elites.

³⁴ Podemos citar, como exemplo, alguns dados da tese de doutorado da professora Virgínia Valadares (2002): *Elites Setecentistas Mineiras – conjugação de dois mundos (1700-1800)*, que estuda o fluxo de alunos provenientes de Minas Gerais na Universidade de Coimbra, no período. Entre 1750 e 1760, anos em que esse fluxo foi mais intenso, 113 mineiros faziam seus estudos em Coimbra. Esse número adquire maior importância se levarmos em conta que a população total da Capitania de Minas Gerais, nos meados do século, era estimada em apenas 300.000 pessoas, 50% das quais eram negros africanos e seus descendentes. As elites que podiam arcar com o custo do envio de um filho a Portugal eram parte ínfima da população total.

³⁵ O que é buscado pela própria política de ensino superior no país, através da concessão de bolsas de estudos no exterior.

³⁶ As aspas na palavra “mestrado” constam na obra original, em francês, onde a palavra em questão aparece em português.

E hoje, qual é o seu papel na formação dos jovens? O mundo “comprimido” de que nos fala Parmenter (2000) teve alguma influência na ampliação dessas viagens? Seu papel foi alterado? O próximo item apresenta um quadro atual da relação entre viagens e educação.

1.3.2. Viagens pelo presente

Se tudo o que foi visto até agora insiste na idéia de uma antiga vinculação das viagens educativas ao exterior com a educação, podemos ver que essa relação, muitas vezes, é ainda considerada como marginal. Esta é a opinião de Zarate (2000) na introdução do número da revista *Recherche et Formation*, já citado, inteiramente dedicado às questões da mobilidade internacional na educação:

Ainda não entrou nas normas pensar a mobilidade internacional como um projeto inteiramente educativo. Situado, por definição, fora das fronteiras escolares tradicionais, aquelas das instituições educativas (família, escola) e do Estado, o período no exterior é mais freqüentemente um não-lugar escolar, espécie de “no man’s land” conceitual onde se cristalizam, no melhor dos casos, representações estetizantes ou idealizadas do exterior, onde se mobilizam os debates suscitados por uma identidade nacional interpelada pela confrontação com outros sistemas de valores. (p. 5)

A marginalidade de que fala a autora pode ser compreendida de várias formas. Marginal porque não assumida integralmente pelas instituições educativas - ou deveríamos dizer escolares? Marginal porque ainda privilégio de um público restrito, socialmente bem delimitado? Marginal porque sujeita a modas, representações, a um mercado simbólico instável? Este item do capítulo procura responder a algumas destas questões, traçando um quadro dessas relações no mundo atual. Esse quadro fundamenta-se, essencialmente, em dados a respeito da Europa, o que pode ser explicado pela tradição, no continente, das viagens educativas e pela ampla bibliografia encontrada sobre a questão.

O livro de Groux e Porcher (2000), por exemplo, *Les échanges éducatifs*, traça um quadro das viagens educativas na Europa, principalmente na França. O livro é o que poderíamos classificar de um livro “militante”, pois faz uma defesa desse tipo de viagens e do papel da escola na sua “democratização”. Segundo os autores, cada

vez mais, nos diferentes níveis de ensino, as escolas francesas abrem-se para o internacional. Apesar de aumentarem a cada ano, as viagens ao exterior, no quadro de um projeto pedagógico das escolas, são ainda restritas. Para que o maior número possível de estabelecimentos e o maior número de alunos possam participar desse tipo de viagens, os autores defendem a necessidade de que a escola assuma seu papel na organização dos intercâmbios. Para isso traçam linhas de ação para que eles signifiquem realmente uma vantagem para todos:³⁷ institucionalizar os intercâmbios (integrando-os aos currículos escolares e implicando todos os professores do estabelecimento no projeto, por exemplo). (p. 165)

A obra justifica a importância dos intercâmbios num quadro de “internacionalização”, em que a circulação da informação e das pessoas é cada vez maior:³⁸

A internacionalização vem ocupando, em grande velocidade, uma dimensão extraordinária de nossa vida cotidiana. Ela se manifesta por dois componentes essenciais que, além disso, se conjugam: inicialmente, pela circulação da informação, que, de agora em diante, não conhece mais fronteiras, e em seguida pela dos homens, que, também ela, cresce cada dia, de um lado, por razões profissionais [...] e, por outro, através do desenvolvimento formidável das viagens turísticas. (p. 7 e 8)

E insiste no fato de que a escola tem um papel importante a desempenhar na “internacionalização” dos jovens:

A escola deve, então, gerenciar esta situação, dotar seus alunos de instrumentos intelectuais e de equipamento conceitual que permitam aceder ao domínio desta internacionalização. [...] É por isso que os intercâmbios escolares, procedimento que legitima oficialmente a circulação internacional dos alunos e/ou dos professores, tornam-se indispensáveis. (p. 9 e 10)

Para os autores, os intercâmbios entre jovens de diferentes países possibilitam vários ganhos para os que deles participam e, principalmente, preparam

³⁷ Encontro organizado em Montpellier, na França, em 2000, para discutir os intercâmbios escolares, teve por título, significativamente *Échanges éducatifs et réussite pour tous* e foi organizado pela “Association pour le développement des échanges et de la comparaison en éducation – ADECE”. Os trabalhos apresentados no encontro foram publicados em livro intitulado “Échanges éducatifs internationaux: difficultés et réussites” Cf. Bibliografia. A associação é ainda responsável por uma outra publicação, “Les échanges éducatifs internationaux et la comparaison en éducation”, com trabalhos apresentados em um colóquio realizado em 1999. Cf. Bibliografia.

³⁸ O que nos remete à expressão “compressão do mundo” utilizada por Parmenter (2000). Cf. p.30.

para a mobilidade adulta – importante no quadro de internacionalização da economia – através de uma formação para o descentramento cultural:

Os intercâmbios escolares têm, portanto, como primeira vocação, preparar as capacidades para a mobilidade adulta [...] formar os alunos para o descentramento, quer dizer, para visões do mundo que são diferentes das suas e (nem mais nem menos) tão válidas quanto elas. (Groux e Porcher, 2000: 39)

Desta forma, eles acreditam que o objetivo principal dos intercâmbios é de ordem cultural: possibilitar o contato do aluno com outras referências culturais, habituá-lo a “compreender que temos perspectivas diversas de acordo com o nosso pertencimento e levá-lo a respeitar pontos de vista diferentes do seu”. (p.39)

Na luta dos autores, e das organizações a que pertencem, para estender “os benefícios dos intercâmbios” a um maior número de alunos, podemos encontrar um eco das palavras de Wagner (1998), quando, referindo-se às novas elites internacionais francesas e à experiência que outras camadas sociais – como a dos imigrantes - têm da mobilidade internacional, conclui seu trabalho afirmando que

A cultura internacional se define hoje por sua seletividade social, mas nada nos impede de imaginar uma democratização [...] das instituições que tornam possível a valorização escolar, social e simbólica das experiências internacionais, que estão longe de ser, por si mesmas, um apanágio exclusivo das classes superiores.(Wagner, 1998: 217)

Uma das modalidades de incentivo à mobilidade estudantil abordada no livro de Groux e Porcher (200) é o programa ERASMUS,³⁹ já citado, que promove o intercâmbio de estudantes universitários de diferentes países europeus. Visto como pioneiro na efetivação da dimensão educativa na construção da União Européia, o programa, criado em 1987, foi ratificado em 1991 pelo tratado de Maastricht. Desde 1997/1998, os intercâmbios são organizados no âmbito das políticas de cada universidade. Na avaliação feita pelos autores, é interessante retomar aqui a questão do público atingido pelo programa. Mesmo atingindo um público importante (156.475

³⁹ O nome remete à trajetória acadêmica de Erasmo, que viveu numa “Europa onde se podia nascer em Rotterdam, iniciar sua educação com o bispo de Cambrai, depois no colégio Montaigu, em Paris, continuar seu caminho na Itália, como preceptor de Jacques IV, rei da Escócia, colher, de passagem, um título de doutor em teologia na Universidade de Bolonha [...] lecionar em Oxford, depois em Cambridge, recusar a proposta de Francisco Primeiro para dirigir o Collège de France [...] para aceitar ser o conselheiro de Carlos Quinto antes de se instalar em Basiléia, junto a um amigo impressor, para aí terminar e publicar uma obra importante”. (Flory, 1993, *apud* Rimmer, 1997, p. 1)

estudantes em 1995), este é ainda limitado por questões econômicas, e os autores defendem mais “justiça social” no programa:

...é preciso notar que muitos estudantes têm problemas materiais devidos à insuficiência de suas bolsas de estudo. Os pais devem financiar uma parte do período no exterior de seus filhos. [...] Esta situação explica a desigualdade diante dos intercâmbios e o fato, por exemplo, de que 39% dos estudantes Erasmus tenham pais diplomados no ensino superior. [...] É preciso, é claro, introduzir mais justiça social nos intercâmbios e fazer de forma que todos os alunos e todos os estudantes tenham as mesmas chances e as mesmas possibilidades de passar um período no exterior para continuar seus estudos ou simplesmente para desenvolver um projeto pedagógico e encontrar o outro e sua cultura. (Groux e Porcher, 2000: 74 e 75)

Um outro projeto atualmente existente na Europa e citado no livro em questão é o SOCRATES Lingua E – que proporciona quinze dias no exterior para alunos de “collège” e “lycée”⁴⁰ que desenvolvem, no estabelecimento estrangeiro, um projeto comum. Na França, em 1997/1998, 2760 alunos e 318 professores participaram do projeto. Os principais destinos foram a Itália, a Espanha, a Inglaterra e a Alemanha.

O livro aborda também a questão das línguas estrangeiras – questão que será retomada ainda muitas vezes neste trabalho. Os autores discordam de que o aprendizado de línguas seja o objetivo maior dos intercâmbios, mas concordam em que esta é a visão da maioria dos pais e alunos. Como veremos em momento posterior, a fala dos autores poderia, sem problemas, ser transposta para o quadro brasileiro:

Muito frequentemente as línguas estrangeiras são visadas como o objetivo essencial dos intercâmbios escolares, de onde o nome, bastante comprometedor, de “intercâmbios lingüísticos” ou de “estadas lingüísticas” que vemos proliferar [...]. Os pais e os filhos tornaram-se tão largamente preocupados pelo domínio das línguas estrangeiras no mundo moderno, fundamentais, com efeito, no plano profissional, e tão céticos sobre as virtudes da escola clássica em relação às competências pragmaticamente valorizadas (produção oral e escrita corretas, compreensão oral e escrita adequadas), que eles supervalorizam os meios considerados como os melhores para adquirir este domínio. É preciso, entretanto, repetir que, sem desculpar o indesculpável fracasso da escola em relação a isso, a estratégia dos

⁴⁰ Também aqui mantenho em francês as palavras que designam na França, o ciclo de estudos que corresponde aos últimos anos do ensino fundamental (collège) e o que corresponde ao ensino médio (lycée), no Brasil.

intercâmbios não constitui a melhor das vias para este objeto... (Groux e Porcher: 79 e 80)

Se vemos, na Europa, os intercâmbios extremamente ligados aos currículos escolares, a citação acima nos mostra que existem também os intercâmbios apenas para estudo de línguas (as chamados “temporadas lingüísticas”) e ainda, como veremos, mesmo que com menos intensidade que no Brasil, os intercâmbios de um ano.

Um aspecto interessante na mobilidade estudantil européia são os intercâmbios realizados por futuros professores de línguas: o “ano no exterior”, ou seja, um ano em que o aluno universitário passa em um país onde a língua que ele se prepara para ensinar é falada. Nas universidades inglesas, por exemplo, os alunos da licenciatura em francês devem, obrigatoriamente, passar um ano na França. Um trabalho realizado no quadro de um DEA⁴¹ na Université Paris III analisa essa experiência. A autora, Rachel Rimmer (1997), ainda na introdução do trabalho retoma a questão dos programas de intercâmbio das universidades inglesas e se pergunta se não se trataria de uma vontade de retomar uma prática do passado:

Aspira-se a estender a antiga fórmula do “Grand Tour”, durante o qual os jovens aristocratas ingleses do século XVIII partiam não apenas para estudar nas capitais da Europa mas também para se abrir para o mundo [...]? A Universidade procura recobrar sua antiga vocação de universalidade, de Universitas, inscrita em sua própria etimologia? (p.1)

A autora investiga, então, um caso preciso de período no exterior, “o que é integrado no currículo dos estudantes de língua nas universidades britânicas, em um nível de pré-licenciatura (undergraduate)”. (p. 2) A pergunta básica que ela se propõe é se o ano passado no exterior apresentaria uma dimensão iniciática. Partindo do pressuposto de que toda viagem constitui uma busca, ela se pergunta:

Em que medida há uma forma de iniciação através da prova da mobilidade, do confronto com uma outra língua, uma outra cultura?

⁴¹ Diplôme d’Études Approfondies: diploma do terceiro ciclo do ensino superior, na França.

Que conhecimento decorre desta experiência? Há a criação de uma nova identidade? (p. 25)

Ela conclui que o período no exterior pode ser considerado em sua dimensão iniciática. Ele seria o período central de um rito de passagem, a fase de margem, que se caracterizaria por uma ruptura física com o ambiente familiar dos estudantes e seus papéis sociais habituais, diversas provas e obstáculos e uma aprendizagem que permitiria voltar mais qualificado e ocupar uma função superior. Afirma ainda que esse período pode ser visto também como uma busca, de ordem lingüística, em relação a uma imagem pré-construída do país ou uma busca de si, ou seja, de sua identidade.

Outro trabalho interessante sobre a internacionalização dos estudos, também realizado como “mémoire” de DEA, é o de François Bonnet (2001): “L’internationalisation des enfants des classes supérieures lyonnaises”, já citado anteriormente. O autor investiga as estratégias de reprodução social das classes superiores da cidade de Lyon, na França, na perspectiva de formação de uma classe transnacional. Através de entrevistas, ele buscou analisar as representações construídas, pela população estudada, a respeito da internacionalização, assim como as práticas sociais objetivas das famílias que concretizavam o seu discurso. Na verdade, o próprio autor esclarece que essas práticas não foram observadas, mas descritas pelos entrevistados. Ele permaneceu, portanto, na análise do discurso a respeito das práticas.

Bonnet (2001) trabalhou com um grupo (22 entrevistados) que, se não constitui uma “elite francesa clássica”, faz parte de uma classe superior, já que todos tinham um nível de renda, situações profissionais e qualificações nitidamente superiores à média.

Nas conclusões, revela que entre os entrevistados há uma insistência em um discurso sobre a “abertura”, apresentada como uma necessidade da vida contemporânea, capaz de

...desenvolver qualidades como a tolerância (pela abertura ao outro), o enriquecimento ou desenvolvimento pessoal (pela abertura a experiências construtivas) e a maturidade dos filhos. (2001: 30)

Segundo o autor, apresentar a abertura como uma necessidade impede a sua assimilação ao luxo e implica uma apresentação de si mesmo como alguém que está a par das realidades da mundialização. Segundo os entrevistados por Bonnet, a “abertura” desenvolve muitas qualidades além dos trunfos escolares ou profissionais do domínio de várias línguas. A maturidade, a adaptabilidade, o desenvolvimento, entre os filhos, de qualidades que não apareceriam naturalmente são, para essas famílias, justificativas profundas da abertura.

Bonnet (2001) encontrou também no público estudado uma exaltação da mobilidade, considerada uma virtude moderna. Ela aparece como um dos fatores da empregabilidade entre a maior parte dos entrevistados e existe um consenso a respeito da necessidade de poder se deslocar para se ter sucesso na vida profissional. Evidentemente é preciso lembrar que a pesquisa foi realizada na Europa, onde a mobilidade internacional é muito maior do que em outros continentes. Apesar disso, o autor conclui que, para mais de dois terços da população estudada, o discurso não corresponde a práticas concretas, mostrando que a vontade de possibilitar uma “abertura” aos filhos não corresponde a uma necessidade real, continuando a reprodução social centrada numa vida no país. Ele acredita, então, que as estratégias de internacionalização poderiam ser consideradas como estratégias de socialização, com o objetivo de fazer emergir disposições transnacionais. Para ele, “internacionalizar os filhos” corresponderia à

...utilização de um conjunto de práticas e de discursos visando a desenvolver no filho uma abertura ao que é internacional e a transmitir-lhe competências que lhe serão indispensáveis para evoluir num mundo transformado pelo processo de globalização, tal como ele é antecipado pelos pais. (p. 57)

O autor diz ainda que “os pais das classes superiores educam seus filhos com uma certa antecipação do futuro, com o objetivo sempre presente de não ver seu filho sofrer uma mobilidade descendente”. (p. 81)

Entre as práticas de internacionalização levantadas na pesquisa, o autor lista algumas encontradas também no Brasil, inclusive a prática dos “intercâmbios culturais”, objeto de meu trabalho. Cursos de línguas no exterior, viagens turísticas, períodos passados na casa de famílias amigas no exterior, discussões a respeito da importância da internacionalização, participação em intercâmbios escolares

como os apresentados anteriormente, utilização de línguas estrangeiras em casa (em conversas ou através de filmes sem tradução), cursos privados de línguas realizados no próprio país, estágios profissionalizantes no exterior são algumas das estratégias encontradas em maior ou menor número entre as famílias. Entre elas está, como disse, a que ele denomina “ano de estudo antes do exame de baccalauréat”, que corresponde ao “intercâmbio cultural” no Brasil e aparece apenas em duas das famílias estudadas. Ele define a estratégia da seguinte forma:

Consiste em enviar seu filho por um ano ao exterior, durante os anos do “lycée” na França, por exemplo, aos Estados Unidos, com acordos [com as autoridades educacionais], se possível, para que o filho não “perca o ano” em relação ao seu percurso escolar normal. (Bonnet, 2001: 65)

O autor acredita ser esta uma prática de distinção:

Este dispositivo é raro e muito distintivo, já que supõe um forte investimento financeiro (assim como uma aposta dos pais na maturidade, nas capacidades do filho) e uma vontade real dos pais, que evocam o risco de “perder” um ano para as turmas preparatórias. Esta vontade revela a interiorização, por parte dos pais, da necessidade de internacionalizar os filhos. (Bonnet, 2001: 78)

Distinção, aliás, que acompanha, segundo o autor, todo o discurso sobre a “abertura”:

O discurso sobre a abertura se acompanha de forma sistemática de um discurso de distinção em relação ao resto da população francesa. Ele coloca em evidência o fato de que esta abertura é seletiva, desvalorizando algumas vezes, violentamente, outros setores da população, considerados como fechados, enquanto os entrevistados tendem a se apresentar como uma “elite esclarecida”, desvinculada de considerações ideológicas ou de rigidez. Não se trata de distinção no sentido da distinção pelas maneiras, distinção cultural, mas de distinção de um grupo social em relação ao resto da população, através de práticas, é certo, mas também de representações partilhadas e supostas como ausentes do resto da população. (Bonnet, 2001: 74)

Em vários momentos deste item, anunciei que o que era dito a respeito das viagens educativas – no passado ou no presente europeu – seria retomado por mim

no decorrer deste trabalho. Isso evidencia que, realmente, os intercâmbios culturais, tais como são realizados hoje, no Brasil, inserem-se numa longa tradição de viagens educativas, de internacionalização de estudos. Há diferenças, e muitas, entre a situação das viagens nos vários países e no Brasil. Mas há também – e principalmente – semelhanças, e elas é que me mostraram a necessidade de incluir, aqui, este painel a respeito das viagens educativas. Existem, entretanto, outras formas de internacionalização de estudos, como as apresentadas no item a seguir.

1.4. Sistemas de ensino nacionais e internacionalização

Se as novas relações econômicas e culturais entre os países, decorrentes da “globalização”, ampliaram as possibilidades de viagens educativas, como vimos, há aspectos da educação internacional, decorrentes do mesmo processo, que nem sempre podem ser associados às viagens. Wagner (1998), em seu livro *Les nouvelles élites de la mondialisation – Une immigration dorée en France*, afirma que o conceito de ensino internacional é vago e pode recobrir situações muito diferentes. Um bom exemplo disso são as chamadas “escolas internacionais”. Recebem esse mesmo nome diferentes tipos de estabelecimentos de ensino, vinculados em maior ou menos grau a sistemas educativos nacionais, e que têm em comum o fato de privilegiar aspectos “internacionais” da educação.

1.4.1. Escolas internacionais e viagem: os “internatos” europeus

Um aspecto da educação internacional que pode ser vinculado – de certa forma - às viagens educativas é o de algumas “escolas internacionais” européias, internatos que recebem sobretudo alunos vindos de outros países exclusivamente para frequentá-las. Jay (2002) realizou um estudo a respeito de alguns internatos suíços que acolhem filhos de famílias de alto capital econômico de praticamente todas as partes do mundo. O objetivo dessas famílias é claro: garantir a esses “herdeiros” as habilidades necessárias para futuras posições de poder.

...todos os anos, milhares de crianças são escolarizadas nesses estabelecimentos, mediante um investimento financeiro considerável. Essa obstinação das camadas superiores internacionais bastante privilegiadas orientadas no sentido de que seus filhos ocupem posições de poder merece reflexão; essas escolas representam, sem sombra de dúvida, um dos meios que elas utilizam com esse objetivo específico. (p.120)

Além de propor um ensino correspondente às carreiras desejadas, essas escolas preparam o acesso aos diplomas universitários americanos e europeus. A mesma escola pode ter, então, seções francófonas que preparam para os certificados suíços e franceses, seções anglófonas, preparando para os certificados ingleses e americanos e seções que preparam para o baccalauréat⁴² internacional.

O autor lembra também que a opção pelos estabelecimentos tem outras razões além das questões simplesmente escolares. Uma delas é o ambiente de “proteção” que elas podem representar para os pais:

Trata-se de avaliar até que ponto a instituição em questão corresponde às expectativas dos pais e aos interesses das famílias afortunadas, preocupadas em afastar seus filhos, enquanto estes não atingirem a idade da emancipação legítima, dos perigos e das tentações da vida exterior, da vida estudantil, de tudo o que poderia levar o adolescente a se distanciar de seu meio de origem. (p. 125)

Outra questão é o capital social representado pelos alunos que freqüentam os estabelecimentos. Segundo Jay, isso é que faz realmente a diferença entre eles:

E o que importa, tanto ou até mais do que os diplomas propostos, é a internacionalidade – símbolo de excelência muito em moda – não dos títulos, mas das pessoas que freqüentam o estabelecimento. (Jay, 2002: 128)

As escolas internacionais européias como as que são estudadas por Jay são freqüentemente objeto de reportagens na imprensa. A revista CHALLENGES, de julho/agosto de 1997, por exemplo, trouxe, na ocasião da matrícula do príncipe William, matéria de Frédéric Thérin, intitulada “Welcome to Eton” (p. 95), que aborda alguns detalhes da célebre instituição e que merecem ser citados aqui como exemplos. Entre os alunos que freqüentavam a escola, na época, o jornalista cita os filhos do cantor Mick Jagger, do sultão de Brunei e do rei do Nepal. O enxoval exigido pela escola ficava, no mínimo, em 32.700 francos e a anuidade era de 116.500 francos (em reais, em abril de 2002, essas quantias corresponderiam aproximadamente a 9.500,00 e 33.800,00, respectivamente), o que significa que o seu acesso era (é)

⁴² Optei por manter, em todo o meu texto, a palavra “baccalauréat” em francês, já que não há uma palavra precisa que a traduza em português. Trata-se do exame realizado (e o certificado obtido a partir dele), na França e em outros países europeus, ao final do ciclo de estudos que corresponde ao ensino médio, no Brasil.

restrito a grandes fortunas. Observando as famílias citadas, vemos antigas fortunas da nobreza não-européia e novas fortunas do “show business”.

Confirmando a afirmação de Jay (2002) a respeito do capital social representado pelos alunos dos estabelecimentos, vemos que citar nomes de personalidades que têm os seus filhos nas escolas, como vimos que é feito na reportagem anterior, ou que freqüentaram os estabelecimentos, parece ser uma estratégia de divulgação dos mesmos. Em reportagem de Jean-Pierre Buchet a respeito de uma delas, o Institut Le Rosey, um dos estabelecimentos estudados por Jay (2002), o jornalista diz o seguinte:

Reservado a alunos vindos de meios muito favorecidos, cujas famílias se dispõem a desembolsar entre 46.000 e 51.000 francos por ano, o Institut le Rosey tem o privilégio de ter como ex-alunos o ex Xá do Irã, o rei Balduíno da Bélgica, Rainier de Mônaco e Joe Dassin, sem contar os herdeiros discretos dos magnatas da indústria e do mundo dos negócios.

Os mesmos dados vistos a respeito do Eton confirmam-se para o Le Rosey: anuidades muito caras que limitam o acesso às elites econômicas mundiais e, entre os alunos, uma mistura de fortunas “novas” e “antigas”.

E em reportagem na revista L'EXPANSION, de 28 de agosto de 1997, Florentin Collomp e Isabelle Mas abordam o significado dos internatos europeus para as novas fortunas: a chancela da cultura legítima:

Para as novas fortunas do mundo, em busca de respeitabilidade, a educação européia permanece o modelo incontestado. Das landas da Escócia aos flancos dos Alpes suíços, formam-se cabeças bem feitas, corpos são e especialistas em poder. E isso não tem preço.

Também filhos das famílias da elite econômica brasileira freqüentam essas escolas européias, como relata reportagem da revista Época de 22 de novembro de 1999, em que a jornalista Eliane Trindade comenta a mudança de perfil dos brasileiros que hoje estudam no exterior:

Esses jovens [que hoje freqüentam esse tipo de escolas], filhos de famílias tradicionais e abastadas, protagonizam uma tendência. Desde o início da década de 90, os mais caros e renomados internatos do mundo voltaram a receber levadas crescentes de estudantes oriundos do Brasil. A invasão nada tem a ver com as donzelas casadoiras da **belle époque** brasileira, que saíam de suas casas para “estudar” etiqueta na Europa. Também contrasta com movimento mais remoto. No século

XVIII, filhos de famílias ricas cruzaram mares em busca de instrução superior e voltaram cheios de ideais na bagagem. [...] Hoje, os filhos da elite carimbam o passaporte bem mais cedo – por volta dos 12 anos -, freqüentam escolas seletas e estão de olho em conceituadas universidades estrangeiras. Falam em se preparar para um mundo globalizado – um jargão bastante comum entre eles. Ambições à parte, o fato é que pelo menos ganham fluência em idiomas. Para os pais, o “investimento” sai por US\$150 mil, custo médio para manter um estudante durante cinco anos num desses internatos. (p. 55 – a ênfase é da autora)

Vale a pena comentar a afirmação da jornalista de que “pelo menos ganham fluência em idiomas”, que mostra que ele não acredita que essas escolas contribuam na “preparação para um mundo globalizado”, expressão que ela classifica como um jargão entre os alunos destas escolas. Entre as várias entrevistas com alunos desses estabelecimentos no exterior e/ou seus pais, podemos destacar o depoimento de um político brasileiro sobre o período que a filha passou num internato suíço: “A experiência serviu para que ela aprendesse a lavar a própria roupa, arrumasse o quarto, andasse de ônibus. Coisas que ela nunca havia feito aqui”. (p. 55). O comentário do pai confirma que, para certas famílias, os “ganhos” do período de estudos no exterior têm menos relação com a “preparação para um mundo globalizado” do que possa parecer.

A chancela da cultura legítima, a possibilidade de conviver com jovens de meios sociais semelhantes, a preparação para o acesso a universidades de prestígio no exterior, o reforço de marcas de distinção parecem ser os motivos que levam os pais de uma elite econômica a escolher esse tipo de escola. O que é dito a respeito desses estabelecimentos, no entanto, não se detem muito a respeito do desenvolvimento de qualidades relacionais internacionais, como a abertura e a tolerância, vistas como objetivos das viagens educativas. Esse fato nos permite formular a hipótese de que esse tipo de escolas estaria mais vinculado ao “cosmopolitismo”, tal como foi visto no início deste capítulo, e que elas fazem supor ao público que tais qualidades os alunos já trariam “de casa”, pois pertenceriam a famílias cosmopolitas.

1.4.2. Escolas internacionais para um público de expatriados de elite

Um outro tipo de escolas também chamadas “internacionais” foi estudado por Wagner (1998): são os estabelecimentos de ensino privado que se destinam

aos filhos de famílias que vivem no exterior. A autora realiza um estudo das atuais escolas internacionais francesas em que opõe a imagem que se tem geralmente, na França, da imigração (estrangeiros de meios desfavorecidos) a um outro tipo de imigração, a dos executivos de nível superior que trabalham fora de seu país. Originários, em sua maioria, de países industrializados, eles estão na França como funcionários altamente qualificados de empresas transnacionais e são regidos por um estatuto jurídico diferente dos outros imigrantes. A própria ocupação dos espaços é diferenciada, pois esses estrangeiros ocupam um espaço que poderíamos chamar de “internacional”. Os “bairros de negócios” em que trabalham são, de certa forma, indistintos dos de outras grandes cidades do mundo. Os bairros de habitação são geralmente os bairros elegantes ocupados pela alta burguesia do país. As escolas internacionais fazem parte desse espaço ocupado por essa nova elite:

Contrariamente aos imigrantes das categorias populares, os estrangeiros de alto nível dispõem, na França, de suas próprias instituições escolares. As escolas americanas, alemãs, britânicas ou japonesas permitem aos filhos dos expatriados continuar, em solo francês, uma escolaridade nacional, na língua e com professores de seu país. (1998:47).

A autora retoma em seu trabalho a oposição de Mauss (1969) entre os conceitos de cosmopolitismo e de internacional. O primeiro, referente a uma cultura fora do nacional, reservado principalmente a uma pequena elite da burguesia e mesmo da antiga nobreza; o segundo supõe a diversidade das culturas em contato, tendo, entretanto, sempre um “nacional” como referência. Se o cosmopolitismo tem suas raízes no tempo, o internacional é recente, resultado de mudanças numa economia mundializada.

Dessa forma, a chamada “cultura internacional” desenvolvida nas escolas estudadas por Wagner não se define como uma cultura mundial em substituição às culturas nacionais:

Não é a negação das referências nacionais mas, ao contrário, a acumulação de várias competências lingüísticas e culturais nacionais que faz a vantagem do aluno internacional em relação àqueles que ficam restritos ao nacional. (1998: p. 74)

Evidentemente, nem todas as culturas nacionais têm o mesmo valor, já que o internacional é uma instância que as coloca em concorrência e as hierarquiza. As famílias, ao escolher para seus filhos uma formação em um sistema internacional em oposição aos sistemas educativos nacionais, evidenciam essa hierarquia. As línguas estudadas, evidentemente, pesam nas escolhas dos estabelecimentos:

A aprendizagem das línguas depende dos lucros que as famílias podem esperar dela: eles são pequenos para as nacionalidades que se consideram e são consideradas como culturalmente dominantes; são as pequenas nacionalidades, forçadas a serem internacionais, que estão dispostas a fazer investimentos mais importantes nisso. Como a maioria das “pequenas nacionalidades” não tem escola em Paris, as famílias não têm que escolher entre uma formação nacional ou internacional. O Liceu internacional constitui a única possibilidade para os filhos de continuar, ainda que parcialmente, uma escolaridade “nacional” (1998:81)

A escolha das línguas é também explorada em artigo em que a autora aborda o mesmo tipo de escolas (Wagner, 1997) e mostra como as diferentes línguas estrangeiras não têm o mesmo valor, não proporcionam os mesmos benefícios, confirmando o que foi abordado anteriormente neste capítulo,:

As estratégias de bilingüismo ilustram bem os valores desiguais atribuídos às línguas: não é o bilingüismo em si mesmo que define um capital cultural e escolar internacional, mas a aprendizagem de línguas judiciosamente escolhidas. Todas as escolas estudadas privilegiam o inglês; elas impõem também cursos de francês, justificados pela preocupação de integrar as crianças ao seu ambiente local. O ensino da língua do país de acolhida depende, entretanto, fortemente, do estatuto dessa língua. Dessa forma, os liceus franceses no estrangeiro têm um ensino bilíngüe em Madri e em Londres, mas os cursos de grego e de neerlandês são facultativos em Atenas ou em Haia. (p. 244)

É interessante observar que as escolas internacionais destinam-se a alunos que já têm uma experiência familiar da diversidade das culturas. Os princípios de seletividade social da cultura internacional estão fora da escola:

É na família que se fazem as primeiras aprendizagens internacionais, lingüísticas em particular, é nas famílias que se efetivam os projetos educativos bilíngües ou biculturais. (1998:95)

No artigo já citado, Wagner (1997) confirma o caráter distintivo dessas escolas: “Nas escolas estrangeiras ou internacionais as crianças fazem inicialmente a aprendizagem de seu pertencimento de um grupo à parte”. (p. 237)

Essas escolas estrangeiras ou internacionais caracterizam-se por um público restrito e por uma grande seletividade. Uma das grandes características desse público é sua mobilidade, já que “as famílias têm em comum a experiência profissional e social da vida em diversos países”. (1998: 52) A proposta do ensino é, então, principalmente a de desenvolver qualidades relacionais “internacionais” entre os alunos – como a abertura, a tolerância, a compreensão - preparando-os para enfrentar a experiência da mobilidade. Parte importante do trabalho é o desenvolvimento das aprendizagens de línguas de forma diferenciada da de outras escolas:

As escolas internacionais permitem a aquisição de capacidades lingüísticas que não se definem apenas pelo conhecimento formal das línguas, mas também pelo domínio prático de sua utilização nas relações sociais. (1998: 57).

Vemos portanto que a ênfase no estudo de línguas e no desenvolvimento de certas qualidades relacionais aparece sempre vinculada à internacionalização. Essa ênfase está presente também em um terceiro tipo de escolas internacionais, aquelas que se inserem nos sistemas educativos nacionais.

1.4.3. Escolas internacionais e sistemas de ensino nacionais

Há ainda um outro tipo de “escola internacional”: aquela que se preocupa em preparar seus alunos, do próprio país, para um mundo globalizado e, para isso, adota estratégias semelhantes às das escolas que recebem alunos estrangeiros. O Colégio de Atenas, citado anteriormente, é um bom exemplo disso. Além da preocupação, já relatada, com o ensino das línguas estrangeiras, o objetivo do estabelecimento está claramente explicitado em suas propostas feitas para o século XXI:

Multiplicar os intercâmbios internacionais de alunos e professores, reforçar o ensino do inglês, assegurar um contato mais estreito dos alunos com a civilização moderna e outros países através do ensino de línguas estrangeiras [...] reformar o programa do último ano do lycée de forma que as matérias sejam reconhecidas e os créditos aceitos por universidades americanas e estrangeiras, integrar ao lycée o programa do Baccalauréat internacional... (Panoyotopoulos, 1997: 227)

Wagner (1997) analisa o valor do Baccalauréat internacional, mostrando que ele é buscado por famílias que vêem, nesse título, um valor social importante. Isso acontece nos países que ela chama de não-industrializados e que poderíamos também nomear como “de terceiro mundo”:

O modelo do Baccalauréat internacional se impõe tanto mais facilmente quando a passagem por instituições educativas estrangeiras faz parte das próprias condições da reprodução das classes superiores. No conjunto dos candidatos ao Baccalauréat de Genebra há um número importante de originários de países não-industrializados. [...] Os países cuja taxa tem aumentado mais desde 1982 são países da América Central e do Sul (México, Colômbia, **Brasil**) e principalmente dos “novos países industrializados do sudeste”. (1997: 247 - a ênfase é minha)

Mas também em pequenos países industrializados que valorizam os aspectos internacionais da educação:

Os estudos internacionais têm também um alto valor social em pequenos países industrializados. Nos países do norte da Europa, são menos os sucessos escolares nacionais e mais os estudos superiores e freqüentemente até os secundários feitos no exterior que conferem o signo de excelência escolar.(1997: 248)

Na verdade, segundo Wagner, tudo depende das relações que os países mantêm com o internacional. Elas podem se dar em dois níveis: o da valorização internacional do nacional, que implica o reconhecimento, pelos outros países, dos valores nacionais de um país, e o da valorização nacional do internacional, ou seja, o valor atribuído, por um país, ao “que vem de fora”, ou seja, o internacional:

Para dar conta da diversidade das relações nacionais com o internacional, é preciso fazer intervir dois fatores: o primeiro, o do reconhecimento internacional do nacional, opõe nacionalidades dominantes, que podem fazer valer o valor internacional de seus atributos nacionais aos originários dos países dominados economicamente e politicamente, que devem, ao contrário, negar os atributos nacionais

de sua identidade e assimilar-se aos modelos dominantes. O segundo fator, o do reconhecimento nacional do internacional, opõe as nacionalidades para as quais os investimentos internacionais vão no sentido das exigências do sistema escolar e social nacional, e aquelas para as quais as escolhas educativas são mais arriscadas na competição nacional (1997: 250)

Um bom exemplo de países industrializados que valorizam o internacional é a Suécia. Börjenson (2000), estudante sueco que desenvolve estudos de doutorado, em seu projeto de pesquisa denominado *L'internationalisation, une nouvelle définition de l'excellence scolaire?*, afirma que, entre 1993 e 1999, a Suécia teve 300.000 alunos que realizavam estudos superiores e, destes, 10% seguiam cursos no exterior. Além destes, 20% fizeram algum tipo de estágio no exterior durante seu percurso escolar. De acordo com o autor, no caso da Suécia, os investimentos transnacionais sempre desempenharam um papel importante para as elites. Encontramos hoje na Suécia um bom conhecimento de línguas estrangeiras, muitas pessoas que estiveram no exterior, e uma orientação cultural em direção ao exterior, principalmente em direção aos Estados Unidos. O próprio sistema de ensino sofreu grandes transformações: criação de cursos em inglês, adaptação aos modelos internacionais. Os estabelecimentos têm também suas próprias estratégias, com redes de intercâmbio com escolas no exterior.

Segundo Börjenson, as estratégias educativas transnacionais seguem lógicas diferentes. Por um lado, elas têm uma função de “refúgio” para os grupos de alunos que não têm qualificação para entrar no sistema sueco. Por outro, elas têm um papel importante para as elites sociais, como estratégia para ter acesso a posições de prestígio nos campos transnacionais.

Segundo Broady, Heyman e Palme (1997), também pesquisadores suecos, que estudam as estratégias de investimentos educativos no internacional, esta é, de certa forma, uma arma dos “novos ricos”, frações menos providas do capital cultural legítimo que procuram validar suas trajetórias através de uma formação que inclui aspectos internacionais. São, no entanto, os grupos culturais privilegiados os que mais lucram com essas estratégias:

Com toda evidência, são frequentemente os grupos menos ricos em capital cultural legítimo os primeiros a adotar estas novas formações [as propostas pelos liceus que incluem estratégias de “internacionalização”], tentando assim escapar da dominação do capital escolar tradicional. Mas o sucesso das novas formações de orientação europeia cria também novas lógicas educativas e força os

liceus e os grupos sociais dominantes a seguir o movimento. [...] entretanto, mesmo se as estratégias transnacionais são inicialmente próprias dos grupos cujo capital herdado é relativamente magro, fica claro que são as elites mais bem estabelecidas as mais bem armadas para incluir as estratégias transnacionais no seu repertório. (p. 211)

Como exemplo do primeiro caso de valorização do internacional citado por Wagner (1997), o de países não-industrializados - entre os quais poderíamos incluir o Brasil - podemos citar também a Grécia. Panayotopoulos (1997), em seu trabalho sobre o Colégio de Atenas, já citado outras vezes, avança hipótese segundo a qual as estratégias da escola são influenciadas pelo processo de transnacionalização e mostra como elas dependem do volume global de capital específico, social e escolar, dos alunos. Avança também hipóteses a respeito da via nobre do ensino secundário na Grécia e das mudanças do uso social que podem fazer dessa via as famílias da classe dominante num contexto de globalização do mercado de trabalho.

Ainda exemplificando a oposição feita por Wagner (1998) entre valorização internacional do nacional e valorização nacional do internacional, podemos observar outros dados levantados por Börjesson (2000), no seu projeto de pesquisa, já referido, que mostram que, de acordo com a Unesco, no início dos anos 90, 1.350.000 estudantes faziam seu curso superior no exterior. O fluxo, no entanto, era diferente para cada país. Os Estados Unidos ocupavam a posição dominante, já que 33% de todos os alunos internacionais realizavam seus estudos neste país. Por outro lado, os americanos representavam apenas 2% dos estudantes internacionais. Está aí um bom exemplo de um país que tem o seu “nacional” valorizado internacionalmente, já que estudantes de todo o mundo buscam os Estados Unidos para lá realizar seus estudos. O país, no entanto, não valoriza o “internacional”, já que apenas 2% dos seus estudantes universitários buscam outros países para a realização de seus estudos superiores.⁴³

⁴³ Apesar de algumas referências, em meu texto, à internacionalização dos estudos superiores, não aprofundo aqui a questão. Há inúmeros trabalhos, no entanto, que exploram esse tema, enfatizando sobretudo as escolas de gestão: Panoyotopoulos (1993) estuda a formação de executivos na Grécia e afirma que, no interior das universidades, esconde-se uma oposição fundamental entre os estudantes que fazem seus estudos na Grécia e aqueles que os fazem no exterior, em parte ou totalmente. Na Hungria, Bajomi (1993) afirma que seria mais apropriado falar de um processo de “ocidentalização do sistema universitário, já que as transformações, principalmente em relação às escolas de gestão, manifestavam uma grande influência dos modelos das ‘Business Schools’ americanas”. Ghellab (1997) faz um estudo de institutos de gestão no Marrocos. Criados entre 1984 e 1995, eles são privados e, entre suas características, vemos parcerias com institutos de formação ou empresas estrangeiras, principalmente dos Estados Unidos, Canadá e França. De acordo com a autora: “Os estabelecimentos marroquinos pagam um nome estrangeiro que eles poderão inscrever nas suas

O Brasil, ao contrário, seria um dos países que valoriza extremamente o internacional e que, por seu lado, não tem os seus aspectos nacionais valorizados internacionalmente.⁴⁴

Se, como vimos, há uma pequena elite econômica (e, algumas vezes, também cultural) brasileira que procura as escolas internacionais de renome, como as suíças, encontramos também, no Brasil, “escolas internacionais”. São estabelecimentos que se aproximam daqueles estudados por Wagner (1997 e 1998), pois foram criados para atender a demanda de famílias estrangeiras que desejam que seus filhos tenham uma escolaridade “nacional”. Eles passam, no entanto, a atender também famílias brasileiras que desejam proporcionar aos filhos uma escolaridade “internacional”.⁴⁵ Não faço aqui um estudo dessas escolas, mas posso citar duas que funcionam em Belo Horizonte. Uma delas é a Escola Americana de Belo Horizonte, criada em 1956, com a finalidade declarada de oferecer programas educacionais na tradição americana, como vemos no material de divulgação da escola. A outra é a Fundação Torino, ligada à Fiat automóveis, criada em 1977, inicialmente para os filhos dos funcionários italianos da empresa e que, em 1992, abriu-se para que os brasileiros tivessem acesso aos programas antes destinados às crianças e aos adolescentes italianos, como diz seu material de divulgação. Vale a pena observar a publicidade, feita em 2001, da Fundação Torino sobre os cursos infantis, para crianças de 2 a 5 anos. Tendo como título “Escola materna com ensino superior”, o folder destacava que se tratava de um estabelecimento

...onde o aluno, desde os 2 anos, inicia o processo de internacionalização e se prepara para ser um cidadão do mundo. Começa aprendendo italiano e desenvolvendo de forma integral suas potencialidades nos diversos aspectos da personalidade.

brochuras. A cultura transnacional (aparente ou real) participa na legitimação destes novos lugares”. (1997: 261) Na Itália, Scarfö (1993) também realizou estudos sobre as escolas de gestão e relata um fato que pode ser observado no Brasil: “Há alguns anos, anúncios publicitários de cursos denominados “master” [...] se multiplicam nas revistas especializadas, nos jornais diários, nos espaços publicitários...” (p.130) Mesmo na França, onde o nacional é extremamente valorizado, os aspectos internacionais da educação na área de gestão, talvez a mais submetida aos processos de globalização, são fortes, como mostra Maria Drosila Vasconcellos (1997).

⁴⁴ Não vou discutir aqui alguns aspectos nacionais do Brasil valorizados no exterior: a descontração, a musicalidade, a sensualidade, etc., associados aos estereótipos das praias, do carnaval, do sexo.

⁴⁵ Segundo reportagem de Denise Silva na revista VEJA, de 22 de maio de 2002, 70% dos alunos da Escola Americana de Belo Horizonte e quase 80% dos alunos da Fundação Torino são, hoje, brasileiros.

Vemos, então a ênfase dada à preparação para a internacionalização. (ser cidadão do mundo). Nesse caso específico, é uma preparação precoce, já que realizada a partir dos dois anos de idade. No mesmo material, essa escola se define como sendo

...uma escola bicultural que integra a cultura brasileira à italiana; é a mais completa escola internacional de Minas, tem qualidade de ensino superior e permite aos alunos acesso direto a todas as universidades da Europa.

Além disso, em outro material publicitário, encontramos a frase: “É como se seu filho fosse estudar na Europa todo dia”.

Também nessas últimas citações confirmamos o que já foi dito a respeito de outras escolas do mesmo tipo: reforçam o valor do ensino internacional, que permite o acesso a universidades no exterior, em oposição ao sistema de ensino nacional.

Além destas escolas, podemos ver que outras, mesmo ministrando um ensino “nacional”, buscam oferecer aos seus alunos formas de incluir, na sua escolaridade, uma experiência internacional. Algumas realizam intercâmbios com alunos de outros países, dentro de um projeto da própria escola. É o caso, por exemplo, de um estabelecimento abordado pelo jornal Estado de Minas, em 21 de dezembro de 2001, no caderno de Turismo, em reportagem do jornalista Carlos Felipe, que declara o seguinte:

Em todo o Brasil, programas de turismo cultural no exterior estão se incorporando cada vez mais à vida escolar e do estudante de nível médio. Isso se deve, principalmente, à infra-estrutura que lhes é oferecida nos países para onde vão. [...] Em Belo Horizonte a mesma coisa vem acontecendo e, além de agências e operadoras que já trabalham com este mercado crescente, escolas e outros estabelecimentos de ensino também começam a atuar neste segmento, simultaneamente acadêmico e turístico.

O colégio, que organiza viagens à Espanha para seus alunos, justifica, nas palavras do professor- coordenador do projeto, sua iniciativa:

A motivação de todo este programa é realizar um encontro para buscar a unidade internacional, o conhecimento das culturas, a integração de formas de vida e a formação da juventude para uma convivência internacional presente e futura.

Outros estabelecimentos realizam parcerias com agências de intercâmbio, como vemos em uma outra matéria jornalística. O Jornal de Casa, datado de 30 de outubro de 99 a 5 de novembro de 99, anuncia a parceria entre um estabelecimento de ensino privado leigo e uma das agências de intercâmbio da cidade. A diretora da escola declara o objetivo da parceria:

O objetivo desta parceria é o desenvolvimento de programas de intercâmbio cultural para as diferentes séries do Colégio. Estes programas estão sendo desenvolvidos de acordo com a programação pedagógica do [nome do estabelecimento] como uma complementação à educação de seus alunos. [...] Queremos dar aos alunos do Colégio diversas oportunidades de se prepararem para o próximo milênio. Experiência internacional, domínio de outros idiomas além do português, habilidade de trânsito em culturas diferentes, capacidade de trabalhar em grupo com indivíduos de diferentes etnias, são indispensáveis para os líderes das próximas gerações.

Voltamos, assim, ao objeto central deste trabalho. Os intercâmbios culturais parecem ser a forma encontrada por alguns estabelecimentos para uma “internacionalização”. Parcerias como a citada acima, ou intercâmbios promovidos pela própria escola são, no entanto, ainda raros no Brasil. Cabe, então, às famílias que desejam proporcionar uma experiência de “internacionalização” a seus filhos a tarefa de buscar agências através das quais isso possa ser feito. Que famílias são essas? Que agências são essas? As duas perguntas motivaram os dois próximos capítulos, que mostram, então, os dois lados de um “mercado” de intercâmbios: a oferta (as agências), apresentada no Capítulo 2 e a demanda (as famílias), analisada no Capítulo 3.

Parte II

IDENTIFICANDO OS PERSONAGENS: O MERCADO DOS INTERCÂMBIOS

CAPÍTULO 2: A OFERTA: AGÊNCIAS OPERADORAS

Primeira parede: quatro grandes relógios marcam horas diferentes. Um deles mostra a hora em Belo Horizonte; outro, a hora em Vancouver, um terceiro, a hora em Londres; o último, a hora em Nova Iorque... Onde estamos?

Segunda parede: um mapa-múndi ocupa todo o espaço. Alguma coisa estranha faz com que eu me aproxime dele, para ver mais de perto. Ele apresenta o mundo de um ponto de vista diferente do habitual, o pólo sul está acima, o pólo norte abaixo. É difícil localizar os países...

Terceira parede: as fotos de um painel mostram jovens sorridentes. Em grupos, isolados, às vezes ao lado de pessoas mais velhas, sempre sorrindo. Há também cartões postais de vários lugares do mundo, alguns deles colados de forma a mostrar o texto da mensagem: *Estou adorando! Obrigado por me proporcionarem uma experiência tão incrível!* Nem sempre as mesmas palavras, mas o teor é o mesmo...

Quarta parede: cartazes mostram a Golden Gate, em São Francisco; a Torre Eiffel, em Paris; campos gramados da Inglaterra; picos nevados na Suíça; castelos na Escócia... A lista poderia ser interminável.

Essas e outras paredes semelhantes é que recebem o visitante nas agências operadoras de intercâmbio. E preparam para o que vamos encontrar...

2.1. Apresentação das agências

Como foi visto na Introdução deste trabalho, procurei contactar todas as agências que operavam com intercâmbios em Belo Horizonte. Um primeiro dado é importante: o seu crescimento. Para mostrar isso, um dado do cotidiano. Se consultamos as páginas amarelas de um catálogo telefônico da cidade, de 1990, a rubrica “intercâmbio cultural” não existe. O catálogo de 1995 já tem a rubrica, onde constam cinco endereços, enquanto que o de 2001 mostra 24 endereços. Meus contatos com as agências operadoras de intercâmbio atuantes em Belo Horizonte foram realizados no final de 1998 e no início de 1999. Localizei, na época, 16 agências,⁴⁶ aqui apresentadas em quatro grupos, de acordo com o tempo de operação em Belo Horizonte à época da pesquisa:

⁴⁶ A identificação das agências foi feita através de consultas aos catálogos telefônicos e páginas de turismo de jornais, visitas ao Salão do Estudante e, principalmente, indicação de amigos e conhecidos. Acreditava, na época, ter localizado todas as agências que operavam na cidade. Mais tarde, como se verá no decorrer do trabalho, pude verificar que isso não havia ocorrido.

Agências com mais de 30 anos de atuação
AFS Intercultura Brasil
Rotary International

Agências com mais de dez anos de atuação
Greenwich
International Way
Núcleo de Intercâmbio
Speed System
Yázigi

Agências que tinham entre três e dez anos de atuação
EF – Escolas de idiomas
Intervip
Student Travel Bureau – STB
Study & Adventure
World Study

Agências com menos de três anos de atuação⁴⁷
Ensino - Cursos no Exterior
Central de Intercâmbio
Central Internacional do Estudante
Student Travel Information - STI

Tendo contactado as agências, busquei, como foi exposto, realizar entrevistas com os responsáveis e obter os dados que me interessavam. Em algumas delas, a entrevista com a pessoa responsável foi realizada quase imediatamente após o primeiro contato; em outras, tive que insistir mais tempo; em outras não consegui estabelecer comunicação. Também a disponibilização dos dados que eu procurava foi variada. Se, em algumas, tive acesso às pastas que continham toda a documentação do aluno desde a inscrição no programa até a sua volta ao Brasil, algumas agências preferiram, elas mesmas, fazer o levantamento de alguns dos dados, que me enviaram. Outras, negaram-me completamente o acesso aos dados. Houve também diversidade na coleta do material publicitário. Se, inicialmente, eu não me preocupei em conhecer o material de cada uma das agências, limitando-me a aceitar o que me entregavam, fui, pouco a pouco, percebendo a importância de analisá-lo, buscando então coletar o máximo possível. Por essa razão, pude dispor de muito material de algumas agências e pouco, ou nenhum, de outras.

⁴⁷ Em relação às agências Ensino e STI, não tive dados concretos sobre a data de início de operação.

Foram realizadas ao todo, 17 entrevistas.⁴⁸ Elas não tinham um roteiro muito rígido e podem ser classificadas como semi-estruturadas. Os meus objetivos maiores eram o estabelecimento de contatos que me permitissem a obtenção de dados sobre os intercambistas e suas famílias – tema fundamental de minha pesquisa – e compreender o funcionamento das agências. Assim, muitas vezes, deixei que o próprio entrevistado tomasse a direção da “conversa”, limitando-me a assegurar a obtenção das informações desejadas. Em muitas das entrevistas, percebi que o meu interlocutor, apesar de esclarecido sobre meus objetivos, falava como se eu fosse uma possível “cliente”, e “vendia” o seu produto. Em outras, fui tratada como uma colega educadora, solicitada a emitir opiniões, a partilhar dúvidas. Em outras, ainda, percebi o distanciamento causado pela posição de pesquisadora, ocasião em que era levada a fazer perguntas mais minuciosas para obter as informações. Essa diversidade de contatos resultou em níveis diferenciados de aprofundamento das entrevistas e, conseqüentemente, de obtenção dos dados. Um fato interessante das situações de entrevista é que eu mergulhei num universo vocabular do inglês (língua que domina a área dos intercâmbios, como veremos), passando a utilizar, eu mesma, expressões como “high school”, “host family”, “application form”, “outbound” e outras, durante as entrevistas.

Uma questão relacionada ao contato com as agências e que vale a pena ser mencionada é a grande rotatividade de seus funcionários. Num mercado em grande expansão, o pessoal especializado parece ser reduzido e, por isso mesmo, disputado. Acredito ser essa a razão que explica que, em várias agências, o/a responsável pelos intercâmbios que me concedeu a entrevista inicial já não trabalhava lá quando fui fazer o levantamento de dados combinado previamente (o que implicou recomençar as negociações para obtê-los, em alguns casos). E, em uma das agências, fui atendida pela mesma pessoa que tinha me recebido, como responsável pelos intercâmbios, em outra agência, procurada no mês anterior. Ainda em relação ao pessoal que trabalha nas agências, é interessante verificar que muitos dos funcionários, diretores e mesmo voluntários que atuam no setor de intercâmbios são pessoas que foram, elas próprias, intercambistas, sugerindo ser esse um setor que se “auto-alimenta”. Além disso, muitos deles conviveram com intercambistas do exterior que ficaram hospedados com suas famílias. Uma das entrevistadas, que trabalha na própria agência pela qual viajou, explica a importância de ex-intercambistas trabalharem em agências de intercâmbio:

⁴⁸ O número de entrevistas não coincide com o de agências. Em algumas das agências, entrevistei mais de um responsável; em outras, não pude, como disse, realizar nenhuma entrevista.

Eu fiz intercâmbio tem dez anos e eu fiz por aqui [esta mesma agência] mesmo, [...] fui para os Estados Unidos. [...] Então, você colocar uma pessoa que já teve a experiência pra vender, é o ideal. E o pai e a mãe que sentam aqui pra conversar com você, eles querem saber é do dia-a-dia: que problemas que você teve, como é que você resolveu...

Através da análise das 17 entrevistas com os responsáveis e do material coletado é que posso apresentar as agências que operam em Belo Horizonte. A diversidade do nível de informações obtidas sobre cada uma delas, conseqüência da diversidade de tipos de contato, limita, evidentemente, essa apresentação.

Uma primeira divisão das agências em dois grupos se impõe imediatamente. As mais antigas, estruturadas com base no voluntariado, sem fins lucrativos, e apresentando como o seu objetivo principal “a busca do entendimento entre os povos”, formam um primeiro grupo, composto pelo Rotary Club e pelo AFS Intercultura Brasil.⁴⁹ São organizações internacionais que trabalham no sentido restrito da palavra “intercâmbio”, ou seja, o número de estudantes que deixa o Brasil está condicionado ao número de estudantes estrangeiros recebidos no país pela mesma organização.⁵⁰ Uma outra característica importante é que, para quem faz intercâmbio através delas, não existe a possibilidade de escolher o país de destino. Preferências são indicadas, mas o seu atendimento vai depender das vagas existentes para o país. Além disso, a grande procura faz com que exista uma disputa pelas vagas. As duas organizações enfatizam, tanto em seu material escrito quanto no discurso dos entrevistados, os aspectos históricos de sua criação. Apesar de mais antigas, elas são responsáveis, nos anos pesquisados, pelo envio de apenas 11% dos intercambistas de Belo Horizonte.

Em um outro grupo estão as agências mais recentes, que se caracterizam por trabalhar em “parceria” com outras operadoras no exterior e por fazer do intercâmbio uma atividade comercial. No seu trabalho, mesmo que algumas delas recebam estudantes estrangeiros aqui, não existe a obrigatoriedade da “troca”. Existe uma seleção dos candidatos, mas não uma verdadeira disputa por vagas, como nas duas agências anteriores.

⁴⁹ Uma outra organização do mesmo tipo, a *Youth For Understanding – YFU*, atua desde 1951. Apesar de ter tido contato com intercambistas de anos anteriores que viajaram através desta organização, ter acessado o site da YFU na internet (www.yfu.org.br) e ter conversado pelo telefone com um responsável em Brasília, não consegui localizar representantes em Belo Horizonte, nem ter acesso aos dados que me interessavam.

⁵⁰ Existem casos de exceção que serão abordados posteriormente.

Se a distinção entre os dois grupos parece clara diante desses dados preliminares, veremos que, muitas vezes, o seu discurso será muito semelhante.

Optei por fazer, inicialmente, uma pequena apresentação de cada uma das agências, de acordo com os grupos em que foram organizadas. Nessa apresentação utilizo tanto dados obtidos no material publicitário quanto dados obtidos nas entrevistas com os responsáveis pelas agências. Em seguida, analisarei alguns pontos que me pareceram importantes no discurso dos responsáveis e no material publicitário.

2.1.1. Agências sem fins lucrativos

AFS Intercultura Brasil⁵¹

O nome do programa, iniciado pela sigla AFS, remete imediatamente ao American Field Service, o programa de intercâmbios mais antigo de Belo Horizonte (em 1957, um intercambista da cidade viajou pelo AFS) e que iniciou o seu trabalho na Europa e nos Estados Unidos, logo após a segunda guerra mundial. Entrevista com um dos diretores do comitê local esclarece a questão da alteração do nome: “No Brasil, o AFS se chama AFS Intercultura Brasil. Em cada país o AFS adotou um nome próprio, isso há uns 3 anos.”

O programa funciona no mundo inteiro com o trabalho de voluntários. No Brasil (e em outros países), há um escritório central, com pessoas remuneradas, que se ocupam do gerenciamento do programa (um superintendente, departamento financeiro, de marketing, secretaria...). A equipe de voluntários, no entanto, é que toma as decisões e realiza as ações. Esta equipe se organiza hierarquicamente: há uma executiva da diretoria nacional, a diretoria nacional e os diretores regionais, já que o AFS é dividido em regiões dentro do Brasil. Eles são o elo entre os comitês locais⁵² e a diretoria nacional. Cada comitê tem sua própria estrutura, sempre voluntária. Os comitês é que se responsabilizam pela divulgação, seleção dos candidatos e de famílias hospedeiras, preparação dos intercambistas. Esse trabalho resulta num grande envolvimento dos jovens futuros intercambistas com o grupo, desde o período da seleção. Segundo o entrevistado,

⁵¹ No meu trabalho, refiro-me à agência simplesmente como AFS, nome habitualmente usado pelos intercambistas e pelos próprios membros do comitê.

⁵² Minas Gerais, que é considerada uma região, tem 10 comitês locais.

...em Belo Horizonte o comitê é sempre muito jovem. As pessoas chegam empolgadas com a viagem, gostaram demais e querem participar, querem retribuir o favor, entre outras, porque as pessoas trabalharam voluntariamente por você. [...] Mas em outros lugares a estrutura é diferente, no sul do Brasil, por exemplo, as pessoas são mais velhas, já foram há mais tempo, às vezes nem viajaram, os filhos viajaram e os pais se envolveram com aquilo e começaram a participar...

De acordo com o Guia do candidato de 1999, a organização trabalha com o intercâmbio cultural, mas tem também outros programas (intensivos para alunos entre 14 e 18 anos, de 7 ou 8 semanas; programas para maiores de 18, de ação comunitária – em centros de ajuda à comunidade – e de cursos de línguas). Tem ainda um sistema de bolsas para alunos de escolas públicas ou técnicas que passam, também, por um processo de seleção, as condições socioeconômicas sendo consideradas como fator preponderante.

O relatório anual de 1997 do AFS apresenta o histórico da organização e a origem do programa de intercâmbio, num texto acompanhado por uma foto, em tom sépia (sugerindo bem a antiguidade): uma série de ambulâncias do serviço e dois soldados. O texto diz:

Há mais de 75 anos atrás, um pouco antes do início da I Guerra Mundial, um grupo de 74 americanos viviam em Paris e trabalhavam voluntariamente como motoristas de ambulância. Este grupo ficou conhecido como American Field Service, cuja missão era transportar soldados franceses feridos da frente de batalha para as unidades móveis de Hospital. No fim da guerra, este número cresceu para 2500 voluntários. [...] Quando a guerra acabou, em 1945 [aí a referência já é à II Guerra Mundial] os voluntários do AFS não queriam abandonar a tradição do serviço internacional. Eles queriam mudar o foco mundial de hostilidade para amizade.

Não existe uma “sede” do AFS em Belo Horizonte. A entrevista com um dos diretores do comitê local foi realizada em seu local de trabalho (uma agência com fins lucrativos) e os dados a respeito dos intercambistas e o material de divulgação foram conseguidos diretamente na secretaria geral, situada no Rio de Janeiro.

Rotary

O Rotary International⁵³ trabalha com intercâmbios, no Brasil, desde 1967. Na verdade, os intercâmbios rotarianos começaram na Europa, em 1929, espalhando-se pouco a pouco pelos outros países. O seu crescimento levou a organização a criar uma estrutura para o seu funcionamento. Encontros anuais entre os responsáveis pelo programa nos diferentes países permitem que esta estrutura e as regras que definem o seu funcionamento sejam discutidas e novos contatos, estabelecidos.

No Brasil, a primeira turma de intercambistas do Rotary foi de um dos distritos⁵⁴ de que faz parte Belo Horizonte. Foi a agência com quem mais pude estabelecer contatos, já que uma pessoa procurada sempre me indicava outra que poderia me fornecer dados interessantes. Por isso, além das informações iniciais e dos dados a respeito dos intercambistas, fornecidos pela secretária de um dos distritos, realizei entrevistas com as coordenadoras de intercâmbios dos dois distritos (conhecidas como “chairman” ou “chairperson”), com um responsável pelos intercâmbios, que me possibilitou o acesso ao material de organização do programa e, ainda, com o Sr. Manoel de Oliveira, que trabalhou com os intercâmbios do Rotary de 1970 até seu falecimento, em 2000.

Em relação ao Rotary não se pode dizer que existe um “material publicitário”, já que os intercâmbios são uma das muitas outras atividades do clube. Tive acesso, entretanto, a um amplo material de circulação interna, ou restrita, sobre os intercâmbios: o guia do “*Youth Exchange*” do *Rotary International* (em inglês, o guia é o mesmo para todos os distritos do Rotary no mundo e ajuda clubes e distritos a implementarem o programa de intercâmbios); a tradução do guia para o Brasil; um material específico de um dos distritos de Belo Horizonte (textos dirigidos aos intercambistas e à família; programação da orientação aos intercambistas de 1999; relatório estatístico sobre os intercambistas da América do Sul, etc.) e cópias dos exames de conhecimentos gerais e atualidades da seleção de 1999 e 2000. O amplo material existente evidencia que o clube tem uma estrutura montada para o funcionamento dos intercâmbios e para o suporte aos jovens durante a viagem.

⁵³ Um dos sites do Rotary na internet (www.rotary.org.br) explica que o Rotary International é a associação de Rotarys Clubs de todo o mundo, e apresenta o clube da seguinte forma: “Rotary é uma organização de líderes de negócios e profissionais, unidos no mundo inteiro, que prestam serviços humanitários, fomentam um elevado padrão de ética em todas as profissões e ajudam a estabelecer a paz e a boa vontade no mundo”.

⁵⁴ A explicação sobre o que é um distrito foi dada em uma das entrevistas: “São regiões geográficas que podem estar dentro de um país ou não. Então, Belo Horizonte é dividida em dois distritos: o 4760 e o 4520 e cada um inclui, além de parte da cidade, outras regiões do país”. (entrevista com a coordenadora dos intercâmbios de um dos distritos de Belo Horizonte).

O guia do Rotary relembra o início dos programas pelo Rotary de Copenhague em 1929, envolvendo participantes europeus. Eles continuaram até o início da II guerra, quando foram interrompidos e retomados após o seu final, em 1946. Os intercâmbios entre clubes da Califórnia, nos EUA e países da América Latina começaram em 1939 e, a partir de 1958, clubes do leste dos EUA começaram a participar. Em 1972, os diretores do Rotary Internacional tornaram o programa oficial. Segundo o guia, os intercâmbios cresceram e hoje atingem 80 países e mais de 8000 estudantes por ano.

2.1.2. Agências com fins lucrativos

Apresento, a seguir, as 14 agências com fins lucrativos que foram contactadas. Nas várias tentativas feitas para categorizá-las, a que se revelou mais produtiva foi a que agrupava as agências segundo os serviços oferecidos e as relações estabelecidas com duas áreas muito ligadas aos intercâmbios: o ensino de línguas estrangeiras e as atividades de turismo.⁵⁵ Temos, então, um grupo de agências ligadas a cursos de línguas – especialmente inglês, mas também espanhol e português para estrangeiros (Greenwich, Speed System e Yázigi); um grupo que oferece também viagens de lazer, passagens, seguros de viagem, carteiras de desconto – ainda que para algumas destas agências haja uma explicação de que se trata de “turismo para estudantes” (Central de Intercâmbio, Ensino, Greenwich⁵⁶ e STB) e um terceiro grupo que centra suas atividades em cursos no exterior – mesmo que alguns depoimentos sugiram, como veremos posteriormente, que algumas ações, como a venda casada de passagens, poderiam incluir algumas delas no grupo anterior (Central do Estudante, EF – Escolas de idiomas, International Way, Intervip, Núcleo de Intercâmbio, Study & Adventure e World Study). As entrevistas foram todas realizadas nos escritórios das agências. As “paredes” descritas no início do capítulo referem-se, portanto, a elas.

Com exceção de duas, que se localizam em dois bairros residenciais da região sul de Belo Horizonte, todas as outras estão situadas numa área predominantemente comercial da mesma região – a Savassi, destinada a uma clientela de alto poder aquisitivo:

⁵⁵ Retomamos aqui, como se vê, dois aspectos abordados no capítulo anterior, vinculados à educação internacional: as línguas estrangeiras e as viagens.

⁵⁶ A agência estaria incluída nos dois grupos, já que é ligada a um curso de línguas e trabalha também com turismo.

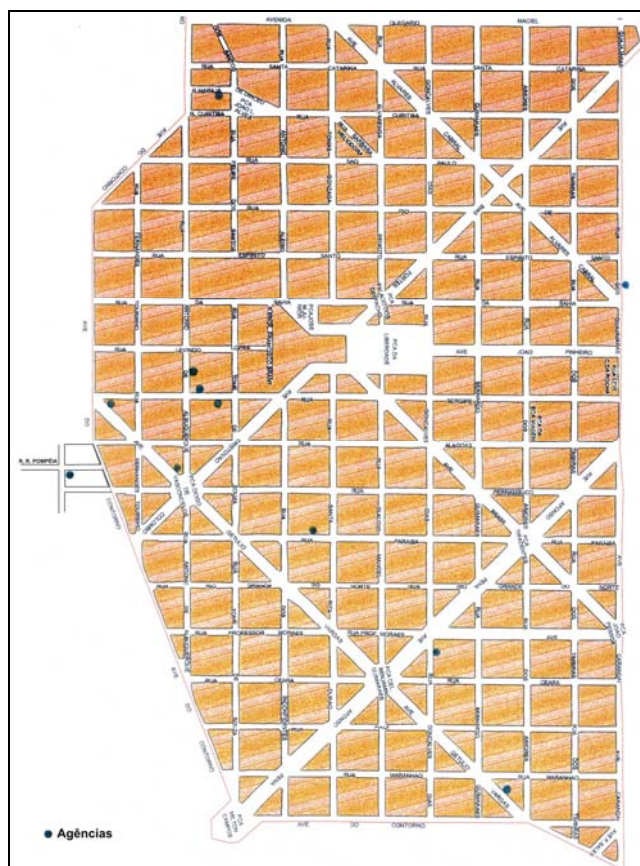


Foto 1: Mapa da Savassi

Agências ligadas a cursos de línguas

Greenwich

A agência é ligada a um curso de línguas criado em Belo Horizonte, em 1973 (inglês e, mais recentemente, espanhol e português para estrangeiros), que, segundo o pôster de apresentação, ampliou, nos últimos anos, sua atuação para a área de turismo e estudos no exterior, intercâmbio cultural e desenvolvimento profissional. O pôster apresenta a escola como um grupo que desenvolve atividades em várias áreas: escolas de línguas, viagens de estudos ao exterior, agência de viagens, operadora de turismo, parceria com escolas, distribuidora de livros, aperfeiçoamento de professores e jornal de divulgação. Na página do pôster referente ao setor “Internacional”, especificam-se os serviços: programas de intercâmbio cultural, estágios, cursos de idiomas, graduação e pós-graduação e

cursos técnicos em diversas áreas. Na mesma página há o item de uma outra atividade, as viagens, com destaque para as Excursões Disney. A opção pelas duas áreas de atividades fica clara na fala do entrevistado, responsável, na época, pelo setor de intercâmbios: “Estamos há treze anos trabalhando com essa área de turismo e educação.” Segundo ele, o trabalho com intercâmbio foi iniciado por uma demanda dos próprios pais, que solicitavam um prolongamento do ensino de inglês, no exterior, para os filhos. Trabalham com vários países, mas principalmente com Estados Unidos e Nova Zelândia.

Speed System

A agência é vinculada a um curso de línguas (inicialmente só de inglês e hoje oferecendo inglês e espanhol) e tem escritório apenas em Belo Horizonte. Trabalha com intercâmbios há mais ou menos quinze anos, segundo a funcionária responsável pelo setor. Durante os primeiros 10 anos, só trabalharam com intercâmbios para os Estados Unidos e há cinco anos começaram a abrir para outros países, que são, basicamente, França, Canadá e Alemanha. Trabalham também com cursos de línguas no exterior, de duração variada. A entrevistada esclarece – em relação a esses cursos - que, para eles: “Isso não é intercâmbio, a palavra é usada de forma errada. Intercâmbio é quando o estudante sai daqui e vai fazer um colégio no outro país. E no intercâmbio ele não pode escolher a cidade onde vai ficar.” E insiste que, nos cursos de línguas, a situação é diferente, o aluno escolhe o local e a escola.

A proprietária da agência participou de parte da entrevista e acrescentou que trabalham também com recebimento de alunos estrangeiros – poucos - que vêm pela mesma organização com que operam nos Estados Unidos.

Yázigí

A agência é ligada a um curso de línguas conhecido principalmente pelos cursos de inglês, mas que trabalha também com espanhol e português para estrangeiros. Só descobri que atuava também como operadora de intercâmbios lendo com atenção o material recebido no Salão do Estudante de 1999. Os contatos com a pessoa responsável foram feitos, então, por e-mail, já que eu não me encontrava no país, na época. Infelizmente, não pude obter dados sobre os intercambistas enviados pela agência, nem realizar entrevistas.

Trata-se de uma rede criada em 1950, que engloba escolas de línguas – 250 centros educacionais no Brasil, além de outros nos Estados Unidos, Europa e Argentina, convênios com outras escolas na Europa, Austrália e Nova Zelândia. Promove cursos de férias, programas de “high school”, cursos de graduação e pós-graduação.

O material publicitário define o trabalho da rede como sendo o da educação internacional, prestação de serviços, desenvolvimento e comercialização de produtos afins.

Agências ligadas a atividades de turismo

Ensino – Cursos no exterior

Localizada no Salão do Estudante de 1999, a agência distribuía um prospecto em que havia publicidade de várias organizações operadoras de intercâmbio no exterior. A pessoa que distribuía a publicidade não pôde fornecer-me informações, tampouco a que me atendeu quando liguei para o número de telefone que constava do folheto. Também as mensagens que dirigi ao e-mail indicado no prospecto ficaram sem resposta. Não tenho, portanto, dados a respeito da agência nem sobre os intercambistas que poderiam ter viajado por ela. A inclusão da agência neste grupo deve-se a um dos itens do prospecto: sob o título “Outros produtos”, estavam passes de trem, vistos consulares, seguro saúde, acomodação, etc., serviços geralmente vinculados a agências de turismo.

Student Travel Bureau – STB

A agência trabalha com cursos no exterior, em geral, há 28 anos. A matriz fica em São Paulo e o escritório de Belo Horizonte foi aberto em 1993. O material publicitário de 1999 mostrava endereços em 24 cidades diferentes, principalmente capitais, onde, muitas vezes, havia mais de um escritório. Identificando-se como uma “empresa especializada em turismo internacional para jovens e estudantes”, ela trabalha com cursos de idiomas (inglês, francês, italiano, espanhol, russo e alemão), cursos para executivos, professores e profissionais, extensão universitária em diversas áreas, programas de férias, cursos técnicos e profissionalizantes e com intercâmbio cultural. Além disso, opera com passagens aéreas exclusivas para estudantes, excursões em vários países, carteiras internacionais de descontos, passes de trem, assistência médica internacional, cartão telefônico para utilização no exterior...

O trabalho específico com intercâmbio cultural é feito, como nas outras agências, em parceria com organizações no exterior, principalmente nos Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Inglaterra.

Student Travel Information – STI

A agência foi localizada no Salão do Estudante de 1999, onde um pequeno stand distribuía folhetos. Não consegui obter mais informações, mas fui aconselhada a ligar para o telefone que constava dos folhetos. Pelo telefone, fui então orientada a contactar outra pessoa, em São Paulo, para ver com ela a possibilidade de uma entrevista e o acesso aos dados. Fui bem atendida e pediram-me que eu enviasse um e-mail, explicando os meus objetivos de forma mais aprofundada e especificando o que eu desejava. Na resposta, o responsável dizia que me enviaria, também por e-mail, os dados de que dispunha sobre os intercambistas e que me contactaria assim que viesse a Belo Horizonte, para marcarmos uma entrevista. Nunca mais fez contato e outros e-mails enviados ficaram sem resposta. Um dos folhetos distribuídos era específico de uma escola de línguas australiana. O outro anunciava programas de intercâmbio cultural e cursos de línguas no exterior e um deles mostrava o logotipo da AYUSA, agência americana de intercâmbios e uma lista de países: França, Inglaterra, Dinamarca, Alemanha, Canadá e Estados Unidos, este com destaque. O mesmo folheto falava em férias “com Disney, EPCOT Center, MGM, Universal, etc.”, o que me permitiu incluí-la neste grupo de agências que trabalham com turismo.

Agências vinculadas essencialmente a cursos no exterior

Central Internacional do Estudante

A agência, “100% mineira”, como frisa o sócio entrevistado, é recente, tendo sido fundada há dois anos. No entanto, todos os três sócios fundadores já tinham sido diretores e mesmo proprietários de outras agências. Além disso, todos eles já tinham grande experiência no trabalho com adolescentes, como ele, por exemplo, que trabalhou com viagens à Disney. Hoje a agência já tem escritórios em outras cidades e estados.

O material de divulgação, criado pelos fundadores da agência, é, para eles, o ponto de partida do intercâmbio, já que é através dele que o cliente fica sabendo o que é o intercâmbio, quais são as etapas, etc. O material fica disponível nas escolas de línguas parceiras, onde a agência divulga seus programas.

A agência trabalha também com outros tipos de cursos no exterior. No entanto, a entrevista e o material a que tive acesso giraram em torno do intercâmbio cultural, minha questão de interesse, já declarada no primeiro contato com a agência. “É o carro chefe da agência”, segundo o entrevistado, que declarou trabalhar essencialmente com intercâmbios para os Estados Unidos, Nova Zelândia e Canadá.

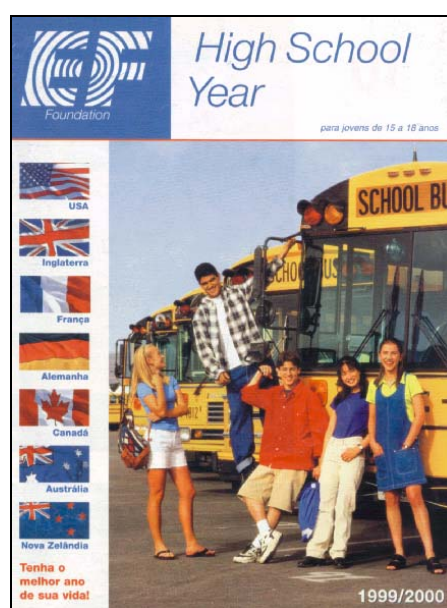
Central de Intercâmbio

A agência havia iniciado suas atividades em Belo Horizonte há apenas dois anos, apesar de já existir há dez em outras cidades do Brasil, não tendo enviado nenhum intercambista de “high school” nos anos que eu pesquisava. Possuía, na época, 13 escritórios, todos situados na região sul e sudeste do país. Segundo o sócio entrevistado, a decisão de não trabalhar com intercâmbios no primeiro ano de funcionamento em Belo Horizonte foi porque eles sabiam que “este tipo de programa exige que as famílias e as pessoas que vão tenham uma confiança muito grande na agência”. Preferiram, então, fazer com que a agência fosse primeiro conhecida através de outros programas, o que, segundo ele, funcionou: “a gente conseguiu penetrar bastante no meio universitário por outros programas, como os de estágios. Trabalhamos também muito com cursos de línguas. Estamos agora fazendo inscrição para a primeira turma de intercâmbio.”

O entrevistado enfatiza que todos os sócios têm uma experiência internacional. E afirma: “a gente vende um produto que a gente conhece”. Trabalham com seis países: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; devem começar a trabalhar com a Espanha dentro de pouco tempo.

EF – Escolas de idiomas

Dois endereços diferentes constavam no catálogo sob o mesmo nome. Um na região comercial a que já me referi e o outro em um bairro residencial. Contatos por telefone esclareceram a questão: a EF é uma organização internacional que tinha duas representações em Belo Horizonte. Durante as entrevistas com as responsáveis por cada uma delas, pude saber que se trata de uma fundação sueca, com escritórios em 30 países do mundo, que tem suas próprias escolas de línguas, mas opera também com o programa “high school”, tendo convênios com escolas desse nível de escolaridade. A organização existe há 30 anos e está no Brasil há 12. Pude comprovar, na França, que o material publicitário naquele país é praticamente o mesmo que aquele distribuído no Brasil.



Fotos 2 e 3: Material publicitário da EF

Apesar de apresentá-las como uma única agência, há diferenças entre as duas representações, que abordarei aqui sem aprofundá-las. Uma delas trabalhou exclusivamente com a organização, durante algum tempo. Depois, o contrato de exclusividade terminou e a responsável explica a decisão tomada: “Além de continuar representando este programa que é sueco e que tem high school, [cursos] para adultos, cursos de línguas, business e outras coisas mais, acabamos entrando em contato com outras universidades, outras escolas, não só de línguas e cursos pra estrangeiros mas universidades, cursos de graduação, pós-graduação e tal”.

A outra representante explicou que a organização “tem escritórios no Brasil há mais de doze anos. A gente trabalhava aqui com representantes que continuam ainda, mas há um ano e meio a gente está com escritório aqui em Belo Horizonte, porque muitos estavam entrando em contato direto com o escritório de São Paulo e isso estava dificultando para o estudante”. Neste caso, ela trabalha apenas com os serviços oferecidos pela organização sueca.

O material obtido nas duas representações era relativo a essa organização. Ele enfatiza o fato de que a organização é internacional, tendo sua rede própria de escolas: “A maior organização especializada em cursos no exterior no mundo todo; tem representantes próprios, diferindo das demais organizações”. Diz ainda que “possui escritórios próprios em todos os países onde oferece o programa e possui mais de trinta escritórios de vendas em todo o mundo”. O material focaliza mais os cursos de línguas em geral, mas há uma parte específica de “high school”. Segundo a

responsável, o trabalho maior é realmente com cursos de línguas: “O programa de ‘high school’ é um programa que a gente não divulga. [...] É um programa que eu não faço esforço pra vender, eu quero que vá o melhor estudante. Eu prefiro mandar 10 estudantes bons, selecionados, que estão no espírito do programa, do que mandar 30 e ter problemas...”

A responsável pela representação que trabalha apenas com a organização sueca faz disso um diferencial: “As outras agências trabalham com outras escolas e nós, só com os produtos nossos”.

Já a representação que trabalha com outros programas além dos oferecidos pela organização sueca e que denominarei, a partir daqui, “segunda representação da EF – Escolas de Idiomas”, em oposição à primeira, enfatiza essa diversidade, dizendo que trabalham com os cursos no exterior desde 1991: “Nós representamos todo tipo de curso, desde cursos de línguas, técnicos, até universidades, politécnicos, mestrado, doutorado”. A agência atende necessidades específicas dos clientes: “Se você chega pra mim [...] e diz assim: eu quero um curso assim, assim e assado, eu procuro a escola e ela monta um curso só pra você”.

Não tive acesso aos dados a respeito dos intercambistas da primeira representação, já que a responsável, que inicialmente havia concordado em disponibilizá-los, recuou posteriormente.

International Way

De acordo com as funcionárias entrevistadas, a diretora e proprietária da agência foi professora de um curso de inglês durante 25 anos e começou a trabalhar com intercâmbios há 14 anos, criando a agência, em Belo Horizonte, junto com um dos diretores do curso. Segundo as entrevistadas, elas trabalham também com cursos de línguas no exterior, mas o forte são os intercâmbios de “high school”. Inicialmente trabalharam apenas com EUA e Canadá, depois ampliaram para Inglaterra, Nova Zelândia, Austrália, Bélgica e Alemanha.

A agência dificultou bastante os meus contatos. Depois de tentar falar, durante muito tempo, com a proprietária ou sua filha, com quem dividia a direção, fui atendida por duas funcionárias, que não permitiram que a entrevista fosse gravada e negaram qualquer acesso aos dados, dizendo que apenas a diretora poderia autorizá-lo. Todas as tentativas de contato – inclusive via internet – foram infrutíferas.

Intervip

A agência é recente, tendo iniciado seu trabalho em 1995. É uma agência de Belo Horizonte. Segundo a diretora entrevistada, “é uma agência pequena e o nosso objetivo é esse”. Trabalham também com cursos de idiomas, profissionalizantes, etc., em vários países do mundo. Os programas de intercâmbio cultural são, no entanto, “o carro chefe”. E explica que “para uma agência sobreviver hoje, só com cursos, ela tem que vender muito curso. Porque a comissão da agência no curso é sempre muito pequena, então, se são cursos de um mês, você tem que vender sei lá quantos pra poder sobreviver”. Operam com Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Alemanha, Irlanda, Itália e Espanha, sempre através de outras organizações nesses países.

Estão iniciando o trabalho com o recebimento de intercambistas de fora, através das organizações estrangeiras com que operam.

Núcleo de Intercâmbio

A agência existe há dez anos e também é de Belo Horizonte. Trabalha apenas com cursos no exterior. Segundo a diretora com quem fiz a entrevista, “a agência foi a primeira que saiu do ‘arroz com feijão’: do inglês, do francês, do idioma e ‘high school’. Eu comecei a procurar arte na Itália, decoração, curso de marketing em vários países”. Trabalha, portanto, com cursos de línguas, cursos de línguas ligados a uma especialização profissional - que ela diz ser a tendência atual do mercado - e o intercâmbio cultural, de “high school”. Este, na sua opinião, é o de maior volume: “porque em termos de custo/benefício é imbatível, tanto em termos financeiros como subjetivos”.

Conta que quando começou, há dez anos, os intercâmbios eram basicamente só para os Estados Unidos. Depois foi iniciado um movimento para a Austrália, mas que era um pouco difícil. E relata: “Eu fui a Austrália pra ver isso [...] e decidi não fechar contrato com programas australianos porque na época estava havendo uma restrição do governo australiano para a entrada de estrangeiros.[...] Aí, na volta, parei na Nova Zelândia e achei que o país era perfeito pra ‘high school’. Inclusive quem começou a trabalhar com ‘high school’ pública aqui, para a Nova Zelândia, foi a minha agência”.

Study & Adventure

A agência tem matriz em São Paulo e existe, como franquia, em Belo Horizonte há quatro anos. A atual responsável trabalhou na agência durante um ano e havia apenas um mês tinha se tornado diretora franqueada. Oferecem cursos de inglês em vários países: Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Irlanda, Estados Unidos, e alguns outros países da Europa. Segundo a diretora, 99% das saídas, em geral, são para países de língua inglesa. Em relação aos intercâmbios, trabalham principalmente com Austrália e Nova Zelândia, país que, em Belo Horizonte, representa 90% da procura na agência.

A entrevistada não possuía os arquivos dos intercambistas dos anos anteriores – que me interessavam - e orientou-me a contactar a sede, em São Paulo. Não tive sucesso nas tentativas de contato.

World Study

A agência trabalha há 16 anos com cursos no exterior, mas em Belo Horizonte estava há apenas quatro anos. Na época do contato, estava passando por um processo de mudança de nome, decorrência de uma reestruturação. Eram 22 escritórios de um antigo grupo que estavam se separando e a World Study estava sendo criada pelos escritórios de quatro cidades, que tinham mais afinidade, como explica a diretora entrevistada: “O que fez com que esses escritórios se juntassem é que gente tem a mesma visão, o mesmo sentimento sobre intercâmbio cultural. Todos nós trabalhamos a parte educacional, com o apoio de psicólogos, e isso não era feito por todo mundo”.

Trabalha com vários tipos de intercâmbio: o chamado pré-intercâmbio, o programa de segundo grau, os cursos de línguas, muitas vezes associados a uma preparação profissional, cursos de pós-graduação e até mesmo doutorados no exterior. Tem também programas de estágios profissionais no exterior. A diretora considera que, “na realidade, a gente trabalha com educação internacional, em geral”. Realiza intercâmbios com vários países: Estados Unidos, Canadá, França, Holanda, Alemanha, Itália, Nova Zelândia e Austrália. Estava iniciando, na época, o trabalho com a África do Sul. Fato a ser destacado é que a agência realiza periodicamente concursos para bolsas tanto para os cursos de línguas como para os programas de intercâmbio.⁵⁷

⁵⁷ Em uma das famílias entrevistadas para este trabalho, encontrei uma intercambista que havia viajado com bolsa da agência.

Como a maioria das outras, a agência trabalha com organizações dos outros países. Trabalha também, em menor escala, recebendo intercambistas estrangeiros aqui.

A agência possui uma revista trimestral que divulga as atividades do grupo e aborda questões ligadas aos cursos no exterior, em geral, e que será objeto de análise em momento posterior do capítulo.

Além das 16 agências apresentadas, acredito ser importante apresentar também duas organizações diretamente ligadas a elas, o Salão do Estudante e a BELTA.

Salão do Estudante

O *Salão do Estudante – Feiras Brasileiras de Educação Internacional* realiza-se anualmente, desde 1996, em sete capitais brasileiras (Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo). Nele, diferentes agências brasileiras e estrangeiras de estudos no exterior têm stands onde apresentam seus serviços, distribuem prospectos, dão informações, etc. Visitei o salão de 1999, realizado no Minascentro, em Belo Horizonte. Havia 187 stands, alguns deles de organizações governamentais (DAAD, alemã e Edufrance, francesa, por exemplo), de universidades no exterior, de cursos profissionalizantes, de idiomas, etc. O salão de 2001, que também visitei em Belo Horizonte, era bem menor, com apenas 119 expositores, e havia menos stands de agências que trabalham com intercâmbio cultural e mais stands de universidades estrangeiras.

Um salão semelhante, a *Expo-Estudante*, acontece também em cidades da Argentina, do México, da Colômbia e do Chile. Em 1999, pude também visitar, em Paris, uma exposição com o mesmo nome: o *Salon de L'étudiant*, que apresentava “um panorama completo da oferta educativa francesa”. Com mais de 500 expositores, entre eles os Ministérios da Educação Nacional e da Pesquisa e Tecnologia, escolas profissionalizantes, escolas de ensino médio, universidades e “Grandes Écoles” (ramo nobre do ensino superior), havia um setor, relativamente pequeno, dedicado à educação internacional. Nele havia principalmente universidades e “lycées” que oferecem educação internacional, mas pude encontrar algumas agências que operam no Brasil. Uma delas foi a organização sueca a que já me referi. Pude também ter acesso ao material publicitário de duas outras agências que já conhecia através de documentação das operadoras brasileiras. Uma delas, a LSI, trabalha apenas com cursos de línguas em todos os níveis em vários países do mundo. A outra, SILC, tem

cursos de idiomas em vários países, mas também recebe intercambistas estrangeiros para frequentar o “lycée” na França. Numa pequena entrevista realizada com a representante presente ao stand, fui informada de que o número de brasileiros recebido pela organização no programa de “Lycée” é pequeno (ela ficou de fornecer-me o número exato do ano anterior – 1998 – por e-mail, mas não o fez). Na exposição pude também ter acesso a uma organização governamental: *L’office national de garantie des séjours et stages linguistiques*, que agrupa agências de viagens de estudos no exterior e na França, associações de pais, centros de formação, etc., e que fiscaliza a qualidade das viagens oferecidas, concedendo um selo de “aprovado” às agências que se enquadram nas normas estabelecidas.

BELTA

Numa linha semelhante à da organização francesa citada no item anterior, e de outras que são citadas no material de algumas agências, como a *Federação Internacional de Viagens para Jovens – FYTO*, ou o *Council of Standards for International Educational Travel – CSIET*,⁵⁸ existe no Brasil uma entidade que federa as agências especializadas em cursos no exterior: a *Brazilian Educational & Language Travel Association – BELTA* - com sede em São Paulo. Seu estatuto define a entidade da seguinte forma: “A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE OPERADORES E REPRESENTANTES DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS E CURSOS NO EXTERIOR⁵⁹ é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega pessoas dedicadas a atividades de divulgação, promoção, organização, representação, comercialização ou prestação de serviços ligados a programas educacionais e cursos no exterior”. No catálogo distribuído no Salão do Estudante de 1999, de que foi uma das patrocinadoras, além de publicidade de agências brasileiras e no exterior, de orientações básicas para quem quer fazer intercâmbio, de “dicas” de viagem, informações sobre alguns países, etc., a BELTA apresenta uma lista das empresas associadas a ela, na época e que, segundo a organização, representavam 50% das agências que trabalhavam com cursos no exterior no Brasil. Das 21 associadas, seis

⁵⁸ O CSIET é definido, por um dos inúmeros sites sobre intercâmbio existentes na internet (www.english.sk.com.br), como sendo “uma organização norte-americana sem fins lucrativos que tem por objetivo disciplinar e dar credibilidade aos programas de intercâmbio para adolescentes em high school”.

⁵⁹ BELTA – Brazilian Educational & Language Travel Association, como é conhecida a entidade, é, segundo o estatuto, o “nome de fantasia”.

estavam presentes em Belo Horizonte e no meu trabalho. Hoje⁶⁰ o número de empresas associadas é de 39 – das quais dez presentes no meu trabalho - e, ainda segundo a organização, representam 90% das agências brasileiras. O catálogo de 1999 traz também uma grade mostrando que tipo de serviço cada uma delas oferece (cursos de línguas, intercâmbio de “high school”, estágios, etc.) e com que instituições no exterior – e em que países - trabalha. Dados de 1997 mostravam que o número de alunos que haviam deixado o Brasil para cursos no exterior tinha passado de 12.000 em 1990 para 60.000 em 1997. Desse número, os cursos de línguas, de duração variada, representavam 45%, enquanto os intercâmbios representavam 10%. A BELTA ainda não tinha disponíveis, no início de 2002, dados mais recentes a respeito dos estudantes brasileiros que saíam do país para cursos no exterior.

Algumas das agências citam, no material publicitário, o fato de pertencerem à BELTA como um indício de qualidade, e incluem nele o seu logotipo. É o caso do Núcleo de Intercâmbio, que define a entidade como sendo a que “reúne somente as operadoras de cursos no exterior que desempenhem seus serviços dentro dos padrões de qualidade exigidos e ofereçam as melhores opções de programas internacionais”.

Também em muitas entrevistas a BELTA foi citada como referência e o fato de ser filiada a ela, como um diferencial. O entrevistado da Central do Estudante, por exemplo, diz que ela “é uma associação que é extremamente exigente na seleção das agências que vão ser associadas. Você tem que ter mil cartas de recomendação, seu intercâmbio tem que passar por uma série de vistorias pra que você seja membro da Belta. Você tem que ter dois anos de vida, então nós passamos por uma série de processos para sermos associados da Belta e nós fomos aceitos o ano passado”.

Essa função fiscalizadora e legitimadora exercida pela entidade está prevista no estatuto, já que o artigo 3º expõe, entre os seus objetivos, o de “Zelar pela garantia da qualidade dos serviços desenvolvidos pelas associadas, procurando com isso valorizar sua imagem junto ao mercado consumidor”.

⁶⁰ Dados obtidos no site da BELTA (www.belta.org.com) em 5 de janeiro de 2002. Considerei apenas as associadas classificadas como “fundadoras”, “plenas” e “observadoras”, não levando em conta as cinco agências “colaboradoras”, que o estatuto define como tendo “atividades ou interesses afins ou conexas aos da BELTA e suas associadas”.

2.2. Organização e funcionamento das agências

Este item apresenta, com base no material coletado e nos depoimentos, um quadro de algumas questões importantes relativas aos intercâmbios.

2.2.1. Dados gerais

A organização dos diferentes programas de intercâmbio é bastante semelhante, mas encontramos aí, novamente, algumas diferenças entre as agências colocadas no grupo que se apóia no trabalho voluntário e as outras.

No Rotary, onde a atividade do intercâmbio é apenas uma entre outras desenvolvidas pelo clube, há toda uma estrutura montada para que o programa funcione. Podemos notar a preocupação em manter linhas gerais para as atividades de todos os países, e o guia de intercâmbios de jovens, o mesmo para todos os distritos e clubes, mostra bem isso, inclusive definindo as regras a serem seguidas pelos intercambistas de todo o mundo e que são bastante rígidas.⁶¹ As responsabilidades em relação ao jovens são divididas entre os distritos patrocinadores (que enviam) e anfitriões (que devem selecionar as famílias hospedeiras, providenciar escolas, receber e, inclusive, providenciar uma mesada para o estudante, além de toda a orientação e acompanhamento). Para o funcionamento dessa divisão de responsabilidades, cada distrito tem uma comissão distrital do intercâmbio, com um presidente (o “chairman”), um tesoureiro, um coordenador dos intercambistas que saem do Brasil (os “outbounds”), um outro dos que chegam (os “inbounds”). Em cada clube, a estrutura é similar à do distrito e neles há também a figura do conselheiro, que será o principal contato do estudante. E a “chairman” de um dos distritos explica que grande parte do trabalho é “feito na base do conhecimento pessoal e da amizade. As vagas, por exemplo, são definidas através de contatos com os canais competentes do outro país”. Acrescenta que estes contatos são feitos, muitas vezes, nos congressos anuais que reúnem todos os responsáveis pelos programas de intercâmbio do mundo ou através de troca de cartas ou e-mails.

O AFS também funciona com uma estrutura baseada no voluntariado, como vimos, mas os comitês existem em função apenas dos programas de intercâmbio (não apenas o “cultural”, que eu aprofundo aqui). Trabalha com parcerias (prefeituras,

⁶¹ Como exemplo podemos citar as famosas (para os intercambistas do Rotary, evidentemente) proibições dos 4 D’s: no Drive, no Drink, no Date, no Drugs.

escolas, associações, etc.) e tem também algumas firmas patrocinadoras. O informe anual de 1999 traz os nomes das firmas Esso, Klabin, Fleischmann e Royal e Quacker. Em relação às vagas, o diretor que foi entrevistado explica como funciona a distribuição:

O número de vagas que o AFS recebe depende diretamente do número de estudantes estrangeiros que a gente recebe. Existe uma troca aí. No começo do ano a gente já tem uma estimativa do número de vagas que vai ter. E a gente distribui as vagas pelas regiões, dependendo do desempenho de cada região, de cada comitê.

O entrevistado explica ainda que o AFS estabelece uma série de regras que o estudante tem que seguir: “não pode beber, não pode usar droga, tem que ir sempre à aula, uma série de coisas...”

Em relação à organização das agências com fins lucrativos, ela é praticamente a mesma em todas: trabalham com operadoras no exterior que se encarregam do estudante lá. Algumas agências trabalham com apenas uma operadora em cada país, outras com várias. Estas operadoras⁶² podem ser de vários tipos: fundações sem fins lucrativos, organizações “comerciais”, escolas de línguas, escolas privadas, grandes redes que atuam em vários países, etc. Cada operadora tem seu sistema de funcionamento e oferece diferentes modalidades de intercâmbio. Assim, vários programas são oferecidos aos estudantes brasileiros: intercâmbios de um semestre letivo, de um ano, ou de menos tempo (nos países em que o ano escolar é organizado em “termos” de quatro meses); programas em que ele estuda em escola pública e programas em que ele estuda em escola particular (e programas em que ele vai para a escola pública, mas tem que pagar uma taxa – exigência de certos países); programas em que ele fica hospedado com uma família e em que fica numa residência estudantil ou mesmo na própria escola (os internatos); programas em que a família que o recebe é remunerada e programas em que ela não é remunerada pela hospedagem. Muitas vezes a mesma agência no Brasil oferece todos esses tipos de programas, já que trabalha com várias operadoras no exterior.

Alguns depoimentos abaixo ilustram a variedade dos programas:

Hoje você tem [programas de] “high school” de várias formas. Você tem os programas oficiais, que geralmente são fundações. Ou americanas, ou

⁶² O guia anual publicado pelo CSIET, organização já citada, lista, em sua edição 2000/2001, 63 destas entidades, apenas nos Estados Unidos.

canadenses ou de outros países. Esses programas trabalham com famílias voluntárias e escolas públicas. Então o aluno só pode escolher o país. A cidade, a host family, aí o programa é que vai definir e de acordo com o application⁶³ dele. [...] Nós temos os programas na Nova Zelândia que trabalham com escolas públicas e os que trabalham com escolas particulares. E temos escolas diretamente ligadas à gente, particulares. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de idiomas)

Na Nova Zelândia, começou a aparecer um monte de instituição... Alguém resolve montar um programa de “high school” pra trazer estudantes e fazer colocação em escolas, só que não consegue colocar em regime de públicas. Então põe como aluno pagante. Na verdade são as mesmas escolas. Tem uma cota pra não pagantes, e quando ultrapassa aquela cota, o aluno tem que pagar, e faz uma diferença grande no preço. Na Austrália é o mesmo movimento, as escolas estão vendo isso como um bom negócio. (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

Em praticamente todas as organizações no exterior, são as famílias que escolhem os intercambistas que vão receber, como explica uma entrevistada:

São as famílias que vão receber que escolhem os alunos, tá? Quando a pessoa vai fazer o intercâmbio ela preenche um monte de documentos. Um desses documentos é uma carta que ela vai fazer contando tudo sobre ela, como que ela é, onde que ela mora, a família, o que ela gosta de fazer no final de semana, que esporte que faz, o que que não faz. Essa carta é que é mandada pras famílias. E a família que vê que tem mais afinidade com o aluno, que tem mais coisas em comum é que escolhe o estudante. (Entrevista no Speed System)

⁶³ “Application”, ou “application form”, é o nome dado ao conjunto de fichas que devem ser preenchidas pelo candidato ao intercâmbio.

E um dos entrevistados explica com bom humor como se realiza o processo:

O estudante preenche o application form, ele vai para o programa, vai para o coordenador de lá e ele vai nas famílias escolhidas, que ele já conhece, como se fosse um Avon: Olha, eu tenho esses estudantes aqui e tal, esse é do Brasil, esse é da Alemanha.... E aí as famílias vão ver o histórico dos estudantes, as notas que eles tiraram, vão ver a foto, os hobbies... Aí diz: Eu acho que esse aqui é legal, eu posso ficar com ele. São, claro, famílias conhecidas, não é jogar a foto na internet e quem pegar, pegou.⁶⁴ (Entrevista na Central de Intercâmbio)

Em geral, as operadoras no exterior têm também uma estrutura montada, com coordenadores que acompanham o estudante na família e na escola, enviam relatórios sobre ele à agência responsável pelo intercambista no Brasil,⁶⁵ etc.:

As organizações com que nós trabalhamos, a cada dois meses a gente recebe um relatório sobre o desempenho dele [o aluno], se ele está se socializando bem, seja na família, na cidade, na escola. (Entrevista no Greenwich)

E essa estrutura pode ser responsável por parte dos custos do intercâmbio:

Tem o coordenador geral lá no país que ele escolheu, o coordenador regional, o coordenador local, é muita gente. [...] E a gente tem que manter essas pessoas lá, que são profissionais, apesar do salário não ser muito alto, porque eles têm transporte, têm telefone, fax, eles têm custos. (Entrevista na segunda representação da EF – Escola de Idiomas)

Algumas operadoras americanas exigem uma taxa extra se o estudante quiser escolher a região onde vai ficar. É o que explica um dos folhetos informativos do STB:

...se quiser escolher uma região para morar nos Estados Unidos com garantia de colocação, deverá entregar toda a sua documentação preenchida até o dia [...] e pagar uma taxa adicional por este serviço.

⁶⁴ Esse depoimento, assim como os anteriores, permite-nos compreender melhor um item dos documentos a serem apresentados pelos candidatos em vários dos programas: X fotos “sorrindo”... Este é, aliás, o tema de uma matéria da revista publicada pela World Study: “Por que tenho que tirar minha foto sorrindo?”

⁶⁵ As operadoras no exterior são focalizadas numa matéria da revista publicada pela World Study: “Quem faz o intercâmbio acontecer”.

Entre as operadoras, há algumas que oferecem atividades “diferenciais”: reuniões no país de destino, com todos os intercambistas que chegam através dela, num só lugar, para facilitar a transição; possibilidade de cursos paralelos de inglês, para os alunos que acreditam não ter um bom nível, viagens nos fins de semana ou férias. Vejamos alguns exemplos:

Ele sai daqui num grupo de estudantes com um guia da organização. Vamos supor que ele vai pros Estados Unidos. Aí ele vai fazer um curso preparatório com a equipe da organização lá. Em vez de colocar o estudante direto na casa de família, direto na escola, pra ele não ter esse impacto logo na primeira semana, ele passa por uma preparação, uma adaptação antes. (Entrevista na primeira representação da EF – Escolas de Idiomas)

E a gente vai recheando [os programas] com coisas que a gente acha que são boas e ao mesmo tempo vendem mais. [...] A gente, no programa dos Estados Unidos, oferece quatro dias em Nova Iorque antes do intercâmbio começar. [...] Nesses dias, além de passeios turísticos, musical na Broadway, etc., há encontros com dois coordenadores locais, fechando, de certo modo, a preparação. Eles podem fazer perguntas, ir se entrosando com a língua, etc. (Entrevista na Central do Estudante)

Incluída no preço, uma semana de orientação vivendo na própria escola. Nesta semana você conhecerá em detalhes como é a vida na Inglaterra, como será viver com uma família inglesa ou num boarding school, e como funciona o suporte da organização. [...] Esta semana inclui, ainda, um pouco de aulas de inglês, para deixá-lo ainda mais preparado. (Folheto do STB sobre o programa em escolas particulares na Inglaterra)

Em geral, as exigências para que o aluno participe dos programas são praticamente as mesmas, com pequenas variações: mínimo de 15 e máximo de 19 anos de idade, não ter participado de outro programa de intercâmbio, ser estudante com média escolar acima de 6, não ter repetido ano (ou justificar), ter nível intermediário de inglês. Essas questões serão vistas com mais detalhes, ainda neste capítulo, no item em que apresento as formas de seleção.

Ainda nos dados gerais sobre a organização dos intercâmbios, vale a pena chamar a atenção para uma nova modalidade de programas que, de certa forma, antecipam⁶⁶ a experiência de internacionalização: são os chamados “pré-

⁶⁶ Da mesma forma que podemos observar, nas trajetórias escolares em famílias culturalmente favorecidas, a antecipação à ação da escola, “no intuito seja de uma superpreparação para os momentos decisivos do percurso escolar, seja de prevenção a eventuais acidentes futuros” (Nogueira, 2000, p.135) como no caso dos estudantes que se inscrevem como “treineiros” nos vestibulares,

intercâmbios”,⁶⁷ miniintercâmbios” e, segundo algumas agências, até mesmo as viagens à Disney:

A gente tem, primeiro, o que a gente chama de pré-intercâmbio, um programa de férias. Estes programas são a partir de 12 anos até os 16, mais ou menos. Os meninos vão, cada um fica com uma família, então eles têm a experiência do intercâmbio, mas eles ficam todos no mesmo lugar e têm um acompanhante nosso que fica o tempo todo com o grupo. Então, assim, eles estão tendo exposição ao intercâmbio mas eles estão tendo muito mais suporte. (Entrevista na World Study)

O miniintercâmbio é como no de “high school”, só que nas férias aqui. Eles freqüentam uma escola, porque no hemisfério norte, não é férias. [...] Moram com uma família e freqüentam uma escola durante 3 meses. É um programa muito legal principalmente pra quem ainda não sabe se quer fazer intercâmbio. (Entrevista na Intervip)

A gente começou inicialmente com programas de Disney, que a gente considera que é o primeiro passo pra o adolescente se internacionalizar. (Entrevista no Greenwich).

podemos notar que esta tendência estende-se aos próprios intercâmbios, eles mesmos já podendo ser considerados uma forma de antecipação.

⁶⁷ Um dado não obtido através das agências, mas em uma das entrevistas realizadas com os pais, permitiu-me a descoberta de uma organização internacional, com representação em Belo Horizonte, que trabalha com intercâmbios de curta duração para crianças: o CISV Internacional, definido em seu site na internet (www.cisv.org.br) como “uma organização independente, voluntária e apolítica que promove a Educação para a Paz e a amizade intercultural”.

2.2.2. Público

A que público se destina o programa de intercâmbios culturais? A questão será ainda discutida em outro momento deste trabalho, mas já podemos, aqui, respondê-la do ponto de vista das agências. Que imagem têm as agências do público com que lidam?

Se observamos o material publicitário, notamos que ele, com raríssimas exceções,⁶⁸ é feito com requinte. Papel de boa qualidade, impressão a cores, fotos. Uma das agências (World Study), como foi visto, tem até mesmo uma revista dirigida aos que se interessam pelo assunto. Vemos, portanto, que é um material pensado para um público que se estima ser exigente. Alguns entrevistados explicitaram essa questão:

Porque o intercâmbio é pra elite, não adianta, porque quem não tem dinheiro não pode ir. Mas o Rotary, eu sinto que ele é procurado por pessoas assim que não tem nem tanto dinheiro, porque ele é o mais barato [...]. E, ao mesmo tempo, por pessoas de um nível intelectual muito bom. Então, é muito competitivo. (Entrevista com “chairman” do Rotary)⁶⁹

A própria escolha dos estabelecimentos de ensino onde é feita a divulgação mostra que o produto se destina a uma população socialmente favorecida, já que são principalmente as escolas particulares da zona sul da cidade:

Fazemos divulgação em colégios. Folhetos, mala direta pros pais. A demanda nasce nos colégios. Basicamente os da zona sul. (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

Além desse tipo de divulgação, é interessante observar que em torno de algumas dessas escolas há também outras formas de publicidade, como out-doors. Em frente a duas delas, especialmente, as lixeiras de rua, em frente à escola, eram, na época de meus primeiros contatos, patrocinadas por agências de intercâmbio.

As escolas públicas não são atingidas pela divulgação, mesmo que o pessoal das agências manifeste opiniões diferentes sobre a questão:

⁶⁸ De todo o material examinado, apenas aqueles do Ensino e do STI não se enquadram nestes parâmetros.

⁶⁹ O depoimento, feito por uma profissional liberal, traduz a distinção feita por Bourdieu entre capital econômico e capital cultural (Bourdieu, 1979, 1983a e 1987, por exemplo). A agência seria procurada, então, majoritariamente por famílias possuidoras de maior capital cultural que econômico.

A gente faz divulgação nas escolas aqui perto. Panfleta na porta das escolas: Santo Antônio, Loyola, Dom Silvério, Padre Machado. E a gente está com uma programação de ir em escolas que são menos visitadas: Colégio Batista, Santa Maria. Em escolas públicas a gente não vai. Eu estou generalizando, eu sei. Mas a gente pode estar criando uma expectativa que quando o aluno vier aqui, o preço do intercâmbio pode ser a renda anual da família dele. E como a gente não tem como oferecer bolsa, é um negócio chato... (Entrevista na Central de Intercâmbio)

Escola pública não é muito freqüente, talvez falte um trabalho nessas escolas, porque eu acho que existe gente de classe média, que não paga escola mas tem condições de fazer uma poupança pro filho ir e talvez não saiba que não é tão caro. (Entrevista na World Study)

As agências notam que está havendo uma mudança de perfil:

Há uns anos atrás, só viajava quem tinha dinheiro [...] Hoje a gente tá vendo que cada vez mais a classe média tá entrando nessa necessidade de viajar. Então você vê um aumento do público. (Entrevista na World Study)

Tá aumentando, popularizando. Desmistificou. (Entrevista na Central de Intercâmbio).

Alguns responsáveis afirmam que, que muitas vezes, os filhos que vão hoje estejam realizando um desejo dos pais que não pôde ser cumprido devido às dificuldades de se participar do programa, na época:

Na verdade, esta geração que aí está, eu considero a geração das facilidades. É o que os pais não tiveram. [...] Os pais que podiam ter contato com o exterior, eram privilegiados. Hoje esses meninos já nascem internacionalizados, porque na casa tem computador, tem internet, tem vídeo, tem vídeo-laser, tem tudo que eles puderem imaginar pra estarem conectados com o mundo lá fora. [...] Por isso, eu acho que os pais querem proporcionar aos filhos aquilo tudo que eles não tiveram. (Entrevista no Greenwich)

A maior acessibilidade é vista, entretanto, também no seu aspecto negativo:

Hoje em dia o programa de intercâmbio já virou uma coisa bem mais comercial. Antigamente era uma coisa muito mais cara. A pessoa fazia muito sacrifício pra mandar o filho e o próprio menino dava muito mais valor. Hoje em dia os alunos fazem intercâmbio como uma viagem de férias.

Então, a gente tem até mais problemas hoje em dia. Tá lá há um mês e fala: Ah, não era isso que eu queria. E vem embora. Perdeu o dinheiro que gastou, não tá nem aí. Antes não, o aluno aproveitava muito mais. Hoje eu vejo que é uma coisa muito mais comercial, uma coisa assim muito mais supérflua na vida dos estudantes. (Entrevista na Speed System)

A expressão “classe média” aparece muito no material publicitário e no discurso dos entrevistados. Apenas uma responsável, no entanto, referindo-se aos Estados Unidos, problematiza o conceito de classe média,⁷⁰ que, segundo ela, varia de país para país:

Você diz que quem faz inscrição de um menino de classe média tem que mandar pra famílias de classe média. Agora, aí, vamos ver o conceito de classe média de cada país. E quando a gente diz que classe média, lá fora, tem um padrão de higiene, de conforto e de compras, muito mais baixo do que o brasileiro, eles não acreditam. Só acreditam depois que vão. Aí voltam e começam a contar. Lá fora, quando você fala classe média, você fala classe média mesmo. São raras as famílias que têm um poder aquisitivo mais alto. Existe, mas é muito restrito. Lá você tem classe média, o rico, e o proletariado. Que, realmente, na comparação, o proletariado tem muito mais poder aquisitivo do que o nosso. Aqui você tem o rico, o classe média A, o classe média B, o classe média C e o proletariado. E o proletariado lá seria a nossa classe média C. [...] Ninguém tem casa de 4 quartos, suítes e tal. Agora, dentro da casa tem tudo. E lá tem cidade que não tem televisão. Tem vídeo-cassete, você vai no shopping da cidade vizinha, pega a fita e compra. Isso é um aprendizado enorme. Como é que você imagina uma cidade sem televisão, em pleno século XXI, num país considerado de primeiro mundo! (Entrevista na segunda representação da EF – Escola de Idiomas)

O aspecto “modismo” também é destacado pelos agentes, que percebem, na opção pelos intercâmbios, muitas vezes, esse aspecto. Os jovens buscam uma prática valorizada que os iguale a outros do mesmo grupo:

E acho que tem um certo modismo, também. Adolescente não quer ser diferente, quer ser igual. Às vezes chega aqui assim: Por que é que você quer ir? Ah, eu quero ir, meus amigos todos já foram. Esse não é o cliente ideal. É o cliente que está indo meio “maria vai com as outras” porque todo mundo tá indo. Ele não é o candidato ideal pra esse programa não. (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

⁷⁰ Que será objeto de discussão em outro momento do trabalho.

A maioria dos pais não tem essa consciência [da importância], vêm porque é moda mesmo. Porque têm condição financeira e querem mandar os meninos de qualquer jeito. (Entrevista com “chairman” do Rotary).

Porque muito jovem, quando chega pra você, ele quer ir porque o amigo, o colega foi, por status. Eu quero fazer intercâmbio, [dizem], mais nada do que isso. (Entrevista na World Study)

Tem outros que vêm buscar a questão do status. (Entrevista no Greenwich)

Um outro aspecto destacado nas entrevistas é o fato de haver “famílias intercambistas:⁷¹

A gente tem pais intercambistas. Eram poucos que faziam naquela ocasião, mas a tendência é de que pais intercambistas tenham filhos intercambistas. E é muito comum todos os filhos da família irem. Quando o mais velho vai, é muito comum todos irem. (Entrevista na World Study)

Normalmente, uma família, quando manda o primeiro filho, todos os outros vão. Por que? Primeiro, porque 99% das experiências são muito bem sucedidas. Segundo, porque é um investimento na educação. Se o primeiro filho deu certo, os outros têm a tendência de darem certo. Só não vai quando os outros filhos não querem, né? [...] Eu não tenho nenhuma pesquisa sobre isso, mas até acho que tem famílias que fazem um planejamento: este meu filho vai agora, o outro vai daqui a dois anos, o outro vai daqui a quatro anos... (Entrevista na Central do Estudante)

E muitos dos que trabalham hoje com intercâmbios afirmam que pertencem a esse tipo de família: “Eu fui intercambista em 1967, pros Estados Unidos”, conta a “chairman” de um distrito do Rotary de Belo Horizonte, e sua irmã, também ex-intercambista e “chairman” do outro distrito, dá um outro detalhe: “Na nossa família nós sempre recebemos, porque nós somos oito irmãos e os seis do meio foram. Sempre teve intercambista lá em casa.”

Eu fui em janeiro de 94 e voltei em dezembro. [...] Eu fui o quarto da minha casa a fazer intercâmbio, meus três irmãos mais velhos foram, meu pai viajou também. Tenho mais dois irmãos, um deve ir agora no meio do ano; o outro tem 10 anos ainda.

E o diretor do AFS, que dá este depoimento, acrescenta que, para ele, nunca houve dúvidas sobre o fato de fazer ou não intercâmbio, visto mesmo como uma “obrigação”:

⁷¹ Informação que pôde ser comprovada através dos dados relativos às famílias, como se verá posteriormente.

Olha, pra falar a verdade, o fato de meus irmãos terem ido e meu pai também, quando foi chegando a época eu não tive aquilo “Eu ouvi falar de intercâmbio, será que eu quero fazer?”. Pra mim era igual exército, eu ia chegando na idade, eu sabia que tinha de fazer...

Foi o caso também da diretora do Núcleo de Intercâmbio:

Eu fui a 13ª numa família de 14, em que a maioria fez intercâmbio, então eu acho que já nasci esperando a minha vez.

Ainda levantando respostas à questão: a que público se destina o programa de intercâmbios culturais?, vale a pena abordar um tema muito presente nas entrevistas com os responsáveis pelas agências, que é aquele do momento ideal da vida escolar do aluno para a realização do intercâmbio.⁷² Uma primeira indicação já é dada pelos próprios países ou alguns programas, quando estipulam as idades (geralmente de 15 a 18 ou 15 a 19 anos) e até mesmo exigem que o aluno não tenha terminado o ensino médio⁷³ no Brasil. São poucos os países que aceitam os que já concluíram:

Os que já terminaram já é mais difícil, porque os países não aceitam. Estados Unidos, por exemplo, não aceita. Eles podem ir pra Inglaterra, podem ir pra Irlanda e pra Nova Zelândia. Deixa de ser tão proveitoso porque eles deixam de estudar mais, porque eles já têm o diploma. Então eles acabam fazendo corpo mole pra ir pra aula... (Entrevista na World Study)

Agora estão começando a aparecer alguns, porque no meu programa na Nova Zelândia eles podem já ter terminado, porque na Nova Zelândia tem um ano a mais. Aí eles freqüentam normalmente, só que a nota não vale nada, que eles já terminaram [o curso no Brasil]. (Entrevista na Intervip)

⁷² Evidentemente, nesta discussão está implícita a questão do intercâmbio visto, ao mesmo tempo, como lazer e turismo e como um período de estudos, questão que será retomada posteriormente. Vemos na preocupação com a idade, além das questões escolares, a mesma questão já analisada por Caspard (2000) e vista no capítulo anterior, em relação às “permutas” de filhos na Suíça.

⁷³ Esse nível de estudos aparece, tanto no material publicitário das agências, quanto no discurso dos entrevistados, com vários nomes, devido a mudanças sucessivas na legislação brasileira: segundo grau, colegial, científico. E, evidentemente, o termo em inglês “high school”. Mantive, nas citações, a terminologia empregada pelo entrevistado.

Em geral os alunos partem durante o segundo ano do ensino médio, e vemos que esta é a recomendação das próprias agências, que utilizam quase sempre como argumento a preparação para o vestibular:

Eu aconselho a sair no segundo [ano]. Eu acho que ele é ideal. No primeiro ele acabou de sair do primeiro pro segundo grau e é uma mudança grande. Mudança demais, mesmo que seja pra melhor, afeta demais e dá um certo desequilíbrio. No meio do segundo ano eles já estão no meio do curso, assentadinhos. [...] Então não é um momento muito ruim pra sair porque não perde muito. O estudante que vai por um ano pode fazer mais um semestre do terceiro, se ele não voltar com o diploma. (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

Eu encaminho mais pra ir no segundo ano. Porque dependendo do estado pra que ele for nos EUA, ele pode voltar formado, e aí ele tem um semestre aqui pra fazer cursinho. Se ele vai no terceiro ano e ficar um ano, aí ele ultrapassa. Perde o vestibular daquele ano, em julho só tem escola particular⁷⁴, ele só vai ter novamente no outro ano. Alguns pais falam assim: Isso pra mim não é perda, é ganho. Mas outros falam: Isso é perda e eu não quero. Eu mesma acho que no primeiro... avacalha... Não dá base. E no terceiro tem esse impasse do vestibular. Ou ele fica seis meses só e tenta passar no final do ano, o que é pouco provável, não consegue sem ver as matérias básicas que ele vai fazer prova. Ou ele realmente atrasa um ano na faculdade se ele quiser. Agora o segundo é idealíssimo. (Entrevista no Speed System)

Alguns fatos citados nos depoimentos valem a pena ser explicados. A referência a voltar ou não com o diploma pode ser compreendida, principalmente em relação aos Estados Unidos, porque

não existe uma regulamentação nacional que obriga a escola a dar um diploma ao estudante estrangeiro. Então, cada diretor é que decide. Então o estudante tem que reunir uma série de requisitos pra conseguir o diploma se aquela “high school” tiver a política de dar o diploma. Tem estudante que chega a vestir beca, participar de formatura, mas não volta com o canudo na mão, não. Volta pra escola aqui e faz o resto do terceiro [ano]. (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

Voltar ou não com diploma, freqüentar ou não o terceiro ano do ensino médio no Brasil após a volta são temas explorados pelos entrevistados nas agências. Vimos

⁷⁴ Alusão ao fato de que não há vestibular para a Universidade Federal de Minas Gerais, no meio do ano. Neste depoimento vale a pena realçar que, para a entrevistada, fazer o vestibular significa fazer a seleção para a UFMG, comprovando tendência já apontada por Nogueira, em pesquisa sobre as trajetórias escolares das camadas médias intelectualizadas (2000: 138).

em alguns dos depoimentos anteriores que o segundo ano é considerado “ideal” porque não atrasa a vida escolar do jovem.⁷⁵ Mas este “atraso” não é considerado importante, nos depoimentos abaixo:

Às vezes tem pai que diz: Ah, eu não vou deixar meu filho ir não, vai perder o terceiro científico... Muito com aquela mentalidade de cumprir aquele imediato, sem a menor visão do que é o intercâmbio. Não existe perda numa experiência dessas. Mesmo que esse ano não seja válido. Eu, por exemplo, acabei não revalidando o meu ano. Eu ia fazer medicina, era uma coisa muito difícil, então eu retomei de onde tinha parado. Mas em termos de ganhos, não se compara. (Entrevista com “chairman” do Rotary)

Essas questões serão exploradas na análise das entrevistas realizadas com as famílias.

2.2.3. Processos de seleção

É possível falar em seleção referindo-se a um processo existente em todas as agências, mesmo que ela não ocorra da mesma forma nem tenha os mesmos objetivos.

Examino inicialmente o caso do Rotary e do AFS. Lembro que os candidatos não podem escolher o país, apenas indicar as preferências. Nesse caso, se houver vagas para aquele país, os mais bem classificados têm mais chances de ir para o destino desejado. A seleção é realizada com bastante antecedência, geralmente um ano antes da partida dos candidatos selecionados e, diante da variedade dos países de destino, não inclui provas de língua estrangeira. Com vagas limitadas, devido ao acordo com outros países, e muitos candidatos, já que os preços podem ser mais baixos do que em outras agências, eles são sempre procurados por um número maior de candidatos do que as possibilidades de vagas:

Então, é muito competitivo. E mais e mais a qualidade do jovem, e aí é que eu diria que tem mudado o perfil, é que mais e mais a gente tem conseguido enviar pessoas muito bem preparadas.[...] Nós temos 150 candidatos pra 50 vagas. Isso no nosso distrito. (Entrevista com “chairman” do Rotary)

A seleção do Rotary inclui um teste de conhecimentos gerais. O da seleção para 1999 incluía, por exemplo, 49 questões que envolvem conhecimentos de geografia e história de diferentes países, algum conhecimento sobre a cultura (artes,

⁷⁵ A mesma preocupação existe, como vimos no capítulo anterior, entre os pais franceses que enviam seus filhos ao exterior em programas semelhantes.

literatura) de alguns países e muitas questões sobre o Brasil e Minas Gerais (cultura, história e geografia, política).

Antes disso, no entanto, há uma primeira seleção, baseada nos primeiros contatos com o jovem e a família. Segundo a “chairman” do outro distrito:

Nós temos critérios de seleção. O critério número um é a vontade própria do menino de ir. E a gente tem como medir isso, porque nós temos casos de pais que não fizeram intercâmbio, gostariam muito de ter feito, são frustradíssimos e querem muito aquilo pro próprio filho. Mas o filho não quer. Então você vê aquele pai assim, naquele entusiasmo, e o menino todo murcho lá na cadeira. E você tem menino que ele mesmo vai lá, ele mesmo se informa, ele mesmo quer saber, já ouviu falar de intercâmbio, já hospedou um intercambista na casa dele, o irmão dele foi intercambista... Então você tem como ver, e é esse entusiasmo, esse brilho no olho, querer conhecer uma nova cultura, conhecer um novo país, divulgar o Brasil lá fora, ampliar a vivência de mundo. É esse o perfil que a gente quer.

No AFS, o guia do candidato explica o processo de seleção:

Todos anos, milhares de secundaristas se candidatam ao Programa Escolar. Dentre eles, cerca de 400 são selecionados pelos comitês locais do AFS Intercultura. Através de provas de conhecimentos gerais, dinâmicas de grupo e entrevistas individuais, o AFS Intercultura busca candidatos com forte motivação acadêmica, que sejam flexíveis, sociáveis e que tenham como principal objetivo de participação no programa a aprendizagem intercultural.

As qualidades necessárias são avaliadas, então, pelos comitês locais, muitas vezes formados, como vimos, por jovens recém- chegados da experiência e que, em vários encontros (onze, no comitê de Belo Horizonte, segundo o diretor entrevistado), através de discussões, “dinâmicas” e outras atividades, determinam quais são os candidatos que correspondem ao perfil desejado.

Nas outras agências há também uma seleção. Mas, mesmo se nelas pode haver um problema de vagas, já que nem sempre as operadoras com que trabalham no exterior oferecem muitas vagas para os países mais procurados, o que vai contar mais para sua obtenção é a questão do tempo, a antecedência na procura e na decisão. A seleção é feita, então, para ver se o candidato preenche os requisitos exigidos pelo programa escolhido, e que variam ligeiramente (o nível de língua, por exemplo, não é sempre o mesmo) e se ele tem o “perfil” psicológico do intercambista, ou seja, se há probabilidade de adaptação ao programa. Todas as pessoas

entrevistadas afirmaram que nem todos os que desejam fazer o intercâmbio, e procuram a agência para isso, vão realizá-lo. Essa seleção, mais simples e rápida em algumas, mais demorada e aprofundada em outras, pode incluir, nas diferentes agências, várias sessões, com a participação de psicólogos; testes de personalidade; exames de proficiência na língua, testes de conhecimentos gerais e, principalmente, a percepção, por parte do pessoal da agência, de que a realização do intercâmbio é realmente um desejo do estudante.

Então a gente tenta detectar [ela falava de candidatos que poderiam causar problemas] através destes testes. Na seleção acadêmica, existe primeiro um teste do idioma, que é uma prova oral e escrita, e a gente tem uma prova de conhecimentos gerais e a gente tem uma, não é uma prova, é um papel que a gente chama “situações do dia-a-dia”. A gente coloca três situações possíveis de acontecer, tipo assim ‘É uma família muito religiosa... “ Ou então “A sua família não deixou você ir em uma festa...” Ou “Você está numa festa e te ofereceram droga...” e eles vão ter que colocar no papel como eles agiriam nesse caso. E tem uma entrevista com os pais e o estudante também. Que é onde a gente coloca tudo do programa e tal. Isso é que seria a parte acadêmica. Aí, já escolheu ir com a gente, aí faz o MNPI.⁷⁶ A psicóloga, a gente começou com ela agora. (Entrevista na Intervip)

A gente tem um controle de qualidade muito grande na seleção dos meninos. Eu não aprovo todos os meninos que vêm aqui. Além do teste de inglês que eles fazem, a gente tem uma aprovação psicológica, né? Todas aquelas application que você viu e ainda tem a análise que a gente faz. Quando o menino é muito problemático [...] a gente tem duas alternativas. Ou nós recusamos ele, que é a última alternativa, por vários motivos a nossa postura não é essa, a nossa postura é de sempre dar todas as chances que a gente puder, de viabilizar o serviço que a gente tá oferecendo. E a nossa primeira alternativa é trabalhar a cabeça daquele aluno de forma a ele entender a importância disso e fazer com que ele queira com vontade de querer e não simplesmente porque nós condicionamos ele a isso. Se nas vésperas do intercâmbio ele realmente não tiver assimilado, ele não vai. A não ser que ele consiga enganar a gente, mas é difícil isso acontecer. Porque a gente tem várias etapas, em alguma etapa ele se queima. (Entrevista na Central de Intercâmbio)

O intercâmbio cultural é institucionalizado pra estudantes entre 15 e 18 anos, que estejam cursando o segundo grau, que tenham boas notas na escola, que não tenham perdido o ano nos três últimos anos que ele cursou aqui no Brasil, e que tenha um bom conhecimento de inglês. Então, esse adolescente tem os pré-requisitos pra participar do intercâmbio cultural.

⁷⁶ Mais conhecido pela sigla, o nome do teste é *Inventário Multifásico Minnesota de Personalidade*.

Porém a gente não se limita só a esse tipo de característica. A gente quer ver se é ele que realmente quer ir, se não é uma vontade só dos pais e não dele. Então, a gente faz uma análise do perfil do estudante através de uma psicóloga... (Entrevista no Greenwich)

Eu faço uma entrevista com ele, vejo o nível de inglês, vejo a maturidade dele, eu percebo se realmente tá preparado, com o espírito pronto pra ficar lá fora um tempo longe da família, longe dos amigos. Então eu vejo tudo isso. Não é um programa que eu mando qualquer aluno. Não é só pagar e vai, de jeito nenhum. (Entrevista na primeira representação da EF – Escolas de Idiomas)

2.2.4. Processos de preparação para a ida e de orientação após a volta

Se há uma unanimidade nas questões levantadas nas entrevistas com os responsáveis de todas as agências, e dos dois grupos, é a necessidade de uma preparação para os intercâmbios. Ela está presente, também, no material de algumas das agências e é citada, por alguns entrevistados ex-intercambistas, como a grande diferença entre os intercâmbios de há alguns anos atrás e os atuais:

[A minha] Foi a turma que inaugurou o intercâmbio do Rotary aqui. Tanto que pra eu me preparar um pouquinho, eu conversei com gente do AFS daqui que já tinha voltado. Mas assim, uma informação muito precária. A gente não tinha uma preparação como nós temos hoje. [...] Os meninos já vão bem mais preparados. (Entrevista com “chairman” do Rotary)

Eu não fui com nenhuma preparação, então eu levei na cabeça diariamente. Com o intercambista nosso não acontece isso. Se o irmão americano ficou com ciúmes, ele já sabe como contornar, a gente já deu mil exemplos pra ele. E eu não sabia de nada disso, eu não sabia nem a quem me dirigir na hora em que tinha um problema. (Entrevista na Central do Estudante)

Mas se há unanimidade em relação à importância de que o intercambista saia daqui preparado para a experiência que vai viver, as formas de preparação são variadas. E as agências procuram fazer desse momento o fator que as diferencia das demais:

Nós vendemos a nossa imagem de bons preparadores. E investimos muito dinheiro nisso. [...] A gente investe na preparação porque o resto é tudo igual. Estou falando das empresas idôneas. Então, nós todos temos um programa de intercâmbio bom, reconhecido pelo governo americano, que se encaixa nas regras todas do governo. O que muda é a forma como cada empresa enxerga o intercâmbio. Eu encaro da seguinte forma: é um

atendimento personalizado, com um esclarecimento completo de tudo, com um esclarecimento contratual, que os pais assinam, item por item. É essa a preparação que a gente faz. (Entrevista na Central do Estudante)

O sucesso do menino lá fora não depende da sigla do programa, depende da maneira como a gente prepara ele aqui. [...] Nisso é que está o diferencial. Porque se ele vem aqui, diz que quer fazer intercâmbio e eu vendo... O menino lá fora vai ter problemas e a família aqui também. (Entrevista na World Study)

E, de acordo com uma das entrevistadas, a busca da melhor forma de preparação é constante:

Porque cada semestre a gente aprende uma coisa nova. A gente não pode pensar assim: agora tá pronto. A cada semestre surge uma coisa completamente diferente, aí a gente tem que colocar uma psicóloga, mudar o work-shop, as reuniões de orientação... (Entrevista na Intervip)

O trabalho de preparação é considerado como uma das tarefas que mais ocupam o tempo da agência:

Porque o pai tá entregando o filho dele por um período que vai de seis meses a um ano. Só que o trabalho que a gente tem com o filho supera isso. Porque a gente trabalha seis meses antes deles irem. Se fica lá um ano, então é um ano e meio. E tem muitas empresas que não têm estrutura pra dar esse suporte pro adolescente durante um ano e meio. (Entrevista no Greenwich)

O cliente de intercâmbio é nosso cliente por dois anos. Porque ele começa seis meses antes, o ano inteiro que ele tá lá e seis meses depois. (Entrevista na Intervip)

Mas [a preparação] não é de uma assentada, a gente passa seis meses fazendo isso. (Entrevista na Speed System)

Através das entrevistas e do material que pude obter, acredito que se possam traçar algumas linhas gerais que definem o tipo de preparação feito pelas agências. A participação de psicólogos em alguns momentos da preparação, por exemplo, vem sendo uma tendência, mesmo que o trabalho desenvolvido por eles não seja o mesmo em todas as agências.

Temos um acompanhamento psicológico, são 10 reuniões com os meninos e 4 com os pais [...] com psicólogas especializadas em adolescentes. (Entrevista na World Study)

[...] depois a gente trabalha com uma psicóloga, ela aplica aquele MNPI nos meninos, aí dá pra gente um retorno, faz uma entrevista com cada estudante e, havendo necessidade, uma entrevista com os pais. (Entrevista na Intervip)

A gente faz uma análise do perfil do estudante, através de uma psicóloga que é contratada e que fica “full time” aqui para dar uma assistência ao estudante. (Entrevista no Greenwich)

Então nós temos uma equipe de psicólogos que acompanham nossos estudantes e nós fazemos várias reuniões a partir de então. (Entrevista na Central do Estudante)

A preparação inclui também reuniões com o grupo de intercambistas, com os pais, muitas vezes em formas de work-shops com “dinâmicas” e contando com a participação de ex-intercambistas:

A gente sempre convida os ex-intercambistas a participarem do work-shop pros intercambistas. [...] Esse work-shop é um dia inteiro, a gente faz com os pais também. A gente faz só dinâmicas e em cada dinâmica tem alguma coisa por trás. Tem dinâmicas em que eles vão lidar com preconceito, onde eles vão lidar assim... (Entrevista na Intervip)

Antes de mandar o aluno para o exterior, a gente faz essas reuniões de orientação com ele aqui também, de preparação. [...] Chama os colegas que foram pra explicar e reforçar o que a gente falou. (Entrevista na Speed System)

Então, por exemplo, semanas antes do embarque eu reúno, num hotel-fazenda [...], toda a nossa equipe com todos os intercambistas e pais. E nós passamos o final de semana lá [...], fazendo várias dinâmicas. Todas dinâmicas que ilustram experiências que eles vão ter lá. Levamos ex-intercambistas pra fazer palestras, pra dar depoimentos, os pais perguntam o que eles quiserem. (Entrevista na Central do Estudante)

A gente faz um work-shop no final dos trabalhos, que a gente leva os meninos pra um hotel e que a gente tem os adolescentes que estão indo e os adolescentes que chegaram, que vão dar depoimento. (Entrevista na World Study)

No caso do AFS, a seleção é feita em forma de reuniões num sítio e, como preparação, os candidatos escolhidos trabalham no comitê durante algum tempo:

No AFS a seleção é feita um ano antes, [...] é uma coisa gostosa, vai pra um sítio, fica todo mundo junto, você conhece muita gente que tem os mesmos interesses. Depois disso você passa um ano participando das atividades do comitê [...] convivendo com as pessoas que acabaram de voltar e ficam falando da experiência delas, estimulando mais ainda a vontade nossa de querer viajar. E você estar trabalhando numa coisa que, apesar de dar muito trabalho, na maioria das vezes é muito prazerosa, dá ainda mais vontade de viajar e voltar e poder fazer parte, poder trabalhar mais pelo AFS. (Entrevista com diretor do AFS)

As agências realizam também encontros individuais com o intercambista e seus pais, e, em geral, a preparação costuma combinar todas ou algumas das formas apresentadas:

A gente tem entrevistas com os pais, a gente tem reuniões com todos os pais juntos, a gente costuma trazer pais de ex-intercambistas. A gente tem reuniões só com os intercambistas e a gente traz meninos que já foram. E a gente tem reuniões com todos juntos, para esclarecer bem as coisas. (Entrevista na Study & Adventure)

O que é tratado nesses encontros de preparação?⁷⁷ Um ponto que sobressai são as diferenças culturais:

Existem muitas formas de promover a conscientização sobre diferenças culturais e adaptação antes mesmo da partida do estudante. (Manual de intercâmbio do Rotary, em que o item é seguido de sugestões de atividades, incluindo “dinâmicas”)

⁷⁷ Existem outras formas de preparação, combinadas às apresentadas aqui. De forma geral, quando o material publicitário das agências é mais elaborado, vários itens de preparação já aparecem nele. Assim, o fôlder sobre high school da Central do Estudante traz vários itens que já iniciam o processo de preparação, dando “dicas” de como enfrentar a realidade. Também uma outra forma é adotada pela World Study, que publica em sua revista várias matérias sobre questões que fazem parte da preparação do intercambista. Destacam-se duas seções: “O que fazer na hora H?”, que aborda problemas que podem vir a ocorrer, dando sugestões para resolvê-los e “O que eu não faria de novo”, onde há relatos de ex-intercambistas sobre “erros” ou gafes cometidos. A mesma revista traz matérias sobre a questão da saudade e do medo do desconhecido, comuns ao intercambista, com “dicas” para enfrentá-los. O Rotary tem um texto “Mensagem ao jovem intercambista brasileiro”, em que sugestões que podem facilitar a experiência do intercâmbio são dadas. Ainda como uma outra forma complementar de preparação, a Central do Estudante tem um contrato que deve ser assinado pelos pais, com 14 cláusulas especificando deveres e direitos, formas de pagamento, etc. Ele traz um anexo com as regras gerais dos programas americanos e neo-zelandeses.

Então, quando a gente faz o treinamento, a gente vê muito esse lado, as diferenças culturais, né? Eles vão sabendo, por exemplo, que em tal lugar não pode fazer tal gesto... Que o brasileiro tem o hábito de tocar, de abraçar, que lá eles não têm. No Japão, como é que é assim, como é que é assado... (Entrevista com “chairman” do Rotary)

Essas reuniões trabalham não só os aspectos técnicos do programa mas também a psicologia do programa. Tudo isto com a intenção de facilitar a adaptação dos meninos lá fora. Então a gente trabalha todos os aspectos culturais do país pra onde eles vão. Todas as diferenças entre estes aspectos, desde aspectos econômicos até aspectos do comportamento sexual, que a gente sabe [que existem], de um país e de outro. Tem país que é mais aberto, tem país que é mais fechado, tudo isto. (Entrevista na Central do Estudante)

Ligado à questão das diferenças culturais, vemos um termo que aparece muito em todo o material coletado e nas entrevistas, que é “choque cultural”.⁷⁸ Ele é definido, no material da Central do Estudante, como “uma reação psicológica a uma mudança dramática no ambiente cotidiano de uma pessoa por algum período de tempo”. São expostos os diferentes sintomas de manifestação do “choque” e como lidar com eles, caso ocorram.

A preparação é o momento também de se passarem as “regras” que devem ser seguidas:

A preparação é feita com reuniões de orientação onde são passadas regras como não beber, não dirigir... (Entrevista na International Way)

Na programação de preparação do Rotary, este é um dos pontos abordados. Entre as regras, os já citados 4 D's: “no Drink, no Drive, no Date, no Drugs”.

Na discussão das regras, os problemas e dificuldades que o intercambista poderá encontrar também são abordados com os estudantes, enfatizando-se a idéia de que eles fazem parte da experiência e que exigem esforço para serem enfrentados:

⁷⁸ Segundo Rimmer (1997: 9), o conceito de choque cultural, desenvolvido nos anos 60, foi muito utilizado na literatura consagrada à adaptação dos estudantes em contexto estrangeiro. Ele refere-se à “ansiedade que resulta da perda de todos os sinais e símbolos das relações sociais que nos são familiares”. Entre os sintomas do “choque cultural” estariam a tensão, sentimentos de falta e de perda em relação aos amigos ou ao estatuto social, certa confusão em relação aos papéis sociais e a sua identidade pessoal, a impressão de estar à margem da nova cultura, ou de ser rejeitado, uma sensação de impotência devida ao fato de não ser capaz de enfrentar o novo ambiente...

O menino tem que saber que, se ele fez opção por determinado país, ele tem que viver a realidade daquele país. É a cultura daquele país. E quem o dirige, quem o assiste é a organização que está recebendo lá, não é mais o pai ou a mãe. Quer viajar? Se a organização deixar. Com a família, com a escola. Não adianta o pai e a mãe resolverem ir lá passar o Natal com ele e depois viajarem. Não pode. (Entrevista na Speed System)

Viver numa nova cultura não é uma viagem de lazer. Pode ser até muito prazerosa, mas envolve trabalho árduo. Assimilar novas maneiras de fazer as coisas em casa, e na escola pode não ser fácil a princípio. Desmistificar nossos mitos pode ser, num primeiro momento, até mesmo frustrante. Mas no final, estabelecer laços reais com pessoas reais dentro de uma cultura real é muito gratificante. Crescemos e aprendemos muito [...] Lembre-se sempre que você é o de fora, o elemento estranho à comunidade. Assim, a chave para que sua experiência seja harmoniosa e frutífera está em suas mãos. O maior esforço de adaptação para uma boa convivência tem que partir de você. (Material da Central do Estudante)

Há também um trabalho específico com os pais, considerados por alguns dos entrevistados como fonte de problemas:

E com os pais a gente trabalha o que é mais difícil pra eles, que é abrir mão do filho durante aquele período. Porque eles têm que compreender, e alguns pais e mães têm dificuldade, que o filho, de certa forma, virou adulto, está virando adulto. É a carta de independência, ele vai voltar mas vai ser uma pessoa diferente. E os pais têm que entender que o intercâmbio é do filho, ele não é dos pais. (Entrevista na World Study)

A revista publicada pela agência traz, em vários números, charges, como a apresentada abaixo, que mostram cenas em que os pais não compreendem bem o que é um programa de intercâmbio.



Foto 4: Charge publicada na revista *Planeta Intercâmbio*

Muitos dos entrevistados abordaram essa questão:

Os nossos pais educam muito mal os seus filhos. Muito dependentes, levam e trazem de carro, principalmente os de classe média. Os meninos não sabem fazer a cama, não sabem fazer comida. (Entrevista com “chairman” do Rotary)

A gente já chegou à conclusão, por exemplo, que pro semestre que vem, a primeira reunião vai ser só com os pais. Porque muitas vezes a gente tem mais problemas com os pais do que com os meninos. (Entrevista na Intervip)

Temos casos raros de pais que querem que os filhos façam e os filhos não têm interesse. Aí nós entramos como advogados do diabo. Porque quando você percebe uma situação dessas, você simplesmente corta. Você abre o jogo e diz assim: O seu filho não vai comigo porque ele não quer ir. Vai dar tudo errado e eu não vou mandar um menino pra dar tudo errado e ele sofrer. Então, você procura um programa que tenha menos consciência do que eu e faça do jeito que você quiser. Do mesmo modo que tem filhos que querem de todo jeito ir e os pais não dão apoio de jeito nenhum. Aí eu falo assim: Olha, meu filho, primeiro nós vamos trabalhar a cabeça do seu pai e da sua mãe. Depois nós vamos trabalhar em cima do seu intercâmbio. Porque os pais têm que assinar e se você for e eles tiverem assinado porque você obrigou, você vai ter problemas do mesmo jeito, eles vão ficar te azucrinando no telefone e não vão deixar você se integrar. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

E todo esse trabalho que a gente faz com os meninos a gente também faz com os pais. [...] Os pais fazem umas dinâmicas e eles fazem outras. Os pais dividem a ansiedade deles com os outros pais. Os outros pais também são sempre ansiosos e a gente tem tendência a achar que é só a gente, né? E todo pai que chega aqui acha que o filho dele é o mais especial de todos e só ele é que tá com aquelas preocupações. Então, num ambiente coletivo ele percebe que não é nada disso, todo mundo tá com o mesmo pânico, vamos dizer assim. [...]. Quando eu falo em pânico, é porque o intercâmbio virou um mal necessário, segundo o ponto de vista dos pais. [Quando eu digo] Mal, eu não quero que você encare a coisa num sentido pejorativo da palavra não. É porque tem um custo afetivo, psicológico, uma série de coisas. O intercâmbio é muito difícil e eles só enxergam quando chegam lá. (Entrevista na Central do Estudante)

A preparação pode muitas vezes assustar os pais, como vemos no relato bem-humorado de uma entrevistada:

Eu já tive um pai que foi muito engraçado. Porque a gente conta isso tudo, o que acontece com os meninos e tal. Ele me ligou depois e disse: Eu não vou mandar minha filha, porque ela vai voltar madura, independente, não vai mais precisar de mim. Eu vou perder minha filhinha! Ah, não de jeito nenhum! E ela não foi. (Entrevista na Intervip)

Algumas agências afirmam preferir “assustar” os pais e os candidatos, no início, para não ter problemas depois:

Numa primeira entrevista com o pai e a mãe, eu falo mais coisas ruins do programa do que boas. É nosso método de trabalho. Eu boto todos os defeitos no programa. Tanto que os meninos ficam até com raiva de mim. Dizem: Você não quer vender o programa. Eu falo: Não, eu quero vender tranqüilidade pra você e pra mim. Eu estou te dando os pontos negativos do programa, que são estes. Agora você vai pesar e decidir se você quer enfrentar. Se você quiser, foi isto que você comprou. E quando estiver lá não vai ter o direito de me ligar xingando porque a casa é assim, a família é assim, a escola é assado. Eu falei que era assim. (Entrevista na Speed System)

No discurso de todos os entrevistados, a preparação é apresentada como importante para que o intercambista aproveite ao máximo a sua experiência. Ela é também importante para que problemas sejam evitados.

Que problemas são esses? Eles decorrem sempre de “falhas” na preparação?

Segundo a responsável pela segunda representação da EF – Escolas de idiomas, os problemas são inevitáveis, apesar da preparação, e ela acredita que são poucos, diante do número de brasileiros que saem. E acrescenta:

Pessoas boas e ruins existem em todos os lugares, pessoas que mentem existem em todos os lugares. Somos humanos, podemos, tanto aqui como lá fora, ser enganados e podemos cometer erros.

Essa é também a opinião de outro entrevistado:

Os problemas acontecem, porque seria uma ingenuidade dizer que não acontecem, porque o que tem envolvido são pessoas, pessoas com condicionamentos culturais, pessoas de países diferentes, de hábitos diferentes e de idades diferentes. Como não ter um choque cultural?
(Entrevista no Greenwich)

E entre os problemas que são citados nas entrevistas e/ou abordados no material de divulgação das agências aparecem coisas tão diferentes como a não-adaptação à comida do país, a saudade dos pais, amigos e namorados, problemas com membros da família hospedeira, não-cumprimento de regras e desobediência a leis, principalmente daquelas que são diferentes das do Brasil, etc.

Um dos indicadores de problemas é o chamado “retorno prematuro”, que tem, segundo os entrevistados, um índice baixo:

Eles vão muito preparados e olha que ainda temos problemas. O retorno prematuro é muito pequeno, acho que muito em função dessa preparação, mas sempre tem. (Entrevista com “chairman” do Rotary)

Eu tive até hoje três casos de meninos que voltaram antes do tempo.
(Entrevista na World Study)

Nós tivemos, nesses treze anos, só um adolescente que voltou. O índice é muito pequeno. (Entrevista no Greenwich)

Em algumas agências, os entrevistados manifestam uma preocupação em se garantir a tranqüilidade e o bem-estar do estudante após o retorno ao Brasil. Uma das formas utilizadas para isso é a sua participação nas reuniões com os futuros intercambistas, ocasião em que ele pode falar de sua experiência. No AFS, a participação no processo de seleção dos candidatos do ano seguinte proporciona aos ex-intercambistas um espaço de discussão e troca de experiências. A preocupação com o período após a volta pode estar, como na segunda representação da EF – Escolas de idiomas, também ligada à questão do aprendizado da língua, já que a entrevistada indica professores de inglês, para que os alunos possam continuar estudando a língua.

No material e nas entrevistas do Rotary é que percebi essa preocupação de forma mais explícita. Tive acesso a dois textos sobre a questão. O primeiro, “Nem tudo é festa quando você volta para casa”, lembra aos ex-intercambistas que a volta para casa pode ser difícil, que os pais podem não entender determinadas reações e que é

preciso contar com isto, que as pessoas e as coisas mudam enquanto se está fora. Além disso, a mensagem valoriza a experiência vivida pelo jovem, afirmando que ela fez dele um “cosmopolita”, que pode sentir-se em casa em qualquer lugar do mundo:

É um pouco triste a gente descobrir que nunca se volta realmente para aquela casa, aquela mesma casa, de onde saímos um dia para viajar. Mas, em compensação, agora você tem conhecimento, experiência e habilidade para se sentir verdadeiramente em “casa” em qualquer lugar do mundo. Sua casa, agora, é o planeta Terra.

O segundo texto, “De novo em casa. E agora, o que é que a gente faz com eles?”, informa aos pais os problemas que a família pode enfrentar com a volta do filho. Várias situações são descritas e “dicas” são dadas para que os pais enfrentem da melhor forma possível a situação, principalmente tentando entender que ela é difícil para o filho. Além disto, o Rotary incentiva a formação, nos distritos, dos grupos ROTEX, formados por ex-participantes do programa que desejam permanecer em contato. E um dos entrevistados do clube explica a necessidade da criação desses grupos, diante da situação do intercambista que volta ao país:

A turma dele aqui, que ele deixou aqui, que vai encontrar, tá mil quilômetros atrás dele. Ele é um cidadão do mundo. O outro tá aqui falando de Atlético, Cruzeiro, ir a Betim, a Divinópolis. Ele tá com a cabeça no mundo, fica achando os amigos daqui meio bobos, meio pra trás. E os daqui acham que ele tá antipático, só quer falar em intercâmbio: Lá vem ele com esse papo outra vez. Por isso é que criamos o ROTEX, que permite que ele se readapte, converse sobre a experiência.

O depoimento enfatiza a idéia de que o intercambista, após a volta, passa a constituir um grupo à parte, diferente dos outros jovens da mesma idade que não viveram a experiência do intercâmbio. O intercâmbio é, então, considerado como uma prática de “distinção”.⁷⁹

2.2.5. Famílias hospedeiras

Um tema bastante explorado no material publicitário é o das famílias que recebem os intercambistas. Que famílias são estas? São pagas para hospedar os intercambistas? Como são escolhidas? Por que recebem os estudantes?

⁷⁹ Para o conceito de distinção, ver Bourdieu, 1979.

A situação varia bastante de acordo com os programas. No AFS, por exemplo, segundo o entrevistado, as famílias nunca recebem remuneração, mas, nos Estados Unidos, têm um pequeno desconto no imposto de renda:

No caso do AFS, nenhuma família recebe, nem ajuda de custo nem nada. O único país em que as pessoas recebem um desconto no imposto de renda é os Estados Unidos. Nos outros países, não.

Por outro lado, as famílias que enviam os filhos não têm nenhuma obrigação de receber um intercambista, mesmo que, por várias razões, isto aconteça:

São programas que, dentro do AFS, são tratados distintamente, o programa de envio e o de recebimento. Tem coordenadores diferentes para os dois programas e nada implica que uma pessoa que tá recebendo vá viajar. Tem várias pessoas que, durante a seleção, despertam interesse. Achar uma família aqui em Belo Horizonte não é fácil, a gente tá sempre fazendo campanha de recebimento e fala na seleção: Se alguém quiser receber, se conhecer alguém que quer receber, entre em contato com a gente... Mas a gente sempre fala: Olha, o fato de você – que muitos candidatos que falam que querem receber, fazendo uma mediazinha assim – estar recebendo, isso não vai te dar mais pontos, isso não vai te fazer passar. [...] Agora, tem gente que quer receber antes de mandar o filho, pra ver como é que é... aquele medo de família. E tem gente que o filho volta tão empolgado que quer ter aquela experiência em casa também, e proporcionar aquilo pra outra pessoa.

Já no Rotary, a família que recebe não tem obrigação, mas é encorajada pelo distrito ou clube – encarregado de encontrar as famílias – a indicar famílias que possam fazê-lo. E cada intercambista fica, durante o seu período de um ano no exterior, em quatro famílias diferentes. Segundo um entrevistado, há uma “sabedoria” neste procedimento:

São quatro famílias por ano. Qual é a sabedoria do Rotary de trocar de três em três meses? Primeiro, se ele não estiver gostando muito, ou a família estiver achando o menino meio chato, eles pensam assim: São só três meses, a gente agüenta. Se estiver dando certo demais, se estiver aquele amor total, é mais fácil separar em pouco tempo, depois de um ano vai ser um sofrimento que não vale a pena. [...] Nós não podemos sair por aí arrumando 160 famílias pra 40 estudantes, então, pedimos à família que manda pra indicar quatro famílias [para receber].

Nas outras agências, vai depender do tipo do programa. Em geral, em todos eles, as famílias dos Estados Unidos não são remuneradas. Segundo o material de uma das agências, isto se deve ao “espírito de trabalho voluntário” dos americanos:

Os americanos, de um modo geral, têm como fator cultural a participação em serviços voluntários aos quais dedicam várias horas por semana sem qualquer remuneração. Portanto, dentro desta ótica, entende-se que receber um estudante como parte de sua família, sem contribuição financeira, não é tão estranho como parece a nós, brasileiros. (Material do STB)

Algumas agências apresentam também a disponibilidade em hospedar intercambistas como estando ligada ao desejo de conhecer novas culturas e partilhar a sua:

Todas as famílias possuem grande interesse em compartilhar sua própria cultura com a do estudante. Sem remuneração econômica, as famílias abrem as portas de sua casa aceitando o estudante de forma voluntária. (Material da EF – escolas de idiomas)

As famílias que se propõem a receber um intercambista são voluntárias, não recebendo qualquer pagamento por essa tarefa, tendo como único incentivo recebido um pequeno desconto no imposto de renda; portanto, se eles estão recebendo você é porque estão interessados em conhecer um pouco de nossa cultura. (Material da Study & Adventure)

O fato de a família não ser remunerada vem dificultando, de certa forma, para as organizações americanas, a colocação dos jovens:

Nos Estados Unidos não [são remuneradas]. Em compensação, hoje é o país que a gente tem mais problemas. Olha, dificuldades no funcionamento do programa, porque é um país que tá saturado, é intercambista demais indo pra lá. Então, famílias que já receberam não querem receber de novo, não têm condições. Então, a dificuldade de encontrar famílias voluntárias tá aumentando. [...] Talvez se a gente começasse a ter uma ajuda de custo pra família americana facilitasse. Uma família que fosse uma família legal poderia receber mais vezes, talvez não receba porque não tem condições de sempre receber. (Entrevista na World Study)

A necessidade de remuneração das famílias é justificada de várias formas:

Não é que elas ganhem dinheiro com isto. Elas têm uma ajuda de custo. É muito pequena pro gasto que o aluno dá, que é uma coisa irrisória que eles

recebem, mas eles têm a obrigatoriedade de cuidar do aluno como se fosse filho dele, de orientar, de dar casa, comida, roupa lavada, etc. e recebe um... mas recebe. Você não pode dizer que não está pagando. Isso é explicado inclusive pros pais e pros alunos: Olha, você está pagando a família. Não é nada significativo, mas tá pagando. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

Na Inglaterra e Irlanda, as famílias de classe média têm o dinheiro muito contado, não são famílias que têm dinheiro sobrando. Então, a gente dá uma ajuda... Tem uma contribuição, uma ajuda de custo pra família. [...] Não que ela esteja ganhando dinheiro em cima daquele aluno, não é um meio de vida pra ela, mas que possibilita que ela receba um aluno na casa dela, do contrário ela não ia querer fazer isso. É o que acontece também na Nova Zelândia, pelo fato de ter uma população muito pequena, a pessoa pode receber de vez em quando. Não pode ter sempre um adolescente a mais na sua casa, você assumindo todas as despesas. (Entrevista na World Study)

O Canadá tem uma coisa até um pouco peculiar porque, no programa, a “high school” é pública mas é difícil achar família que recebe voluntariamente, então a escola é pública mas a família recebe. (Entrevista na Central do Estudante)

Nos programas em que as famílias são pagas, algumas das agências incluem no material publicitário uma advertência ao estudante:

As famílias recebem uma ajuda de custo para hospedá-lo(a), mas isso não lhe dá o direito de se sentir num hotel. Ou seja, você deve ter em mente que o primeiro propósito de sua família americana em hospedá-lo(a) é a troca cultural e, portanto, eles o estão acolhendo como um filho(a). Isso também significa que você terá que se adaptar aos hábitos da casa e passará a ter, como todos os membros direitos e deveres nesta sua nova vida. (Material do STB)

O intercambista é também advertido a não esperar um mesmo modelo de família que no Brasil:

Normalmente, você ficará hospedado com uma família de classe média. Você terá, portanto, um estilo de vida confortável mas modesto. Assim, esteja preparado para não ter empregada doméstica e para ajudar em casa. Por este motivo, as casas no exterior poderão parecer um pouco desarrumadas e, até mesmo, um pouco sujas. Além disso, não espere viver com uma família que tenha hábito de viajar nos finais de semana ou nos

feriados. Você terá lazer, com certeza, mas nos padrões e horários da sociedade local. (Material da Central do Estudante)

Por favor, não assuma como modelo de família ideal pai, mãe e dois filhos. Nos Estados Unidos, como em vários países, atualmente, o índice de divórcios é alto e muitas famílias têm apenas a mãe, com ou sem filhos, ou o pai com filhos. (Material da STB)

E são avisados, no mesmo material, de que há diversos perfis de famílias, de que as profissões dos pais que normalmente hospedam podem ser variadas (bombeiro, enfermeira, motorista de caminhão, garçom, operário, etc.) e de que os pais podem ser descendentes de outras nacionalidades que não a do país hospedeiro, como espanhóis, mexicanos, etc.

O fato, conhecido, de que os estudantes geralmente vão para cidades muito pequenas, principalmente nos Estados Unidos, é valorizado:

A maioria dos estudantes (de todas as partes do mundo) será colocada em áreas rurais ou cidades pequenas. Nesses locais as famílias estão mais dispostas a receber porque têm mais tempo, condições financeiras, espaço e desejo de entrar em contato com uma cultura estrangeira. As comunidades pequenas representam o que muita gente chama de “the real America”, porque é nestas comunidades que, essencialmente, a classe média americana é encontrada. Ao contrário da maioria das cidades grandes, as comunidades pequenas são seguras, possuem boas escolas e, principalmente, vizinhos e famílias carinhosas. (Material do STB)

Você ficará hospedado em uma cidade pequena, garantindo assim sua segurança, a tranquilidade de seus pais naturais e a oportunidade de um bom desempenho escolar, já que não haverá muitos incentivos para dispersar sua atenção dos estudos. (Material da Study & Adventure)

O material publicitário de muitas agências realça o fato de que os brasileiros são muito bem recebidos, através da publicação de fotos e mensagens de “pais” estrangeiros. O material publicitário da Central do Estudante inclui o depoimento de uma coordenadora americana que diz que “adora receber estudantes brasileiros”, os “preferidos” e agradece a chance de ter acolhido uma determinada estudante “excepcional”: “Ela tornou-se parte de nossa família. Foi como uma brisa fresca em um dia quente de verão. Ela estará sempre em nossos corações e será sempre bem-vinda em nossa casa”. O material da EF – Escolas de Idiomas mostra a foto de uma família

e há uma carta da família Smith, dizendo como foi bom poder receber a intercambista brasileira. Também a revista publicada pela World Study traz vários depoimentos do mesmo tipo.

Há também uma preocupação em afirmar que as famílias, pagas ou não, são selecionadas de acordo com critérios estabelecidos pelos governos ou associações:

Ao colocá-lo em uma determinada família, a organização americana trabalha de acordo com as regras estabelecidas pela USIA (United States Information Agency) e pelo CSIET (Council of Standards for International Educational Travel), órgãos americanos responsáveis pela fiscalização do trabalho desenvolvido pelas empresas de intercâmbio. [...] Na Inglaterra, é lei que todos os membros da casa tenham sua ficha criminal checada antes de poderem hospedar um estudante estrangeiro e o Serviço social inglês também monitora todas as residências que hospedam estudantes com menos de 16 anos. (Material do STB)

Essa preocupação com as famílias que vão receber os filhos já estava presente, como vimos no capítulo anterior, entre os pais suíços que enviavam os filhos na prática da troca (Caspard, 2000), revelando que há muitos aspectos das “viagens educativas” que são, hoje, os mesmos dos séculos anteriores.

2.2.6. Preço

Quanto custa um intercâmbio? A análise do material publicitário das agências e as informações nos mostram que o custo econômico dos programas pode variar muito.

Se observamos o que é pago no Rotary, por exemplo, vemos que o preço da passagem aérea é determinante no custo total. Desta forma, quanto mais longe o país, mais alto o que se paga. Como as famílias que recebem os intercambistas são voluntárias, assim como o trabalho de acompanhamento feito pelos clubes e distritos, que dão inclusive uma “mesada” aos intercambistas, cabe aos pais pagar a passagem aérea, o seguro saúde e uma taxa de participação. Esta taxa, inexistente no início, foi criada e depois aumentada:

Antigamente não se cobrava taxa nenhuma. As despesas, que eram pequenas, eram cobertas pela governadoria do Rotary. Depois, as despesas aumentaram, foi ficando difícil para o Rotary bancar, passamos a cobrar 100 dólares de cada família, pra ajudar nas despesas. [...] Atualmente os custos aumentaram muito. Ligações internacionais toda hora, tem que ter sala, computador, secretária. E todo clube que recebe dá uma mesada pro estudante na faixa de 50 dólares. Às vezes o clube é pequeno e isso onera muito. [...] Com isto, a gente está tendo que cobrar uma taxa. A gente cobra

de cada pai que manda o seu filho o equivalente ao que o filho dele vai receber no país pra onde vai. E na taxa vai também uma parte que é pra pagar as despesas de sala, material, essas coisas. Fora isso nós não cobramos nada. Ele paga a passagem, o seguro e a viagem de verão, final, se quiser e se puder.⁸⁰ E há uns 5 anos começamos a cobrar essa taxa maior de 1200 dólares, que fica bem posto e dá pra cobrir as despesas do intercambista que vem para o Brasil, também. (Entrevista com responsável durante muitos anos pelos intercâmbios do Rotary)

Segundo o entrevistado, os gastos da família acabam sendo compensados:

O pai gasta bastante, mas quanto que ele economiza? Primeiro, o filho recebe a mesada lá, que cobre uma parte do que ele pagou. E quanto que ele paga aqui na escola pro filho? Lá é de graça. Não compra livro, uniforme, nada. Não é essa despesa tão grande... Os programas particulares aí cobram muito mais.

Já no AFS, o estudante paga uma taxa fixa, com pequena variação de país para país e que inclui, segundo o guia do candidato:

...colocação em família selecionada, despesas básicas – custeadas pela família ou pelo comitê local, isenção de taxa de matrícula ou escolares; passagem internacional de ida e volta, orientação, monitoramento, plantões de emergência e envio de relatório bimestral às famílias e seguro-saúde.

O diretor entrevistado dá os detalhes:

Todos os programas do AFS têm basicamente dois preços, incluindo passagem, seguro, tudo. Entre 6 mil e 6 mil e quinhentos dólares. Pra qualquer lugar, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Europa inteira... [...] Como o estudante não pode escolher pra onde ir, a gente não quer que a pessoa escolha financeiramente também. Que a gente mande pra Inglaterra, por exemplo, quem tem mais dinheiro. A idéia é essa, dar oportunidade pra todo mundo igualmente. Então os preços são os mesmos.

Já nas agências comerciais, além de a passagem aérea nunca estar incluída no preço, os preços variam basicamente de acordo com o programa escolhido. Há programas administrados no exterior por fundações (operadoras) sem fins lucrativos e

⁸⁰ A viagem de verão, a que se refere o entrevistado, é promovida pelo Rotary no final do período, reunindo todos os intercambistas do país. Pode ser uma viagem pelo país, a países vizinhos ou mesmo por muitos países, como é o caso dos intercambistas da Europa. Ela é, entretanto, opcional, e deve ser paga.

programas administrados por organizações com fins lucrativos. Há programas em que o aluno vai para escolas públicas e programas em que ele vai para escolas particulares. Há países em que, mesmo nas escolas públicas, o aluno estrangeiro deve pagar uma taxa. Há famílias hospedeiras voluntárias e famílias que recebem uma ajuda de custo para hospedar o intercambista. Por isto, é difícil comparar preços entre um país e outro e entre uma agência e outra, já que tudo vai depender das operadoras com que trabalham no exterior.

Apesar de todas essas variações, os Estados Unidos são o destino menos oneroso:

Estados Unidos é o mais barato, até 7 mil dólares. (Entrevista na World Study)

Hoje os Estados Unidos ainda é o único país onde existe o programa assim: escola pública não paga e famílias voluntárias. (Entrevista na Intervip)

O preço menor explica em parte, segundo alguns entrevistados, a escolha maciça dos Estados Unidos como destino dos intercambistas:

A maioria vai escolher Estados Unidos por causa do preço. Talvez fosse pra outro lugar se o outro lugar fosse o mesmo preço dos Estados Unidos. Isso é um fator determinante pra muitas famílias (Entrevista na World Study)

Eu já tive gente que queria por que queria ir pra Irlanda, que é um programa mais caro, mas acabou mudando pros Estados Unidos por causa de preço. Que preço ainda é um fator determinante, com certeza. (Entrevista na Intervip)

Em relação aos outros países, a variação é maior de agência para agência, como podemos observar nos trechos abaixo, todos retirados das entrevistas com os responsáveis:

Canadá, se for pra parte francesa, é um pouco mais caro que os Estados Unidos, só. Depois, a gente tem Alemanha, Holanda, Itália, juntos, na faixa também de 7 mil e alguma coisa. Depois eu vou ter Inglaterra e Irlanda, Nova Zelândia e Austrália, que são os mais caros, porque nesses países o governo não está subsidiando escola pública para estrangeiros, então você tem que pagar pra escola. (Entrevista na World Study)

Na Alemanha, por exemplo, ainda são escolas públicas e famílias voluntárias. Então, o programa nosso pra Alemanha é bem acessível. A parte terrestre pra um ano na Alemanha é 3.950 dólares. [...] Agora, um programa pra Nova Zelândia, pra um ano, a parte terrestre fica em 13 mil dólares. Porque a escola é paga e a família também.(Entrevista na Intervip)

Os programas estão caindo de preço na Nova Zelândia, o meu programa aqui era 7900 dólares, caiu pra 7.400 e agora vai pra 6.900, tá ficando cada vez mais acessível. (Entrevista na Central do Estudante)

No entanto, as agências são unânimes em afirmar que o custo do intercâmbio é menor, ou equivalente aos gastos que a família teria com o filho no Brasil, argumentação que já tinha aparecido, como vimos, numa das entrevistas com o Rotary:

É um programa caro, não deixa de ser um programa caro, apesar do que, a gente já fez um levantamento, o preço que um pai gasta com um filho um ano aqui no Brasil é o mesmo preço que ele vai pagar no intercâmbio. Só que no intercâmbio ele vai ter que pagar tudo de uma vez e aqui ele vai diluindo... (Entrevista na Speed System)

E financeiramente pros pais é o que mais compensa. [...] O número de estudantes de “high school” cresceu de forma estrondosa, por esses motivos, principalmente o custo/benefício. Um ano letivo acaba saindo aí por uns 8 a 10 mil dólares, pro seu filho estudar no exterior. Quem aqui mora no interior, por exemplo, e sustenta o filho aqui [em Belo Horizonte], pagando uma escola particular, casa, cama e comida, sai muito mais do que isso. Numa escola particular, que é de onde sai o nosso público... (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

Eles sabem que é um investimento. Mas sabem que se eles ficassem aqui no Brasil, as despesas com escola particular, alimentação e tudo o mais não ia ser muito diferente. (Entrevista na Central de Intercâmbio)

Ainda em relação aos preços, é interessante observar que as entrevistas foram realizadas imediatamente após a alta do dólar ocorrida no início de 1999. Por esta razão, várias agências investiam na publicidade, oferecendo descontos, parcelamentos e até mesmo planos de moeda estável durante algum tempo. Uma agência declarou que, apesar da queda momentânea da procura, ela seria retomada, já que o intercâmbio faz parte de um projeto educativo dos pais:

Porque o intercâmbio, pros pais, é um projeto de vida. Eles já reservaram aquele dinheiro e fazem de tudo. Nem que tenham de vender o carro, ou cancelar uma viagem dos próprios pais. O intercâmbio é sempre mantido, ele é visto como um investimento educacional. Inclusive esse nosso segmento eu chamo de turismo educativo, é o que ele é. (Entrevista na Central do Estudante)

2.2.7. Países

Uma primeira constatação quando se examina o material publicitário das agências e quando se analisam os dados fornecidos pelos entrevistados, e vinculada ao que foi visto na capítulo anterior a respeito da valorização nacional do internacional (Wagner, 1998), é que o número de brasileiros que deixam nosso país para um programa de intercâmbio no exterior é muito maior do que o de estrangeiros que vêm ao Brasil para o mesmo tipo de programa. Isso acontece até mesmo nos programas que trabalham na base da troca (ou o intercâmbio em sua acepção original), como o Rotary e o AFS. De acordo com um relatório do Rotary, vemos que essa relação pode ser estendida para toda a América do Sul.⁸¹ Realizado por um responsável pelos intercâmbios de um distrito de Belo Horizonte, o relatório mostra que os intercambistas vindos para a América do Sul nos anos de 1998 e 1999 foram 366, enquanto 464 saíram daqui para outros países. Uma das explicações do analista é que o sucesso dos intercambistas saídos da América do Sul leva alguns distritos no exterior a trabalharem apenas com intercâmbios de “mão única” (recebem mas não enviam). A entrevista com uma das “chairmen” confirma que, em geral, a procura é pelos países “de primeiro mundo”, onde se fale o inglês, principalmente os Estados Unidos:

Agora mesmo pra França foi difícilimo, porque eles não conseguiram ninguém lá que quisesse vir pro Brasil. Todos só queriam ir pros Estados Unidos.[...] Então, Brasil, quem é que quer aprender português? Quem é que quer... [...] Você imagina países como Brasil, Turquia, Filipinas... Ninguém quer ir pra esses países.

O informe anual do AFS diz que, em 1997, foram enviados 362 estudantes brasileiros e recebidos 243. Aí também vemos a diferença entre os vindos para cá e os que vão, sempre mais numerosos.

Nestas duas organizações o elenco de países de destino é muito grande, o que constitui mais uma das diferenças entre elas e as outras agências. E como o

⁸¹ Infelizmente, não pude localizar um levantamento específico para o Brasil.

candidato não pode verdadeiramente escolher o país para onde vai, não existe uma “publicidade” dos países. No material do Rotary analisado por mim, não havia nenhuma referência aos países de destino. O AFS, entretanto, no guia do candidato, apresenta a lista dos países com que a organização faz intercâmbio e um pequeno texto sobre cada um, para que o candidato possa definir suas preferências. A lista é precedida de um “conselho”:

Mesmo que você já tenha feito a sua escolha, analise as outras opções. Como o número de vagas por país é limitado, você vai ter mais chances de viver esta experiência se estiver aberto às diversas possibilidades.

O texto sobre cada país também apresenta o número de estudantes que ele recebe através do AFS e, para alguns países, o número de brasileiros. É interessante observar que o número de intercambistas (em geral, não apenas brasileiros) recebidos é extremamente variado; os Estados Unidos, por exemplo, recebem 2.700 a cada ano; a Holanda, 120 e a África do Sul apenas 10... São 27 os países, apresentados em ordem alfabética: África do Sul, Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã-Bretanha, (incluem aí a Escócia, a Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda), Holanda, Hungria, Itália, Japão, Letônia, Noruega, Nova Zelândia, República Tcheca, Rússia, Suécia, Tailândia, Turquia. No final da lista, os dois países que tinham entrado recentemente: Barbados e Hong Kong.

A entrevista com o diretor do AFS esclarece como se dá a escolha dos países e os efeitos das reuniões de seleção sobre ela:

No começo a gente vê que todo mundo quer ir pros Estados Unidos, pra Austrália, pra Nova Zelândia. Alemanha, Canadá. E no final da seleção [...] a gente pede pra eles colocarem de novo a ordem de preferência. E aí aparece República Tcheca, Finlândia, Itália, Suíça...

Se, nas duas organizações acima, não há verdadeiramente escolhas, as agências comerciais são procuradas por um público que, em princípio, busca um determinado país. As possibilidades de destino são menores do que no Rotary e no AFS, mas existem. Algumas agências têm parcerias com várias operadoras no exterior e, assim, podem oferecer programas em diferentes países. A procura, no entanto, limita-se a um pequeno grupo de países, basicamente Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Canadá e, em uma escala muito menor, alguns países da Europa. Uma das entrevistadas falou sobre a possibilidade de, baseada na experiência de lidar com o

público, se fazer uma tipologia do estudante de acordo com o país escolhido. Ela os classifica em “aventureiros”, “estudiosos” e “alternativos”:

Olha, Austrália é o menino mais aventureiro. A Inglaterra, é o menino mais estudioso, mais... Ou a família, né? Porque nem sempre é o menino que escolhe o destino dele. [...] Geralmente os mais estudiosos é que querem ir pra Europa, pra Inglaterra, etc. e tal,[...] porque não querem ficar na Inglaterra, querem é visitar a Europa, querem conhecer outros países, querem ir em museus e outras coisas. E a gente tem o menino alternativo mesmo. Menino que quer assim ir pra Holanda, né? Como a gente tem agora África do Sul, são meninos que querem uma experiência totalmente nova, totalmente diferente. (Entrevista na World Study)

Uma outra credita a escolha dos países a uma “moda” que se instala, apesar de haver exceções a isto. E acrescenta um outro critério para as escolhas: a existência de vagas para o programa em determinado país:

O que define a escolha dos países é moda, não tenho dúvida. A não ser que seja um menino muito maduro e que sempre, desde pequeno, quis ir pros Estados Unidos ou pro Canadá, entendeu? Que são raras as exceções... Hoje, é moda. Por exemplo, em 97 a Austrália foi um boom. Em 98, agora, a Nova Zelândia já passou na frente da Austrália. Até acredito que por falta de vagas, que nas agências aqui em Belo Horizonte as vagas pra Austrália são mínimas. Então tem essa coisa também, não tem a vaga, você tem que optar por outro. (Entrevista na Intervip)

O preço de determinados programas faz com que eles se tornem “elitizados”:

Os programas da Inglaterra e do Canadá são mais elitizados, porque eles são bem mais caros. A Inglaterra é o dobro dos EUA e o Canadá é mais caro ainda. (Entrevista na Speed System)

Se o depoimento anterior coloca a Inglaterra entre os “elitizados”, é preciso ver que tipos de programas são oferecidos e que imagem do país é veiculada pelo material publicitário. Nessa análise, vemos que a Europa em geral é vista como “cara”, que a questão das línguas pesa na escolha e também que algumas agências, apesar de terem acordos com programas na Europa, não os divulgam bastante:

[Para a] Europa não [vão], porque eu tenho [programas] mas eles são caríssimos. Então nenhum pai ainda se dispôs a pagar em igualdade de condições, porque o intercâmbio é o mesmo, praticamente. Na Europa tem a restrição das línguas. Ninguém quer fazer intercâmbio, ou melhor, poucos querem fazer intercâmbio em outros países.[...]. Mas existem [...] programas pra Europa, há uma demanda, mas eu, por exemplo, nunca tive uma solicitação de intercâmbio pra França. Não tive porque eu não tive mesmo, ou porque eu não divulgo... (Entrevista na Central do Estudante)

Vemos, no entanto, que há programas mais baratos na Europa e que não exigem que se fale a língua do país. Mesmo assim, a agência tem que fazer um esforço para que as pessoas se interessem:

Na Alemanha, por exemplo, ainda são escolas públicas e famílias voluntárias. [...] A gente colocou um preço bem acessível mesmo, pra ver se as pessoas têm interesse em aproveitar, não ter desculpa de que o preço é muito caro. [...] E no programa da Alemanha você não precisa de falar alemão, tá? Porque senão isto inviabilizaria o programa aqui no Brasil. E normalmente na Alemanha eles falam também inglês.[...] Mas eles sempre vão um pouco antes, fazem um curso intensivo de alemão... [...] Lógico que a dificuldade pra você aprender o alemão é muito maior do que pra aprender inglês, por exemplo... Mas você tem umas vantagens, por exemplo, a família onde ela [uma intercambista da agência] está já levou ela pra passear na Espanha... (Entrevista na Intervip)

É interessante notar a observação da entrevistada de que uma das vantagens de se fazer um programa de intercâmbio num país europeu (Alemanha, nesse caso) é a possibilidade de se viajar pela Europa, o que confirma a afirmação da responsável pela World Study, citada anteriormente, de que quem escolhe a Europa quer (ou tem a chance de) viajar por outros países.

No material publicitário, contudo, a divulgação da maioria dos programas em países europeus é geralmente associada à idéia de elite:

É o caso de um programa para a Suíça, em escolas privadas,⁸² divulgado pela STB. Apresenta 3 escolas que funcionam em regime de internato e que seguem o programa acadêmico americano. As observações feitas sobre as escolas, bem semelhantes, enfatizam o fato de elas receberem um público internacional, oferecerem várias opções de esporte, de estudo de muitas línguas estrangeiras, de música, arte e computação, além de “viagens pela Europa”. Para uma das escolas há ainda a observação de que ela fica “a apenas uma hora de distância de fantásticas estações de esqui”. A foto abaixo, que ilustra a página, parece ser retirada de um folheto de turismo, reforçando essa idéia:



Foto 5: Material publicitário do STB

Também a publicidade de alguns cursos na Inglaterra enfatiza esse aspecto “elitizado” dos programas:

A Inglaterra é o berço da língua inglesa, além de ser um dos países com as escolas mais bem conceituadas da Europa. Você terá a oportunidade de viver nos próprios colégios como a maioria dos estudantes ingleses o fazem, ou ainda, viver com famílias inglesas e mergulhar ainda mais nesta rica cultura européia. (Material do STB)

⁸² Trata-se dos mesmos internatos “internacionais” europeus que foram abordados no capítulo anterior.

O sistema educacional britânico está entre os mais antigos e respeitados do mundo. Há séculos, estudantes de vários países tentam conseguir vagas para garantir a melhor educação para seu futuro. (Material da EF – Escolas de Idiomas)

E, no material específico para escolas privadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, a mesma organização afirma as vantagens de se freqüentar uma escola internacional, enfatizando seu caráter de distinção:

Os pais que enviam seus filhos para uma escola particular britânica ou americana lhes concedem não apenas a melhor educação possível, mas também uma nítida vantagem em seu futuro papel no mundo moderno. À medida que barreiras comerciais são derrubadas e empresas se expandem para novos mercados, empregadores buscam cada vez mais homens e mulheres com boa formação, bilingües e com uma perspectiva internacional. Não será necessário apenas falar inglês fluentemente, mas será um grande trunfo ter sido educado em uma escola particular no Reino Unido ou nos Estados Unidos. (Material da EF – Escolas de Idiomas)

O material apresenta, também, outros aspectos da Inglaterra, mais “populares”:

Os britânicos são famosos por seu bom humor e seu jeito educado de ser, mas morando um ano ou meio ano no Reino Unido, você verá que este país tem muito mais para oferecer a você.[...] A mistura de cultura e costumes caminha lado a lado com as antigas e tradicionais cidades universitárias de Cambridge e Oxford. [...] Após alguns meses você estará comendo o tradicional “fish and chips”, visitando Liverpool, a casa do rock and roll ou se tornando o centro das atenções de um pequeno vilarejo, onde todos conhecerão você.

O texto é acompanhado de fotos que ilustram esses vários aspectos da Inglaterra:

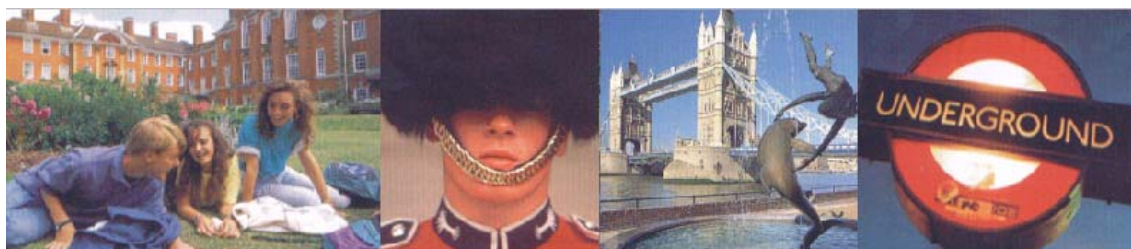


Foto 6: Material publicitário do STB

Em relação à França, apesar de o nome do país aparecer na lista das possibilidades de vários programas, obtive material apenas de uma organização (EF – Escolas de Idiomas). A escola é apresentada sem destacar a distinção social (o próprio sistema escolar francês, essencialmente público, leva a isto), como acontece nos programas da Suíça e da Inglaterra:

A época do lycée, o high school francês, é um sonho para todos os jovens. Será fácil fazer novos amigos franceses e na escola você será um estudante famoso.

As outras informações, no entanto, destacam o toque de “requisite” do país:

A Torre Eiffel, Champs Elysées, Yves Saint-Laurent, Dior, Cartier e Pierre Cardin! Na França tudo tem um toque de classe e requisite. Você vai aprender um dos idiomas mais belos e harmoniosos do mundo todo.

Já a Alemanha, citada anteriormente por uma agência que tem um programa considerado “barato”, para o país, é destacada pelos aspectos de desenvolvimento, belezas naturais, cozinha e a qualidade do ensino:

Viver um ano na Alemanha é ter a oportunidade única de morar em um dos países mais desenvolvidos da Europa [...] A Alemanha é um dos mais importantes e belos países da Europa com os lindos Alpes, castelos e povo amigável e hospitaleiro.[...]. Morando com uma típica família anfitriã você terá a chance de provar a deliciosa cozinha alemã como seus famosos “wursts” e “apfelstrudel.” [...] Um estudante de um típico “Gymnasium” tem vastas possibilidades de obter uma formação individual, em decorrência de uma grande oferta de matérias. Além de lingüística, ciências e matemática, você deve fazer educação física e religião como matérias obrigatórias. (Material da EF – Escolas de Idiomas)

Outros países europeus que aparecem nas possibilidades oferecidas por alguns programas, como a Holanda, a Bélgica e a Áustria, não aparecem com destaque no material coletado. Sobre a Espanha, uma única referência na fala de um entrevistado:

O espanhol está ainda engatinhando, o mercado da Espanha está agora abrindo as portas pra essa questão de turismo educacional. Ainda não temos intercâmbio cultural pra lá. (Entrevista no Greenwich)

Em relação à América do Norte, o papel do Canadá e dos Estados Unidos nos programas de intercâmbio é bastante diferente. O Canadá, segundo uma entrevistada, tem investido em publicidade e, para os cursos em geral (não para os intercâmbios), tem sido muito procurado:

Por causa de custos. O Canadá hoje, na parte terrestre, é muito mais barato que qualquer outro país. E a qualidade é muito boa. E o próprio governo canadense vem fazer vários eventos no Brasil, várias coisas... Eles têm realmente interesse, incentivam... (Entrevista na Intervip)

Mas em relação aos intercâmbios, segundo uma outra agência, a situação é diferente:

No Canadá é uma coisa nova, é muito difícil ainda pra nós trabalhar com o Canadá. São pouquíssimas escolas que aceitam, pouquíssimas famílias, isto torna o programa mais caro, mais de elite. (Entrevista na Speed System)

A publicidade destaca a qualidade de vida do país e o seu bilingüismo, apesar de o programa ser desenvolvido principalmente na parte “inglesa”:

É um dos países mais modernos, belos e de melhor qualidade de vida do mundo todo. Engloba o melhor da América e seu povo acolhedor se expressa em inglês e francês. Você irá morar em uma família na parte inglesa do Canadá. (Material da EF – Escolas de Idiomas)

Já os Estados Unidos são quase um sinônimo de intercâmbios. Todas as agências, exceto uma, disseram que é para lá a maior procura e três delas ofereceram-me dados percentuais. Em duas, os Estados Unidos representam 90% dos intercâmbios, em outra, 80%. Vimos também que, de acordo com os dados do guia do AFS, eles são o país que mais recebe intercambistas. Na opinião do entrevistado desta organização, o país vai continuar sendo o destino mais importante:

Estados Unidos sempre vai ser, não tem como mudar, sempre vai ser o país que mais recebe estudantes do mundo inteiro, todo ano. A quantidade de pessoas que os Estados Unidos recebem, não só pelo AFS, por vários programas, é uma coisa assim, imensa, eu nem sei falar em números. Mas só pelo AFS, por exemplo, das vagas que a gente recebe, por exemplo, 11 vagas, no mínimo 4 são pros Estados Unidos. Mas justamente por isso, por ser um país que fala inglês e por ter muita vaga, vai continuar sendo o país que vai mais gente. (Entrevista com diretor do AFS)

Qual a razão desta posição de destaque? Nas entrevistas, há uma unanimidade das agências em destacar alguns aspectos: a “antiguidade” dos programas de intercâmbios no país, com famílias voluntárias; o incentivo do governo americano e a quantidade de vagas oferecidas e o baixo preço decorrentes deste incentivo:

Os EUA é o país mais barato, é um país que tem mais de 50 anos que mexe com intercâmbio. Você vê aí, às vezes, eu tenho mães de alunos que fizeram intercâmbio nos EUA. Então, lá, quase todas as escolas recebem alunos de intercâmbio, todas as famílias aceitam... (Entrevista na Speed System)

O americano já tem a cultura de receber estudantes. Ele é que iniciou com isso. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

Nos Estados Unidos, a família nunca é paga, aí o preço baixa muito. (Entrevista na Central de Intercâmbio)

Alguns entrevistados fazem referências a intenções políticas nas facilidades oferecidas pelo país para o recebimento de intercambistas, pelo menos no início dos programas de intercâmbio:

Nos Estados Unidos [o programa tem muitas vagas] porque esse tipo de programa surgiu lá, depois da segunda guerra mundial. Eles queriam melhorar a imagem do país. (Entrevista no Greenwich)

[Quando eu fui] Era a época da guerra fria, o governo americano queria levar gente para os Estados Unidos, para que conhecessem o sistema americano e se convencessem de que o sistema americano era o melhor. Então, existia uma intenção política atrás disso. (Entrevista na World Study)

Apesar das facilidades oferecidas, há, no entanto, segundo os entrevistados, uma recusa, por parte de certos intercambistas e suas famílias, em ir para os Estados Unidos:

...tem os que definitivamente vão pra qualquer lugar menos pros Estados Unidos. (Entrevista na World Study)

A recusa geralmente se baseia no fato de que a cultura americana já é muito conhecida por parte dos brasileiros, ou até mesmo num repúdio a ela. Ela provoca, tanto no discurso do pessoal de algumas agências quanto no material publicitário, uma contra-argumentação:

Às vezes o pai fala assim: Ah, os Estados Unidos é violento, os Estados Unidos é muito fútil, essas coisas assim, mas eles vão para o interior dos Estados Unidos, a cultura é diferente. Ele fica sempre numa cidade pequena, às vezes até na zona rural. E na cidade pequena ele vai ser a atração da cidade. (Entrevista na primeira representação da EF – Escolas de Idiomas)

Acho que todo mundo pensa que sabe muito sobre os Estados Unidos. E como todo mundo conhece alguém que já foi pros Estados Unidos, pensam que se for pra outro lugar vai ser melhor. Tem uma generalização muito grande e os adolescentes parece que eles estão um pouco irritados, acham que lá não vai ter cultura... [...] [Eles se enganam] Principalmente porque eles vão para cidades pequenas, cheias de cultura, aquela cultura americana, mesmo. (Entrevista na Central de Intercâmbio)

O que os meninos falam muito pra mim, por exemplo, é: Ah, os Estados Unidos eu não quero de jeito nenhum. Aí você pergunta por quê. Ah, não, Estados Unidos já tá muito batido, Estados Unidos tá muito fácil, a gente vai e passa uma semana na Flórida, vai pra Nova Iorque... Só que é muito diferente. Os Estados Unidos que eles vão conhecer no intercâmbio não tem nada a ver com Flórida, com Nova Iorque. (Entrevista na Intervip)

Quando chegar nos Estados Unidos, você verá muitas coisas familiares já vistas no cinema ou televisão. Mas prepare-se para muitas surpresas, já que existe uma grande diversidade de cultura, pessoas e paisagens entre os 50 estados americanos. Nem tudo será como nos filmes, mas certamente você irá adorar esta experiência. Você terá a oportunidade de vivenciar tudo como um verdadeiro americano e descobrir a verdadeira América! (Material da EF – Escolas de Idiomas)

Mas, em uma das agências que, segundo a entrevistada, não tem os Estados Unidos como destino principal dos intercambistas e sim a Nova Zelândia e a Austrália, a própria responsável concorda com a argumentação da proximidade dos Estados Unidos:

E Estados Unidos tá aqui, né? Tem muita promoção... Mesmo com a alta do dólar, a gente tem muita oportunidade de ir aos Estados Unidos, toda hora...
(Entrevista na Study Adventure)

Mas é a questão do preço mais baixo que, como já vimos anteriormente, muitas vezes, acaba determinando a escolha dos Estados Unidos como país de destino:

A maioria não quer Estados Unidos, mas vai pra lá por causa do preço.
(Entrevista na Central de Intercâmbio)

É interessante ainda apresentar dois aspectos da cultura americana focalizados no material publicitário. Um deles é o que eles chamam “espírito high school”, tão nosso conhecido através do cinema e na televisão:

O High school é tudo para um estudante americano, até sua vida social se desenvolve ao redor do colégio.

O texto sugere que o intercambista poderá participar do jornal da escola, inscrever-se nos clubes e diz que ele pode até ser convidado a participar da famosa festa de formatura no colégio. (Material da EF – Escolas de Idiomas)

Este aspecto é reforçado por fotos que mostram os famosos “school bus” amarelos e cenas de formatura.

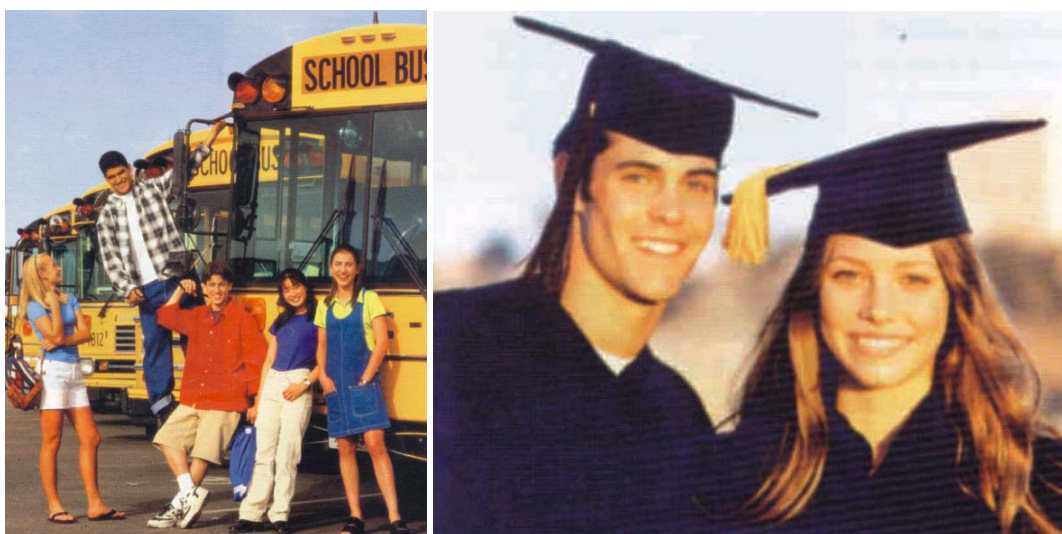


Foto 7: Material publicitário do EF

Mudando de continente, passo agora a examinar o que é dito/escrito/mostrado a respeito dos países que estou chamando de “emergentes”, ou seja, aqueles que estão sendo, hoje, muito procurados: a Austrália e a Nova Zelândia. Muitas vezes, os dois países aparecem juntos na publicidade (um mesmo folheto para os dois ou uma mesma página) e no discurso dos responsáveis pelas agências:

A escolha da Austrália e da Nova Zelândia tem a ver com o preço, que é mais caro do que os Estados Unidos mas mais barato que os programas da Europa, ele pode escolher a cidade e o clima é melhor, mais parecido com o nosso. (Entrevista na Central de Intercâmbio)

E a gente tem ainda Nova Zelândia e Austrália, que também são de língua inglesa. [...] Tá crescendo muito. (Entrevista na World Study)

Um dos pontos destacados na publicidade da Austrália é o sistema escolar. Há uma insistência em mostrar a distinção entre escolas particulares e públicas, realçando-se a qualidade das primeiras:

São grandes, com estilo britânico, e possuem em média de 800 a 1000 alunos, sendo que 5 a 10% destes estudantes são estrangeiros. [...] Os esportes são parte integrante do ensino.[...] As escolas particulares da Austrália têm excelente infra-estrutura esportiva, sendo que se diferenciam entre si ao se especializarem em um determinado esporte. Com isso, o participante, ao se inscrever [...], pode dizer qual seu esporte favorito para ser direcionado para a escola mais qualificada. (Material do STB)

Já em relação às públicas, o discurso é outro:

Também são de médio a grande porte, com salas de aula com mais alunos [...] menos elitizadas e mais ao estilo americano. Comparadas às particulares, são mais modestas e menos rígidas. Em termos acadêmicos, os alunos australianos que pretendem ingressar em universidades após o 2º grau não costumam se matricular em escolas públicas já que o padrão acadêmico não é tão “forte”. Em contrapartida, as escolas públicas oferecem mais matérias vocacionais, possibilitando ao aluno australianos, que não queira continuar os estudos em universidade, ter um preparo razoável para o mercado de trabalho. Apesar das escolas públicas serem gratuitas para os australianos, para os alunos estrangeiros não há subsídio governamental e, por isso, existe a necessidade de pagamento pela vaga na escola. (Material do STB)

Podemos imaginar o efeito de tal material sobre os nossos jovens brasileiros. Como aqui, as escolas particulares australianas são consideradas como tendo mais qualidade e preparando melhor para a universidade. As públicas, ao contrário, preparam o aluno para entrar no mercado de trabalho após o ensino médio. Além disso, as particulares dão ênfase aos esportes, à música e ao debate... E como as públicas também devem ser pagas, imagino que, nesta agência pelo menos, elas só serão escolhidas se não houver vagas nas particulares. A agência informa também que, tanto para quem vai para escola particular quanto para pública, as famílias recebem uma ajuda de custo para hospedar o intercambista.

As páginas do material do STB que apresentam os programas para a Austrália mostram fotos relacionadas ao sistema escolar: prédios escolares, modernos e antigos, grupos de alunos uniformizados. Vale a pena chamar a atenção para os uniformes bem tradicionais das moças e rapazes:



Foto 8: Material publicitário do STB

Outras fotos mostram os aspectos mais “turísticos”: cidades grandes, paisagens marítimas, esportes...



Foto 9: Material publicitário do STB

E algumas informações são usadas para reforçar a idéia de qualidade do intercâmbio no país:

As famílias australianas são extremamente amáveis e este é, com certeza, um ponto alto do programa. [...] Diferentemente do programa realizado nos Estados Unidos, você mora em cidades, e não em áreas muito pequenas ou até mesmo rurais. (Material do STB)

Há, em geral, uma insistência no material publicitário da Austrália em mostrar as semelhanças com o nosso país: clima parecido, ano letivo começando na mesma época (mesmo que organizado de forma diferente), vida ao ar livre, esportes...

Algumas agências, porém, fazem referência à dificuldade que o país coloca para a entrada de estrangeiros, como vemos no depoimento abaixo:

Na época estava havendo um problema com o governo australiano muito restrito pra entrada de estrangeiros. Tinha de haver uma equivalência de número de estrangeiros do mundo inteiro que entravam pra Austrália e de australianos que saíam pro mundo inteiro. Então, saía um do Brasil, tinha que vir um pro Brasil. Isso tava impossibilitando várias pessoas de trabalharem [com o país]. (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

A Nova Zelândia, como vimos em alguns depoimentos, é um dos países mais procurados. A responsável pela Study & Adventure afirma que 90% de seus intercambistas vão para lá.⁸³ E a tendência é de crescimento. Qual é a razão disto, segundo os entrevistados nas agências, além da “moda”, que já apareceu em uma das falas? A grande procura tem relação com a imagem do país que é veiculada pelo material publicitário? Qual é esta imagem?

Um dos pontos do país mais realçado pela publicidade é a natureza exuberante e variada. As descrições e até mesmo as atividades descritas aproximam-se mais de um folheto de turismo. Os trechos abaixo, todos retirados do material publicitário coletado nas agências, mostram isto:

Vulcões ativos, alpes (sic) gelados e o mar se misturam em um cenário rico para o turismo. Com ótima infra-estrutura de apoio os esportes radicais aliam aventura com segurança e conforto. [...] A procura por intercâmbio cultural na Nova Zelândia tem crescido muito a cada ano justamente porque o país se transformou em um destino turístico de primeira grandeza. (Material do Greenwich)

O país oferece incontáveis belezas naturais, exibindo desde praias de areias alvas até altas montanhas cobertas de neve. A qualidade de vida é excelente, contando com total segurança. (Material da Study & Adventure)

E é um país com belezas naturais incríveis, com um clima parecido com o nosso. (Material da Central do Estudante)

O material referente à organização que recebe intercambistas de uma das agências afirma que durante as atividades de orientação no país os participantes ficam num hotel “com vista panorâmica para o oceano”. E há ainda referências sobre possíveis viagens durante as férias escolares:

A organização neozelandesa orienta o aluno sobre o que fazer nestes períodos de férias, como viagens curtas para conhecer partes do país. (Material do STB)

Os esportes também são realçados. Uma das cidades principais do país é apresentada como sendo “o máximo em esportes e aventura, oferecendo ao mesmo

⁸³ O que nos permite colocar a questão de uma possível tendência à “especialização” das agências operadoras de intercâmbio, já que a agência em questão é relativamente recente e trabalha essencialmente com países que oferecem, como o seu próprio nome indica, “estudo” e “aventura”.

tempo atividades tão diferentes como alpinismo, esqui na neve, bugee jumping e cavalgadas”. (Material do Greenwich)

Também as ilustrações e fotos presentes no material publicitário confirmam essa imagem de “paraíso turístico” e dos esportes. A primeira página que apresenta o programa do STB, por exemplo, tem a metade ocupada pela foto que vemos abaixo.



Fotos 10: Material publicitário do STB

Mais à frente, no mesmo material, encontramos a foto de jovens em um caiaque navegando num mar de águas transparentes.



Foto 11: Material publicitário do STB

A EF – Escolas de idiomas inclui mapa das ilhas e a foto de uma pessoa fazendo wind-surf.



Foto 12: Material publicitário da EF

A capa de um folheto do Greenwich traz quatro desenhos. No primeiro, um avião, montanhas, e um rapaz descendo de pára-quedas. Depois, um rapaz de bicicleta, numa praia com palmeiras. O terceiro mostra um garoto lendo uma pilha de livros e muitas ovelhas. O último, um rapaz com equipamento de mergulho, nadando entre peixes. Ao lado, mapa das duas ilhas com a localização das cidades principais, logo após o último parágrafo de um texto que explicita bem o atrativo turístico do país:



Foto 13: Material publicitário do Greenwich

A parte interna do folheto da Study & Adventure traz também um mapa das duas ilhas com a localização das cidades mais importantes e uma lista das escolas nas diferentes regiões. Como fundo, o desenho de um surfista, apoiado na prancha com uma das mãos, no alto de uma onda. Na última página, um desenho estilizado de um rapaz escalando uma montanha nevada...

Talvez para se contrapor um pouco a essa imagem “turística”, o material sobre a Nova Zelândia, mais ainda do que aquele sobre a Austrália, insiste na qualidade das escolas e, principalmente, na variedade de disciplinas que podem ser escolhidas. Permanece, entretanto, a força nos esportes:

Em estilo britânico, a filosofia das escolas selecionadas pela organização é de oferecer ao aluno oportunidades para desenvolver sua potencialidade em todos os aspectos. [...] Exemplos de aulas práticas oferecidas pelas escolas como parte do currículo escolar: “fashion and design”, horticultura, desenho têxtil, alimentação e nutrição, estudos clássicos, história da arte, música, fotografia, drama, contabilidade, economia doméstica, computação, etc. Os esportes são parte integrante e importante do ensino e entre as opções oferecidas pode-se citar: atletismo, basquete, “squash”, tênis, “rugby”, golfe, esqui, “cricket”, entre outros. [...] Nas aulas de Educação Física, há prática de canoagem, acampamentos, etc... (Material do STB)

Todas as escolas secundárias da Nova Zelândia oferecem o currículo oficial estabelecido pelo governo, que consiste de diversas disciplinas distribuídas nas áreas de matemática, ciências sociais, ciências, idiomas e educação física, e também uma série de matérias eletivas, que dependem do interesse específico de cada estudante e que variam de acordo com cada escola.[...] A arte e a cultura maori⁸⁴ estão presentes em todos os currículos dos colégios aqui representados. (Material da Study & Adventure)

O material sobre a Nova Zelândia também inclui explicações para o fato de as famílias e as escolas públicas serem pagas:

A Nova Zelândia tem uma procura muito grande mas a população é muito pequena, se eles receberem muita gente, daqui a um certo tempo eles não têm mais condições. [...] justamente por não ter muita gente pra receber,

⁸⁴ Há poucas referências à cultura maori, no material sobre a Nova Zelândia. E nenhuma sobre os aborígenes, no material coletado sobre a Austrália. Essa ausência poderia ser explicada pela necessidade de mostrar os dois países como fazendo parte do “primeiro mundo”, o que não seria possível se houvesse uma associação muito grande com povos que lembram os nossos povos indígenas. Por outro lado, algumas referências são suficientes para um toque “exótico” aos países, reforçando a idéia de uma opção “diferente” e, por isso mesmo, distintiva.

muitas vezes uma ajuda de custo é importante. (Entrevista com diretor do AFS)

As escolas são todas subsidiadas pelo governo mas as famílias recebem pra ter os estudantes.[...]. O dinheiro que é pago pras escolas na Nova Zelândia, foi a forma que o governo viu pra investir ainda mais na educação. Então o que o estudante paga pra escola, o diretor investe, por exemplo, numa sala de computação... (Entrevista no Greenwich)

E alguns depoimentos apresentam o país como reunindo todas as vantagens para um intercambista: cultura britânica, qualidade de vida, pessoas receptivas...

É um reduto de primeiro mundo. Tem uma herança cultural britânica muito forte, então o nível cultural é muito alto. E você tem tudo que você tem nos Estados Unidos em termos de bens de consumo, de qualidade de vida. Além de ser um sossego, é muito rural, não tem onde dar muito errado. (Entrevista no Núcleo de Intercâmbio)

Nova Zelândia é um país muito interessante, que tem tido assim um boom. Descobriram a Nova Zelândia e com muita razão porque é um país muito receptivo pra intercambista. [...] Porque é um país que tem menos regras, mas nem por isso é um país pior, que vai te dar uma experiência de vida inferior à dos Estados Unidos. É diferente. Os pais que são muito exigentes em determinadas coisas a gente manda pra Nova Zelândia. Porque lá a gente tem condições de direcionar mais a escolha da família, que é um programa com menos gente, são menos estrangeiros que chegam, é um programa mais caseiro, o país é muito menor. [...] E o neo-zelandês é um inglês misturado com brasileiro, então ele tem toda aquela parte boa do inglês e toda a parte boa do brasileiro. (Entrevista na Central do Estudante)

Vemos então que, tanto para a Austrália quanto para a Nova Zelândia a publicidade articula-se em dois eixos. Por um lado, o semelhante: natureza exuberante como a do Brasil, esportes, povo receptivo; por outro, o diferente: a qualidade “européia” das escolas, vinculada à colonização inglesa, a organização de um país de primeiro mundo...

Um dos depoimentos a respeito da Nova Zelândia enfoca sobretudo que o país é uma opção “diferente”:

E é a oportunidade do estudante ter uma experiência diferente da que o irmão, o amigo, o pai teve. [...] Eu acho que a gente já tem muita influência dos Estados Unidos. Se a pessoa quer ter uma experiência cultural, e de vida, diferente, eu acho que é uma ótima oportunidade. (Entrevista na Study & Adventure)

A África do Sul é citada nas entrevistas e em algum material publicitário como sendo um dos países com o qual certas agências realizam intercâmbios. Não são dados, entretanto, muitos detalhes sobre o país, a não ser a referência feita pela responsável pela World Study de que é um trabalho que se está iniciando e que o país é escolhido por jovens que procuram uma opção “diferente”.

Vemos, então, nesse passeio da câmera pela publicidade, que a apresentação dos diferentes países de destino dos intercambistas apresenta algumas direções comuns a todas as agências.⁸⁵ De forma bastante simplificada, poderíamos organizar a apresentação dos países em três grandes grupos: O primeiro, que enfoca principalmente a tradição de receber intercambistas, a experiência e valorização do trabalho voluntário, e a descoberta da vida simples das pequenas cidades (sem esquecer o aspecto de maior “controle” sobre o adolescente, nesse caso), seria formado pelos Estados Unidos. O segundo grupo seria composto pelos países da Europa, com uma insistência grande nos sistemas de ensino mais elitizados (é onde aparece a maioria das escolas privadas), na qualidade de vida e nos aspectos “culturais” (viagens pela Europa, visitas a museus, etc.). O Canadá, apesar de algumas diferenças, poderia também ser incluído neste grupo. Um terceiro grupo seria formado pela Austrália e Nova Zelândia, em que os aspectos turísticos predominam, sem esquecer, no entanto, a ênfase na educação e na tradição britânica.

⁸⁵ Lembro que utilizei, neste item, tanto o material impresso que obtive em algumas agências quanto trechos das entrevistas com os responsáveis, já que as famílias que buscam escolher o país de destino do filho, e o próprio intercambista, recebem informações destas duas fontes.

Evidentemente, aos diferentes países de destino são atribuídos valores simbólicos diferentes, que interferem nas escolhas. Essas questões serão mais desenvolvidas no momento de análise das entrevistas com as famílias.

2.3. Vantagens anunciadas: benefícios e valores agregados

Como todo produto que é vendido, mesmo que para algumas organizações os ganhos sejam simbólicos,⁸⁶ parte importante das estratégias de venda consiste em apresentar suas vantagens. Quais são elas? Apresento abaixo algumas das que são mais recorrentes no material publicitário e no discurso dos responsáveis pelas agências. Para a apresentação, escolhi separá-las em itens, apesar de, no discurso, elas estarem extremamente imbricadas, uma “vantagem” levando a outras, incluindo outras...

⁸⁶ Refiro-me ao Rotary e ao AFS.

2.3.1. Internacionalização e sensibilidade cultural

Tornar-se cidadão do mundo. A expressão, analisada no primeiro capítulo deste trabalho, é recorrente no material publicitário das agências e no discurso dos responsáveis entrevistados. Na verdade, qual é o significado desta expressão para aqueles que a utilizam quando falam dos intercâmbios? Como a idéia da importância de ser “internacional” aparece neste contexto?

Uma das entrevistadas do Rotary, que participou da primeira turma de intercambistas do Brasil, através do clube, conta que seu pai é que criou o programa aqui. E relata:

Ele era rotariano e o governador na época convidou pra ele criar o programa. Eles receberam uma carta do Rotary International convidando o distrito pra entrar, ele chamou o meu pai e falou assim: organize. Ele sabia que meu pai tinha experiência internacional, ele era médico, já tinha feito cursos no exterior, tinha conhecimentos de inglês e então ele começou.

Vemos, então, que o fato de ter experiência internacional, ter feito cursos no exterior e falar inglês foram determinantes na escolha da pessoa que se tornaria o responsável pelos intercâmbios. Isso ocorreu em 1966. A mesma entrevistada fala de sua própria experiência, enfatizando o “traquejo internacional” adquirido, fator que a diferenciou de outros colegas:

Você sai daqui cidadão mineiro e volta cidadão do mundo. Já naquela época. [...] Mais tarde, quando eu voltei aos Estados Unidos pra fazer especialização, esse traquejo me ajudou muito e também na adaptação dos meus filhos, do meu marido. Eu já tinha um traquejo que colegas meus, que não tinham feito [intercâmbio], não tinham. Esse traquejo internacional, falar um novo idioma, a ampliação do meu universo, isso não tem preço...

Hoje, essas qualidades “internacionais” são ainda mais valorizadas, como vimos no capítulo anterior, e aparecem, de forma insistente, na publicidade dos intercâmbios, muitas vezes através de imagens.

A palavra “internacional” faz pensar em mundo, faz pensar em vários países, faz pensar em globo terrestre... Apresento a seguir alguns exemplos selecionados no material de divulgação, mostrando como essas imagens (principalmente a do círculo, que remete ao globo) estão presentes na apresentação das agências:

Como primeiro exemplo, escolhi o Guia do candidato de 1999 do AFS Intercultura Brasil. A capa mostra uma janela que se abre para o mundo, representado por um globo. Dos dois lados, pequenas colunas de bandeiras dos mais diversos países. Abaixo, o logotipo do AFS, dois círculos entrelaçados, lembrando... o globo terrestre. Na primeira contracapa, com o título: “Viver e estudar em outro país. O AFS abre as portas do mundo para você”, um texto fala da experiência que o estudante está convidado a viver, e apresenta o AFS Intercultura Brasil e sua história. O último item, “O mundo está a sua espera”, diz: “Abrir as portas para o mundo. Comunicar-se melhor, compreender as diferenças de opiniões e de procedimentos, aumentar a tolerância, valorizar o respeito mútuo. O intercâmbio do AFS Intercultura será uma experiência marcante em sua vida. Inscreva-se e comece a fazer parte deste mundo fascinante. Seja bem vindo!”

Vemos, então que a idéia de abrir (janelas ou portas) e penetrar no mundo é central. Na primeira página a idéia é retomada. Novamente o título “O AFS abre as portas para você”, e o desenho de uma enorme chave dourada que tem o símbolo do AFS (os dois círculos entrelaçados) presa, com uma argola e uma corrente com vários anéis, a um chaveiro com a bandeira do Brasil. Entra aí um componente novo, o Brasil, preso à chave que nos leva ao mundo. Continuamos sendo brasileiros, mesmo que, usando a chave, penetremos no mundo? A página seguinte tem o título “Explore o Mundo com o AFS e...” Seguem-se seis itens sobre os ganhos do intercâmbio. Entre eles, o item “Torne-se cidadão do mundo” explora o fato de que, ao escolher o AFS, “você está se integrando a uma das maiores organizações voluntárias do mundo, presente em pequenas e grandes comunidades de cerca de 60 países”. E o texto termina remetendo ao Brasil de forma pouco valorativa: “Num país como o Brasil, de pouca tradição no desenvolvimento da cidadania, a motivação e a gratificação de ser um voluntário estarão ao seu alcance”. Depois de uma página em que são apresentadas a organização do intercâmbio, as etapas e condições de inscrição e seleção, as páginas seguintes trazem a lista dos países com os quais o AFS faz intercâmbio. Ao lado de cada nome de país, um círculo com a bandeira do mesmo. No centro das páginas, um mapa-múndi com os países que apareceram naquela página coloridos em vermelho. Há também duas páginas com depoimentos de ex-intercambistas, cada um tendo viajado para um país, falando de sua experiência. Cada depoimento é acompanhado do círculo com a bandeira do país e de uma foto do/da intercambista numa paisagem típica. As três páginas seguintes apresentam os outros programas do AFS, todos acompanhados do círculo com a bandeira do país onde o

programa é desenvolvido. A última contracapa mostra, em tamanho menor, o mesmo desenho da capa, as janelas que se abrem para o mundo. Só que agora o título é diferente: “Abra suas portas para o mundo...” e o texto fala do programa de recebimento de intercambistas estrangeiros.



Fotos 14 e 15: Guia do candidato do AFS

O segundo exemplo escolhido é a publicação que divulga o Yázigi. Na capa, ao fundo, mapa-múndi focalizando essencialmente a Europa, Ásia e parte da África. Sobrepostos, vemos fotos de jovens sorridentes (este é o público dos programas); no alto, de um lado, o logotipo do Yázigi em verde, amarelo e azul (afinal, somos brasileiros), e logo abaixo, em inglês, a palavra “International”, e em letras grossas, em português, “Você, cidadão do mundo”. À direita, em inglês, “Affiliated with” (nome do grupo) e o seu logotipo: outro mapa-múndi e a inscrição, também em inglês, “A Global Education Network”. A manchete diz: “No Yázigi você ganha o mundo”. O desenho de um círculo com raios que irradiam para toda a capa é sobreposto a tudo isto. As duas primeiras páginas mostram um mapa-múndi e várias palavras, em inglês e português, sobrepostas: nomes de cidades (Buenos Aires, Madrid), de países (Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha) e expressões como “cidadão do mundo”, “To be Y”, “Teens”, “Graduation program” e outras. Abaixo, detalhe da capa:

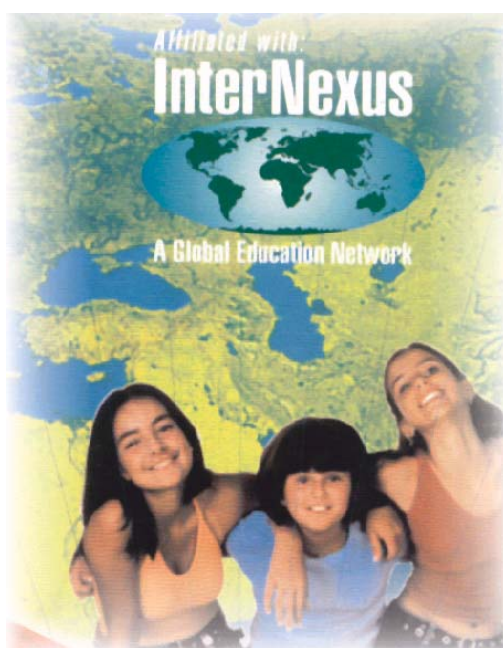


Foto 16: Detalhe de material publicitário do Yázigi

Como terceiro exemplo, o material publicitário do STB. São vários folhetos sobre o programa “high school” nos diferentes países. Todos trazem a expressão em inglês na capa, e sua tradução em português. Há também os jovens sorridentes de sempre, as bandeiras dos países onde os programas apresentados naquele folheto serão desenvolvidos. No interior deles, muitas fotos. Praticamente todas em formato de círculos, semicírculos.

USA private

O que o programa oferece?

- Oportunidade de aprender inglês no melhor ambiente acadêmico e cultural do mundo.
- Oportunidade de fazer parte de uma comunidade internacional de estudantes brasileiros.
- Oportunidade de fazer parte de uma comunidade internacional de estudantes brasileiros.
- Oportunidade de fazer parte de uma comunidade internacional de estudantes brasileiros.
- Oportunidade de fazer parte de uma comunidade internacional de estudantes brasileiros.

Quais são os pré-requisitos?

idade mínima de 17 anos

Indicador Acadêmico: O candidato precisa ter uma pontuação mínima de 60 pontos no teste de inglês TOEFL ou equivalente.

Continuidade: O candidato precisa ter concluído o 9º ano do ensino fundamental ou o 1º ano do ensino médio.

Perfil Psicológico: O candidato precisa ter características como maturidade, abertura ao aprendizado de idiomas, nível de tolerância em relação às diferenças culturais.

Além dos documentos acima, terei que providenciar mais algum?

providenciar a escola assim que eu chegar.

Foto 17: Material publicitário do STB

Um último exemplo, o material específico do programa de “high school” da Central do Estudante, insiste na idéia, já vista no material do AFS, de continuar a “ser brasileiro” mesmo que conquistando o mundo... O pôster, nas cores da agência, tem ao fundo, em tons mais claros, um detalhe do mapa-múndi mostrando a América do Sul e parte da Central e do Norte. Vê-se, também, um pequeno pedaço da África. No alto, a palavra “high school”, em amarelo. No centro, um quadrado em linhas verdes contendo no interior um outro quadrilátero (que lembra um losango), em amarelo. No centro deste, o logotipo da agência, um globo envolvido pela letra C. A semelhança com a bandeira do Brasil é flagrante.



Foto 18: Detalhe de material publicitário da Central Internacional do Estudante

Em todos esses exemplos, o mapa-múndi, o globo, os círculos remetem à idéia de um mundo a ser conquistado. A insistência de alguns em fazer referências ao Brasil, através de cores, ou da nossa bandeira, parece lembrar que é daqui que saem os jovens em busca desse mundo. Ou, quem sabe, lembrar que não se perde a identidade brasileira ao se conquistar o mundo... Se retomarmos aqui a oposição construída por Mauss (1969) e explorada por Wagner (1998), o que está sendo anunciado é realmente a “internacionalização” e não o “cosmopolitismo”, já que as referências ao “nacional” são mantidas.

Nas palavras de uma das entrevistadas, aparece a explicação da importância desse produto, a internacionalização, assim como da necessidade de se afirmar a nossa nacionalidade:

Mas eu acho que a globalização, ela pegou a gente assim, tipo um furacão, né? Chegou e embolou todo mundo.[...] Cada vez mais eu acho que tá tendo uma necessidade do jovem, até pra atender uma necessidade do mercado, de ter mais conhecimento desse mundo, ele não tá mais tão fechado [...] Hoje você tem que ser um cidadão que pertence ao mundo inteiro. Você é brasileiro, mas você tem que conhecer o resto do mundo. Então você tem que ir lá fora experimentar esse mundo. (Entrevista com World Study)

É interessante notar que o produto “internacionalização” é vendido como um bem de consumo. Para comprovar esta minha afirmação, basta analisar um material da publicidade do STB. Dobrável, ele tem uma página interna que pode ser sobreposta

à capa. Ela substitui o globo terrestre por um hambúrguer com o logotipo da agência. Ou seja, o mundo pode ser consumido como um hambúrguer. E o mundo, na verdade, parece se resumir aos Estados Unidos, destino maior de todos os intercambistas e representados pelo símbolo máximo do “american way of life”: o hambúrguer.



Fotos 19 e 20: Material publicitário do STB

“Sua casa agora é o planeta Terra”, diz um texto do Rotary aos intercambistas que voltam ao país. Parte integrante da idéia de internacionalização, uma questão muito presente no material analisado é a sensibilidade para as diferenças culturais. Ela aparece no material e nos depoimentos sob vários outros nomes: “flexibilidade”, “mudança de perspectivas”, “capacidade de adaptação”, “tolerância”....

Wagner (1998) em estudo sobre as escolas internacionais na França refere-se ao desenvolvimento de “qualidades relacionais internacionais”. E, entre elas, destaca que:

A formação busca produzir uma conversão da identidade dos alunos; sua adesão a um “espírito internacional”. A mistura de nacionalidades deve produzir alunos novos, que saberão dar provas de abertura, de tolerância, de compreensão internacional. (p. 61)

Guardadas as proporções que diferenciam as escolas internacionais e a experiência do intercâmbio, são essas as qualidades destacadas no material analisado. O guia do AFS, por exemplo, fala em ampliação de horizontes:

Amplie seus horizontes - Pesquisas têm demonstrado que após a vivência no exterior, participantes do AFS apresentam ganhos significativos em termos de maturidade, auto-confiança e sensibilidade cultural até dez vezes superiores a seus colegas que não participaram da experiência.

E o entrevistado do mesmo programa fala sobre a questão:

A gente percebe [no intercâmbio] o tanto que a nossa mentalidade é fechada, o tanto que o nosso mundo é pequeno. A gente não é aberto a idéias novas, a culturas diferentes. [...] Uma atitude de uma pessoa de outro país, pra gente, é simplesmente esquisita. A gente não pensa no que tem por trás daquilo que faça com que a pessoa aja daquela maneira, o fundo cultural, a bagagem cultural que aquela pessoa tem, do país dela... Depois que a gente volta é que a gente dá valor a essas coisas e percebe essas pequenas diferenças e fica mais flexível. E aí dá pra lidar com pessoas diferentes muito mais facilmente. [...] A gente anda geralmente com pessoas que são iguais à gente, pensam igual à gente, as mesmas atitudes, o mesmo interesse. Quando a gente viaja pra um lugar totalmente diferente a gente vê que ninguém é igual a gente. E acaba tendo que conviver com pessoas que a gente nunca na vida pensou que ia conviver. Isso me ensinou bastante. Nem sempre as pessoas precisam pensar como eu penso, agir como eu ajo, pra que possa aceitá-las, para que eu possa entender as atitudes dessas pessoas.

O discurso da “abertura”, como vimos, está muito presente nas razões apresentadas pelos pais estudados no trabalho de Bonnet (2001). E vale a pena retomar aqui uma das citações do capítulo anterior, que evidenciam o caráter “distintivo” dessa qualidade:

O discurso sobre a abertura se acompanha de forma sistemática de um discurso de distinção em relação ao resto da população francesa. Ele coloca em evidência o fato de que esta abertura é seletiva, desvalorizando algumas vezes, violentamente, outros setores da população, considerados como fechados, enquanto os entrevistados tendem a se apresentar como uma “elite esclarecida”, desvinculada de considerações ideológicas ou de rigidez. (Bonnet, 2001:74)

A abertura para o mundo, o descentramento estão também presentes na argumentação de Groux e Porcher (2000) em favor dos intercâmbios escolares na França:

Os intercâmbios escolares, [têm como objetivo] formar os alunos para o descentramento quer dizer, para visões do mundo que são diferentes das suas e tão (nem mais nem menos) válidas quanto. (p. 39)

A mesma questão é explorada pela responsável da World Study, durante a entrevista:

Porque realmente é uma imersão total na outra cultura, você tem que se desligar de todos os conceitos de certo e errado que você tem e absorver os novos, pra você poder conviver, né? E aí, de certa forma, o menino pega uma perspectiva de olhar... Ele olha, tanto a cultura dele de um ponto mais afastado quanto a cultura do outro de um ponto mais afastado, e ele adquire a capacidade de avaliação e de compreensão. Ele se torna mais flexível, porque ele vê que não existem verdades únicas, né? Que um mesmo problema você tem inúmeras maneiras de resolver e que nenhuma delas é a mais correta. E ele começa a ter essa percepção de diferença do mundo, que prepara pra vida dele futura de uma maneira fantástica.

E é enfocada em várias matérias na revista publicada pela mesma agência, como, por exemplo, nas que têm o título: “Aprendi a entender as pessoas” e “A inflexibilidade acabou”.

Também o material publicitário da Central do Estudante explora a questão da abertura, da sensibilidade cultural:

Convivendo com pessoas de cultura, hábitos e crenças diferentes, expandimos nosso conhecimento sobre o mundo e nossa capacidade de adaptação às mais variadas situações possíveis...[...] O objetivo fundamental deste programa é exatamente o de aumentar o seu conhecimento com relação a uma cultura e língua estrangeira através da participação ativa numa família, comunidade e escola. Aprende-se vivendo e não através de

livros, cinema, televisão ou do “ouvir falar”, veículos frequentemente carregados de preconceitos e informações distorcidas.

Na entrevista com o responsável pela Central de Intercâmbio, aparece, além disso, o reforço de um certo “nacionalismo” como sendo um dos ganhos do intercâmbio:

A pessoa pára de generalizar. Ela não fala mais: o americano é... E começa a abrir o coração dela pra outras experiências, pro Brasil mesmo. A gente fica mais consciente do que a gente é, mais bairrista mesmo.

A respeito da relação com o próprio país, uma das entrevistadas fala a respeito dos reflexos do seu “distanciamento” no que ela considera como a construção de sua cidadania:

Outra coisa, [cresci] como cidadã. Desde que eu voltei dos Estados Unidos, em 87, que eu ando de cinto de segurança. Nunca joguei um papel no chão, nunca. Respeito fila, sou hiperpontual, coisas que você aprende vivendo num país de primeiro mundo. Porque aqui infelizmente as coisas não funcionam, tudo é sujo, todo mundo adora um jeitinho pra burlar uma lei. Então eu aprendi muito isso. Sabe, a ser, como cidadã, a gente tem os seus direitos mas a gente tem principalmente os deveres com a sociedade. Então isso eu acho que ajudou muito. [...] Mas acho que isso também serve pra você dar valor ao seu país (Entrevista na Intervip)

Podemos concluir, então, que, nessa “vantagem” anunciada, vários produtos estão incluídos, entre os quais a experiência de viver num país mais desenvolvido, “de primeiro mundo” e conhecer sua organização, a capacidade de conviver com culturas diferentes e mesmo o estabelecimento de uma nova relação com o Brasil...

2.3.2. Desenvolvimento psicológico e intelectual

Outro benefício bastante explorado pelas agências diz respeito à possibilidade de desenvolvimento psicológico do estudante, principalmente nos aspectos da segurança, do autoconhecimento, da maturidade que a experiência propicia.⁸⁷

O intercâmbio, além de todos os benefícios de trazer o estudante de volta com o inglês fluente, todas essas coisas, ele tem um objetivo de crescimento pessoal muito grande que é, na verdade, nada mais do que acelerar esse processo de amadurecimento. Então o aluno que faz intercâmbio, ele amadurece mais rápido do que o que não faz. Então, por exemplo, noções básicas de quando a gente tá começando a amadurecer, que são trabalhar, espírito de coletividade, dar valor às coisas que a gente tem, ficar mais responsável, ficar mais responsável pela sua vida financeira, ter parâmetros pras coisas da vida, pra relacionamentos pessoais, pra relacionamentos profissionais, tudo isso o intercambista aprende mais rápido. Então ele volta com 17, 18 anos, muito além do que um outro adolescente da idade dele, que um jovem adulto da idade dele. (Entrevista na Central de Intercâmbio)

A maturidade que eles adquirem nesse “high school” mas que eles só entendem 100% quando completamente adultos... (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

Mesmo que, implicitamente, esse amadurecimento pareça ser resultado de momentos difíceis:

Você aprende a se conhecer demais, porque os momentos de solidão são muito grandes. Então, você tem que estar com você. Então eu acho que você aprende a gostar mais de você, aprende o que é que você pode fazer quando está sozinha. Que estar sozinha não é o fim do mundo. [...] Mudam seus valores, isso com certeza. Não tem mais seu pai e sua mãe pra tomar decisões, você tem que decidir uma coisa e pronto, acabou. (Entrevista na Intervip)

A maturidade e autoconfiança adquiridas durante o intercâmbio são apresentadas também como sendo pontos positivos na escolha das carreiras e no próprio vestibular:

⁸⁷ Também aqui podemos aproximar o discurso das agências e o dos pais entrevistados por Bonnet (2001). Cf. p.60.

O intercambista pode não ter certeza, mas como vive muitas coisas diferentes, tem mais parâmetros pra fazer escolhas. Ele teve, por exemplo, que escolher matérias na “high school” americana, o que ele não faz aqui. E teve que fazer isso sozinho. [...] Não é uma influência direta [no vestibular] [...] Acho que pode ter uma ligação mais psicológica, talvez. Porque quando você faz intercâmbio, fica mais seguro nas coisas, você não entra em pânico muito fácil, porque você já passou tantas coisas lá. Óbvio que isso tudo tem uma influência direta no vestibular. E você fecha a prova de inglês. Agora, tem coisas que são mensuráveis, como a prova de inglês e tem coisas que não são mensuráveis, como a sua desenvoltura, a sua segurança. (Entrevista na Central do Estudante)

A possibilidade de escolher com mais segurança o curso universitário (e, decorrentemente, o futuro profissional) é assunto da matéria de capa do primeiro número da revista publicada pela World Study:

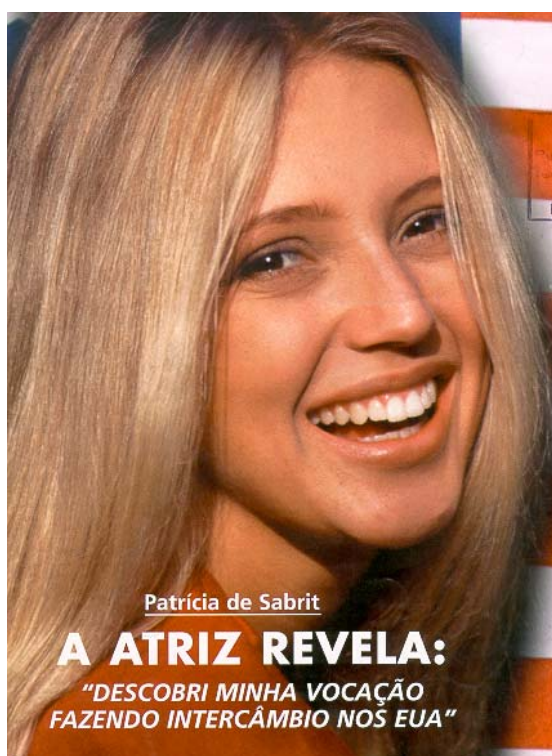


Foto 21: Capa da revista *Planeta Intercâmbio*

Também aqui, a vantagem “desenvolvimento pessoal e intelectual” inclui vários aspectos, como o autoconhecimento, a segurança, a descoberta de seus próprios desejos, seus próprios valores. Sem esquecer, contudo, as dificuldades, os “momentos de solidão”, os “você já passou tanta coisa”...

2.3.3. Línguas estrangeiras

A pasta com o material publicitário do Núcleo de Intercâmbio tem como título: “Um mundo sem legendas”. Implícito nesse título, um dos “ganhos” do intercâmbio: a aprendizagem de línguas estrangeiras...



Foto 22: Material publicitário do Núcleo de Intercâmbio

No capítulo anterior, vimos a situação do inglês no atual “mercado de línguas” mundial e, no início deste, eu me referi à utilização freqüente de um vocabulário em inglês durante as entrevistas e no material publicitário referente aos intercâmbios culturais. Um dos entrevistados do Rotary explica:

A gente usa muito termo em inglês, porque hoje o inglês é o esperanto do mundo. E o programa de intercâmbio do Rotary adotou o inglês como língua comum pra qualquer país.

A aquisição de uma língua estrangeira é uma das vantagens apresentadas no material publicitário das agências, como podemos ver neste item do Guia do candidato do AFS:

Aprenda uma língua estrangeira - Através da imersão no dia-a-dia familiar e escolar, você aprenderá a falar a língua estrangeira como um nativo de

seu país hospedeiro. Quer seja inglês, alemão, japonês ou russo, você certamente desenvolverá fluência na língua local, além das noções de gramática e do crescimento do vocabulário. Desafios como o tailandês, o húngaro ou o norueguês podem criar excelentes oportunidades num mercado de trabalho em constante mutação.

Vemos aí a insistência na importância da aprendizagem de qualquer língua, e não apenas do inglês, o que é uma das “marcas” do programa, que oferece intercâmbios para vários países do mundo. Vemos também que a aquisição da língua vem estreitamente acoplada à idéia de um futuro promissor no mercado de trabalho. Esta ligação, como veremos, aparece em numerosos depoimentos.

Em todas as entrevistas, aparece a informação de que muitos pais e intercambistas pensam imediatamente no aprendizado das línguas estrangeiras como o objetivo principal do intercâmbio:

Quando nos procuram, muitos falam que querem aprender uma língua.
(Entrevista com “chairman” do Rotary)

O primeiro objetivo, quando os pais nos procuram, é o seguinte: que o menino volte fluente na língua. (Entrevista na World Study)

No entanto, não se trata de qualquer língua. Refletindo a situação atual do mercado de línguas, é sempre o inglês que aparece citado, são sempre os países de língua inglesa os mais procurados. Vale a pena lembrar a fala de uma das entrevistadas quando explica a pouca procura de intercambistas do exterior pelo Brasil:

*Então, Brasil, quem é que quer aprender português? Quem é que quer?...
[...] Você imagina países como Brasil, Turquia, Filipinas... Ninguém quer ir pra esses países.*

Desta forma, evidenciando os diferentes valores atribuídos às línguas, as outras vão aparecer como uma segunda língua estrangeira, para os que já sabem inglês:

Os que escolhem outros países, não de língua inglesa, já sabem inglês.
(Entrevista na Central de Intercâmbio)

Podemos perceber também, na fala dos entrevistados, referências ao espanhol como sendo a língua que vem crescendo no mercado:

A gente trabalha com intercâmbio cultural pra outros idiomas. Só que hoje o estudante, ele próprio, já direciona o programa dele ou pro inglês ou pro espanhol. O espanhol tá ainda engatinhando, o mercado da Espanha tá agora abrindo as portas pra essa questão de turismo educacional. Ainda não temos intercâmbio cultural pra lá. (Entrevista no Greenwich)

Outras línguas aparecem também como uma possibilidade para futuros estudos:

Tem alguma coisa de França, mas a procura hoje é de língua inglesa. O que está acontecendo hoje é que o pessoal tá procurando um intercâmbio de língua inglesa e depois faz uma outra língua, uma outra opção. Aí eles partem pra espanhol, alemão, francês. Mas aí como cursos de línguas, onde nós temos uma atuação muito grande também. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

Alguns vêem na importância do aprendizado de outra língua (principalmente o inglês) um dos fatores do crescimento dos intercâmbios. E nessa visão fica claro que, para eles, a fluência só se adquire estudando fora do país:

Eu acho que são vários fatores que explicam [o crescimento dos intercâmbios]: primeiro, a necessidade básica de aprender uma outra língua, né? Eu acho que com computador, internet, a pessoa sente necessidade do inglês. Hoje em dia, um profissional não consegue um bom emprego se ele não souber, pelo menos, o inglês. Ele é analfabeto se ele não souber inglês. E estudando aqui, você pode saber mas você não chega a ser fluente. Então, ele quer ir para aprender a língua. (Entrevista na World Study)

Quanto, da geração que a gente pegar hoje, de 40 anos pra cima, quanto brasileiros falam fluentemente o inglês? O índice vai ser muito pequeno. Só que hoje pra você conseguir uma posição no mercado de trabalho, o inglês não é mais pré-requisito, é condição sine qua non. Ou você fala ou você não fala. Antigamente nos currículos vinha assim: inglês básico, inglês intermediário. Hoje não, é inglês fluente. O mercado de trabalho e a própria possibilidade da pessoa estar em contato com diferentes raças e nacionalidades exige que ela saiba um idioma. Então, um primeiro benefício pro estudante é o idioma. (Entrevista no Greenwich)

Há, no entanto, uma preocupação em mostrar que esse não é, do ponto de vista das operadoras, o objetivo principal do intercâmbio e que o jovem que assim pensa não é o “candidato ideal” para o programa. Evidentemente, essa preocupação é

mais forte nas agências do primeiro grupo, em que o candidato não escolhe o país para onde vai, apenas indica suas preferências, como podemos ver nos trechos abaixo, todos de entrevistados do Rotary:

Então a gente já fala de cara que não é esse o objetivo porque nós não fazemos intercâmbio com os Estados Unidos pra ninguém aprender inglês.

A maioria vem procurando língua inglesa, isso é terrível, porque a gente não quer esse tipo de jovem. Nós queremos os melhores, mesmo.

A gente não quer ninguém que vá pra aprender inglês. Não, e se você for pra Finlândia? Apesar de que, se for, aprende inglês também e volta bilíngüe.

O pessoal fica querendo país de língua inglesa. A gente já torce o nariz. Nós não temos um programa de aprendizagem de línguas. Se ele quer aprender línguas, ele se matricula num curso aqui e estuda direito que ele aprende. Quer aperfeiçoar, faz um curso de um mês, dois meses lá. O nosso programa é muito mais abrangente, muito mais amplo.

E vêem uma diferença entre os que procuram esses programas e os das outras agências, como relata o diretor do AFS:

Antes de ir, 97% das pessoas têm como objetivo aprender uma língua. No caso do AFS, nem tanto, por causa da estrutura. Você não escolhe o país pra onde você vai. [...] Então, as pessoas procuram mais esse tipo de programa pela bagagem cultural, pela experiência cultural mesmo, que é a origem do negócio.[...] Por isso é que pessoas procuram mesmo outras opções como [cita agências.]. Porque aí ele pode escolher. Eu quero aprender inglês, então quero ir pros Estados Unidos, eu quero ir pra Austrália, eu quero ir pra Nova Zelândia. Uma pessoa que participa de um outro programa assim como o AFS, é uma pessoa que quer viajar. Se ela puder ir pra um lugar onde ela vai aprender um inglês, um alemão, uma coisa assim, pra ela tá bom. Mas se não, ela vai mesmo assim.

Vale a pena lembrar aqui a argumentação de Groux e Porcher (2000), vista no primeiro capítulo, em que eles deploram o fato de as famílias considerarem o aprendizado de línguas como o maior objetivo dos intercâmbios:

É preciso, entretanto, repetir que, sem desculpar o indesculpável fracasso da escola em relação a isso, a estratégia dos intercâmbios não constitui a melhor das vias para este objeto ... (Groux e Porcher, 2000: 79 e 80)

A preocupação com os candidatos que colocam o aprendizado da língua como objetivo principal aparece também nas agências “comerciais”, que defendem que ele é apenas uma consequência da experiência, e que esse aprendizado pode ser feito aqui no Brasil:

A motivação da maioria é o aprendizado do idioma, infelizmente. Porque eu falo assim: tudo no intercâmbio é pago, a única coisa grátis é que você vai aprender um outro idioma. Então, não pode ser a desculpa. O estudante, se for por causa do inglês, você entra num [nome de curso na cidade], que é uma escola excelente, você vai falar inglês. Depois você faz um curso de dois, três meses fora e pronto. Porque o intercâmbio em si é muito mais profundo que aprender inglês. Aprender inglês vai vir naturalmente. [...] Eu falo assim pros meninos: Se você tá indo por causa do inglês, bobagem, fica aqui que vai ser muito mais fácil. (Entrevista na Intervip).

As pessoas acham muito interessante quando dizem pra mim assim: eu estou indo fazer “high school” porque eu quero aprender inglês. E eu falo: Inglês? Se você estudar aqui você aprende. Em vez de aprender em um ano, você leva dois ou três anos, mas aprende. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

Entretanto, apesar da insistência no fato de que o aprendizado de línguas não é o mais importante do intercâmbio, no relato de alguns entrevistados ex-intercambistas, ele é realçado:

Eu aproveitei muito pra aprender o inglês e voltei com um inglês muito bom. (Entrevista com “chairman” do Rotary)

A relação, já abordada, entre a aquisição de línguas e o futuro profissional, é mostrada em um de seus aspectos: o aprendizado do inglês pode permitir o exercício de uma atividade profissional (dar aulas), após a volta:

Eu comecei a dar aulas de inglês logo que eu voltei. Já aqui. Dei aula uns 7, 8 anos. Agora eu mexo na parte de intercâmbio e coordeno os professores. (Entrevista na Speed System)

Voltei do intercâmbio e comecei a dar aula de inglês. E dei aula 8 anos. Com 18 anos eu era coordenadora de um curso, de pessoas que tinham sido meus professores antes de eu ir para o intercâmbio. (Entrevista na Intervip)

E o pai [...] sabia que depois que ela voltasse de lá, ela teria condições de ter o primeiro emprego dela, que era dar aula de inglês, pelo menos.
(Entrevista no Greenwich).

Portanto, a vantagem “aprendizado de línguas” é apresentada de forma ambivalente. Ela é anunciada, realçada e, ao mesmo tempo, negada como objetivo importante do intercâmbio.

2.3.4. Futuro profissional



Foto 23: Material publicitário do World Study

Outro aspecto muito explorado, e geralmente apresentado como uma consequência de todas as outras vantagens, é a importância da experiência internacional no futuro profissional do estudante, como vemos no bem-humorado folheto publicitário da World Study.

O Guia do AFS, por exemplo, também explora a questão no item “Construa seu futuro profissional”:

Pessoas que entendem outras culturas, falam outras línguas e já viveram no exterior adquirem uma qualificação essencial na construção de seu futuro profissional. A liberdade para lidar com a diversidade e a confiança ao confrontar-se com novos ambientes são qualidades cada vez mais requisitadas devido às constantes mudanças no mundo de hoje. [...] Muitos participantes do AFS desenvolveram, a partir de sua experiência internacional quando jovens, carreiras de grande sucesso e repercussão.

Esta argumentação aparece também na publicidade da Central do Estudante:

Além disso, não podemos esquecer que a globalização é hoje uma realidade irreversível. Desta forma, o domínio de outras línguas e a vivência no exterior, mais do que diferenciais, são hoje essenciais para a competitividade no mercado de trabalho.

A mesma agência explora o tema num outro material: Um outro pequeno folheto lembra que o intercâmbio “acelera” suas possibilidades:



Foto 24: Material publicitário da Central Internacional do Estudante

Apesar de, em nenhum momento, aparecer alguma referência a futuro profissional, a expressão “ir longe na vida”, na linguagem usual, sempre se associa ao futuro profissional e ao fato de se alcançar uma boa posição social.

“Ir mais longe” pode implicar, como vimos no exemplo anterior, “ser mais rápido”, mas também o fato de “sair na frente”.⁸⁸ É isso que explora a publicidade da EF – Escolas de Idiomas:

Dê um passo a mais e saia na frente! Muitos se preocupam com o futuro no mundo competitivo de hoje. Conhecimento de um idioma e experiência internacional nunca foram tão importantes. Estudar em um High school dará a oportunidade profissional que você busca para o seu futuro. Uma educação internacional é sempre uma vantagem a mais em seu currículo escolar.

A contracapa de um dos folhetos da EF – Escolas de idiomas retoma a imagem de abertura, já vista anteriormente, associando-a à idéia de futuro profissional:

⁸⁸ Temos de novo, aqui, a questão da estratégia de “antecipação”, a que nos referimos na apresentação das agências, tratando dos miniintercâmbios.

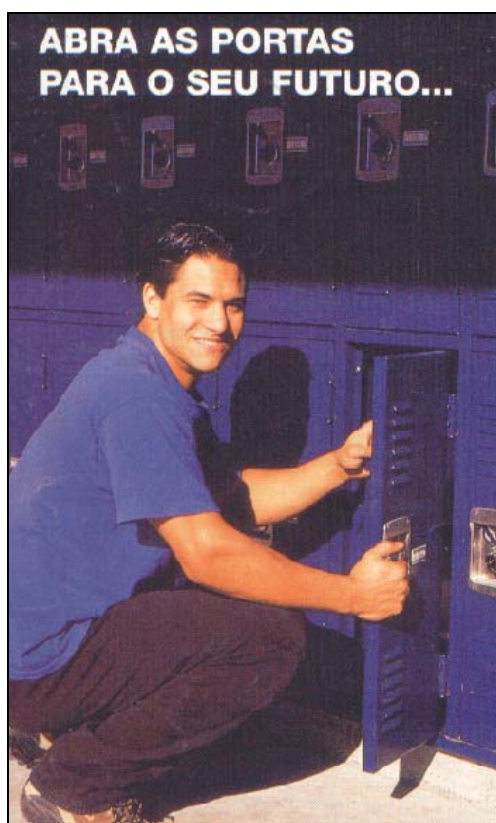


Foto 25: Material publicitário do EF

Como já foi apontado anteriormente, todos os benefícios dos intercâmbios apregoados pelas agências estão quase sempre relacionados ao futuro profissional. Os intercâmbios são então vistos como um “investimento” feito pela família na carreira futura do filho. Simplificando, posso afirmar que o conjunto das vantagens “experiência internacional”, “conhecimento de línguas” e “desenvolvimento psicológico” é apresentado como sinônimo de sucesso profissional. O intercâmbio seria, então, o produto que pode proporcionar a aquisição de todos esses benefícios. Essa visão do intercâmbio como um “produto completo” explicaria, possivelmente, a insistência das agências em não vinculá-lo de forma estrita ao aprendizado de línguas, considerado como apenas um dos ganhos atribuídos à prática.

Todos esses benefícios associados ao intercâmbio são hoje muito valorizados em nossa sociedade, como vimos no Capítulo 1. Apenas como um exemplo disso, apresento a imagem veiculada na revista *Caras*, de 4 janeiro de 2002 (Ed. 426, Ano 9, Nº 1) que ilustrava a mensagem de votos de Feliz Ano Novo da revista. Apesar de não fazer nenhuma referência a intercâmbios, a figura do bebê “manuseando” o planeta Terra e portando um capelo de graduado reúne a questão da precocidade ou antecipação da descoberta do mundo e a do desenvolvimento intelectual.



Foto 26: Página da revista *Caras*

2.4. Intercâmbio cultural: Educação? Turismo? Missão?

Na primeira parte deste Capítulo 2, em que foram apresentadas as agências que se ocupam, na cidade de Belo Horizonte, com os intercâmbios culturais, vimos que, apesar da diferença entre elas, muitos pontos em comum aparecem: as formas de organização, a imagem que fazem do público alvo, os benefícios que anunciam como agregados ao intercâmbio.

No entanto, chama a atenção algo que perpassa todo o discurso das agências, seja o apresentado no material publicitário, seja o das entrevistas realizadas: a tensão existente entre os dois pólos em que podem ser situados os intercâmbios: o da educação e o do turismo. Essa tensão pode ser percebida também numa rápida consulta aos jornais: a publicidade, as reportagens e entrevistas que têm como tema os intercâmbios culturais aparecem ora nos cadernos de educação, ora nos cadernos de turismo. Os próprios nomes de algumas agências também demonstram esta área de interseção em que se situam: Study&Adventure, Student Travel Bureau, World Study, Central Internacional do Estudante, Study Travel Information...

Num primeiro momento poderíamos pensar que as agências ligadas a cursos de línguas ou a cursos no exterior em geral tenderiam para o pólo educação e as

outras, para o pólo turismo, porém a análise dos discursos revela, o tempo todo e em todas as agências, a tensão entre os dois pólos:

Estamos há treze anos trabalhando com essa área de turismo e educação... [...] Intercâmbio cultural não é uma venda de um pacote turístico, é pra isso que as pessoas têm que acordar. (Entrevista no Greenwich)

Mais do que comerciantes, nós somos educadores. [...] Prefiro ser chamada de consultora educacional, por causa dessa confusão com o turismo. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

Lembre-se de que seu programa de high school é, antes de tudo, um programa educacional (Material da Central do Estudante)

Na realidade, a gente trabalha com educação internacional, em geral. Tudo que está relacionado com educação internacional nós trabalhamos. (Entrevista na World Study)

Mas se há, como nos depoimentos acima, uma ênfase no pólo educação e até mesmo uma negação do aspecto comercial da atividade, as informações sobre possibilidades de viagens organizadas pelas agências no início ou no final do intercâmbio, as exigências sobre a aquisição das passagens na própria agência e a descrição de alguns países nos folhetos, como vimos, mostram que as duas áreas realmente se confundem. Isto ficará ainda mais claro quando analisarmos, no último capítulo, o vocabulário utilizado pelas famílias entrevistadas, em que palavras como “venda”, “cliente” e “pacote” são recorrentes.

Na verdade, a tensão percebida no discurso das agências que ofertam o serviço parece responder a uma tensão existente no interior das próprias famílias que o demandam, como veremos posteriormente. Os intercâmbios culturais, como vimos no capítulo anterior, inserem-se numa tradição de formação, durante muito tempo reservada às elites, que combina as viagens, o aprendizado de línguas e a descoberta do mundo e das possibilidades pessoais do estudante.

Além dos aspectos educação e turismo, realçados pelas agências, os intercâmbios são apresentados muitas vezes como uma missão: a busca do entendimento entre os povos e da paz mundial:

Mas o objetivo maior é intercâmbio cultural visando uma paz mundial. Então a gente fala assim: se esse Milosevic⁸⁹ aí tivesse feito intercâmbio,

⁸⁹ Na época da realização da entrevista, a crise do Kosovo ocupava todos os jornais.

talvez não estivesse essa confusão, esse homem teria uma cabeça um pouco... O mundo dele seria um pouquinho maior pra ele poder resolver as questões lá de outra forma, não com tanto radicalismo. [...] Que não tem como, no final das contas, não ter essa resultante, porque você vai, você fica na casa de uma família, sua família começa a se interessar pelo país onde você está. Às vezes a família de lá vem aqui. É uma bola de neve de amizades, é um sem-fim... (Entrevista com “chairman” do Rotary)

O guia do candidato do AFS também explicita este aspecto, quando apresenta o histórico do programa:

Eles [os motoristas americanos de ambulância durante a segunda guerra] tinham uma missão de compaixão e não de conflito. [...] queriam mudar o foco mundial de hostilidade para amizade. [...] Se gerações futuras pudessem desenvolver uma empatia mútua através do entendimento, reconhecimento e apreciação das diferenças entre as nações, então talvez guerras futuras pudessem ser evitadas.

E quando descreve a situação atual do programa:

Neste momento, estudantes do AFS estão aprendendo a entender e a falar mais de 40 línguas. Muito mais importante, eles estão se tornando fluentes na linguagem da tolerância. [...] Sua missão é a Educação em seu sentido mais amplo: aquela que extrapola as salas de aula para promover o aprendizado intercultural e a compreensão internacional através da troca de idéias e experiências de vida entre os indivíduos.

Esse aspecto missionário dos intercâmbios em busca da paz mundial, do entendimento entre os diferentes povos é muito forte, como vimos, nas duas organizações do primeiro grupo,⁹⁰ mas aparece também no discurso das outras agências, com referências ao espírito que dominava o mundo no período imediatamente após a segunda guerra mundial, quando os primeiros programas foram criados:

Pouca gente sabe, mas o [programa de] high school foi criado pra promover a paz mundial, depois da segunda guerra. Pras pessoas serem mais tolerantes quando conhecem a realidade da cultura alheia. É a troca de culturas diferentes, de hábitos, não só de higiene, alimentares, culturais, de

⁹⁰ O CISV, organização que trabalha com intercâmbios para crianças, citada anteriormente, reforça muito esta idéia, como se pode ver em texto no seu site na internet (www.cisv.org.br): “[O CISV] Baseia-se na convicção de que a Paz duradoura é possível se indivíduos e grupos aprenderem a viver juntos como amigos, compreendendo-se, respeitando-se. Para o CISV, o segredo para transformar este sonho em realidade está em começar o trabalho de Educação para Paz com crianças e jovens”.

comportamento, educação, tudo. (Entrevista na segunda representação da EF – Escolas de Idiomas)

Os programas de intercâmbio para jovens se desenvolveram após a II Guerra Mundial, incentivados por organismos internacionais e por alguns governos, com o objetivo principal de aproximar os povos e promover a paz e o entendimento entre as nações. (Material da Central do Estudante)

Como parte desta missão em prol da paz mundial, um outro aspecto é destacado, o de ser um “embaixador” do Brasil no exterior:

Você demonstrou que será capaz de desempenhar com brilho o seu papel de um pequeno embaixador de nossa Pátria e esperamos que fará tudo para engrandecê-la aos olhos dos países visitado. Esta será a sua tarefa.

O trecho acima, retirado da mensagem do Rotary dirigida aos candidatos selecionados, é acompanhado de uma série de conselhos para que o intercambista se prepare para a viagem (levar pequenos presentes, dados sobre o Brasil, caso seja convidado a falar em público ou a dar entrevistas) e também sobre como comportar-se lá (ser franco mas amável, demonstrar gratidão, ser tolerante, etc.), para que cumpra sua missão de embaixador.

Para uma das “chairmen”, este é um aspecto que diferencia o programa dos outros, e o seu discurso revela também a tensão entre o turismo e os outros objetivos:

Porque o Rotary, ele tem um objetivo. Ele não é férias, ele não é passeio, ele não é como esses que são pagos [...] aqui a pessoa tem uma tarefa. É exigido dela que ela divulgue o Brasil, fazendo palestras. É exigido dela que siga regras.[...] No Rotary, a pessoa tem uma missão. [...] ela tem que representar a própria família, o país.

Outros programas também abordam a questão de uma missão a ser cumprida. O folheto da EF – Escolas de idiomas, específico para o programa de intercâmbio cultural, por exemplo, no item “Seja um embaixador de seu país”, afirma:

Sendo um estudante estrangeiro você despertará curiosidade entre seus amigos e eles irão querer saber sobre o Brasil.

O fôlder da Central do Estudante no item denominado “Missão do intercambista” afirma praticamente o mesmo:

Você será uma espécie de embaixador cultural do Brasil. Não só porque através de você, sua comunidade hospedeira passará a ter informações sobre o nosso país, mas também porque, sendo alguém diferente da comunidade, será alvo das atenções. Suas atitudes serão notadas e terão repercussão sobre a imagem de todos os brasileiros. Está em sua mão fazê-la positiva. Trata-se de uma grande responsabilidade!

Também em um dos números da revista publicada pela World Study, há uma pequena coluna da BELTA que realça o fato de que a pessoa que estuda no exterior é vista como um embaixador do país e enfatiza suas responsabilidades.

Seria lícito pensar que, na insistência das agências a respeito da responsabilidade de representar o país no exterior, poderia haver também uma preocupação em garantir o “bom comportamento” do intercambista durante a viagem, evitando possíveis problemas?

Mesmo que o aspecto “missionário” dos intercâmbios não apareça claramente em todo o material e depoimentos, vale a pena chamar a atenção para uma outra forma de apresentá-lo: os logotipos e emblemas de algumas agências.

O emblema do intercâmbio do Rotary International vem bem especificado no manual que trata dos intercâmbios para jovens: “tem a forma de um globo simplificado com três meridianos, o equador e três paralelos, sem nenhuma massa terrestre. Ao redor desse globo aparece uma faixa larga, com uma flecha em cada ponta, as quais não se tocam”. Vemos então o globo terrestre com faixas que buscam se tocar... Reunir estas duas pontas parece ser o objetivo que o Rotary quer vincular ao programa de intercâmbio... O logotipo do Núcleo de Intercâmbio é um círculo não fechado, em laranja, e o da World Study é formado por múltiplos semicírculos. Também o logotipo da Central do Estudante, um globo envolvido pela letra C (inicial do nome da agência, mas também um círculo incompleto), remete à mesma idéia. O objetivo dos programas de intercâmbio seria, enfim, reunir as duas pontas de um círculo? Criar um elo que envolvesse todos os países do globo?



Foto 27: Logotipos de várias agências

Como vimos no item anterior, a experiência da internacionalização, um dos valores agregados ao produto “intercâmbio”, insiste na questão das “qualidades relacionais internacionais”, de que nos fala Wagner (1998). A mesma autora faz referência a este aspecto “missionário” da convivência internacional (mesmo que não utilize, em momento algum, a expressão):

Encontramos referências constantes à generosidade do ideal internacional que deve pôr fim aos conflitos, atribuídos aos egoísmos nacionais e às incompreensões que deles resultam. (p. 61)

Vemos, portanto, que o aspecto da missão a ser cumprida liga-se estreitamente ao da educação internacional. Este, por sua vez, não pode ser visto sem a experiência das viagens... É neste terreno, que comporta e exige múltiplos olhares, que vão se situar as agências operadoras de intercâmbio. É também neste terreno que vão agir as famílias que optam por essa prática educativa.

CAPÍTULO 3

A DEMANDA: USUÁRIOS DOS INTERCÂMBIOS

O capítulo anterior abordou um dos elementos do mercado dos intercâmbios, o da oferta, e, para isso, apresentou as agências e analisou o seu discurso. Este capítulo aborda o outro elemento, o da demanda. Quem são os usuários do produto oferecido pelas agências? Que jovens deixam o Brasil para um período de estudos no exterior no quadro de um intercâmbio cultural? Que famílias optam por essa prática?

Pudemos ver, através da análise do material publicitário e do discurso do pessoal das agências, a imagem que estas fazem do público que as procura. Este capítulo pretende esboçar um perfil das famílias que enviam seus filhos e dos jovens que partem para intercâmbio. Esse perfil corresponde à imagem que as agências constroem a seu respeito?

3.1. Elementos para um perfil

Na tentativa de definir um perfil dos jovens que partem para intercâmbio e de suas famílias, dois procedimentos metodológicos foram utilizados, ambos basicamente quantitativos, já que me interessavam dados numéricos para que, a partir deles, pudesse refletir e encaminhar outras fases da pesquisa. Acredito, como afirma Brandão (2000: 173), que “a complexidade dos fenômenos sociais implica na impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e na necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos”. O mais importante no trabalho, a meu ver, é buscar uma adequação do procedimento metodológico ao objetivo que se persegue nas diferentes fases da pesquisa.

Em um primeiro momento, ainda na fase inicial do trabalho, como já foi relatado, procurei obter, nas agências, dados sobre os intercambistas que partiram de Belo Horizonte nos anos de 1996, 1997 e 1998. Como também já foi exposto anteriormente, os meus contatos com as agências deram-se em níveis bastante diferenciados, o que se refletiu na obtenção dos dados. Dessa forma, se em algumas agências pude ter acesso a todos os dados que me interessavam,⁹¹ em outras só pude obter os que a agência disponibilizou, seja por não possuir todos os outros, seja

⁹¹ Em princípio, os que me interessavam eram os seguintes: idade, sexo, estabelecimento de ensino frequentado, série em que saiu para intercâmbio, profissão da mãe e do pai, bairro de residência em Belo Horizonte, país de destino, duração do intercâmbio e preço.

por desejar mantê-los em sigilo. Houve também, como relatei, o caso de agências que me negaram o acesso aos dados ou com as quais não consegui estabelecer contato.⁹²

Em momento posterior, portanto, diante da diversidade dos dados obtidos na primeira fase e que não me permitiam traçar o perfil que me havia proposto, trabalhei com um questionário (anexo 1), aplicado em quatro escolas de ensino médio da cidade. Esse questionário tinha dois objetivos: complementar os dados levantados junto às agências e obter dados mais gerais a respeito de famílias que ocupam posição no espaço social semelhante à ocupada por aquelas que enviam os filhos para intercâmbio, o que me permitiria analisar semelhanças e/ou diferenças entre as famílias que optam ou não por essa prática. Diante da necessidade de limitar a aplicação do questionário, já que seria impossível aplicá-lo em todas as escolas de ensino médio de Belo Horizonte, decidi fazê-lo nas quatro escolas que haviam se revelado, nos dados obtidos junto às agências, como sendo os quatro estabelecimentos de ensino da cidade freqüentados pelo maior número absoluto de alunos que realizavam intercâmbio. Como duas dessas escolas são grandes redes de ensino, com várias unidades na cidade, e os dados não me permitiam saber em qual delas estudava o maior número de intercambistas, optei, para tornar viável o trabalho, por aplicar o questionário em apenas uma das unidades de cada uma das redes. Ao todo foram distribuídos 3.760 questionários aos alunos⁹³ para que fossem respondidos pelos pais ou responsáveis, sendo que apenas 497 foram devolvidos. O pequeno número de respostas evidencia a dificuldade em se trabalhar com esse tipo de instrumento,⁹⁴ mas acredito que os dados fornecidos por eles permitiram-me um

⁹² Por esta razão, o único dado que possuo para todas as agências – vale dizer, as que pude contactar e que me forneceram dados - é o número de intercambistas por ano. Do total de intercambistas nos três anos (1334), possuo, por exemplo, indicação do país de destino de 813 estudantes, e a profissão do pai de apenas 474.

⁹³ A distribuição dos questionários envolveu inicialmente um contato com a direção das escolas, quando eu me apresentava, expunha os objetivos do meu trabalho, mostrava e explicava o questionário e solicitava permissão para sua aplicação. Depois de concedida a permissão (em alguns estabelecimentos tive que aguardar alguns dias para que a questão fosse discutida em outras instâncias da escola), eu passava a negociar a melhor forma de passar os questionários aos alunos, discutindo a questão, em algumas escolas, com professores. Em duas das escolas, a distribuição foi feita pelo professor de língua estrangeira e, em duas outras, a direção é que se encarregou de encaminhá-los. Em todas elas foi solicitado que a pessoa que distribísse o questionário explicasse aos alunos do que se tratava. Além disso, o questionário era acompanhado de uma carta dirigida aos pais em que eu falava sobre o trabalho e pedia a sua colaboração. Os próprios estabelecimentos de ensino encarregaram-se de recolher os questionários devolvidos dentro de um prazo negociado anteriormente com a direção.

⁹⁴ Em meu trabalho de mestrado (Prado, 1995: 39), quando também utilizei o questionário em uma das fases do trabalho, eu já afirmava não ignorar as limitações do instrumento, que “supõe sujeitos iguais, com a mesma competência lingüística, possuindo os mesmos interesses em relação ao assunto que lhes é proposto, e que isso não corresponde à realidade”, e citava Ferreira (1989) a respeito do “inquirido” nas situações de inquérito por questionário: “Este define-se, em primeiro lugar, por uma competência lingüística e uma capacidade de estruturação dos problemas análogas, ou pelo menos

trabalho de análise dentro do objetivo proposto. A vantagem é que eu pude ter, no caso dos questionários, os mesmos dados a respeito de praticamente todas as famílias, o que não acontecia com os dados obtidos nas agências. Posso classificar a amostra com que trabalhei nesse segundo momento como “espontânea”, já que formada por voluntários que se dispuseram a responder ao questionário recebido, pois não havia nenhuma exigência para que o fizessem e o questionário preservava o anonimato de quem respondia. Não me preocupou também aqui o fato de a amostra ser ou não representativa, apoiando-me em Boltanski e Maldidier (apud Singly, 1992), quando dizem que a amostra espontânea pode não ser representativa do ponto de vista estatístico, mas que permite uma boa representação do público. Tive, evidentemente, índices de não resposta em algumas das questões, que serão apresentados quando se manifestarem interessantes para a pesquisa. E recebi também, para minha surpresa, um alto índice de longas respostas nas questões abertas “argumentativas”, inclusive com o fornecimento de números de telefone caso eu quisesse obter mais dados e pedidos para serem avisados sobre a defesa da tese, a que gostariam de assistir.⁹⁵

A elaboração do questionário foi um processo que demandou tempo e reflexão. Um primeiro esboço passou por três testes de aplicação. De acordo com o resultado desses testes, quando dificuldades de compreensão de algumas questões apareceram, assim como problemas de terminologia, é que cheguei à versão final, que foi aplicada. Durante todo o processo de construção do instrumento, os objetivos do trabalho estavam presentes, de acordo com o conselho do pesquisador francês Singly:

...o domínio das regras técnicas para a formulação das questões ou para a leitura dos quadros não estará dissociado de uma reflexão permanente sobre o significado dos dados assim construídos. As limitações técnicas e quantitativas nunca devem se autonomizar sob o pretexto da metodologia: todos os momentos da pesquisa são simultaneamente empíricos e teóricos. (1992: 8)

próximas, das implicadas no protocolo de observação e, em segundo lugar, por uma autodeterminação racional que o torna consciente das razões do seu comportamento e dos fundamentos de suas opiniões e, ainda, por uma honestidade e uma vontade de cooperação suficientes para evitar mentir ao inquiridor. De fato, a rigidez do questionário implica postular uma sociedade de iguais, necessariamente não muito distantes do investigador”. (p.169). Também não ignorava, por experiências anteriores, que o baixo número de respostas é comum no trabalho com esse instrumento.

⁹⁵ Acredito que essas reações demonstram que, no caso desses pais, o questionário os levou a se sentirem parceiros em minha pesquisa, evidenciando uma proximidade sociocultural entre pesquisados e pesquisadora.

O questionário constava de 24 questões, das quais 18 fechadas. As primeiras destas visavam apreender a identidade social dos sujeitos que respondiam e de suas famílias; as seguintes buscavam identificar práticas sociais relacionadas ao meu objeto de pesquisa. As questões abertas solicitavam dados mais precisos sobre essas práticas, sendo que as duas últimas pediam argumentos que justificassem respostas anteriormente dadas, interessando-me principalmente o discurso utilizado pelos sujeitos. Também aí orientei-me pelas indicações de Singly:

No momento da redação de um questionário, o melhor a fazer é adotar um compromisso entre questões abertas e questões fechadas, com um destaque para estas últimas, por razões de economia, antes de tudo. As questões abertas são autorizadas, por um lado, quando tratam do tema central da pesquisa e, por outro, quando são as categorias (as palavras) das pessoas interrogadas que interessam ao pesquisador, mais do que as informações propriamente ditas. (1992: 68)

Coletados em momentos diferentes, os dados obtidos através dos dois instrumentos são complementares e, por esta razão, e também para facilitar a leitura, evitando um vai-e-vem cansativo, eles serão apresentados conjuntamente. Haverá pontos em que utilizarei apenas o material obtido junto às agências, outros em que utilizarei apenas o que pude levantar através dos questionários e outros ainda em que mesclarei dados das duas fontes.

3.2. O intercambista

3.2.1. Evolução

Nos anos de 1996, 1997 e 1998, saíram de Belo Horizonte, pelas agências citadas no capítulo anterior, para fazer intercâmbio cultural no exterior, 1334 jovens.⁹⁶ O total dos intercambistas distribui-se da seguinte forma no período definido pela pesquisa:

TABELA 1: TOTAL DE INTERCAMBISTAS DE BELO HORIZONTE - AGÊNCIAS

Ano	Nº de intercambistas	Índice de crescimento
1996	404 ⁹⁷	-
1997	437	8,2%
1998	493	12,8%
Total	1334	-

Fonte: Dados obtidos junto às agências operadoras de intercâmbio, no 2º semestre de 1998

Podemos notar, então, uma elevação gradual importante do número de intercambistas na cidade, mesmo que ela seja inferior ao índice de crescimento dos cursos no exterior em geral, obtidos na Brazilian Educational Language Travel Association - BELTA, associação já apresentada no capítulo anterior. Segundo a associação, o número de estudantes brasileiros que fizeram cursos no exterior (incluindo-se aí tanto os intercâmbios, como os cursos de línguas, universitários e outros) teve a seguinte evolução:

⁹⁶ O número real de intercambistas destes anos é, certamente maior, já que não pude obter os dados de todas as agências nem consegui contactar todas elas.

⁹⁷ O Anuário Estatístico de Belo Horizonte, edição de 2000, indica que no ano de 1996 existiam em Belo Horizonte 114.424 jovens com idade entre 15 e 19 anos, faixa etária em que estão situados os que fazem intercâmbio. O percentual dos que partem – 0,35% - é, portanto, irrisório, principalmente se considerarmos que, entre os intercambistas que partem de Belo Horizonte, alguns vêm de outras cidades. O percentual aumenta ligeiramente – 0,46% - se considerarmos o universo dos jovens que, em 1996, freqüentavam o ensino médio (dados da mesma fonte anterior), o que já significa um recorte do universo total dos jovens na mesma faixa etária. Esses dados mostram bem que a prática dos intercâmbios é realmente reservada a um pequeno grupo social.

TABELA 2: ESTUDANTES BRASILEIROS NO EXTERIOR

Ano	Nº de estudantes	Índice de crescimento
1996	45.000	-
1997	60.000	33,3%
1998	75.000	25,0%

Fonte: Dados obtidos junto à BELTA, no 1º semestre de 1999

Ainda de acordo com a BELTA, os intercambistas representam 10% desse número total. Poderíamos estimar, segundo esse dado, que o número de intercambistas brasileiros seria o seguinte, nos anos estudados:

TABELA 3: ESTIMATIVA DE INTERCAMBISTAS BRASILEIROS

Ano	Nº de intercambistas brasileiros
1996	4 500
1997	6 000
1998	7 500

Fonte: Estimativa feita a partir dos dados obtidos junto à BELTA, no 1º semestre de 1999

Trabalho, então, com um número representativo de intercambistas em termos nacionais, se considerarmos que eles se referem apenas a Belo Horizonte (8,9% para 1996, 7,3% para 1997 e 6,6% para 1998), mesmo que esse número, como foi explicado, seja inferior ao real.

3.2.2. Duração do intercâmbio

Do total dos intercambistas de Belo Horizonte a respeito dos quais tenho dados obtidos nas agências,⁹⁸ 70% optaram pelo intercâmbio de um ano, 29% pelo de seis meses e apenas 1% pelo de quatro meses. Sabemos que países como a Austrália e a Nova Zelândia aceitam intercambistas por um período menor, pois seu ano escolar é organizado em “termos” de 3 ou 4 meses cada. No entanto, mesmo que o número de intercambistas para esses países tenha aumentado, vemos que a possibilidade de intercâmbios mais curtos, existente nesses países, não atrai muito os pais (ou os intercambistas), recaindo a escolha do período de duração majoritariamente no de um ano de permanência. As questões que envolvem a decisão familiar a respeito da duração do intercâmbio do filho serão exploradas no Capítulo 4, momento em que apresento a análise das entrevistas com os jovens e suas famílias.

⁹⁸ Como o número total de intercambistas sobre os quais tenho dados para cada um dos itens apresentados é muito variado, diante das condições diferenciadas na sua obtenção, já relatadas, decidi apresentar, a partir daqui, os resultados também em termos de porcentagem, o que permite uma melhor comparação entre eles.

3.2.3. Para onde vão?

Já vimos, na apresentação das agências operadoras, que o número de países com os quais trabalham é uma das diferenças que opõem os dois grupos de agências. É óbvio que isto vai se refletir no levantamento dos países para onde se dirigem os intercambistas de Belo Horizonte. Se tomamos o número total de intercambistas, encontramos 32 diferentes países.⁹⁹ Se excluirmos os países para onde vão apenas intercambistas do Rotary e do AFS (lembrando que eles são responsáveis pelo envio de somente 11% dos intercambistas), cujas especificidades foram mencionadas anteriormente, o número de países cai para 12.¹⁰⁰ Ou seja, há uma forte concentração dos intercambistas que procuram as agências “com fins lucrativos” em um pequeno número de países. Considerando os dados das agências dos dois grupos, os Estados Unidos representam 71% das escolhas, que, somados ao índice da Austrália e da Nova Zelândia, passam a representar 86% dos países a que se dirigem, o que comprova o que já havia sido percebido durante a entrevista com os responsáveis pelas agências e na análise do material publicitário. Confirmando, também, dados já apresentados no capítulo anterior, os intercambistas dirigem-se, prioritariamente, a países de língua inglesa¹⁰¹e, dentre estes, aos considerados “de primeiro mundo”. Essa expressão, aliás, como vimos, aparece com freqüência nas entrevistas com os responsáveis pelas agências.

Neste item utilizo também dados obtidos através do questionário a respeito de alguns intercambistas, mesmo que estes não tenham deixado o Brasil exatamente nos mesmos anos levantados nas agências.¹⁰² Das 485 famílias que responderam ao questionário, apenas 58 declararam já ter enviado filhos para intercâmbio.¹⁰³

TABELA 4 : ENVIO OU NÃO DE FILHOS PARA INTERCÂMBIO

⁹⁹ Em ordem decrescente de acordo com o número de intercambistas que a eles se dirigem: Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Bélgica, Japão, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha, Holanda, Noruega, África do Sul, Suíça, Irlanda, Finlândia, Dinamarca, México, Turquia, Argentina, Equador, Filipinas, Islândia, Tailândia, Espanha, Hungria, Itália, Letônia, Peru, República Tcheca, Rússia, Suécia, Tobago.

¹⁰⁰ Também em ordem decrescente: Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha, Holanda, Suíça, Irlanda, Espanha, Itália.

¹⁰¹ Se acrescentarmos, ao total dos intercambistas que se dirigem aos Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália, ainda aqueles que vão para o Canadá, Inglaterra e África do Sul, países que também têm o inglês como primeira língua, este índice passa a 89%.

¹⁰² Nos questionários, pude obter dados de intercambistas que viajaram entre 1991 e 2001.

¹⁰³ Muitas das respostas positivas em relação ao envio dos filhos para intercâmbio revelaram-se, no momento da análise de outros pontos do questionário, como sendo relativas a viagens para cursos de línguas de curta duração, cursos de especialização, e até mesmo períodos em que o filho morou no exterior acompanhando os pais que lá residiram por algum tempo, com objetivos de estudo ou trabalho. Tive então que “filtrar” de certa maneira as respostas para chegar a estas 58 famílias.

Sim		Não		Não se aplica ¹⁰⁴		Total	
n	%	n	%	n	%	n	%
58	12,0	253	52,2	174	35,8	485	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Analisando o destino dos intercambistas provenientes destas 58 famílias, os Estados Unidos aparecem também como destino principal e os países de língua inglesa, mais procurados do que todos os outros:

TABELA 5: DESTINO DOS INTERCAMBISTAS - QUESTIONÁRIO

País de destino	n	%
Estados Unidos	39	57,4
Inglaterra	9	13,2
Canadá	7	10,3
Nova Zelândia	5	7,3
Austrália	2	2,9
Bélgica	1	1,5
Dinamarca	1	1,5
Espanha	1	1,5
França	1	1,5
não-resposta	2	2,9
Total	68 ¹⁰⁵	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Temos também, no questionário, a possibilidade de confirmação de análises feitas anteriormente a respeito das agências. São citadas 18 diferentes agências, duas delas pertencentes ao grupo que chamei de “fins não lucrativos”. Elas aparecem no envio de intercambistas para os Estados Unidos e para o Canadá e também no envio dos dois únicos que se dirigem à Dinamarca e à Bélgica, países menos procurados. Entre as 16 agências do grupo “com fins lucrativos” mencionadas, aparecem quatro que não constaram do meu levantamento inicial. De acordo com o ano da viagem, pude ver que algumas delas já operavam na época, comprovando que, realmente, não atingi o universo total de agências da cidade, como já adiantei no Capítulo 2. Pude comprovar também que a maior variedade de agências aparece nas viagens dos intercambistas que têm os Estados Unidos como destino.

¹⁰⁴ Esta categoria se aplica às famílias em que o filho mais velho iniciava na época o ensino médio.

¹⁰⁵ O número de intercambistas é maior do que o de famílias porque algumas delas enviaram mais de um filho.

As escolhas dos países e os motivos que levam a elas serão explorados no Capítulo 4.

3.2.4. Mulheres ou homens?

A distribuição dos intercambistas por sexo mostra uma ligeira superioridade das mulheres.¹⁰⁶

TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO POR SEXO – AGÊNCIAS

Sexo	n	%
Mulheres	424	52,2
Homens	389	47,8
Total	813	100,0

Fonte: Dados obtidos junto às agências operadoras de intercâmbio, no 2º semestre de 1998

Esta superioridade apresenta-se de forma muito mais explícita nos dados levantados através dos questionários:

¹⁰⁶ Superioridade, aliás, presente nos dados globais da população de Belo Horizonte, constituída, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - de 1996, por 52,7% de mulheres e 47,7% de homens.

TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO POR SEXO- QUESTIONÁRIOS

Sexo	n	%
Mulheres	48	70,6
Homens	20	29,4
Total	68	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

A Sociologia da Educação tem se ocupado dos diferenciais nas relações estabelecidas por meninas e meninos com a educação escolar, e muitos pesquisadores já demonstraram que o investimento nos estudos é maior por parte das meninas. É o que podemos ver, por exemplo, quando Terrail (1992), analisando dados de uma pesquisa realizada na França com alunos da 5^{ème} (corresponde à nossa 6ª série do ensino fundamental), verifica, entre as meninas, um “investimento mais ativo na apropriação dos saberes” (p. 7). Já Duru-Bellat (1995), que faz um estudo aprofundado das relações de meninos e meninas com a escolarização, indica, entre os estudos considerados “femininos”, o de línguas, presente entre os objetivos apontados para a decisão de se fazer um “ intercâmbio”. Um dado significativo, obtido em algumas entrevistas com responsáveis pelas agências, é de que, normalmente, é mais fácil encontrar “pais hospedeiros” para as meninas que, por esse fato, quase sempre recebem mais rapidamente do que os meninos as respostas com sua aceitação. Apesar desses aparentes motivos para explicar a superioridade de intercambistas do sexo feminino, esse dado não apareceu nas entrevistas com as famílias, como se verá posteriormente.

3.2.5. Com que idade? Em que momento do percurso escolar?

A idade desses jovens varia entre 15 e 20 anos. 96% deles cursam o ensino médio, mas encontrei alguns na última série do ensino fundamental (4%). O grande número de intercambistas que cursam no exterior o equivalente ao segundo ano do ensino médio e, como vimos, a insistência de muitas agências em recomendar a saída do aluno nesse momento do percurso escolar parecem afirmar a centralidade do vestibular na trajetória desses estudantes, já que eles voltam ao Brasil ainda em tempo de retomar os estudos do 3º ano e de freqüentar os “ cursinhos” de preparação para o vestibular. Mesmo que os ganhos do período no exterior sejam muito valorizados, prevalece a prioridade da preparação para o vestibular, feita no Brasil. Esse dado relativo aos intercambistas que partiram de Belo Horizonte nos anos de 1996, 1997 e 1998 confirma a informação obtida nas agências de que o melhor

período da vida escolar para a saída para o exterior, de acordo com os responsáveis, é realmente o segundo ano do ensino médio. Esta questão também será vista com mais profundidade em outros momentos da análise dos questionários e nas entrevistas com pais e intercambistas.

3.2.6. Onde estudam?

Quais os estabelecimentos de ensino médio freqüentados por esses jovens em Belo Horizonte? Esta questão aparentemente simples esconde um tema que se torna cada dia mais importante na Sociologia da Educação: a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. Objeto de estudo de vários pesquisadores em diferentes contextos educacionais,¹⁰⁷ o tema é explorado por Nogueira (1998), em trabalho em que analisa diferentes enfoques sobre a questão e conclui:

Importa, entretanto, ressaltar as conclusões mais importantes em torno das quais se tece uma concordância mais geral entre todos os autores examinados no presente trabalho: o reconhecimento do papel crucial do capital cultural familiar nas condutas de escolha, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino. É que o conjunto das pesquisas sobre a questão vem demonstrando que uma escolha eficaz depende do ajustamento do valor escolar do filho às características dos diferentes estabelecimentos, o que supõe o conhecimento de um e de outro. (p. 7)

Ora, os intercambistas a respeito dos quais pude obter este dado distribuem-se por apenas 44 diferentes instituições de ensino da cidade, que possui, de acordo a Secretaria Estadual de Educação,¹⁰⁸ 229 estabelecimentos de ensino médio: 135 públicos (105 na rede estadual, 27 na rede municipal e 3 na rede federal) e 94 particulares.

Um primeiro dado a ser notado é o pequeno número de escolas públicas, apenas sete num total de 44, acolhendo 2,17% dos intercambistas. Essas escolas públicas são federais (1), estaduais (3) e municipais (3) e têm localização privilegiada. A escola federal é o Colégio Técnico (COLTEC), que pertence à UFMG e fica situado em seu campus, na Pampulha. As estaduais e municipais localizam-se em bairros de classe média e são conhecidas por receberem alunos oriundos desse meio social. Vimos, na apresentação das agências, que nenhuma delas investe na publicidade em

¹⁰⁷ Por exemplo: Ball (1995); Ballion (1982, 1986); Duru-Bellat e Van Zanten (1999); Gissot, Héran e Manon (1994); Langöuet e Léger (1994).

¹⁰⁸ Dados do ano de 2000.

escolas públicas por acreditar, em sua maioria, que não está aí o público a ser atingido pela divulgação. Esse dado – pequeno número de intercambistas em estabelecimentos públicos de ensino - reflete a situação atual¹⁰⁹ do país, em que, de maneira geral, os investimentos públicos em educação, em todos os níveis, são cada vez mais restritos, trazendo como consequência um sucateamento das escolas públicas e seu evitamento pelas famílias que têm os meios de exercer seu direito de escolher um estabelecimento particular.

Em relação às escolas particulares, chama a atenção a concentração dos intercambistas em um pequeno número de estabelecimentos de ensino. Se 90% vêm de apenas 15 escolas, dentre as 44 pelas quais se distribuem, 50% deles vêm de apenas quatro: duas delas pertencem a grandes redes de ensino laicas e relativamente recentes e as outras duas são escolas confessionais católicas de grande tradição na cidade. Todas elas são conhecidas pelo alto índice de aprovação nos vestibulares mais cotados da cidade (UFMG e PUC).¹¹⁰ As duas primeiras, inclusive, começaram como “cursinhos” de preparação para o vestibular, ampliando, posteriormente, seu atendimento a outras faixas de escolarização.

Ao que parece, essas são escolas - que concentram o maior número de intercambistas - que responderiam aos anseios de determinadas camadas das classes médias em relação ao percurso escolar dos filhos. Nessas quatro escolas é que apliquei o questionário respondido pelos pais dos alunos de ensino médio, cujos dados venho utilizando neste capítulo.

Também como foi visto, as agências operadoras concentram sua divulgação principalmente nessas escolas, seja no momento da saída dos alunos, através da distribuição de material, seja por meio de contatos com os professores, principalmente de inglês, seja pela instalação de “out-doors” e outras formas de publicidade das agências de intercâmbio na região desses estabelecimentos.

¹⁰⁹ Levantamento informal, feito à época da elaboração do projeto de tese, mostrou que boa parte dos intercambistas dos anos 60 e 70 provinha de escolas públicas. Além da situação atual do ensino público no país, essa informação poderia contribuir para a hipótese de uma mudança no perfil do intercambista no decorrer do tempo, aspecto que não foi abordado no trabalho.

¹¹⁰ Para um aprofundamento da relação entre as escolas de ensino médio e a aprovação no vestibular, cf. Soares, J.F. *et al.* “Desempenho das Escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte no Vestibular da UFMG, in *Revista Brasileira de Estatística*, v. 60, n° 213, p.95-116, janeiro/junho 1999, Rio de Janeiro.

As questões relativas à escolha do estabelecimento de ensino e ao percurso escolar dos jovens que fazem intercâmbio foram aprofundadas nas entrevistas e serão vistas de forma mais detalhada no capítulo referente às famílias dos intercambistas.

Concluindo, de forma bastante esquemática, a partir da análise dos dados obtidos nas agências e nos questionários, posso afirmar que o intercambista belo-horizontino dos anos de 1996, 1997 e 1998 representa menos do que 0,5 % dos jovens que cursam o ensino médio na cidade, que a porcentagem de mulheres é superior à de homens, que ele deixa o Brasil principalmente no momento em que estaria cursando o segundo ano do ensino médio em estabelecimentos de ensino privado e que parte majoritariamente para os Estados Unidos para uma permanência de um ano.

3.3. As famílias

Na caracterização das famílias dos intercambistas, utilizo, inicialmente, alguns dados gerais obtidos através dos questionários. Mesmo que não se apliquem aos usuários reais dos intercâmbios – aqueles que efetivamente enviaram seus filhos ao exterior – eles podem caracterizar o público “potencial” das famílias dos intercambistas, já que foram aplicados nos estabelecimentos de ensino que apresentam o mais alto índice de alunos que fazem intercâmbio.

Trabalhei com os 485 questionários sem levar em conta o estabelecimento de ensino em que foram aplicados, já que, em nenhum momento, tive o objetivo de fazer um trabalho comparativo entre as escolas. Do total de questionários, 363 (74,8%) foram respondidos pelas mães e apenas 122 (25,2%) pelos pais, demonstrando que a mãe, nas famílias estudadas, envolve-se mais com as questões “escolares” do filho, o que confirma conclusões de grande número de pesquisadores das relações família/escola.¹¹¹

3.3.1. Características demográficas das famílias

Os pais e mães que responderam ao questionário são, em sua grande maioria, casados (82,9%), sendo o percentual de casais separados (13,4%) bastante inferior, assim como o de viúvo(a)s (2,5%). O item solteiro(a)s foi assinalado por apenas cinco mães (1,0%), revelando que a responsabilidade de se ter um filho fora

¹¹¹ Cf. Duru-Bellat e Van Zanten (1999), Gissot, Héran e Manot (1994); Héran (1994); Singly (1987 e 1996); Lahire (1995); Fourastié (s.d.).

do casamento é, normalmente, assumida pelas mulheres. Apenas um dos questionários (0,2%) não teve esse quesito preenchido.

Tendo filhos em idade correspondente ao ensino médio (14 a 19 anos), esses pais e mães estão, em sua grande maioria, na faixa etária entre 40 e 50 anos (69,3%) e entre 50 e 60 anos (15,7%). Os mais novos, com até 40 anos, são apenas 68 (14,0%) e, nestes casos, são os filhos mais velhos que estão freqüentando o estabelecimento escolar. É a situação oposta à dos que possuem mais de 60 anos (0,4%), que têm os filhos mais novos no ensino médio. Três dos questionários (0,6%) não apresentaram resposta a esse item.

Em relação à constituição da família, é interessante notar que, confirmando informações do IBGE sobre as famílias brasileiras,¹¹² o número de filhos é pequeno. Mais da metade das famílias (50,7%) tem apenas dois filhos, seguidas de perto pelas que têm três filhos (34,6%). Ter apenas um filho é ainda um caso de exceção (7,8%) e mais ainda as famílias numerosas: quatro filhos (5,4%), cinco (0,6%) e seis e oito filhos (0,2%), o que significa que havia apenas uma família em cada um desses dois últimos casos. Não pude obter dados sobre o número de filhos em apenas dois dos questionários (0,4%).

¹¹² De acordo com dados do censo 2000, a taxa de fecundidade em Minas Gerais baixou de 3,9 (em 1991) para 3,6. Dados de 1996 indicam, para Belo Horizonte, uma média de 3,77 pessoas residentes em domicílios particulares permanentes (que é o caso da população atingida pelos questionários).

3.3.2. Características socioeconômicas das famílias

A primeira questão que se coloca aqui diz respeito ao lugar social ocupado por essas famílias. Vimos, na análise do material publicitário das agências e do discurso dos responsáveis entrevistados, que a expressão “classe média” aparece muitas vezes identificando as famílias dos intercambistas.

“Classe média” é uma expressão freqüentemente utilizada – principalmente pela mídia - como um conceito já estabelecido pelo senso comum, sem a menor necessidade de definição. Esta coloca, entretanto - assim como vimos que acontece com a palavra “elite” - problemas para os pesquisadores que utilizam o conceito. Na verdade, cada pesquisador procura definir o conceito de forma que ele possa ser um bom instrumento de análise para o seu trabalho. Quadros (1991: 1), em sua tese de doutorado *O milagre brasileiro e a expansão da nova classe média*, afirma que “Como se sabe, existe considerável diversidade metodológica no tratamento da temática das ‘classes médias’, na maioria das vezes refletindo sugestivas controvérsias políticas e ideológicas”. E, apoiando-se nos trabalhos de Wright Mills, acredita que “... o uso da categoria analítica ‘nova classe média’ não requer que se enfrente a longa discussão sobre a rigorosa caracterização destes conjuntos ocupacionais em ‘classe’, ‘camada’ ou ‘setor’, que inclusive extrapolaria os limites desta tese”. (p. 4)

Romanelli (1986), em seu trabalho sobre a trajetória de famílias das camadas médias em São Paulo, também relata dificuldades em lidar com o conceito de classes médias:

De modo geral e no plano meramente descritivo, há certo consenso entre diferentes autores em incluir na categoria das camadas médias os trabalhadores não manuais, assalariados ou não. [...] A literatura referente às classes sociais, às suas divisões, a seus atributos, às relações entre elas, à posição de cada uma na estrutura social é imensa e gerou resultados díspares. (1996: 20)

O autor aborda também a dificuldade em tratar a heterogeneidade das classes médias:

Uma questão metodológica com que se defrontam esses especialistas [que trabalham com famílias das camadas médias] é o modo de tratar a heterogeneidade das camadas médias que tende a ser apreendida a partir dos códigos culturais elaborados pelos segmentos que a compõem. (1996:14)

O trabalho com essas camadas ressentem-se também, segundo o mesmo autor, do número restrito de estudos sobre o tema.

... a relativa escassez de estudos sobre famílias das camadas médias limita a compreensão dos problemas que afetam esses núcleos domésticos e dificulta a análise comparativa com famílias de outros segmentos da sociedade. (Romanelli, 1986:6)

Em artigo publicado em 1995, intitulado “Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção”, Nogueira afirma:

Não pretendo encarregar-me aqui da problemática tarefa da discussão teórica do conceito de “classes médias”, posto que meu objeto são suas práticas educativas. Essa discussão – que comporta tratamentos metodológicos diversos e perspectivas ideológicas controversas – ofereceria o risco de não me permitir sair dela.(1995:13)

Acredito poder fazer minhas, aqui, as palavras da autora. Uma discussão exaustiva do conceito seria improdutiva e desviaria o trabalho de seu objetivo principal. Algumas considerações são, no entanto, necessárias.

Sempre houve, na sociologia, uma preocupação em entender a forma de organização da sociedade em classes ou grupos e sua hierarquização. De forma bastante esquemática, poderíamos afirmar que há três linhas teóricas nas análises de classes. A marxista, baseada essencialmente no fator econômico, divide a sociedade em duas grandes classes, de acordo com a posse, ou não, dos meios de produção. Antagônicas, estas classes só se explicam relacionalmente, já que a existência de uma delas depende da existência da outra. Uma outra linha, também relacional, seria a weberiana. Além de considerar o fator econômico, ela considera também outras fontes de desigualdade, criando “grupos de status” que levam em conta recursos como o prestígio e o poder que, nos diferentes mercados simbólicos, possibilitam recompensas diferenciadas. A terceira linha teórica seria a funcionalista, desenvolvida principalmente por sociólogos norte-americanos. Não relacional, ela considera a estrutura social como um “continuum” de posições, de estratos, em que as recompensas se relacionam à possibilidade de realização, o “achievement”, vale dizer, ao mérito.

Em estudos recentes sobre a mobilidade social no Brasil, Scalon (1999) afirma que:

Na base da construção de um sistema de classes está a opção por um marco teórico e analítico que se dá em meio a uma discussão sobre o conceito de classe social, que teve início na sociologia clássica do século XIX, com Marx e Weber, e se torna cada vez mais viva na sociedade contemporânea. (p. 29)

A autora situa sua posição diante da questão:

Aqui não há pretensão de discutir exaustivamente essa literatura que, por sua extensão e complexidade, exigiria, talvez, um trabalho dedicado somente a esse propósito. O objetivo é apresentar linhas gerais que permitam esclarecer esse debate, no sentido de definir a posição tomada neste livro dentro do amplo contexto das análises de classes e, conseqüentemente, a opção que informa o esquema de estratos aqui definido. (p. 29)

A opção feita por ela tendo sido já mencionada anteriormente:

Este livro inclui a definição de mobilidade como resultado dos processos ocupacionais que têm lugar no mercado de trabalho; portanto, baseia-se na definição weberiana de classes sociais como agregados que compartilham situações comuns no mercado. (p. 25)

Em minha dissertação de mestrado, quando abordei a escolha de línguas estrangeiras feitas pelos alunos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (Prado, 1995), já falava da minha dificuldade em lidar com as teorias das classes sociais e da estratificação social, percebendo que nenhuma delas responderia às questões do trabalho de análise a que me propunha. Na época, apoiada em Bourdieu (1983b), quando afirma que tentou “ultrapassar o que era considerado como uma oposição teológica entre as teorias das classes sociais e as teorias da estratificação social” (p. 43), procurei utilizar os conceitos de capital social e de capital cultural, desenvolvidos pelo autor, para caracterizar o grupo que estudava.

Neste estudo, optei por uma solução da mesma natureza . Estou considerando “classes médias” um grupo que ocupa posições semelhantes no espaço social, tomando, como Romanelli (1986: 20), como pertencentes às camadas médias “os trabalhadores não manuais, assalariados ou não”. Sem esquecer a heterogeneidade deste grupo, busco levar em conta, quando possível, as questões de renda, mas, principalmente, a ocupação, como indicador. Sigo aí o critério utilizado por Quadros (1990) na definição de classes médias em seu estudo sobre a “nova classe média” brasileira. Levo em conta, também, outros indicadores, como nível de

escolaridade do pai e da mãe, bairro de residência, estabelecimento de ensino freqüentado pelos filhos. No interesse específico relacionado aos intercâmbios, busquei, sempre que possível, indicadores de capital cultural, principalmente os relacionados a viagens ao exterior e estudo de línguas estrangeiras.

3.3.2.1. Escolaridade

Os dados obtidos junto às agências não me forneciam a escolaridade dos pais dos intercambistas. Eu dispunha, entretanto, de um indicador importante: a profissão do pai e da mãe, incluída em aproximadamente 35% das fichas. Com base nas profissões declaradas e em seus requisitos em termos de escolaridade, pude inferir o nível de instrução dos pais. Assim é que, para o pai, pude constatar que 71% declararam profissões que supõem necessariamente o curso universitário, apenas 29% declarando profissões como empresário ou gerente, que não permitem definir o nível de instrução. Já para as mães essa proporção aumenta, passando a 54,2%. Há, entre elas, uma maior diversidade ocupacional, e profissões como estilista, terapeuta corporal, artista plástica, etc. que não deixam captar o nível de instrução.

O questionário permite confirmar a inferência feita sobre a escolaridade dos pais, já que incluía uma questão específica sobre isso. Os dados mostram, entre os usuários potenciais dos intercâmbios, um alto índice de pais e mães com curso superior e também um grande número de pais que ultrapassam este nível de escolaridade, com 23,1% possuindo algum tipo de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado). Há ainda um número importante que declarou ter o curso superior incompleto. A conclusão do ensino médio (13,2% dos homens e 16,3% das mulheres) é praticamente a escolaridade mínima destes pais, já que o índice daqueles que declararam possuir apenas o ensino fundamental é muito pequeno.

TABELA 8 : ESCOLARIDADE DOS PAIS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Nível de escolaridade	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
ensino fundamental	15	3,1	7	1,4
ensino médio	64	13,2	79	16,3
superior incompleto	30	6,2	38	7,8
superior	247	50,9	241	49,7
pós-graduação	112	23,1	112	23,1
não-resposta	17	3,5	8	1,7
Total	485	100,0	485	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Podemos acompanhar mais de perto a trajetória de escolaridade destas famílias, já que possuo dados sobre a escolaridade dos avós paternos e maternos.

TABELA 9 : ESCOLARIDADE DOS AVÓS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Nível de escolaridade	Avô paterno		Avó paterna		Avô materno		Avó materna	
	n	%	n	%	n	%	n	%
analfabeto	1	0,2	Z	Z	1	0,2	2	0,4
ensino fundamental incompleto	77	15,9	71	14,7	91	18,8	76	15,7
ensino fundamental	90	18,6	97	20,0	94	19,4	103	21,2
ensino médio incompleto	2	0,4	4	0,8	3	0,6	10	2,1
ensino médio	116	23,9	181	37,3	99	20,4	175	36,1
superior incompleto	3	0,6	2	0,4	5	1,0	2	0,4
superior	89	18,4	31	6,4	112	23,1	37	7,6
pós-graduação	5	1,0	Z	Z	11	2,3	4	0,8
não-resposta	102	21,0	99	20,4	69	14,2	76	15,7
Total	485	100,0	485	100,0	485	100,0	485	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Em relação aos avós, podemos perceber que a maioria, se tomamos os dados gerais, concluiu o ensino médio (23,9% para o avô paterno, 37,3% para a avó paterna, 20,4% para o avô materno e 36,1% para a avó materna). A conclusão do curso superior é surpreendentemente alta, se consideramos que a expansão do acesso à universidade é relativamente recente na sociedade brasileira. Os índices indicam, portanto, que se trata de famílias que investem na escolaridade de seus membros há pelo menos duas gerações. Confirmam também que, nas gerações

anteriores, o investimento no curso superior era preferencialmente reservado aos membros masculinos da família, já que há uma grande decalagem entre os índices de avôs e avós com curso superior. Um outro dado revelador a respeito da escolaridade destas famílias, evidenciando o seu alto capital cultural e/ou escolar, é o índice de avós com cursos de pós-graduação. Mesmo pequeno, o fato de avós terem ultrapassado o nível superior é bastante interessante na construção do perfil escolar destas famílias e reforça ainda a idéia de um maior investimento nos estudos dos homens do que nos das mulheres. A conclusão do ensino fundamental é também bastante significativa, em torno de 20% para todos. Níveis de escolaridade muito baixos, como ensino fundamental incompleto, têm menor índice e o de analfabetos é baixíssimo (sempre inferior a 0,5% e mesmo inexistente no caso da avó paterna).

3.3.2.2. Profissão

No item anterior, utilizei a profissão dos pais, obtida nos dados das agências, apenas como um indicador de sua escolaridade. Elas constituem, entretanto, como já foi dito, o elemento principal da caracterização social das famílias dos intercambistas.

Nos dados das agências encontrei 40 diferentes denominações de profissões para os pais e 73 para as mães. A partir delas, construí um quadro, agrupando-as em categorias socioocupacionais.¹¹³ Essas, se não constituem classes sociais, em nenhuma das vertentes teóricas que trabalham com o tema, poderiam ser situadas, grosso modo, (Quadros, 1991 e Pastore, 1993) entre as diferentes frações das classes médias:

¹¹³ O trabalho seria facilitado se tivéssemos, como na França, que tem uma longa tradição de trabalhar com as categorias sócio-profissionais (CSP), uma nomenclatura unificada. Cf. Desrosières e Thévenot, 2000.

TABELA 10: PROFISSÃO DOS PAIS – AGÊNCIAS

Categorias	Pais		Mães	
	n	%	n	%
Empresários (empregadores urbanos)	65	13,9	54	11,7
Fazendeiros (empregadores rurais)	14	3,0	1	0,2
Dirigentes (cargos de direção, gerência, chefia...)	33	7,0	16	3,5
Professor ou artista	22	4,7	84	18,1
Profissionais de nível superior (como médicos, advogados, engenheiros...)	298	63,6	161	34,8
Alto cargo público (juiz, secretário de estado...)	3	0,6	2	0,4
Funcionário do setor terciário (como bancários) e serviço público	9	1,9	27	5,8
Trabalhador autônomo (comerciantes, agentes de viagem, corretores, decoradoras...)	24	5,1	40	8,6
Técnico de nível médio	Z	Z	9	2,0
Outros (estudantes, astróloga, artesã...)	1	0,2	5	1,1
Dona de casa	Z	Z	64	13,8
Total ¹¹⁴	469	100,0	463	100,0

Fonte: Dados obtidos junto às agências operadoras de intercâmbio, no 2º semestre de 1998

Pude notar também uma grande concentração em algumas profissões,¹¹⁵ não detalhadas no quadro acima. Entre os pais, por exemplo, 29% são engenheiros e o conjunto formado por engenheiros, médicos e advogados é responsável por 47% das profissões.

Já entre as mães, apesar de uma maior diversidade ocupacional, três atividades (professora, psicóloga e ocupações no lar) totalizam 36%. A maior concentração está entre as professoras: 16,2%. Em meu trabalho de mestrado, quando estudei os alunos que freqüentavam os Centros de Línguas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, já apontava “a presença significativa de professores nas famílias dos alunos dos Centros de Línguas” (Prado, 1995:123), concluindo, apoiada em Bourdieu (1987), que a propensão a investir no estudo das línguas estrangeiras estaria ligada, como todo investimento no mercado escolar, à percepção dos ganhos que esse investimento pode trazer e, principalmente, ao grau de vinculação de seus interesses com a escola. Acredito poder formular aqui a hipótese de que a mesma explicação pode ser dada para os intercâmbios culturais, em que, além de outros

¹¹⁴ Mencionei, anteriormente (Nota 2), que a indicação de profissão constava de 474 das fichas obtidas nas agências. A diferença nos totais explica-se pela exclusão das que empregavam termos como “aposentado(a)” ou “falecido(a)”, que não permitiam a identificação da profissão.

¹¹⁵ O agrupamento feito “apaga” a concentração em algumas profissões.

ganhos, há também o aprendizado das línguas estrangeiras. Também a afirmação de Colin e Coridian (1996), citadas por Duru-Bellat e Van Zanten (1999), pode ser aplicada a essa prática:

São também os pais cultural e socialmente mais próximos da escola que recorrem com mais frequência aos diferentes instrumentos pedagógicos disponíveis (obras, guias de revisão, cadernos de férias, imprensa especializada para a aprendizagem de línguas, programas educativos de computador) para o acompanhamento da escolaridade dos filhos. (p.178 – a ênfase é minha)

Ainda em relação à profissão, pude contar com os dados a respeito dos usuários potenciais dos intercâmbios, já que o questionário também solicitava a profissão dos pais. Houve, como em relação à escolaridade, também aí um índice de *não-respostas* importante (4,7% em relação aos homens e 2,4 em relação às mulheres¹¹⁶). Um outro problema foi a ocorrência de respostas com duas profissões, como advogado/empresário ou médica/professora universitária. Tentei “interpretar” cada caso. Como exemplo, no primeiro dos dois casos citados acima, acredito que a profissão colocada em primeiro lugar refere-se ao curso universitário feito, e a segunda, à ocupação real do indivíduo, que utilizei. Já no segundo caso, acredito que as duas profissões são exercidas e considerei, na tabulação dos dados, sempre a primeira citada. Como nos dados obtidos nas agências, houve uma grande variedade de profissões: 99 para os pais e 115 para as mães. Utilizando aqui as mesmas categorias do quadro anterior, teríamos a seguinte distribuição:

¹¹⁶ O número maior de NR em relação à ocupação dos homens decorre principalmente do número de questionários preenchidos por mães separadas ou solteiras, que não mencionaram a ocupação do pai.

TABELA 11: PROFISSÃO DOS PAIS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Categorias	Pais		Mães	
	n	%	n	%
Empresários (empregadores urbanos)	36	7,9	16	3,4
Fazendeiros (empregadores rurais)	2	0,4	1	0,2
Dirigentes (cargos de direção, gerência, chefia...)	8	1,8	2	0,4
Professor ou artista	26	5,8	75	16,1
Profissionais de nível superior (como médicos, advogados, engenheiros...)	291	64,4	217	46,7
Alto cargo público (juiz, secretário de estado ...)	0	0,0	2	0,4
Funcionário do setor terciário (como bancários) e serviço público	22	4,9	37	7,9
Trabalhador autônomo (comerciantes, agentes de viagem, corretores, decoradoras...)	46	10,2	44	9,5
Técnico de nível médio	16	3,5	24	5,2
Outros (estudantes, astróloga, artesã...)	5	1,1	9	1,9
Dona de casa	0	0,0	39	8,4
Total	452	100,0	466	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Essa distribuição segue, de perto, aquela encontrada nos dados das agências, e podemos observar uma grande concentração, maior no caso dos pais, dos profissionais de nível superior. Como nos dados apresentados anteriormente, há também uma grande concentração em algumas profissões. O grande número de engenheiros (29%) presente nos dados das agências havia me permitido, na fase inicial da pesquisa, formular a hipótese de que pais com essa profissão tenderiam, mais que outros, a enviar os filhos para intercâmbios. Esse alto índice de engenheiros, contudo, aparece novamente nos dados a respeito dos usuários potenciais dos intercâmbios, obtidos através dos questionários – não detalhados aqui - onde eles são 30,7%, evidenciando principalmente, levando-se em conta a faixa etária predominante destes pais, a valorização e alta procura dos cursos de engenharia em determinada época (anos 70), no Brasil. Uma outra observação que pode ser feita é em relação ao número de mulheres cuja ocupação pode ser enquadrada como “dona de casa”. Apesar de pequeno (8,4%), indicando tratar-se de mulheres “ativas” no mercado de trabalho, o índice, confrontado ao percentual das que possuem curso superior e pós-graduação (72,8%), pode indicar que, muitas vezes, apesar de possuir um nível de escolaridade superior, a mulher não exerce a profissão por ele definida, dedicando-se às tarefas do lar e aos filhos.

Os dados obtidos nas agências permitem afirmar que as famílias dos intercambistas têm, em geral, pai e mãe com curso superior, exercendo ocupações qualificadas e socialmente valorizadas. Cruzando-se esses dados com o do estabelecimento de ensino freqüentado pelos filhos, percebe-se que se trata, fundamentalmente, de frações das camadas médias¹¹⁷ que investem na escolarização de seus filhos. A propensão a esse tipo de investimento tem sido apontada por pesquisas realizadas em diferentes contextos educacionais como uma das características fortes desse grupo social. Nogueira (1997), analisando as relações entre as classes médias e a escola na obra de Bourdieu, afirma que, segundo o autor:

...quanto maior for o peso relativo do capital cultural na estrutura do patrimônio maior será a propensão a investir no mercado escolar porque é nele – diante da ausência ou da posse limitada de outras espécies de capital – que estará baseado o processo de reprodução desse patrimônio. (p.122)

Com uma outra sensibilidade sociológica, mais próxima da subjetividade dos atores, também Duru-Bellat e Van Zanten (1999) lembram que hoje as famílias “são consideradas como espaços de construção de projetos relativamente autônomos, recorrendo aos recursos instrumentais e afetivos de seus membros ...”

E que

São as famílias das classes médias assalariadas, por suas próprias trajetórias sociais e por suas possibilidades de mobilidade social, as mais incitadas e mais equipadas para construir e problematizar sua relação com o mundo como uma relação explícita entre fins e meios e de integrar a escola como elemento central de seus projetos. (p.175)

As autoras lembram ainda que no interior deste grupo existem importantes variações internas (p. 175). Estas variações internas, justamente, nos fazem pensar que nem todas as famílias com uma mesma posição de classe, com capital econômico e cultural semelhantes, enviam seus filhos para intercâmbio. Quais são, então, os traços distintivos das famílias que o fazem, em relação ao conjunto das famílias do mesmo grupo, e que podem explicar a opção por essas práticas? Seria possível formular a hipótese de que essas famílias apresentam um estilo de vida particular, do qual faria parte um componente “internacional”? Estas questões também foram

¹¹⁷ Mesmo levando-se em conta a diversidade de utilização da expressão e a não-correspondência de nomes para os grupos sociais em diferentes países, vale a pena lembrar que foi essa a conclusão de Caspard (2000), a respeito das famílias que praticam a “permuta” de filhos na Suíça, dos séculos de XVII a XIX.

exploradas nos questionários e nas entrevistas com os pais e os intercambistas, e serão apresentadas em momento posterior deste mesmo capítulo.

3.3.2.3. Renda familiar

Mesmo que eu tenha tomado a ocupação como elemento principal na caracterização social das famílias, pude dispor, através do questionário, de um outro elemento, que utilizo aqui. Em uma das questões, o informante era solicitado a indicar a faixa de renda da família. Reconheço que a declaração da renda é um problema sempre presente nos levantamentos, pois muitos preferem não responder à questão ou respondem informando uma renda inferior à real, supondo, provavelmente, que o dado poderá vir a ser utilizado para outros fins. Apesar de o índice de *não-respostas* não ter sido muito grande (6,4%), sei que é preciso relativizar esse dado, diante dos problemas apontados acima.

TABELA 12: RENDA FAMILIAR - (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Faixa de renda	Questionários	%
até 20 mínimos	91	18,8
de 21 a 40 mínimos	179	36,9
de 41 a 60 mínimos	101	20,8
mais de 60 mínimos	83	17,1
não-respostas	31	6,4
Total	485	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

A maioria das famílias (57,7%) declarou estar na faixa entre 21 a 60 mínimos; estando um percentual menor abaixo disto e um percentual equivalente a ele estando acima. O Anuário Estatístico 2000 não traz dados gerais sobre renda familiar dos habitantes de Belo Horizonte. Permite, por outro lado, uma comparação com a renda real média dos assalariados com 3º grau completo, que era, em 1999, de R\$1.930,00, o que equivale a 14,2 salários mínimos da época (R\$136,00). O anuário nos permite saber que apenas 5% dos assalariados da cidade tinham renda acima de 18,8 salários mínimos. Mesmo considerando que nos índices presentes no Anuário trata-se de renda individual e não familiar, eles nos permitem confirmar que o universo que respondeu ao questionário pertence a uma camada social que tem rendimentos acima da média da população.

Um outro dado ainda presente nos questionários permite-nos outras observações: o que se refere ao número de pessoas que contribuem para a renda familiar. Para a maior parte das famílias (64,1%), são duas as pessoas que contribuem para a renda familiar, permitindo supor que tanto o homem como a mulher estejam presentes no mercado de trabalho. Vale a pena observar, no entanto, que, em 147 famílias (30,3%), aparece apenas uma pessoa contribuindo para a renda familiar. Nesse caso estão incluídas as famílias monoparentais, mas há também casos em que o casal vive junto e a mulher tem curso superior, mas declarou ser “dona de casa”, confirmando a afirmação já feita no momento da análise das ocupações. Aparecem também casos em que a mulher declarou uma ocupação mas não declarou renda, permitindo supor que o seu trabalho (e sua remuneração) é considerado como não sendo significativo para a renda familiar.

3.3.2.4. Residência

No levantamento de dados feito nas agências, pude perceber que há intercambistas que partem de Belo Horizonte, através de agências aqui localizadas, mas que moram em outras cidades do estado de Minas Gerais e até mesmo de outros estados do país. Para responder à questão acima, portanto, trabalhei apenas com os 619 intercambistas residentes em Belo Horizonte dos quais pude obter o endereço. Foi, então, esse endereço que me possibilitou observar sua distribuição segundo o local de moradia.¹¹⁸ Eles se distribuem em 74 diferentes bairros de Belo Horizonte.¹¹⁹ Um primeiro olhar sobre a distribuição dos intercambistas no espaço geográfico da cidade permite afirmar que 60% deles vêm de apenas 12 bairros¹²⁰ 11 dos quais situados na zona sul da cidade. Trata-se de uma região privilegiada de Belo Horizonte, onde se situam os colégios mais freqüentados pelos intercambistas e no centro da qual fica a Savassi, onde, como vimos no capítulo anterior, está localizada a maioria das agências de intercâmbio. É interessante notar que entre os 11 bairros, quatro

¹¹⁸ As ruas foram localizadas e situadas nos bairros, com o auxílio de guias de Belo Horizonte.

¹¹⁹ O número de bairros existentes em Belo Horizonte varia, de acordo com as fontes consultadas, que trabalham com critérios diferentes. Os relatórios sobre a cobrança do Imposto Territorial Urbano – IPTU, de 2000, listam 239 bairros; já o Anuário Estatístico de Belo Horizonte, edição 2000, indica 413 bairros, possivelmente por incluir todas as vilas e aglomerados de favelas.

¹²⁰ Em ordem decrescente de acordo com a presença de intercambistas: Sion, Santo Antônio, Lourdes, Serra, Mangabeiras, Funcionários, São Bento, Gutierrez, Belvedere, Luxemburgo, Santa Lúcia, Anchieta.

deles são bairros relativamente novos, cuja ocupação ocorreu principalmente após os anos 70.¹²¹

Na tentativa de melhor caracterizar os bairros onde moravam os intercambistas, busquei critérios mais precisos. O Anuário Estatístico da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – edição 2000 (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2000) forneceu-me parâmetros interessantes. O primeiro deles é o da Unidade de Planejamento – UP, definida por técnicos da Secretaria Municipal de Planejamento levando em conta “os limites das Administrações Regionais; as grandes barreiras físicas (naturais ou construídas); o padrão de ocupação do solo; a continuidade da ocupação” (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2000). As UP’s podem ser compostas por um bairro, um conjunto de bairros e/ou aglomerados e conjuntos habitacionais e apresentam maior ou menor grau de homogeneidade interna.

Desta forma, os 413 bairros cadastrados agrupam-se em 81 UP’s, distribuídas pelas nove regionais em que se organiza a administração municipal. Mesmo considerando a relativa heterogeneidade do agrupamento, apontada na citação anterior, acredito que a utilização desta unidade, e não a de bairros, facilita o trabalho de caracterização do local de moradia dos intercambistas. As delimitações dos bairros são muitas vezes pouco definidas, com diferentes nomes se sobrepondo; a UP, cobrindo uma região maior, minimiza este problema. Além disso, sua utilização reduz o número total dos bairros, evitando a dispersão. Os 74 bairros onde habitavam os 619 intercambistas de que eu possuía o endereço puderam ser localizados em 35 UP’s.¹²² A adoção da UP permitiu também que eu utilizasse dois outros parâmetros da Administração Municipal. Um deles é o Índice de Qualidade de Vida Urbana – IQVU e o outro, o Índice de Vulnerabilidade Social – IVS¹²³ (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2000).

O primeiro deles, de acordo com o Anuário Estatístico 2000,

buscou expressar a oferta e o acesso da população a serviços e recursos urbanos relacionados a (11) onze variáveis sistemáticas: Abastecimento, Assistência Social, Cultura, Educação, Esportes, Habitação, Infra-estrutura Urbana, Meio Ambiente, Saúde, Segurança

¹²¹ Dados confirmados através de consultas (leis publicadas pela Administração Municipal de Belo Horizonte e recortes de jornais) realizadas no Arquivo Público Municipal.

¹²² As 35 UP’s estão distribuídas pelas nove Regionais de Belo Horizonte, com uma forte concentração na regional Centro-Sul, onde há intercambistas em 10 UP’s.

¹²³ Apresento aqui, de forma bastante superficial, o IQVU e o IVS, apenas no intuito de justificar sua utilização. Mais detalhes sobre estes índices, seu cálculo e aplicabilidade podem ser obtidos nas publicações indicadas nas referências bibliográficas ao final do trabalho.

Urbana e Serviços Urbanos (como postos de gasolina, agências dos correios e outros).

As Unidades de Planejamento foram hierarquizadas em seis classes, de acordo com os valores do IQVU obtidos por cada uma delas.¹²⁴ Os índices variam de 0 a 1 e, quanto maior o seu valor, melhor a condição de vida da UP:

Procurei, então, relacionar os bairros de moradia dos intercambistas com as Classes hierarquizadas pela Prefeitura de Belo Horizonte. O resultado confirma o que o primeiro olhar, como moradora da cidade, havia permitido: são realmente os bairros que oferecem melhores condições de vida que abrigam os intercambistas. Assim, numa distribuição por essas Classes, eles estão assim distribuídos:

Classe I: 143 intercambistas – 23,1%

Classe II: 445 intercambistas – 71,9%

Classe III: 22 intercambistas – 3,6%

Classe IV: 4 intercambistas – 0,6%

Classe V: 5 intercambistas – 0,8%

A presença de nove famílias moradoras em Unidades de Planejamento das Classes IV e V poderia simplesmente confirmar a heterogeneidade das UP's, já apontada.

A utilização do IQVU, no entanto, colocava um problema. Ele é, de acordo com o próprio Anuário, um “índice essencialmente urbanístico”, calculado a partir de indicadores que quase sempre se reportam ao lugar, privilegiando informações sobre a oferta de equipamentos ou dados vinculados aos mesmos. Uma das variáveis utilizadas, por exemplo, é a medida de acessibilidade aos serviços, utilizando-se o transporte coletivo. Desta forma, “as melhores posições hierárquicas foram ocupadas pelo hipercentro, centro expandido e zona sul...” Ora, nem sempre a medida de qualidade de serviços do lugar ocupado relaciona-se diretamente à população que o ocupa. Basta pensar nos hipercentros das grandes metrópoles onde há uma grande oferta de serviços e que não são necessariamente ocupados por uma população com alto índice de capital econômico ou cultural.

Busquei, então, um outro parâmetro utilizado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: o Índice de Vulnerabilidade Social – IVS. Este índice caracteriza-se como “essencialmente populacional”, segundo o Anuário, “tendo sido calculado a partir de indicadores que visam determinar o acesso da população a determinadas

¹²⁴ O Anuário 2000 apresenta dados calculados em 1994.

‘dimensões de Cidadania’– Ambiental, Cultural, Econômica, Jurídica e de Sobrevivência”. Assim, ainda de acordo com o documento da Administração Municipal,

...o IVS representa um complemento do IQVU: este último produz uma qualificação do lugar e aquele, da população do lugar. [...] O IVS produz um dimensionamento da “distância social” entre o cidadão e os recursos urbanos [...] podendo ser visto como uma medida de acessibilidade social da população às dimensões consideradas.

Da mesma forma que para o cálculo do IQVU, também para o IVS as variáveis a serem utilizadas foram definidas e, de acordo com elas, foi atribuído um valor a cada Unidade de Planejamento – UP, que foram então hierarquizadas. O Anuário precisa ainda que “Como este [índice] expressa um atributo negativo – a vulnerabilidade social de uma população – quanto maior o seu valor, pior a situação da população naquela UP, ou seja, mais vulnerável à exclusão social”.

Relacionando os locais de moradia dos 619 intercambistas com as classes de IVS, pude chegar à seguinte distribuição, aqui apresentada em ordem decrescente:

Classe V: 511 intercambistas – 82,5%

Classe IV: 78 intercambistas – 12,6%

Classe III: 16 intercambistas – 2,6%

Classe II: 14 intercambistas – 2,3%

A distribuição confirma a que tinha sido feita pelas classes de IQVU: a grande maioria das famílias dos intercambistas pertence a grupos sociais com baixíssimo índice de exclusão social, além de habitar regiões de alta qualidade de vida.

Na localização do espaço ocupado pelos intercambistas, vale a pena considerar ainda que, entre os endereços que indicavam outras cidades, seis deles localizavam-se em Nova Lima e cinco em Brumadinho, pertencentes à região metropolitana. Nos 11 casos, tratava-se de “condomínios fechados”, aos quais podemos aplicar uma afirmação constante do Anuário Estatístico da Prefeitura quando trata da ocupação do espaço da região metropolitana a partir dos anos 80: “Novos bairros e condomínios de classe média alta, acompanhados de grandes equipamentos comerciais, cuidaram de estender o espaço urbanizado por sobre municípios vizinhos...”

O que fica evidente, de toda forma, através deste exercício de aplicação dos dois índices ao universo dos intercambistas com que trabalhei, é de que ele é composto essencialmente por famílias que, além de habitarem regiões com alto índice de qualidade de vida, têm acesso fácil às “dimensões de cidadania”.¹²⁵

Quanto aos dados do questionário, o item “bairro de residência” foi, evidentemente, influenciado pela escolha dos estabelecimentos de ensino e pode, nesse sentido, apresentar um viés. Como foi dito, escolhi as quatro escolas que, nos dados obtidos nas agências, apresentavam o maior número absoluto de intercambistas. Duas delas situam-se em bairros da região sul da cidade e, mesmo que recebam alunos de outras regiões, seu público é predominante da mesma região em que estão situadas. As outras duas escolas, pertencentes a grandes redes de ensino e em que optei por aplicar o questionário em apenas uma das unidades, diversificaram um pouco o universo atingido. A unidade escolhida de uma das redes fica situada no centro da cidade e atende apenas alunos do terceiro ano do ensino médio, provenientes das outras unidades da rede (e também de outros estabelecimentos de ensino, evidentemente) e, portanto, de diferentes regiões da cidade. Na outra rede de ensino, optei – por uma simples questão de facilidade de contato – pela unidade situada na Pampulha, região da cidade mais afastada do centro. Nesta unidade, encontrei preferencialmente alunos de bairros da região. Apesar desses problemas, acredito ser interessante apresentar aqui os dados a

¹²⁵ O Anuário chama a atenção, por exemplo, para uma relação inversa entre o IVS e as taxas de população com Mestrado e Doutorado.

respeito do local de residência das famílias, lembrando que eles estão sendo mostrados em conjunto, sem discriminar cada escola.

O questionário pedia apenas o bairro de moradia da família e, no caso de famílias que moravam fora de Belo Horizonte, a cidade. Aparecem, então, outras cidades do Estado de Minas Gerais (24) e uma fora do estado, num total de 9,3%. São, portanto, famílias que enviam os filhos para realizar os estudos – pelo menos os do ensino médio, no caso – num centro urbano maior.¹²⁶

Entre as famílias residentes em Belo Horizonte, 73 bairros são citados. Revelando a instabilidade dos nomes dos bairros, cinco deles não puderam ser localizados.¹²⁷ Agrupando, então, os 68 bairros que pude identificar, de acordo com as UP's, como fiz em relação aos dados obtidos nas agências, chego a um total de 34 Unidades de Planejamento. Destas, 22 estão incluídas nas Classes V e VI do IVS e 12 nas Classes II e III. Novamente aqui confirmamos que as Unidades de Planejamento da Administração Municipal refletem realidades heterogêneas, apesar de a maior parte das residências poder ser incluída nas classes mais afastadas da exclusão social.

¹²⁶ Das 24 cidades, cinco pertencem à Região Metropolitana de Belo Horizonte, permitindo supor que estes alunos deslocam-se para freqüentar os estabelecimentos de ensino. Destas, duas (Nova Lima e Brumadinho) revelam a presença dos mesmos “condomínios fechados” a que me referi quando analisei os dados das agências. Uma observação interessante é que, no caso destas duas cidades, muitas vezes a pessoa que preencheu o questionário colocou-o como pertencente à Belo Horizonte, tão mais forte é a vinculação desses bairros com a capital e não com a sede do município de que fazem parte.

¹²⁷ Os nomes não aparecem nem nos relatórios do IPTU, nem no Anuário Estatístico 2000 da PBH. A BHTRANS, órgão que se ocupa do trânsito da capital (e, portanto, dos destinos e percursos do transporte coletivo) também não soube informar a localização desses bairros.

3.3.3. Estilos de vida - relações com o “internacional”

Como afirmei no início da caracterização social das famílias, procurei levar em conta aspectos dos estilos de vida que pudessem se relacionar com o objeto de meu interesse, os intercâmbios. Como os dados levantados nas agências não me forneciam nenhum elemento para isso, procurei, no questionário, explorar a relação das famílias com o “internacional”, com o “estrangeiro”, ou seja, com aquilo que foge ao estritamente ligado ao nosso país, à nossa língua. Já vimos, no primeiro capítulo deste trabalho, a importância dessas relações, hoje, no contexto econômico e cultural mundial. Apresento, a seguir, aspectos do capital cultural dessas famílias, tais como a relação dos pais com o ensino de línguas e com as viagens ao exterior; apresento também o investimento que fazem em relação a esses dois aspectos, na educação dos filhos.

A - Línguas estrangeiras - pais

Um item do questionário permitia, portanto, captar a relação dos pais com o estudo de línguas estrangeiras.¹²⁸ Um primeiro dado salta aos olhos: 49% dos pais e 55% das mães realizaram ou realizam ainda estudos de línguas estrangeiras. É interessante observar quais as línguas estudadas. Agrupei as respostas sem nenhuma valorização ou hierarquização das línguas, mas centradas no estudo do inglês, majoritariamente presente nas respostas:

TABELA 13: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ESTUDADAS – PAIS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Línguas estudadas	Pais		Mães	
	n	%	n	%
estudo de inglês mais 2 ou 3 outras LE	8	3,3	13	4,9
estudo de duas LE que não inglês	3	1,3	4	1,5
estudo do inglês mais uma outra LE	44	18,5	59	22,0
estudo do inglês	158	66,4	170	63,7
estudo de uma LE que não inglês	22	9,2	16	6,0
não definiram a(s) língua(s) estudada(s)	3	1,3	5	1,9
Total	238	100,0	267	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Vemos portanto que, em quase todas as línguas, a proporção de mulheres é maior do que a dos homens. Vemos, principalmente, que o estudo do inglês é

¹²⁸ Refiro-me, e isto ficou claro no questionário, aos estudos de línguas além dos realizados nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio frequentados.

majoritário, mas que há um número importante que se dedica/dedicou ao estudo de outras línguas. Entre essas “outras”, há menções a diferentes línguas:

TABELA 14: OUTRAS LÍNGUAS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Outras línguas citadas	Pais	Mães
francês	30	38
espanhol	24	36
italiano	17	10
alemão	14	12
árabe	0	1
japonês	1	0
português ¹²⁹	1	0
russo	1	1
latim ¹³⁰	0	1

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

A1 – Línguas estrangeiras - filhos

O questionário permitiu-me, também, analisar as línguas estrangeiras estudadas pelos filhos.¹³¹ Decidi, na análise e na apresentação, trabalhar apenas com as línguas estudadas pelos três filhos mais velhos das famílias. Isso facilita o meu trabalho, evitando que considere, para cada caso, a idade do filho, já que alguns que apareciam nas respostas ao questionário eram ainda muito crianças. Além disso, como vimos nas características demográficas das famílias, 93,1% delas têm de um a três filhos. Atinjo, portanto, um percentual importante.

Considerando, então, apenas os três filhos mais velhos de cada família, tive dados a respeito de 1095 indivíduos. Destes, apenas 318 (29%) não realizam estudos de línguas.¹³² Utilizo, para a apresentação das línguas estrangeiras que os outros 71% realizam ou já realizaram, o mesmo quadro construído para o estudo de línguas dos pais.

¹²⁹ O estudo do português como língua estrangeira aparece citado como tendo sido feito pelo pai que, de acordo com outros dados do questionário, preenchido pela mãe, é estrangeiro.

¹³⁰ Apesar de o latim não ser considerado uma Língua Estrangeira, denominação reservada geralmente às Línguas Estrangeiras Modernas – e sim uma Língua Clássica, decidi incluí-lo já que sua menção no questionário indicava um estudo específico desta língua. Aparentemente o estudo do latim não está vinculado, nesse caso, a nenhuma necessidade profissional (como é freqüente entre os advogados ou professores de certas disciplinas), já que a mãe que declara o seu estudo é comerciante.

¹³¹ Considero, sempre, o estudo de línguas fora das grades curriculares das escolas.

¹³² É possível que, entre estes, estejam, além das crianças muito novas, também alguns adultos, a respeito dos quais os pais julgaram não ser necessário responder sobre a questão.

TABELA 15: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ESTUDADAS – FILHOS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Línguas estudadas	n	%
estudo do inglês mais 2 ou 3 outras LE	12	1,5
estudo de duas LE que não inglês	1	0,1
estudo do inglês mais uma outra LE	72	9,3
estudo do inglês	644	82,9
estudo de uma LE que não inglês	20	2,6
não definiram a(s) língua(s) estudada(s)	28	3,6
Total	777	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Entre as outras línguas citadas, aparece principalmente o espanhol (116 menções), o francês (40 menções), alemão (23 menções) e o italiano (19 menções). O grego, o latim e o hebraico têm uma menção cada.

Como no caso dos pais, vemos aqui o inglês estudado majoritariamente pelos filhos dessas famílias, ou como a única língua ou combinada a outras. O estudo de línguas que não o inglês tem um índice baixíssimo, muito menor do que no caso dos pais, revelando o crescimento da importância do estudo desse idioma.

A escolha do inglês, considerado como a língua a ser estudada de forma quase obrigatória – tanto no caso dos pais quanto no caso dos filhos - vem aparecendo de forma recorrente neste trabalho, e não apenas em relação ao Brasil. As outras línguas citadas aparecem com índices muito menores e refletem, como vimos, a hierarquia das línguas estrangeiras no mercado e interesses pessoais (caso do árabe, japonês, russo e latim, para os pais; grego, latim e hebraico, para os filhos), que o instrumento não me permitia aprofundar.

B - Viagens ao exterior - pais

Explorando ainda a questão das relações com o “internacional”, o questionário permitia saber se os pais tinham o hábito de fazer viagens ao exterior. Também aqui, salta aos olhos que se trata de um grupo que tem esse hábito: 63,7 % das mães e 62,3% dos pais já realizaram pelo menos uma viagem ao exterior. E uma grande parte (26,6% das mães e 30,1% dos pais) já realizou mais de três viagens, conforme a tabela abaixo:

TABELA 16: VIAGENS AO EXTERIOR – PAIS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Viagens ao exterior	Mãe		Pai	
	n	%	n	%
nunca	172	35,5	166	34,2
uma viagem	102	21,0	77	15,9
duas ou três viagens	78	16,1	79	16,3
mais de três viagens	129	26,6	146	30,1
Sem resposta	4	0,8	17	3,5
Total	485	100,0	485	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

O que leva esses pais a viajarem? O turismo é a razão apresentada com maior frequência pelas mães, seja isoladamente (44,5%), seja combinado com cursos, trabalho, ou outros motivos, aparecendo, no total, em 57% das respostas. A viagem por questões de trabalho aparece, também de forma isolada ou combinada a outros motivos, em 8% das respostas. O item cursos foi assinalado isoladamente ou combinado com outros motivos, em 6,7% das respostas.

Também para os pais, o turismo aparece como a grande razão das viagens, em proporção menor do que para as mães, entretanto. Isoladamente ele aparece em 30,1%, e combinado com outros motivos, aparece num total de 49,2% das respostas. O trabalho aparece em proporção bem maior do que para as mães, estando presente, de maneira isolada ou combinada a outros motivos, em 21,2% das respostas. É interessante observar que o item cursos é mais presente nas respostas relativas aos pais, aparecendo, também de forma isolada ou combinada, em 10,1% dos motivos apresentados para as viagens ao exterior.

O contato com o exterior é, então, como vimos, bastante presente na vida dessas famílias. Mesmo se o turismo é a razão mais frequente, não podemos ignorar

que estudo e trabalho também são razões que motivam essas viagens, evidenciando contatos profissionais e/ou acadêmicos que envolvem o exterior, consequência da “globalização” do mercado e da “internacionalização” dos estudos.

Qual o destino dessas viagens? Essa é outra questão que o questionário me permite responder, mesmo que de forma parcial.¹³³ Os Estados Unidos aparecem como o país mais visitado. Ele é o único país estrangeiro conhecido por 23 dos pais e 34 das mães. Se considerarmos sua combinação com outros países visitados, o total de pais que estiveram nos Estados Unidos chega a 117 e o total de mães chega a 100. A Europa é menos presente nas citações. As respostas ora mencionam o continente, ora citam países isolados.¹³⁴ Ela é o único destino das viagens de nove dos pais e de seis das mães e, combinada a países em outros continentes, aparece como destino de mais 52 pais e 62 mães. A América do Sul, levando-se em conta a proximidade, é relativamente pouco visitada. Aparecem 78 menções relativas aos pais e 84 relativas às mães a viagens a países da América do Sul.¹³⁵ isoladas ou combinadas a países de outros continentes. Além dos três continentes citados, há menção a países da América Central (Antilhas Holandesas,¹³⁶ Costa Rica, Cuba, Porto Rico e República Dominicana), da América do Norte (Canadá e México), da Ásia (China, Filipinas, Índia, Japão, Tailândia e Turquia), do Oriente Médio (Israel e Iraque), da África (África do Sul, Argélia, Egito, Mali e Senegal) e à Austrália.

O que podemos concluir dessa rápida discriminação dos 54 países citados como destino é de que se trata de um grupo que, apesar de concentrar suas viagens ao exterior em visitas aos Estados Unidos, circula, mesmo que em menor número, por outras regiões do mundo, havendo casos em que pelo menos quatro diferentes continentes são citados como destino.

B1 - Viagens ao exterior – filhos

¹³³ Quando da tabulação das respostas percebi que a inclusão, no item referente ao destino das viagens, da expressão ‘principais países’, possibilitou ao informante selecionar (ou não) os países, não me permitindo uma visão detalhada dos destinos. Além disso, foi a questão que teve o maior índice de não-respostas (26,8 para as mulheres e 29,9% para os homens), talvez por pedir uma listagem, tarefa nem sempre agradável. A questão possibilitou ainda o aparecimento de respostas vagas como “o mundo todo”, “todos os continentes”, “14 países”, etc.

¹³⁴ Aparecem referências à Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Escócia, Eslovênia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Itália, Iugoslávia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Tcheca, Rússia, Suécia e Suíça.

¹³⁵ Há referências à Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

¹³⁶ Aruba e Curaçao.

Pude analisar também as viagens ao exterior realizadas pelos filhos, considerando-as parte do estilo de vida destas famílias. Também aqui, optei por trabalhar com os dados relativos apenas aos três filhos mais velhos, pelos mesmos motivos citados quando da análise das línguas estrangeiras estudadas pelos filhos. Não pude ter os dados, no caso dos filhos, do número de viagens ao exterior realizadas; apresento, portanto, apenas um quadro dos 1090 a respeito dos quais pude saber se haviam viajado ao exterior ou não:

TABELA 17: VIAGENS AO EXTERIOR – FILHOS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

	Realizaram viagens ao exterior	Não realizaram viagens ao exterior	Total
n	539	551	1090
%	49,5	50,5	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Como no caso da análise do estudo de línguas estrangeiras pelos filhos, o fato de não ter considerado a idade desses pode ter resultado num viés importante. Apesar disso, o quadro permite observar que praticamente a metade dos filhos dessas famílias – alguns ainda crianças - já esteve pelo menos uma vez em um (ou mais) país do exterior, o que representa um dado importante a respeito das famílias e de sua relação com o “internacional”.

Pude ter, também, o(s) país(es) de destino¹³⁷ daqueles que viajaram, que apresento num quadro simplificado:

¹³⁷ No intuito de facilitar a apresentação dos países de destino, que apresentavam variadíssimas combinações, optei por simplificar o quadro, reconhecendo que essa decisão “apaga” diferenças importantes. Como exemplo, estão incluídas na categoria “Países da Europa”, tanto pessoas que estiveram em apenas um país como pessoas que estiveram em sete ou oito do mesmo continente.

TABELA 18: PAÍSES DE DESTINO – VIAGENS DOS FILHOS (USUÁRIOS POTENCIAIS)

País	n	%
Estados Unidos	282	25,9
Países da Europa	42	3,9
Países da América do Sul e/ou Central	27	2,5
Outros países da América do Norte (Canadá e México)	10	0,9
Nova Zelândia e Austrália	5	0,5
País do Oriente (Iraque)	2	0,2
América do Norte (EUA mais Canadá e/ou México)	12	1,1
América do Norte mais país(es) de um outro continente	11	1,0
EUA mais país(es) da Europa	24	2,2
EUA mais país(es) da América do Sul e/ou Central	43	3,9
EUA mais Austrália e/ou Nova Zelândia	2	0,2
Países de dois continentes, exceto EUA	4	0,4
EUA mais países de dois ou três outros continentes	20	1,8
não definiram o(s) país(es) de destino	55	5,0
Total	539	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Podemos observar aqui o alto percentual das viagens aos Estados Unidos, que são, isoladamente ou combinado com outros países, o destino de 81,4% das viagens declaradas. Alguns detalhamentos das respostas, que não exploro aqui, permitem ver que as “viagens à Disney”, mencionadas no capítulo anterior deste trabalho, são responsáveis por boa parte desse alto percentual.

Da mesma forma que seus pais, portanto, os filhos têm o hábito de viajarem ao exterior, alguns deles (9,5%) já tendo estado em pelo menos dois continentes. Também como para seus pais, o turismo é apontado como a maior razão das viagens, mas motivos relacionados a estudo e trabalho aparecem, além de referências a questões familiares ou relacionadas a esporte, música, dança e religião.

C - Intercâmbios de pais e filhos

Ligadas ao tema das viagens ao exterior, interessavam-me particularmente duas questões presentes nos questionários: as que se referiam ao fato de os pais terem ou não feito, eles mesmos, intercâmbio quando jovens e à decisão de enviarem ou não os filhos para intercâmbio. As respostas a esses itens revelam o crescimento desta prática, a ampliação do seu público e o aumento das possibilidades de destino. Dos 485 questionários analisados, apenas dez pais (seis nos Estados Unidos, dois na

Inglaterra, um na Alemanha e um no Brasil¹³⁸) e doze mães (onze nos Estados Unidos e uma na Inglaterra) fizeram intercâmbio. Portanto, 97,9% dos pais e 97,5% das mães não tiveram a experiência pela qual alguns de seus filhos passaram ou poderão passar.

As respostas revelam que o destino principal dos tempos atuais, os Estados Unidos, já o era para as gerações anteriores, o que pode ser explicado pelo histórico dos intercâmbios visto no capítulo anterior. Os dados indicam também a ligeira predominância das mulheres, que ainda perdura.

Quanto à intenção de enviar um ou mais filhos para intercâmbio, a proporção é bastante maior: 258, representando 53% da amostra. Incluí, na categoria “talvez”, respostas como “Estamos pensando ainda”, “Se ele quiser”, etc.

TABELA 19: INTENÇÃO DE ENVIAR FILHO PARA INTERCÂMBIO (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Sim		Não		Talvez		não-resposta		Total	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
258	53,2	188	38,8	27	5,5	12	2,5	485	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Vemos, portanto, que apesar de não terem feito intercâmbio quando jovens, ou justamente por essa razão, esses pais estão enviando e pretendem enviar seus filhos. E para onde pretendem enviá-los? As respostas a este item permitem-me apenas esboçar algumas linhas de direção. As respostas foram muito variadas, indo de “algum país de língua inglesa” (três respostas), o que é bastante revelador, a países definidos ou a uma lista de possibilidades. Havia ainda muitas respostas que colocavam o destino como sendo uma opção do filho, a ser feita na ocasião da viagem.¹³⁹ Entre aquelas respostas que definiam apenas um país, temos o seguinte quadro, que revela apenas as “intenções” dos pais:

TABELA 20: PAÍSES DE DESTINO (USUÁRIOS POTENCIAIS)

País	Nº de respostas
Estados Unidos	77
Inglaterra	27
Canadá	24

¹³⁸ Trata-se do mesmo pai, estrangeiro, citado em nota anterior (Nota 11), que fez estudos de português como LE.

¹³⁹ O papel do filho nas decisões a respeito do intercâmbio será visto no próximo capítulo, no momento da análise das entrevistas.

Austrália	7
Nova Zelândia	6
Itália	4
Israel	1
Alemanha	1

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Apareceram apenas duas referências à Europa como sendo o único destino, sem especificar o país. E encontramos também várias combinações, a mais freqüente delas sendo Estados Unidos/Inglaterra, como podemos ver na tabela abaixo, em que mostro apenas as combinações que apresentaram mais de uma resposta:

TABELA 21: POSSIBILIDADES COMBINADAS DE DESTINO (USUÁRIOS POTENCIAIS)

Possibilidades combinadas de destino	Nº de respostas
Estados Unidos / Inglaterra	10
Estados Unidos / Austrália	10
Estados Unidos / Canadá	7
Estados Unidos / Europa	5
Inglaterra / Canadá	4
Inglaterra / Austrália	3
Canadá / Austrália	6
Estados Unidos / Canadá / Austrália	3
Austrália / Nova Zelândia	2
Estados Unidos / Nova Zelândia	3
Estados Unidos / Inglaterra / Austrália	3
Inglaterra / Espanha	2

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Vale a pena observar que países em que a língua não é o inglês aparecem com apenas seis citações como destino único (quatro para a Itália, uma para Israel e uma para a Alemanha), além das duas referências à Europa, já citadas. Nas combinações mais freqüentes, a Europa aparece em cinco e a Espanha é o único país a ter duas citações. Considerando todos os possíveis destinos, incluindo as combinações, encontramos apenas mais outros três países de língua não inglesa: França, Suíça e Cuba. Portanto, apesar de não explorar aqui todas as possibilidades oferecidas pelo questionário, comprovamos, de maneira conclusiva, que o destino que os pais têm em vista quando pensam no futuro intercâmbio do filho é, realmente, um país de língua inglesa.

Os três últimos pontos explorados, relacionados ao estilo de vida das famílias que responderam ao questionário, revelam que são famílias que, em sua maioria, valorizam o contato com o exterior, seja através do estudo de línguas, seja através das viagens a outros países. Cabe aqui, agora, a retomada de uma questão que já me fiz em momento anterior deste mesmo trabalho, quando abordava as variações internas no grupo de famílias das classes médias: seria possível formular a hipótese de que as famílias que enviam os filhos para intercâmbio apresentam um estilo de vida particular, de que faria parte um componente “internacional” ou cosmopolita?

3.4. Pró e contra o intercâmbio: um estilo de vida?

Se, no item anterior, apresentei um panorama geral dessas famílias, pretendo aqui fazer uma análise “contrastiva”, opondo dois grupos: as famílias que optam por enviar os filhos para intercâmbio e aquelas que optam por não enviá-los. Retomo, então, as questões exploradas no questionário e já expostas no item anterior, dentro desta perspectiva de buscar diferenças entre os grupos. Estes foram formados da seguinte maneira: no grupo que estou chamando de “simpáticas ao intercâmbio”, incluí aquelas famílias que já enviaram pelo menos um filho para intercâmbio¹⁴⁰ e aquelas que não enviaram, mas que responderam “sim” ou “talvez” à questão sobre um futuro envio. Incluí ainda neste grupo as famílias que responderam “não” a essa questão, mas que, ao dizer o motivo da decisão, manifestaram desejo de enviar o filho, listando razões que escapavam à sua vontade, como dificuldades econômicas e desinteresse do filho, o que configura uma adesão à prática. No grupo oposto, o de “indiferentes/contrárias ao intercâmbio”, incluí aquelas que não enviaram nem pretendem enviar nenhum filho.

Existia a possibilidade de comparar os dois grupos de acordo com as seguintes variáveis: renda familiar, profissão do pai e da mãe, escolaridade do pai e da mãe, estudo de línguas do pai e da mãe e dos filhos, viagens do pai e da mãe e dos filhos, intercâmbio do pai e da mãe. Como, para cada item analisado, o número de “não-respostas” foi diferente - e elas não foram consideradas - o total dos dois grupos varia a cada questão analisada e é também diferente (ligeiramente inferior) dos totais apresentados no item 3.3.

¹⁴⁰ Em 15 dos questionários, a família enviou um ou mais filhos para intercâmbio e não pretende enviar outros, seja porque estes ultrapassaram a idade, seja porque a família fez uma avaliação negativa da experiência. Estas últimas foram, apesar disso, incluídas no grupo “simpáticas ao intercâmbio” e as razões para o não-envio consideradas no momento de análise das respostas.

Em todas as tabelas que comparavam os dois grupos, apliquei o teste Z para comparação de proporções, confirmando que os grupos eram, realmente, diferentes.

3.4.1. Renda familiar

TABELA 22: COMPARAÇÃO SEGUNDO A RENDA FAMILIAR

Renda	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
até 20 mínimos	69	77,5	20	22,5	89	100,0
De 21 a 40 mínimos	122	69,7	53	30,3	175	100,0
De 41 a 60 mínimos	67	68,4	31	31,6	98	100,0
mais de 60 mínimos	53	64,6	29	35,4	82	100,0
Total	311	70,0	133	30,0	444	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Mostrando sempre um percentual maior para o grupo que tende a enviar os filhos, o exame de cada uma das faixas revela que as famílias de menor renda são justamente as que mostram uma maior adesão à prática dos intercâmbios para os filhos, a diferença entre os dois grupos diminuindo nas faixas de renda mais altas. Podemos concluir, a partir destes dados, que, se em todas as faixas de renda as famílias “simpáticas ao intercâmbio” são mais numerosas, essa tendência se enfraquece nas famílias de maior renda. A análise das razões apresentadas para o envio ou não dos filhos permitirá compreender esse enfraquecimento entre as famílias com renda familiar maior, que podem utilizar outras estratégias para atingir os objetivos buscados, em geral, através dos intercâmbios, pelas famílias de menor capital econômico.

3.4.2. Profissão do pai

Um outro exercício feito foi o de opor os dois grupos em relação à ocupação dos pais, quando utilizei a mesma grade de categorias ocupacionais construída para o item 3.3. Examinei primeiramente a ocupação dos homens:

TABELA 23: COMPARAÇÃO SEGUNDO A PROFISSÃO DO PAI

Categorias	Famílias simpáticas ao intercâmbio	Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio	Total
------------	------------------------------------	---	-------

	n	%	n	%	n	%
Empresários (empregadores urbanos)	21	58,3	15	41,7	36	100,0
Fazendeiros (empregadores rurais)	1	50,0	1	50,0	2	100,0
Dirigentes (cargos de direção, gerência, chefia...)	5	83,3	1	16,7	6	100,0
Professor ¹⁴¹ ou artista	11	47,8	12	52,2	23	100,0
Profissional de nível superior (como médicos, advogados, engenheiros...)	201	71,8	79	28,2	280	100,0
Funcionário do setor terciário (como bancários) e serviço público	16	72,7	6	27,3	22	100,0
Trabalhador autônomo (comerciantes, agentes de viagem, corretores, decoradoras...)	25	59,5	17	40,5	42	100,0
Técnico de nível médio	15	100,0	Z	Z	15	100,0
Outros (estudantes, astróloga, artesã...)	3	75,0	1	25,0	4	100,0
Total	298	69,3	132	30,7	430	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Vemos que, como na variável renda, a adesão à prática dos intercâmbios aparece – em proporções maiores ou menores – em praticamente todas as categorias ocupacionais. Apenas na categoria dos professores e artistas o percentual é maior¹⁴² para o grupo de famílias “indiferentes/contrárias ao intercâmbio”, questão que merece ser mais investigada, o que será feito ainda neste trabalho. Já os maiores índices de adesão aparecem entre os técnicos de nível médio (100%) e os dirigentes (83,3%). Os dados, no entanto, são insuficientes para explicar as razões dessa maior adesão.

O mesmo exercício de comparação dos dois grupos foi feito em relação à ocupação das mulheres, confirmando, em todas as categorias, um maior índice de “simpatia” aos intercâmbios:

TABELA 24: COMPARAÇÃO SEGUNDO A PROFISSÃO DA MÃE

Categorias	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
Empresários (empregadores urbanos)	11	68,8	5	31,2	16	100,0
Fazendeiros (empregadores rurais)	1	100,0	Z	Z	1	100,0

¹⁴¹ O questionário não me possibilitava saber o nível de atuação do professor.

¹⁴² Se considerarmos apenas os pais professores, esta diferença aumenta, passando de 47,8% e 52,2% para 42,9% e 57,1%.

Dirigentes (cargos de direção, gerência, chefia...)	1	100,0	Z	Z	1	100,0
Professor ou artista	45	62,5	27	37,5	72	100,0
Profissionais de nível superior (como médicos, advogados, engenheiros...)	148	71,2	60	28,8	208	100,0
Alto cargo público (juiz, secretário de estado...)	1	50,0	1	50,0	2	100,0
Funcionário do setor terciário (como bancários) e serviço público	22	64,7	12	35,3	34	100,0
Trabalhador autônomo (comerciantes, agentes de viagem, corretores, decoradoras, estilistas)	29	76,3	9	23,7	38	100,0
Técnico de nível médio	18	81,8	4	18,2	22	100,0
Outros (estudantes, astróloga, artesã...)	5	55,6	4	44,4	9	100,0
Dona de casa	27	73,0	10	27,0	37	100,0
Total	308	70,0	132	30,0	440	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Podemos observar que, em relação à categoria “professores e artistas”, para a qual chamei a atenção quando da análise da profissão do pai, entre as mães a diferença percentual que opõe os dois grupos não é muito grande, apesar de manter a tendência geral das outras categorias profissionais, confirmando a necessidade de se investigar com mais profundidade essa relação.

As maiores diferenças aparecem entre as fazendeiras (100%), as que ocupam cargos de direção (100%) e as técnicas de nível médio (81,8%), sendo que estas duas últimas categorias também tinham apresentado um percentual importante de “simpatias ao intercâmbio” na comparação dos dois grupos em relação à profissão do pai.

Os dados obtidos através da comparação entre os grupos são insuficientes para que se possa atribuir a uma ou outra profissão uma relação direta com a decisão de optar pela prática do intercâmbio para os filhos. Essa decisão, evidentemente, depende de outros fatores, que serão aprofundados ainda neste trabalho. A comparação dos dados relativos às profissões, apesar disso, é importante para que algumas conclusões parciais possam ser relativizadas. Uma delas refere-se, como disse, aos pais professores/as. No momento em que analisei os dados das agências, o número absoluto de mães professoras no grupo dos intercambistas levou-me a ver, baseada na relação privilegiada que os professores mantêm com a escola, a prática do intercâmbio como uma das formas de manifestação desta relação. Os dados dos

questionários, que me permitem a comparação com outras categorias profissionais e também a oposição entre os dois grupos, mostram que a tendência a enviar os filhos não apresenta um percentual importante entre as mães professoras e inverte-se no caso dos pais professores. Ora, as justificativas de muitos desses pais e mães professores para optarem pelo não-envio dos filhos para intercâmbio baseiam-se, justamente, no “prejuízo” que o período no exterior poderia trazer para o percurso escolar do filho, evidenciando uma desvinculação entre a prática de intercâmbio e as estratégias puramente escolares. A tensão entre os aspectos “educativos” e os aspectos “escolares” do intercâmbio foi tema recorrente nas entrevistas com os pais e será discutida posteriormente.

3.4.3. Escolaridade dos pais

Outro item que o questionário me permitiu comparar foi a relação entre o nível de escolaridade dos pais e a decisão a respeito do envio ou não do filho para intercâmbio. No momento da apresentação dos dados fornecidos pelas agências a respeito das famílias dos intercambistas, apoiada em Bourdieu (1989), afirmei que a propensão a investir no mercado escolar relacionava-se ao capital cultural das famílias e que o alto nível de escolaridade dos pais dos intercambistas explicava a opção por esta prática, considerada por mim como parte de um “mercado escolar”. Como no item anterior, os dados dos questionários permitem-me aprofundar aqui essa análise. Há diferenças entre o grupo de famílias “simpáticas ao intercâmbio” e o grupo das famílias “indiferentes/contrárias ao intercâmbio” que podem ser relacionadas ao nível de escolaridade dos pais e das mães?

TABELA 25: COMPARAÇÃO SEGUNDO A ESCOLARIDADE DO PAI

<i>Escolaridade do pai</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
ensino fundamental	11	73,3	4	26,7	15	100,0
ensino médio	45	70,3	19	29,7	64	100,0
superior incompleto	22	75,9	7	24,1	29	100,0
superior	158	66,7	79	33,3	237	100,0
pós-graduação	78	72,9	29	27,1	107	100,0
Total	314	69,5	138	30,5	452	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Vemos, então, que os dados dos questionários interrogam a afirmação, formulada anteriormente, de que os pais com nível mais alto de escolaridade tenderiam mais a enviar os filhos para intercâmbio do que outros, já que a opção por enviar os filhos aparece em todos os níveis com percentuais aproximados.

O mesmo acontece na análise do nível de escolaridade das mães, permanecendo a tendência a enviar os filhos qualquer que seja o nível:

TABELA 26: COMPARAÇÃO SEGUNDO A ESCOLARIDADE DAS MÃES

<i>Escolaridade da mãe</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
ensino fundamental	4	57,1	3	42,9	7	100,0
ensino médio	59	75,6	19	24,4	78	100,0
superior incompleto	30	81,1	7	18,9	37	100,0
superior	155	66,5	78	33,5	233	100,0
pós-graduação	78	70,3	33	29,7	111	100,0
Total	326	70,0	140	30,0	466	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

A dificuldade de estabelecer relações diretas entre os níveis de escolaridade e a opção pelos intercâmbios leva-nos novamente a concluir que outras questões interferem na decisão das famílias, e que só poderão ser exploradas num trabalho mais qualitativo de análise das entrevistas.

3.4.4. Línguas estrangeiras

Outra oposição trabalhada foi a que analisava os dois grupos de famílias, “simpáticas ao intercâmbio” e “indiferentes/contrárias ao intercâmbio”, segundo a relação com o estudo de línguas estrangeiras fora das grades curriculares das escolas, ou seja, através de “cursos livres” ou aulas particulares. O estudo de línguas estrangeiras pelos pais pode ser visto como uma valorização do “internacional”, valorização presente também nos intercâmbios. Utilizei aqui o mesmo agrupamento feito quando apresentei os dados gerais do questionário em relação aos estudos de línguas:

TABELA 27: COMPARAÇÃO SEGUNDO O ESTUDO DE LÍNGUAS DO PAI

<i>Estudo de línguas estrangeiras feito pelos pais</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
estudo de inglês mais 2 ou 3 LE	3	37,5	5	62,5	8	100,0
estudo de duas LE que não inglês	3	100,0	0	Z	3	100,0
estudo do inglês mais outra LE	36	81,8	8	18,2	44	100,0
estudo do inglês	118	76,1	37	23,9	155	100,0
estudo de uma LE que não inglês	17	77,3	5	22,7	22	100,0
não definiram a(s) língua(s) estudada(s)	3	100,0	0	Z	3	100,0
nenhum estudo de línguas	147	62,8	87	37,2	234	100,0
Total	327	69,7	142	30,3	469	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Também aqui vemos que a opção por enviar os filhos para intercâmbio é grande entre aqueles que fizeram estudos de línguas, já que a menor diferença entre os dois grupos – apesar de a tendência ser mantida – aparece entre aqueles que não fizeram nenhum estudo de línguas. Dado que o aprendizado de línguas estrangeiras, como vimos no capítulo que apresentou as agências operadoras, é uma das razões alegadas pelos pais para a opção pelo intercâmbio, parece evidente que aqueles que têm a experiência de estudar línguas estrangeiras atribuem maior valor a uma prática que, para a maioria deles, facilita e aperfeiçoa este aprendizado. Nos poucos casos em que os pais estudaram três ou quatro línguas essa tendência não se manifesta e, apesar de os limites do instrumento dificultarem a avaliação das variáveis que determinaram essa inversão, o exame das razões relacionadas nas respostas ao questionário para o envio ou não dos filhos para intercâmbio, que será feito no item 3.5, poderá dar algumas pistas que ajudarão a entender esse fato.

Analisando o quadro que mostra o estudo de línguas feito pelas mães, as mesmas observações podem ser feitas. A menor diferença percentual entre os dois grupos aparece entre aquelas que não realizaram estudos de língua estrangeira, e a tendência a enviar aumenta entre as que fizeram estes estudos. No caso das mães, não se revela a inversão ocorrida entre os pais que fizeram estudos de três ou mais línguas. Ao contrário, a diferença é aí bastante significativa. Vale a pena observar também que, entre as mães que não fizeram estudos de inglês, é onde se apresenta a maior diferença percentual entre os dois grupos, reforçando a idéia de enviar os filhos. Essa relação pode ser também vista – de forma menos significativa – no quadro que

apresenta os estudos de línguas do pai. Poderia ser feita a hipótese, que será explorada por ocasião das entrevistas, de possibilitar ao filho, através do intercâmbio, o aprendizado de uma língua – no caso, o inglês – a que os pais não tiveram acesso.

TABELA 28: COMPARAÇÃO SEGUNDO O ESTUDO DE LÍNGUAS DA MÃE

<i>Estudo de línguas estrangeiras feito pelas mães</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
estudo de inglês mais 2 ou 3 LE	14	93,3	1	6,7	15	100,0
estudo de duas LE que não inglês	3	100,0	0	Z	3	100,0
estudo do inglês mais outra LE	43	74,1	15	25,9	58	100,0
estudo do inglês	116	69,0	52	31,0	168	100,0
estudo de uma LE que não inglês	59	95,2	3	4,8	62	100,0
não definiram a(s) língua(s) estudada(s)	4	66,7	2	33,3	6	100,0
nenhum estudo de línguas	90	56,6	69	43,4	159	100,0
Total	329	69,9	142	30,1	471	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Comparei os dois grupos em relação ao estudo de línguas dos filhos:

TABELA 29: COMPARAÇÃO SEGUNDO O ESTUDO DE LÍNGUAS DOS FILHOS

<i>Estudo de línguas estrangeiras feito pelos filhos</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
estudo de inglês mais 2 ou 3 LE	7	58,3	5	41,7	12	100,0
estudo de duas LE que não inglês	1	100,0	0	Z	1	100,0
estudo do inglês mais outra LE	48	66,7	24	33,3	72	100,0
estudo do inglês	448	69,6	196	30,4	644	100,0
estudo de uma LE que não inglês	18	90,0	2	10,0	20	100,0
não definiram a(s) língua(s) estudada(s)	17	60,7	11	39,3	28	100,0
nenhum estudo de línguas	207	65,1	111	34,9	318	100,0
Total	746	68,1	349	31,9	1095	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

Vemos, no quadro que apresenta os dois grupos em relação ao estudo de línguas dos filhos, questões que já apareceram em relação ao estudo de línguas da mãe e do pai: as maiores diferenças entre os dois grupos estão entre aqueles – poucos – que fizeram estudos de outras línguas que não o inglês; as menores

diferenças entre aqueles que não fizeram nenhum estudo de línguas ou, ao contrário, estudaram três ou mais línguas.

3.4.5. Viagens ao exterior

Assim como o estudo de línguas estrangeiras, as viagens ao exterior são um aspecto da relação com o “internacional”, vista no Capítulo 1. Vale a pena, então, questionar se essas viagens podem, também, criar diferenciações entre os dois grupos. Se também aqui os percentuais não apresentam grandes diferenças, eles apontam para a tendência de, quanto maior o hábito de as famílias viajarem ao exterior, maior a propensão a optar pela prática dos intercâmbios para os filhos. Isso pode ser observado tanto nas viagens realizadas pelo pai quanto nas viagens realizadas pela mãe:

TABELA 30: COMPARAÇÃO SEGUNDO AS VIAGENS DO PAI

<i>Viagens do pai ao exterior</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
mais de três vezes	107	73,8	38	26,2	145	100,0
duas ou três vezes	47	61,0	30	39,0	77	100,0
uma viagem	50	70,4	21	29,6	71	100,0
nunca viajou ao exterior	113	69,8	49	30,2	162	100,0
Total	288	63,3	167	36,7	455	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no 1º semestre de 2001

TABELA 31: COMPARAÇÃO SEGUNDO AS VIAGENS DA MÃE

<i>Viagens da mãe ao exterior</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
mais de três vezes	89	70,6	37	29,4	126	100,0
duas ou três vezes	52	66,7	26	33,3	78	100,0
uma viagem	72	73,5	26	26,5	98	100,0
nunca viajou ao exterior	115	68,9	52	31,1	167	100,0
Total	328	69,9	141	30,1	469	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2001

A questão das viagens dos pais parece ser também um traço que distingue os dois grupos. Um maior contato com outros países leva a uma maior valorização do intercâmbio. Uma menor diferença percentual entre os dois grupos de famílias - tanto no quadro das viagens do pai quanto no caso das viagens da mãe - aparece em relação àquelas que realizaram duas ou três viagens ao exterior. Os dados obtidos não permitem, entretanto, aprofundar essa questão.

Em relação às viagens ao exterior realizadas pelos filhos, pode estabelecer, inicialmente, comparações apenas - já que não tinha o dado a respeito do número de viagens - em relação ao fato de eles terem ou não realizado viagem ao exterior, verificando que as diferenças entre os dois grupos são praticamente inexistentes. A adesão à prática dos intercâmbios aparece nos dois casos, sendo apenas ligeiramente superior no caso das famílias em que os filhos já viajaram para outros países.

TABELA 32: COMPARAÇÃO SEGUNDO AS VIAGENS DOS FILHOS

<i>Viagens da mãe ao exterior</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
Realizaram viagens ao exterior	365	67,7	174	32,3	539	100,0
Não realizaram viagens ao exterior	369	67,0	182	33,0	551	100,0
Total	734	67,3	356	32,7	1090	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2001

Em relação às viagens dos filhos, pude também trabalhar, como já relatei, com o seu destino. Mantive, na comparação entre os grupos, o mesmo quadro simplificado de distribuição dos países utilizado na tabela 18:

TABELA 33: COMPARAÇÃO SEGUNDO O DESTINO DAS VIAGENS DOS FILHOS

<i>Destino dos filhos nas viagens ao exterior</i>	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
Estados Unidos	184	65,2	98	34,8	282	100,0
Países da Europa	30	71,4	12	28,6	42	100,0
Países da América do Sul e/ou Central	11	40,7	16	59,3	27	100,0
Outros países da Am. do Norte (Canadá e México)	10	100,0	0	Z	10	100,0
Nova Zelândia ou Austrália ¹⁴³	5	100,0	0	Z	5	100,0
País do Oriente (Iraque)	Z	Z	2	100,0	2	100,0
América do Norte (EUA mais Canadá e/ou México)	10	83,3	2	16,7	12	100,0
América do Norte mais país(es) de outro continente	8	72,7	3	27,3	11	100,0
EUA mais país(es) da Europa	20	83,3	4	16,7	24	100,0
EUA mais país(es) da América do Sul e/ou Central	27	62,8	16	37,2	43	100,0
EUA mais Austrália e/ou Nova Zelândia	2	100,0	Z	Z	2	100,0
Países de dois continentes, exceto EUA	4	100,0	Z	Z	4	100,0
EUA mais países de dois ou três outros contin.	17	85,0	3	15,0	20	100,0
não definiram o(s) país(es) de destino	37	67,3	18	32,7	55	100,0
Total	365	67,7	174	32,3	539	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

A diferença de percentual entre os dois grupos é bastante variada, qualquer que seja a região do mundo visitada, revelando, quase sempre,¹⁴⁴ a tendência a enviar os filhos.

¹⁴³ É importante esclarecer que as cinco viagens citadas aqui, e que tiveram a Austrália e/ou a Nova Zelândia como destino, ocorreram num quadro de intercâmbio.

¹⁴⁴ Ela apenas não se manifesta entre as famílias cujos filhos visitaram apenas países da América do Sul e/ou Central. A hipótese do preço menor das viagens poderia ser levantada, mas é uma variável impossível de ser avaliada aqui.

3.4.6. Intercâmbio dos pais

O único ponto que realmente opõe de forma significativa os dois grupos é a realização, por parte dos pais, de intercâmbio quando jovens.¹⁴⁵ A maioria absoluta dos pais e a maior parte das mães¹⁴⁶ que fizeram intercâmbio já enviou e/ou pretende enviar os (outros) filhos, revelando uma avaliação positiva da experiência:

TABELA 34: COMPARAÇÃO SEGUNDO O INTERCÂMBIO DO PAI

Pais que realizaram intercâmbio	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	N	%	n	%
	10	100,0	Z	Z	10	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

TABELA 35: COMPARAÇÃO SEGUNDO O INTERCÂMBIO DA MÃE

Mães que realizaram intercâmbio	Famílias simpáticas ao intercâmbio		Famílias indiferentes/contrárias ao intercâmbio		Total	
	n	%	n	%	n	%
	11	91,7	1	8,3	12	100,0

Fonte: Questionário aplicado aos pais de alunos de quatro estabelecimentos de ensino de BH, no 1º semestre de 2001

Analisando a tentativa de contrastar os grupos de famílias “simpáticas ao intercâmbio” e “indiferentes/contrárias ao intercâmbio”, podemos chegar a algumas conclusões:

- a variável “renda familiar” opõe os dois grupos, já que a maior tendência a enviar os filhos é encontrada nas faixas de renda mais baixa e a menor tendência nas faixas mais altas;
- as variáveis “nível de escolaridade” e “ocupação” dos pais não permitem nenhuma diferenciação significativa entre os dois grupos;

¹⁴⁵ Confirmamos, então, o que já havia sido dito pela responsável de uma das agências, no capítulo anterior.

¹⁴⁶ Em dois dos questionários, o pai e a mãe fizeram intercâmbio quando jovens. Em um deles a mãe observa que, em sua família, todos os nove irmãos realizaram esta prática, o que comprova a existência das famílias “intercambistas”, citadas no capítulo anterior.

- as variáveis relacionadas ao estudo de línguas e às viagens opõem, ligeiramente, os grupos: a adesão é maior entre os pais que estudam línguas estrangeiras e viajam ao exterior;
- a variável “intercâmbio anterior dos pais” opõe significativamente os dois grupos, revelando-se a única realmente expressiva.

Se o contraste entre os dois grupos fornece “pistas” para uma melhor compreensão da prática dos intercâmbios, ele é insuficiente para uma real distinção entre os grupos, já que apenas a experiência anterior dos próprios pais na realização do intercâmbio – presente em 20 das famílias - é realmente significativa. Serão então, coincidentemente, outras 20 famílias, vistas mais de perto, que permitirão aprofundar a compreensão desta prática, o que será feito no próximo capítulo.

O fato de ter selecionado para entrevista 20 famílias que optaram por enviar um ou mais filhos para intercâmbio levou-me a ouvir, principalmente, as razões que justificam essa opção. Ora, o questionário me propiciou a oportunidade de “ouvir”, de certa forma, também os pais que não enviam os filhos. Acredito ser interessante apresentar, aqui, alguns dos motivos mais gerais encontrados nos questionários, tanto para o envio como para o não-envio dos filhos ao exterior, num quadro de intercâmbio cultural. Esta visão geral servirá, de certa forma, como “pano de fundo” para a apresentação das famílias que será feita posteriormente.

3.5. Mandar ou não mandar, eis a questão

Nem todos os pais que responderam ao questionário utilizaram o espaço em que eu solicitava que eles justificassem a decisão de enviar ou não o(s) filho(s) para intercâmbio, mas a maioria o fez. Tive, dos 485 questionários, apenas 39 que deixaram sem resposta a questão. Encontrei, como já relatado, longas respostas, com oferecimento de ajuda, números de telefone para contatos posteriores, etc., mas tive também respostas breves, de uma ou duas palavras. Um fato que chamou a minha atenção foi a proporção dos questionários que traziam esse quesito em branco: dos 39, 33 eram de famílias que não pretendem enviar os filhos e apenas seis das que pretendem enviar. Isso parece demonstrar que a necessidade de “justificar” a opção pela prática é maior do que a de justificar a não-opção. No entanto, quais são as razões apresentadas? Foram raras as respostas em que aparecia apenas um motivo, geralmente elas listavam vários, muitas vezes um em consequência de outro. Decidi,

para facilitar a apresentação, separá-los, e apresento apenas os que foram mais freqüentes.

3.5.1. Da impossibilidade à não-necessidade

As justificativas para o “não-envio” podem ser agrupadas em algumas categorias:

- Falta de condições financeiras: 45 respostas alegavam que uma ou a única razão para a decisão de não enviar o filho era o custo do programa. Muitas respostas listavam, inclusive, os pontos positivos da prática, revelando que só não optavam por ela por questões econômicas. Outras argumentavam que a relação “custo/benefício” não era vantajosa, listando então alguns pontos negativos dos programas que justificavam a opção. Aliás, as expressões “custo/benefício”¹⁴⁷ e “*não há um bom retorno*” apareceram várias vezes, mostrando que o intercâmbio é visto como um “investimento” no filho. O número de respostas que abordavam a questão financeira merece uma observação. A primeira é que, mesmo se as famílias que responderam ao questionário pertencem, como vimos, a camadas que têm um rendimento acima da média da população, o intercâmbio apresenta um custo econômico considerado alto. A opção pelo intercâmbio, portanto, apesar do custo, relaciona-se ao valor atribuído a ele por certas famílias, que faz com que esse bem seja priorizado no orçamento familiar.
- Desinteresse do filho: 35 pais afirmaram que os filhos não se interessavam pela questão e que a decisão era tomada em função deles. O papel do filho e o respeito à sua subjetividade nas famílias contemporâneas serão aprofundados mais tarde, mas vale a pena lembrar, aqui, a cena com que iniciei este trabalho e que exemplifica essa questão. É interessante observar que alguns pais “lamentaram” o desinteresse do filho, chegando a dizer que “*não basta o empenho dos pais*”, revelando que, de seu ponto de vista, a prática é vista como positiva e que gostariam de enviar os filhos.

¹⁴⁷ Neste item, utilizo aspas e itálico sempre que empregar palavras ou expressões extraídas das respostas dos pais.

- Idade do filho: 27 respostas justificavam a opção por não enviar os filhos em função da faixa de idade em que o intercâmbio é feito. Acreditam que a adolescência é uma fase em que o jovem precisa da família para atravessar as mudanças da idade, a formação de valores, etc., e que a opção por deixar o país por um período de tempo deva ser tomada pelo próprio filho, já adulto, como uma decisão “ *pessoal e consciente*”. A maioria das respostas sugeria que o melhor seria que a ida ao exterior fosse feita depois de concluído o curso superior. A preocupação com a “melhor idade” para enviar os filhos já existia nos séculos anteriores, como vimos no trabalho de Caspard (2000), apresentado no capítulo 1.
- Dificuldade de adaptação a uma outra família: 19 respostas abordaram o temor de enviar o filho para um período em outra família, desconhecida, que muitas vezes tem hábitos muito diferentes. A expressão “ *casa de estranhos*”, assim como a referência a “ *ter que se sujeitar a seus costumes*”, presente em algumas respostas, revelam que a família que vai receber o filho é fonte de preocupação para os pais, chegando a ser, em algumas respostas, a única razão apresentada para o não-envio. Também aqui podemos notar que a preocupação com a família que recebe o filho é a mesma já existente em outros séculos (Caspard, 2000).
- Prejuízo nos estudos: 19 respostas afirmavam claramente que um ano passado no exterior é causa de atraso nos estudos no Brasil, prejudicando a trajetória escolar do filho e, em muitas das respostas, as consequências negativas na preparação para o vestibular foram citadas. Alguns pais relataram ter conhecimento de experiências mal sucedidas em relação à escolaridade do jovem após o intercâmbio, na própria família ou na de amigos (aliás, sete respostas aludem ao conhecimento de “experiências negativas” de outras pessoas, mostrando que há uma rede de informações que se tece em torno dos intercâmbios). Alguns comentários sobre a diferença dos currículos e até mesmo sobre a maior qualidade do ensino no Brasil também foram feitos. Além disso, a sugestão, já relatada, de que a saída do filho para o exterior seria mais apropriada quando ele fosse mais velho, utilizava frequentemente expressões como “ *depois da faculdade*” ou “ *depois do vestibular*”, revelando estar relacionada não apenas à idade cronológica do filho e à maturidade, mas também ao seu percurso escolar. A mesma preocupação com a possível “perda” de tempo na trajetória escolar, como vimos, aparece também entre os pais franceses, na pesquisa de Bonnet (2001).
- Não-necessidade: 17 respostas alegavam que o intercâmbio “não era necessário” para seus filhos. As respostas iam dessa simples afirmação até argumentos que a justificavam. Entre eles, vale a pena destacar os que se referem ao estudo de línguas (“ *não é preciso sair do país para estudar uma língua estrangeira*”; “ *o Brasil tem boas escolas de línguas*”; “ *meus filhos já dominam o inglês*”) e à possibilidade de viagens ao exterior fora do quadro de intercâmbio (“ *viajamos muito em família*”, “ *já moramos fora*”, etc.). O intercâmbio parece ser visto, por esses pais, como uma

estratégia que visa “suprir” determinadas necessidades de outras famílias que não podem atendê-las de outra forma. Acredito poder explicar, por essa razão, a tendência, encontrada entre os pais que estudam/estudaram um maior número de línguas estrangeiras a não enviar os filhos.

Se essas foram as razões mais freqüentes, houve toda uma gama de justificativas, que iam do desconhecimento do “*outro lado*” do intercâmbio – as agências operadoras no exterior - a questões afetivas, como a saudade dos filhos ou à importância de se “*conhecer melhor o nosso próprio país*” antes de viajar ao exterior.

É interessante que, além de apresentarem as razões para não enviar os filhos, muitas respostas incluíam sugestões para a melhor forma de se atingir os “benefícios” do intercâmbio: ida ao exterior em contextos específicos (turismo, cursos, estágios); fazer mestrado ou doutorado em outro país; fazer, no exterior, cursos de línguas de duração menor.

Além de responder à questão, alguns pais fizeram também algumas críticas ao que eles denominaram “*modismo*” dos intercâmbios, com alusões ao aspecto comercial da prática, considerada por um deles como “*um grande comércio, onde nem a língua se aprende direito*”. Uma das respostas falava da “*pressão*” sofrida pelos pais para que enviem os filhos e outra dizia: “*Não vejo com bons olhos a apologia que muitos fazem do intercâmbio, até em detrimento da verdade*”. Elas revelam, sobretudo, que a questão é polêmica para os pais, que ela cria, possivelmente, conflitos familiares e que deve ser encarada numa postura crítica.

3.5.2. Vantagens anunciadas ou benefícios adquiridos?

O capítulo anterior apresentou, sob o título “Vantagens anunciadas: benefícios e valores agregados”, uma análise das “vantagens” apresentadas pelas agências para “vender” o seu produto. Elas foram agrupadas, naquele momento, com o intuito de sistematização, em quatro itens: “internacionalização e sensibilidade cultural”, “desenvolvimento psicológico e intelectual”; “línguas estrangeiras” e “futuro profissional”. Além disso, na conclusão do capítulo, abordei os três pólos em torno dos quais giram os intercâmbios: “turismo”, “educação” e “missão”.

Lembro essas questões porque, ao analisar os motivos apresentados pelos pais que já enviaram e/ou pretendem enviar os filhos para intercâmbio, reencontrei estas mesmas questões e, assim, como na publicidade das agências, extremamente imbricadas umas nas outras.

- Entre os 257 questionários que apresentavam razões para enviar o filho, a insistência maior era no aprendizado de línguas estrangeiras. Em 37 dos questionários, essa era a única razão para o intercâmbio citada pelos pais. Em 148 deles, a questão da língua estrangeira aparecia combinada a outros motivos. É interessante observar que em 60 das respostas havia uma referência explícita ao aprendizado do inglês e nas outras apareciam as expressões “*outras línguas*” ou “*língua estrangeira*”. Muitas vezes a expressão “*da língua*” parecia supor que o leitor (eu, no caso) sabia de que língua o inquirido falava, ou seja, do inglês. Vimos, no item referente às famílias, que mais de 70% dos filhos realizam/realizaram estudos de língua estrangeira. Apesar disso, esse é o motivo apresentado pela maioria como um dos benefícios que justificam o intercâmbio. O emprego de expressões como “*praticar a língua*”, “*aperfeiçoar*”, “*consolidar*”, “*adquirir desenvoltura*” revela que o ensino de línguas no Brasil é reconhecido, mas também revela a crença de que determinadas habilidades só se adquirem na vivência da língua no país onde ela é falada. Wagner (1998), referindo-se às escolas internacionais na França, afirma que elas

permitem adquirir capacidades lingüísticas que não se definem apenas pelo conhecimento formal das línguas, mas também pelo domínio prático de sua utilização nas relações sociais. (p. 57)

Também Groux e Porcher (2000), discutindo a valorização dos aspectos lingüísticos dos intercâmbios escolares na França, referem-se aos ganhos “culturais” por eles proporcionados, e fazem alusão ao “fracasso” da escola – não “internacional” francesa, no caso – em transmitir as capacidades de que fala Wagner:

Sobretudo, o período passado no país [em que a língua estrangeira é falada] assegura aquilo em que um ensino fracassa quase sempre em transmitir e que é, entretanto, capital para o domínio de uma língua na troca com um nativo: a competência cultural. Na capacidade de comunicar, que constitui o essencial de uma aprendizagem utilitarista como a que hoje domina, o *savoir* e o *savoir-faire* culturais são evidentemente muito mais importantes do que o *savoir* e o *savoir-faire* lingüísticos. (p. 80)

A argumentação dos pais a respeito da importância do aprendizado de línguas nas razões que os levam a optar pelo intercâmbio mostra que esse “domínio prático de sua utilização nas relações sociais”, esse “*savoir-faire* cultural” de que falam os autores citados acima é que está sendo buscado.

Vale a pena lembrar que, no capítulo anterior, mostrei que a vantagem “aprendizado de línguas” é apresentada de forma ambivalente pelas agências. Ela é

anunciada e realçada na publicidade e no discurso dos responsáveis e, ao mesmo tempo, negada como sendo um objetivo importante do intercâmbio. Lembro ainda que muitos responsáveis relataram o trabalho que é feito com alguns pais e candidatos ao intercâmbio, que têm o aprendizado da língua estrangeira como a grande motivação para a prática, para convencê-los do contrário. Ora, as respostas ao questionário permitiram comprovar que o aprendizado da língua estrangeira é, efetivamente, para a maioria das famílias que decidem enviar os filhos, uma grande razão para o intercâmbio.

- O aspecto da internacionalização e sensibilidade cultural também é muito abordado nas respostas dos pais. Seja através da valorização do conhecimento, da experiência de outras culturas (que aparece em 90 respostas), ou da possibilidade de conviver com pessoas diferentes, de ampliar as relações e ainda do desenvolvimento da tolerância, da capacidade de adaptação às mudanças, a idéia de ter uma experiência internacional está presente. Ela aparece ainda nas respostas que falam da *“ampliação de horizontes”*, da *“visão do mundo”* e, principalmente, nas que são bem explícitas em dizer que o intercâmbio *“prepara para a globalização”* e que é importante *“conviver com a realidade do primeiro mundo”*.

Temos aí o mesmo aspecto – já apresentado no capítulo anterior - focalizado por Wagner (1998) quando, falando das escolas internacionais na França, refere-se ao seu objetivo de “produzir uma conversão da identidade dos alunos; sua adesão a um ‘espírito internacional’ [...] produzir alunos novos, que saberão dar provas de abertura, de tolerância, de compreensão internacional” (p. 61). Da mesma forma, Groux e Porcher (2000), como vimos, tratando dos intercâmbios escolares na França, afirmam que, através deles é possível:

formar os alunos para o descentramento, quer dizer, para visões do mundo que são diferentes das suas e tão (nem mais nem menos) válidas quanto.[...] Visa-se essencialmente dar ao aluno outras referências culturais que as suas próprias, a habituá-lo a compreender as perspectivas diversas de acordo com o nosso pertencimento (p. 39/40).

- Outro foco das respostas é no desenvolvimento psicológico e intelectual. 45 delas falam da *“experiência de vida”* representada pelo intercâmbio. E 41 enfatizam as suas conseqüências para o crescimento pessoal e o amadurecimento do jovem. A questão da independência, da autonomia como resultado dessa *“vivência fora de casa”* é reforçada, assim como a segurança e a desenvoltura que dela decorrem.

Ainda neste ponto, mas abordando a questão do desenvolvimento intelectual, temos as respostas que falam da “*ampliação de conhecimentos*”, de “*desenvolvimento cultural*” e do intercâmbio possibilitando “*complementar a formação*” do jovem.

Também esses ganhos são citados por Groux e Porcher (2000) em sua obra sobre os intercâmbios escolares:

Todos [os alunos] sublinham que os intercâmbios lhes permitiram amadurecer, tomar distância da família, conhecer-se melhor, fazer a ponte entre seus desejos e suas aspirações pessoais, clarear seu projeto pessoal. (p. 73)

- O quarto ponto abordado no capítulo anterior, o do futuro profissional, também aparece nas respostas, em menor número. O intercâmbio aparece, em 14 respostas, como um “*diferencial no futuro*”, que vai ampliar as “*oportunidades no mercado de trabalho*” e como um item importante no “*currículo*” dos jovens. Além disso, alguns pais abordam a possibilidade de abertura de “*novos horizontes profissionais*” a partir desta vivência no exterior. Essa mesma relação entre a experiência no exterior e a empregabilidade aparece, como vimos, no trabalho de Bonnet (2001), a respeito de famílias francesas (p. 34).

Além desses quatro pontos, aparecem ainda referências aos pólos a que me referi no capítulo anterior. Se o pólo “*educação*” foi amplamente contemplado nos parágrafos anteriores, os outros dois também estão presentes, mesmo que de forma tênue. Sete respostas abordam a questão das viagens, da possibilidade de conhecer novos países, e duas delas chegam a empregar a palavra “*turismo*”. E três respostas colocam como um dos motivos do intercâmbio a “*divulgação do Brasil no exterior*” e a possibilidade de “*aprender a valorizar o nosso próprio país*”, dentro, portanto, do foco que eu nomeei como “*missão*”.

Se o questionário nos mostra que os pais – quando partidários dos intercâmbios – fazem, de maneira geral, eco ao discurso das agências, e também repetem o que outros autores apontam como os benefícios dos que passam por experiências como, na França, a freqüência às “*escolas internacionais*” ou a prática dos “*intercâmbios escolares*”, as entrevistas com os intercambistas brasileiros e seus pais nos permitirão aproximar um pouco mais o foco e aprofundar estas e outras questões com aqueles que realmente viveram a experiência. Esse é o objetivo do próximo capítulo.

PARTE III

ROTEIRO E BASTIDORES: AS FAMÍLIAS

CAPÍTULO 4

ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS FAMILIARES?

No “filme” sobre os intercâmbios, chegou o momento de centrar o foco da câmera em detalhes, de investigar os bastidores, os camarins... E de descobrir as “falas” do roteiro... É esse trabalho mais detalhado que nos permitirá compreender melhor a lógica dos intercâmbios. Se o capítulo anterior baseou-se em procedimentos sobretudo quantitativos, este, ao contrário, é centrado num trabalho qualitativo.¹⁴⁸ Guiei-me, neste momento do trabalho - de realização e análise das entrevistas - sobretudo pelas indicações de Kaufmann (1996) em seu livro *L'entretien compréhensif*.

Reconhecendo que os levantamentos estatísticos descritos no capítulo anterior funcionam apenas como uma apresentação geral dos personagens, que mostra em que quadro social eles se situam, é aqui que penetraremos realmente na realidade social das famílias intercambistas. Lahire (1995), mesmo tendo constatado diferenças importantes entre as famílias populares, percebe que elas são homogeneizadas pelos levantamentos estatísticos. Ele recomenda, então:

É então útil alternar, o mais freqüentemente possível, abordagens estatísticas, mais abstratas, e abordagens que ancoram e religam as variáveis, os fatores em tecidos sociais específicos, em configurações sociais singulares. (p. 35)

Como relatei na introdução, vinte famílias foram entrevistadas, em momentos diferentes do trabalho. Através do que pude observar, ouvir e analisar nesses contatos é que busquei responder à pergunta básica do capítulo e da tese: os intercâmbios podem ser considerados estratégias educativas familiares? Tomo aqui a palavra “estratégia” como o modo de conduta dos atores sociais ao ajustarem os meios aos

¹⁴⁸ Ao utilizar, aqui, a oposição entre procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos, não faço nenhum julgamento de valor, como explicito no capítulo anterior. Também não deixo de perder de vista a observação de Bourdieu (1993) sobre essa oposição: “A oposição entre os métodos ditos quantitativos, como a pesquisa por questionário, e os métodos ditos qualitativos, como as entrevistas, mascara o fato de que elas têm de comum fundamentar-se em interações sociais que se dão dentro dos limites das estruturas sociais”. (p. 1391)

fins visados. Ela é utilizada, portanto, com o mesmo significado de “prática”, abarcando todo um campo de ações humanas.¹⁴⁹

4.1. Famílias intercambistas

Os contatos com as famílias deram-se, como vimos, em momentos diferentes (do início da coleta de dados, ainda em 1998, até a época em que já iniciava a redação da tese, em 2001) e em níveis diferentes (todos os membros da família entrevistados ou apenas alguns deles, o intercambista entrevistado antes e depois da viagem ou em apenas um desses momentos...). Também as formas de se chegar até as famílias foram diversas.

Basicamente, as famílias foram identificadas através de quatro caminhos: indicação de pessoas conhecidas, responsável por 12 das 20 famílias contactadas; amigos ou familiares que, tendo enviado ou estando para enviar filhos para intercâmbio e sabendo do meu trabalho, dispuseram-se a conversar comigo sobre o tema e são responsáveis por seis das famílias; indicação de uma das agências, responsável por apenas um dos contatos e indicação de uma intercambista entrevistada, que me forneceu o nome de uma amiga que se preparava para o intercâmbio.

Não busquei critérios para escolher as famílias entrevistadas e que correspondessem a hipóteses já formuladas ou a conclusões já estabelecidas a partir dos dados levantados nas agências operadoras. Segundo Kaufmann (1996), a constituição da amostra, no quadro de um trabalho de entrevista compreensiva,

...torna-se [...] um elemento técnico menos importante. O que não significa que ela possa ser constituída de qualquer maneira. [...] O erro a evitar é a generalização a partir de uma amostra pouco diversificada... (p.41)

Coincidentemente, como veremos, essa amostra casual revelou-se bastante fiel aos dados quantitativos levantados. No emprego da palavra “amostra”, nesse caso, sinto o mesmo desconforto apontado por Kaufmann (1996):

¹⁴⁹ Kellerhals e Montandon (1991), pesquisadores suíços, também utilizam a palavra nesse mesmo sentido. Esta minha opção significa que não pretendo entrar, neste trabalho, no controverso debate teórico a respeito do conceito de estratégia, e que opõe teorias neo-individualistas (como as que fundamentam os trabalhos de Boudon e Ballion), que consideram a estratégia como sendo sempre fruto de um cálculo racional, e a escola bourdieusiana, em que a estratégia é a expressão de um senso prático, resultante da interiorização das regras do jogo social.

...emprego esse termo porque ele é largamente utilizado. Ele é, entretanto, mal adaptado numa ótica qualitativa, porque carrega, em si mesmo, a idéia da representatividade e da estabilidade. (p. 44)

Essa forma de constituição do grupo foi, principalmente no início do trabalho, fonte de preocupação. Preocupava-me com o fato de haver uma proximidade entre muitos dos entrevistados e eu, e perguntava-me se as conseqüências disso seriam prejudiciais à pesquisa... Aos poucos fui verificando que, ao contrário, chegar a uma família já conhecida, ou tendo sido “indicada” por alguém, facilitava o contato. A grade de perguntas, construída antes do início das entrevistas e que foi sendo “afinada” no decorrer destas, era apenas um guia. O entrevistado, muitas vezes, direcionava minhas questões, introduzia temas novos, sugeria abordagens. Estabelecia-se um clima de conversa em torno do tema, e era preciso ficar atenta às recomendações de Kaufmann (1996):

Para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve aproximar-se do estilo conversacional, mas sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho e solicita esforço em todos os momentos. (p. 48)

A proximidade entre pesquisador e entrevistados é defendida por Bourdieu (1993), quando relata que, para a elaboração do livro *La misère du monde*, os pesquisadores tiveram a liberdade de escolher os entrevistados entre pessoas de seu conhecimento ou pessoas às quais eles poderiam ser apresentados por outras de seu conhecimento. Segundo o autor:

A proximidade social e a familiaridade asseguram, com efeito, duas das principais condições de uma comunicação “não violenta”. Por um lado, quando o entrevistador é socialmente próximo daquele que ele entrevista, ele lhe dá, por sua relação com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas como livres, consideradas como resultado de determinismos objetivos expostos pela análise. Vemos que, por outro lado, que se encontra também assegurado, nesse caso, um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos relacionados aos conteúdos e às formas de comunicação... (p.1395)

Todos aqueles que aceitaram o convite para serem entrevistados (e tive poucas recusas) deram-me a impressão de desejar falar sobre a questão. Os intercambistas, antes da viagem, porque podiam dividir projetos e expectativas; depois

da viagem, porque ansiosos por relatar o que haviam vivido.¹⁵⁰ Os pais, porque viam em mim, possivelmente, alguém que valorizava a opção feita por eles e desejava ouvir suas razões, sua avaliação da experiência.

Foram realizadas 45 entrevistas com as famílias.¹⁵¹ Tive encontros com oito casais que optaram por conversar comigo juntos; com dez mães – três das quais separadas – que foram entrevistadas sozinhas e com um dos pais. Apenas em uma das famílias nem o pai nem a mãe dispuseram-se a me receber. Entre os 30 intercambistas entrevistados, sete o foram duas vezes, antes e depois da viagem. Os outros, apenas uma vez, ou antes ou depois. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, nas residências¹⁵² o que me permitiu observar com mais detalhes o local de moradia. As entrevistas foram todas gravadas, com o consentimento dos entrevistados. Logo após as entrevistas eu registrava, em um pequeno “diário de campo”, as observações que acreditava importantes para o trabalho.

Um pequeno quadro das famílias entrevistadas nos ajuda a situar o universo com que trabalhei e confirma a observação anterior de que a amostra reflete os dados obtidos em momentos anteriores do trabalho, mediante outros instrumentos. Nas 20 famílias analisadas, pude entrevistar, como disse, 30 intercambistas (um dos quais, posteriormente, desistiu da viagem) e ter informações sobre mais seis. Entre as agências através das quais essas famílias enviaram seus filhos aparecem oito das 16 apresentadas no Capítulo 2, o que considero um bom percentual para uma amostra casual.

TABELA 36: AGÊNCIAS UTILIZADAS – FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Agências	Nº de intercambistas
World Study	9

¹⁵⁰ Segundo um dos meus entrevistados: “É bom encontrar alguém que quer ouvir os meus casos. Meus amigos e minha família já estão cansados desse assunto”.

¹⁵¹ Ao todo, para o trabalho, realizei 66 entrevistas: 45 com as famílias, 17 com responsáveis pelas agências, uma com o editor da revista de uma das agências e três com professores do curso de Relações Internacionais da PUC-MG. Optei por transcrevê-las eu mesma, já que acredito que a transcrição realizada pela mesma pessoa que elaborou a grade e fez a entrevista facilita o trabalho, cobrindo lacunas e permitindo a explicitação de situações nem sempre detectáveis na simples gravação da fala. Além disso, o trabalho de transcrição, apesar de cansativo, antecipa e organiza os procedimentos de análise. Acredito, como Lahire (1995:15), que, muitas vezes, os momentos menos “brilhantes” da pesquisa podem ser os mais importantes.

¹⁵² Como deixava a critério dos entrevistados a escolha do local, três intercambistas preferiram vir até minha casa; uma escolheu conversar comigo, antes da viagem na casa de uma tia e, depois da viagem, numa praça. Um grupo de quatro irmãs intercambistas optou por uma entrevista coletiva, numa casa de lanches. E apenas um dos pais e uma das mães foram entrevistados em seu local de trabalho.

Rotary	8
AFS	7
Núcleo de Intercâmbio	3
Intervip	3
Greenwich	3
International Way	1
STB	1
Total	35

Fonte: Entrevistas realizadas

Em relação à duração do intercâmbio, 28 (80%) realizaram o de um ano (dois semestres letivos); sete (20%), o de seis meses (um semestre letivo). A proporção aproxima-se da encontrada nos dados das agências (70% de um ano e 29% o de seis meses).

Quanto ao gênero, se nos dados levantados anteriormente havia uma pequena superioridade das mulheres, nas famílias entrevistadas a situação inverteu-se, com uma ligeira vantagem para os homens: 19 rapazes e 16 moças. Nas entrevistas, pude ver que a diferença de gênero não altera as decisões da família quanto ao envio ou não do filho.

Os estabelecimentos de ensino freqüentados também confirmam dados anteriores. Dos 35 intercambistas, 13 eram alunos, no momento da viagem, de uma das quatro escolas da rede privada onde apliquei o questionário utilizado no Capítulo 3, escolhidas justamente por serem as que apresentavam o maior número absoluto de intercambistas. Outros 15 cursavam o ensino médio em outros estabelecimentos privados. E apenas 7 estudavam em escolas públicas antes de deixar o país: três estudavam no COLTEC, já citado anteriormente, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais; os outros quatro estudavam em escolas públicas municipais (reconhecidas como entre as “melhores” da rede municipal), depois de um percurso, no ensino fundamental, na rede privada de ensino.

Apesar de, ao fazer o contato inicial com a família, eu não ter, geralmente, nenhuma indicação sobre o destino dos filhos, os dados obtidos confirmam aqueles já levantados: predominância dos países de língua inglesa como destino, com os Estados Unidos sendo o país mais procurado. O destino dos 35 jovens foi o seguinte:

TABELA 37: PAÍSES DE DESTINO – FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Países	Nº de intercambistas
--------	----------------------

Estados Unidos	14
Nova Zelândia	5
Austrália	4
Canadá	3
Alemanha	2
Dinamarca	2
França	1
Holanda	1
Inglaterra	1
Japão	1
Noruega	1
Rússia	1
Total	35

Fonte: Entrevistas realizadas

Outros dados a respeito das famílias entrevistadas confirmam que elas se aproximam muito do universo total dos intercambistas da cidade levantado nas agências. Em relação aos bairros de moradia, por exemplo, há uma concentração nos bairros da zona sul da cidade (18 intercambistas), bairros de classes médias da região noroeste (7 intercambistas), bairros também de classes médias da região nordeste (7 intercambistas) e bairros “nobres” da região da Pampulha (4 intercambistas). Todos eles seriam enquadrados nos índices mais elevados de IQVU e nos mais baixos de IVS (Cf. Capítulo 2).

Pude também esboçar um perfil sumário das características demográficas das 20 famílias. Em relação a sua constituição, em 15 delas os pais eram casados. Em cinco delas, os pais tinham se separado (e em três o pai havia constituído outra família) e uma podia ser considerada como uma família recomposta, já que tanto o pai quanto a mãe vinham de casamentos anteriores. O número de filhos¹⁵³ também confirma os dados obtidos através dos questionários: 15 famílias têm entre dois e três filhos, uma família tem quatro filhos, duas têm seis (uma delas é a família recomposta, com filhos dos dois casamentos anteriores). Uma família com apenas um filho e outra com sete completam o quadro. Todos esses dados confirmam os que foram levantados a respeito dos usuários potenciais dos intercâmbios, através dos questionários.

¹⁵³ Não considerei, aqui, os filhos de uma nova família constituída por alguns pais, e que não moravam na mesma residência dos intercambistas entrevistados.

Também a ocupação dos pais está em harmonia com o que já foi apresentado. Se utilizarmos o mesmo quadro de categorias usado anteriormente, teremos:

TABELA 38: OCUPAÇÃO DOS PAIS – FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Categorias	Pais	Mães
	n	n
Empresários (empregadores urbanos)	1	4
Professor ou artista	1	5
Profissionais de nível superior (como médicos, advogados, engenheiros...)	15	7
Alto cargo público (juiz, secretário de estado...)	1	Z
Funcionário do setor terciário (como bancários) e serviço público	1	1
Trabalhador autônomo (comerciantes, agentes de viagem, corretores, decoradoras...)	1	Z
Dona de casa	Z	3
Total	20	20

Fonte: Entrevistas realizadas

Em relação ao nível de escolaridade, em apenas uma das famílias nem o pai nem a mãe possuíam curso superior e, em outra, apenas o pai havia cursado a universidade. O número de famílias em que pelo menos um dos cônjuges tinha alguma espécie de pós-graduação é bastante grande, onze famílias. Esse índice (55%) mostra que o grupo entrevistado situa-se – em relação ao nível de estudos - acima da média dos pais que responderam ao questionário apresentado no Capítulo 3 e que constituem o universo dos usuários potenciais dos intercâmbios.

Confirmando também os dados anteriores, as famílias demonstraram uma forte relação com o “internacional”. Investiam, por exemplo, no estudo de línguas estrangeiras para os filhos, pois todos os intercambistas realizavam, ou haviam realizado, cursos de línguas estrangeiras em cursos livres. Se o inglês tinha sido estudado por todos eles, houve menção ao estudo de outras línguas: francês, espanhol, alemão e russo. Também os pais, em sua maioria, tinham estudado, ou ainda estudavam, alguma língua estrangeira.

Em outro aspecto da relação com o internacional, as viagens ao exterior, o grupo de famílias entrevistadas manifestou uma forte adesão. Em apenas seis delas os pais não mencionaram viagens realizadas a outros países e, para 18 dos 35 intercambistas, a saída para o intercâmbio não foi a primeira viagem ao exterior. As viagens a Disney são responsáveis por 11 das viagens anteriores desses jovens.

O universo das famílias pode ser dividido em dois grandes grupos: “Famílias fundamentalmente intercambistas” – aquelas que revelam forte adesão à prática dos intercâmbios, que se manifesta pelo envio de todos os filhos - e “Famílias circunstancialmente intercambistas” – aquelas em que não há realmente uma adesão à prática, sendo a opção por mandar um ou mais filhos decorrente de outros fatores. Evidentemente há diferenças secundárias entre as famílias incluídas num mesmo grupo; as semelhanças, não obstante, predominam e são elas que apresento a seguir.

Famílias fundamentalmente intercambistas

Formado por doze famílias, esse grupo tem 28 intercambistas que já tinham realizado a viagem ou estavam no exterior por ocasião dos contatos. Além disso, em cinco das famílias o irmão/a irmã mais novo(a) “aguardava” a sua vez, alguns já com agência escolhida ou submetendo-se a processos de seleção.

Nas doze famílias que compõem esse primeiro grupo, há uma preferência explícita por agências “sem fins lucrativos” (17 em 28 intercâmbios), opção única para todos os filhos de seis famílias do grupo. Uma outra característica dessas famílias é a hospedagem de intercambistas de outros países, já que nove das doze famílias tiveram essa experiência.¹⁵⁴ Encontramos aqui a maior variedade de países de destino, 11 diferentes países: Estados Unidos (10 intercambistas), Austrália (3), Canadá (3), Dinamarca (2), Nova Zelândia (2), Alemanha (2), Holanda, França, Japão, Noruega e Rússia (um cada).

Se, no conjunto das famílias, o estudo de línguas estrangeiras pelos pais é grande, é nesse grupo que ele se manifesta de forma mais pronunciada, já que apenas em três das 12 famílias nem o pai nem a mãe haviam realizado cursos de línguas, o que mostra que o interesse por esse estudo não é recente nas famílias.

Famílias circunstancialmente intercambistas

Formado por oito famílias, esse grupo tem apenas nove intercambistas. Em apenas uma das entrevistas foi explicitada a possibilidade da viagem de outro filho. Em relação às agências escolhidas, é nesse grupo que as agências “com fins lucrativos” preponderam, já que são responsáveis pela viagem de todos os nove. Nesse grupo não encontramos famílias que hospedam intercambistas estrangeiros. Há também uma menor variedade de países de destino, que são apenas quatro: Estados Unidos (4), Nova Zelândia (3), Austrália e Inglaterra (um cada).

¹⁵⁴ Segundo um dos pais, receber intercambistas de outros países “ajuda a conhecer outras culturas”, o que demonstra uma relação diferenciada com a internacionalização.

Nesse grupo, se todos os intercambistas haviam realizado ou realizavam estudos de línguas estrangeiras – não se diferenciando, portanto, do grupo anterior – há diferenças em relação aos pais. Apenas em três das oito famílias os pais mencionaram haver realizado, ou realizar, estudo de alguma língua estrangeira. As línguas são vistas, portanto, como um “investimento” na educação dos filhos, não fazendo parte do capital cultural dos pais.

4.2. A origem da decisão pelo intercâmbio

Qual a origem da decisão de enviar um filho para intercâmbio? De quem parte a idéia? Dos próprios filhos, dos pais? São decisões repentinas ou amadurecidas durante anos? Têm relação com a própria trajetória de vida dos pais, de outros membros da família? Aí estão questões cujas respostas parecem diferenciar os dois grupos de famílias. Evidentemente, não é possível generalizar as conclusões, já que limitadas a pequenos grupos. Além disso, as entrevistas com os pais foram realizadas depois das viagens dos filhos e a “memória” das decisões foi, evidentemente, construída pelas famílias e há influências não conscientes, que afloram aqui e ali no seu discurso. Cabe ao pesquisador levantar hipóteses, procurar pistas, recorrências...

Famílias fundamentalmente intercambistas

No capítulo 2, em que apresento as agências operadoras, chamei a atenção para o depoimento do responsável por uma das agências do grupo “sem fins lucrativos” em que ele próprio, oriundo de uma família “intercambista”, dizia: “Pra mim era igual exército, eu ia chegando na idade, eu sabia que tinha que fazer...” E no capítulo 3, analisando os questionários aplicados nos estabelecimentos de ensino, concluí que o traço que diferenciava significativamente os grupos de famílias “simpáticas ao intercâmbio” e “contrárias/indiferentes ao intercâmbio” era o fato de os pais terem tido essa experiência quando jovens.

Nesse grupo, estão apenas duas famílias que se enquadram nesse caso – pais fizeram intercâmbio - mas vale a pena observar os depoimentos de três dos filhos:

- Eu acho que não tinha jeito de escapar mesmo não. Porque os meus pais, os dois, fizeram. [...] E assim, a gente sempre teve conversa sobre intercâmbio, a gente sempre foi a fim de fazer, sempre foi uma idéia nossa. E é alguma coisa que eu acho que tem tudo a ver comigo, que eu adoro viajar, adoro. Conhecer gente nova...

- Desde pequena que eu escuto meu pai falando, que ele fez, né? Sempre escutei ele falando que adorou e tal. E sempre gostei muito de viajar... Aí, surgiu a possibilidade...

- A decisão foi muito subentendida, principalmente depois que eu fiz 15 anos. Foi muito assim: É bom, vou fazer. Sonhava em fazer.

Nesse grupo encontramos também três famílias em que os pais tiveram uma experiência de estudos no exterior, geralmente de pós-graduação. E o depoimento dos filhos é muito semelhante ao dos que têm pais intercambistas: a experiência era praticamente “inevitável” e o papel dos pais na decisão, importantíssimo:

- Eu pensava há muito tempo em ir pro Canadá. Até porque a minha mãe dizia que eu quase nasci no Canadá, aí eu sempre quis ir pra lá. Aí chegou em 1999, meu pai falou assim: Esse ano você vai, o segundo ano [do ensino médio] você faz fora. [...] Meu pai que vinha falando, meu pai que vinha martelando, assim...[...]. Ah, desde que eu era pequeno que o meu pai falava, já. Sempre ele falava e aí sempre a gente já tinha essa idéia na cabeça, já.

- Era uma coisa antiga, acho que desde que eu me entendo por gente, acho que meu pai já pensou em me mandar pra fora, internacionalizar. Inclusive ele fez residência fora, então eu acho que é uma coisa que ele tinha pra ele: Vou mandar meus filhos pra fora.

Algumas expressões se destacam nos depoimentos dos intercambistas: “não tinha jeito de escapar”; “desde pequena que eu escuto meu pai falando”; “Meu pai falou assim: o segundo ano você faz fora”; “desde que eu me entendo por gente, acho que o meu pai já pensou em me mandar pra fora...” Todas elas mostram que, realmente, a idéia inicial, mesmo que não explicitada, tem origem nos pais.

Mas podemos destacar também outras expressões, que mostram uma preocupação dos jovens em frisar que o intercâmbio era também um desejo pessoal e não apenas o cumprimento de uma expectativa paterna: “Eu falei que gostaria de fazer”. “É alguma coisa que eu acho que tem tudo a ver comigo, que eu adoro viajar, adoro. Conhecer gente nova...”, “E sempre gostei muito de viajar”, “Sonhava em fazer”.

Os pais reconhecem que a decisão parte deles, acreditando que o que foi avaliado como positivo para eles deve ser proporcionado aos filhos:

- Ela [a idéia] é antiga, eu sempre sonhei que meus filhos pudessem ter assim uma abertura pro mundo, sabe? [...] E isso [ter vivido no exterior] foi bom pra mim e eu queria que fosse pros meus filhos também, né? Porque a minha ida pro exterior me ajudou demais como cultura pra mim e no exercício profissional, também, me abriu portas. Então eu achava que seria bom pros meus filhos.

A adesão desses pais à idéia de intercâmbio é muito forte. Numa das famílias, constatei mais do que uma adesão, uma identificação do pai com a viagem dos filhos. Vale a pena ler o relato que ele faz do processo de escolha¹⁵⁵ da agência e do país de destino dos filhos. Durante vários momentos da entrevista – e sublinhei alguns exemplos – o pai fala como se fosse “ele” o intercambista que viajaria:

¹⁵⁵ Os processos de escolha serão apresentados em momento posterior.

- ... Mas eu fui um dos primeiros a me inscrever nos dois programas [...] E na época tava tudo pronto pra gente, como se nós fôssemos pra escola pública lá na Austrália. Eu não sei se eles acharam que a gente tinha uma condição financeira maior, [...] mas na última hora, falaram que não tinha escola pública pra gente, que só tinha escola privada. E o combinado inicialmente é que seria escola pública, apesar de ser paga. [...] A única coisa contra foi no programa da [nome da filha]. Porque logo ficou sabendo, que ia para o Canadá, pra Montréal [...] Isso foi um ano e meio antes, eu fui o primeiro a me inscrever pra esse programa do Canadá. [...] Aí, faltando mais ou menos uns seis meses, o [nome de um responsável] me fala [...] que ele não tinha confiança mais no programa do Canadá lá em Montréal, se eu queria ir pra Nova Escócia. Aí foi aquele baque, tudo, a menina chorou... Aí eu trouxe livro da Nova Escócia, nós olhamos como que era Halifax, aí ela aceitou ir pra Nova Escócia...

A mobilização desse pai com relação ao intercâmbio dos filhos fica evidente no depoimento acima por alguns outros detalhes: quando existe a possibilidade de se trocar a região do país para onde iria a filha, vemos que ele compra um livro a respeito da região para que eles possam, juntos, conhecê-la, antes de tomar a decisão. E vale a pena chamar a atenção para o fato de que todo o processo de procura e escolha das agências é realizado pelo pai.

Mesmo reconhecendo a influência que tiveram na decisão dos filhos, os pais fazem questão de afirmar a liberdade dos filhos em optar por ir ou não:

- Foi uma decisão dela. Na verdade, com certeza, eu devo ter influenciado nessa ida, porque com a minha experiência, com o falar nesse assunto... [...] Aí, então, a decisão foi dela. Ela um dia resolveu, procurou o Rotary, com a minha ajuda, com algumas indicações...

- Como eu tenho esse perfil de viagens, já fiz curso no exterior, trabalho como consultor, queira ou não os filhos são muito os pais... Eles já têm a antena parabólica deles voltada pra esses assuntos aí, eles captam esses assuntos...

No caso da família em que os pais se conheceram através do intercâmbio, a prática passa a ser parte da história familiar, e a mãe também insiste na liberdade de opção dos filhos:

- Na realidade eles cresceram sabendo da nossa história. [...] Porque sempre tem uma hora que o filho pergunta: Mas como é que você conheceu

o papai? Aí a história do intercâmbio rolou nessa hora. A gente se conheceu no intercâmbio e tal. Então acho que eles cresceram ouvindo essa história. Então eu acho que aquele clima, dentro da família, favorável ao intercâmbio, eu acho que houve. Acredito que isso tenha influenciado, de alguma forma, o fato deles terem efetivamente feito intercâmbio. Mas uma coisa que a gente sempre assim colocou aqui em casa foi que se a nossa história tinha começado com o intercâmbio, não significava obrigatoriamente que eles tinham que ser intercambistas. Isso era uma possibilidade que poderia acontecer na vida deles e que caberia a eles, na hora que chegasse na idade, né? [...] Então eu acho que essa diferença assim do clima dentro de casa [...] acho que houve. Mas a opção eles é que fizeram.

A insistência de filhos e de pais em afirmar que a decisão é do próprio jovem, mesmo reconhecendo a influência do ambiente familiar, constitui um exemplo de uma das importantes características das famílias contemporâneas: o filho é percebido como um indivíduo:

...um indivíduo digno de respeito, um parceiro com o qual é preciso negociar. Na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de significado. Ela marca hoje o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa. (Singly, 1996a:113)

Ela indica também um outro aspecto dessas famílias: o desejo de mostrar que elas apreenderam bem as novas referências educacionais contemporâneas, baseadas no discurso da psicologia e que insistem no “respeito às decisões do filho”. É também Singly (1993a) que enfatiza esse fato, quando opõe o discurso dos pais das camadas populares ao discurso dos pais das camadas superiores:

Os pais dos meios superiores insistem mais a respeito do fato de que sua educação deve permitir que o filho, no momento da adolescência, desenvolva suas possibilidades artísticas, afetivas, o “estar à vontade” nas relações com o outro. Essas famílias querem aparecer em público como especialmente sensíveis ao desenvolvimento pessoal de seu filho para mostrar que elas compreenderam a referência dominante na educação, a psicologia. (1993a:30)

Ainda nesse grupo estão outras famílias em que todos os filhos foram (ou irmão) fazer intercâmbio, mesmo que os pais não tenham tido nenhuma experiência anterior de estudos no exterior. Elas todas apresentam, no entanto, um ambiente

favorável à internacionalização, a uma abertura para o exterior. O que mais chama a atenção, nessas famílias, é o papel dos filhos mais velhos, os que “puxam a fila” e influenciam os irmãos mais novos, mesmo que outros fatores também intervenham na decisão:

- A [nome da irmã] foi pra Noruega, aí quando ela voltou ela falava muito: *Nó, intercâmbio foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida, a melhor coisa que eu fiz na minha vida. [...]. Aí a minha irmã falou: Faz pelo menos a seleção [do AFS]. Aí, se você passar, você pensa. Aí eu resolvi fazer a seleção. Aí durante a seleção eu comecei a querer realmente ir. Impulso, empolgação. Aí eu passei e falei: Vamos embora, e resolvi. [...]. Mas foi mais a [nome da irmã] mesmo que me empolgou.*

- *Eu tava com uns quatorze anos quando a [nome da irmã] foi. E veio um intercambista pra cá, eu achei ele ótimo, eu adorei ele, super gente boa. [...] Mas eu não sei, sinceramente, não sei por que eu fui fazer intercâmbio.*

- *Desde que a [nome da irmã] foi eu tinha certeza que ia. Quando ela foi eu falei: Nó, eu quero muito fazer isso. [...] Mas assim, a minha vontade foi aumentando, cada uma que ia...*

- *Na época que a [nome da irmã] começou a batalhar pra ir no intercâmbio eu tava mexendo com teatro, e tal, queria outras coisas... Eu achava super interessante a idéia mas não tava pensando em batalhar por isso. Aí, quando ela foi, mostra aquela coisa concreta, né?*

Alguns pais, como o casal citado abaixo, reconhecem a importância da ida do primogênito, seja por despertar a vontade nos outros filhos, seja por mostrar aos pais o valor do intercâmbio:

Mãe: *Aí eu não sei te dizer direito, porque depois da [nome], quer dizer, ela criou um fato. Eu lembro que quando ela foi os meus eram bem pequenos e o [nome do filho] falava: Eu também vou, eu também vou, entendeu? [...] Puxou a fila. Aí eles já ficam esperando, já. Já fizeram a lista de quem vai, em que ano que vai, já tava tudo organizado.*

Pai: *Começou com a [nome], eu até não punha muita fé nisso não, sabe? Começou com uma tentativa dela de ir pelo Rotary. [...] Aí quando ela chegou, ficou aquela história dela ter ido e o resto da turma? Vai ou não vai? [...] Aí aos poucos a gente foi tomando consciência de como que isso era importante pra eles, de como que isso transformava a vida deles, de como que isso colocava em contato com o mundo, com outras línguas, o*

tanto que isso era importante, né? E aí a gente foi começando a pensar seriamente em investir na possibilidade dos outros irem.

E muitas vezes o próprio filho mais velho reconhece a influência que teve:

- Já era um projeto dele [do irmão caçula]. Todo mundo aqui em casa, minha irmã também quer. E foi bom pro meu irmão também. Eu, que sou o mais velho, fiquei um ano fora. Isso conta pra ele também...

A decisão desse “primeiro filho”, porém, é estimulada e, mais do que isso, “provocada” por um ambiente familiar favorável, para o qual fatores variados contribuíram.

Em algumas das famílias, os pais quiseram, quando jovens, fazer intercâmbio, mas não puderam; seriam portanto “intercambistas frustrados” que realizam, através dos filhos, desejos não realizados.¹⁵⁶ Apesar de não colocarem esse fator como determinante, o simples fato de relatarem o acontecido na entrevista – sem que eu levantasse perguntas a respeito - evidencia que isso contribuiu para a constituição de uma predisposição familiar. É interessante lembrar que Laurens (1992) aponta como um dos fatores que contribuem para a construção, por determinadas famílias populares, de estratégias que possibilitam o sucesso escolar dos filhos, justamente o fato de esses pais não terem realizado – por diferentes motivos - a escolaridade que desejavam. Ele afirma que “os pais desejam que os filhos façam aquilo que eles próprios não puderam fazer”. (p.176) Segundo o autor, analisando o caso específico do sucesso escolar de uma filha de operários e a mobilização familiar para que isso pudesse acontecer,

Parece claro que foi a frustração paterna [o pai desejava tornar-se professor] que motivou o pai, e em seguida, o casal, para que toda a energia familiar fosse dirigida para a escolaridade dos filhos... (p.182)

Acredito poder estender ao caso dos intercâmbios a explicação dada por Laurens (1992) para a mobilização familiar que busca garantir o sucesso dos filhos. Mesmo que de forma não consciente, esses pais e mães que quiseram e não puderam fazer intercâmbio quando mais jovens criam condições para que seus filhos desejem essa experiência e para que ela seja viável.

¹⁵⁶ Essa explicação apareceu, como vimos, no depoimento de responsáveis pelas agências.

Nos depoimentos abaixo, por exemplo, duas mães relatam o desejo antigo de fazer intercâmbio:

- A idéia é antiga. Eu sempre... Eu, quando estudava, tinha colegas intercambistas pelo Rotary. E na época eu tive muita vontade de ir, mas meu pai era fazendeiro, outra mentalidade... Na época eu olhava aquelas meninas, 15, 16 anos: Ai, como deve ser bom! [...] Tinha vontade.

- Eu, quando era adolescente, já existiam esses intercâmbios, não como hoje. Naquela época era o American Field, eu inclusive me inscrevi, fiz seleção e tal, chegaram aí os papéis pros Estados Unidos e tal, mas por uma série de razões na época eu não fui. [...] E o próprio [nome do filho] vinha falando nisso, né? Então eu acho que houve uma confluência de coisas...

O filho dessa última relata a sua percepção do papel da mãe em sua decisão:

- Não sei, desde que eu era pequenininho minha mãe ficava falando sobre intercâmbio, pá, pá, pá... pequenininho assim, tinha oito, nove anos. Ela falava: Ah, quando você estiver mais velho, no segundo grau, se a gente tiver dinheiro, você vai pros Estados Unidos fazer intercâmbio, é muito bom...

Um dos pais explica que quando ele estava na idade de fazer intercâmbio havia pouca clareza sobre o que era essa experiência e ele, que iniciou o processo de seleção, terminou por não ir. E conta – com certa tristeza - que os outros irmãos foram, alguns anos depois:

- Então tem cinco anos de defasagem e de experiência lá dentro pra ver como é que é a coisa. Vendo como é que a coisa funcionou. [...] Tanto que a minha irmã foi, depois o meu irmão foi. Na minha casa só eu que não fui.

No caso dessa família, uma das tias que fez intercâmbio é também responsável pela opção dos sobrinhos, seja através do estímulo em conversas, seja pela ajuda financeira que dá para a realização da viagem:

- A gente não teria condições de mandar, né? Mas a minha cunhada, irmã dele [do marido], ela fez AFS também, né? [...] E adorou a experiência e tal, então sempre contou pros sobrinhos. [...] E ela é que dá o intercâmbio pros meninos. Ela ajuda. Ela acha que é tão importante, que é tão bom assim, pra ela a experiência foi tão boa, então ela... Por exemplo, só a [nome da filha mais velha] que ela não ajudou. A primeira é que ela não ajudou. Aí os outros, ela praticamente deu o intercâmbio.

O fator que estou chamando de “frustração” apareceu em sete das dez famílias deste grupo cujos pais não participaram de intercâmbios, o que indica que é uma questão importante na configuração desses casos. Em uma delas a referência não foi exatamente a uma experiência de intercâmbio não realizada, mas a outro tipo de viagem internacional comum entre adolescentes:

- Olha, intercâmbio eu nunca pensei não, mas Disney eu sempre sonhei. [...] Eu ficava louca, eu via às vezes as meninas indo, tipo umas amigas que tinham dinheiro... Na nossa época era tão caro... (risos) Eu via as fotos, os ursinhos, e ficava babando... Agora o intercâmbio... Eu sempre estudei em escola pública, eu não via falar muito, sabe?

A mesma mãe, em outro momento da entrevista, afirma, ao explicar por que concordou com o intercâmbio dos filhos: “E tem essa coisa da gente querer dar aos filhos o que nunca tivemos, né?”, repetindo a mesma afirmação de Laurens (1992) citada pouco acima.

Um dos pais também relata sua experiência com os intercâmbios, ou melhor, a experiência de um dos irmãos mais velhos que tentou e não pôde ir:

- Eu lembro que o [nome do irmão] tentou AFS e não foi selecionado, mas assim... Sabe aquele negócio longínquo, eu nunca pensei que eu pudesse... Me parece que até, na época dele, a discussão da passagem foi um negócio que cortou também, não tem jeito de pagar a passagem, uma coisa assim... Eram sete filhos, imagina a dificuldade...

Se esse pai lembra da impossibilidade econômica dos pais na época em que o irmão tentou fazer intercâmbio, essa mesma razão é levantada pela mãe de uma outra família deste grupo, em relação ao fato de não fazer viagens ao exterior, além de um mês de curso de línguas realizado na época da universidade:

- Mas um mês só, eu nunca mais viajei pro exterior. Não conheço nada, nada. Isso foi lá pelos anos 73, 74, eu estava no início da universidade. Nunca viajei, morro de vontade de ir mas não tenho condição não.

Não ter feito intercâmbio quando adolescente evidencia, para alguns pais, a ascensão da família, que hoje pode arcar com os custos de uma experiência como essa para os filhos, coisa que seus pais não puderam fazer. Evidencia também que eles se sentem mais abertos, já que percebem a importância do intercâmbio. Outras formas de “internacionalização”, menos onerosas, aparecem na juventude desses pais que não fizeram intercâmbio, como veremos no depoimento abaixo:

- Passou pela cabeça [fazer intercâmbio], mas meus pais não tinham nenhuma condição financeira de eu sair, entendeu? Mas eu já fazia uma atividade mais ou menos semelhante, quando adolescente, eu tinha um... Nem sei se existe mais, tinha uma sociedade, uma empresa que fazia correspondência do mundo inteiro. Então, quando eu tinha 14, 15, 16, por aí, eu me correspondia com pessoas da França, da Alemanha, da Noruega, de Cingapura, entendeu? Então, eu tinha uma maneira de manter em contato, mas não tinha condição financeira de ir. Não tinha condição de ir nem meus pais tinham essa visão da importância disso. [...] Então eu sonhava que meus filhos pudessem ir também. Aí já veio diferente dos meus pais, eu já tinha condições financeiras de encaminhá-los ainda jovens.

Mesmo nos casos em que, na entrevista, não foi tocada a questão do desejo ou não de ter feito intercâmbio, é evidente que há, por parte desses pais, uma valorização do internacional, como mostram os relatos desses “primeiros filhos”:

- Eu não sei por que, eu já queria muito, acho que a minha mãe sempre falou muito nisso com a gente. Ela não fez intercâmbio, mas sempre teve...

Ela tinha muitos amigos que moraram fora, foram fazer doutorado fora nos Estados Unidos, no Canadá, na França.

- Olha, aqui em casa, a gente sempre, tanto meu pai e minha mãe quanto meu irmão, a gente sempre conversou muito sobre isso. De estudar, estudar muito, estudar fora. Fazer mestrado [...] por exemplo, na França...

- A gente morava em [nome de uma cidade do interior] que é um dos poucos lugares em Minas que tem AFS, não tem em todo lugar. [...] E lá tem muito e você convive muito com isso, porque é no [nome de um curso de inglês] de lá. Então desde pequena, chegava estrangeiro, a gente achava o máximo. A gente até hospedou um norueguês num final de semana...

Apenas em uma das famílias desse grupo a mãe – justamente a que sonhava em poder viajar para a Disney, como as amigas - confessa “não gostar muito da idéia” do intercâmbio e não entender a insistência dos três filhos em fazê-lo. Ela pensa que, provavelmente, a opção dos filhos deva-se ao convívio com os amigos na escola:

- A idéia foi dela [da filha mais velha]. Eles são do [nome da escola] e lá muita gente vai. É um colégio muito grande, né? E os meninos estudam lá desde pequenos e alguns amigos já tinham ido. [nome do segundo filho] também foi ele que quis. [...] Tenho uma mais nova que tá pensando em ir também. Agora eu não sei, Ceres, de onde é que sai, se algum amigo que foi e fala a respeito, né? Que eles são muito assim...

É claro que, quando eu me refiro às famílias, isso nem sempre significa que haja uma concordância entre o casal em relação ao intercâmbio dos filhos. Entretanto, mesmo quando a adesão não é completa, ou não é compartilhada pelo pai e pela mãe, a possibilidade de impedir a realização do desejo dos filhos (ou do cônjuge) é descartada, como vemos nos depoimentos dessas mães:

- E assim, eu nunca tive vontade de fazer, nunca tive coragem de fazer. Quando o [nome do marido] falava em fazer mestrado fora, eu falava assim: Não, inventa de fazer aqui mesmo... Eu sou muito enraizada, sabe? Mas eu acho que pros meninos...

- Me passou pela cabeça [impedir], nunca me agradou a idéia, não. Agora, ao mesmo tempo, eu ficava pensando assim: Impedir isso? Porque é uma experiência muito boa, assim, né?

E os filhos percebem, muitas vezes, as reticências da mãe em relação à prática, como vemos no depoimento abaixo:

- A minha mãe aceitou. Aceitou, né? Falou que ia ficar com saudades, não sei o quê...

Vemos então que a valorização, por essas famílias, do internacional é uma característica que marca esse grupo. Experiências anteriores – de realização ou de frustração – dão origem a decisões de pais e de filhos. E, mesmo que haja um discurso de “liberdade de opção” dos filhos pelo intercâmbio, presente em todo o grupo, é evidente que o papel das famílias, principalmente dos pais, é central.

Famílias circunstancialmente intercambistas

O grupo anterior caracterizava-se pelo envio de todos os filhos para intercâmbio; neste já encontramos o intercâmbio como uma opção – ora da família, ora do jovem – para apenas parte dos filhos. Em muitos dos casos (cinco em nove) esse é o caçula. Dificuldades financeiras anteriores, quando os filhos eram menores,¹⁵⁷ e a difusão da prática dos intercâmbios foram algumas das razões alegadas pelas famílias para que só os filhos mais novos tenham viajado.

Se, no grupo anterior, o papel da família é fundamental, seja por experiências anteriores dos pais, seja pelo exemplo de um irmão mais velho, decorrente de um ambiente familiar “favorável” à internacionalização, uma outra característica unifica este segundo grupo. No discurso dos filhos, assim como no dos pais, o papel destes na decisão dos filhos e no encaminhamento do processo é minimizado. Fica evidente que esses pais aceitam, concordam com a idéia do intercâmbio, sem que haja uma verdadeira adesão a ela. O papel dos amigos e colegas de escola na decisão, no entanto, é realçado.

- Foi o seguinte: Eu já pensava tinha um tempinho, já pensava em fazer um intercâmbio. Aí tem um intercambista da Austrália que veio pra cá e ficou na minha sala [na escola]. Aí tive o maior contato com ele, trocava idéia e tal. Ele falava que tava gostando da experiência. Aí eu cheguei um dia pro meu pai, voltando de carro do inglês, aí eu falei que tava pensando em fazer intercâmbio...

¹⁵⁷ Uma das mães explica dessa forma o fato de os filhos mais velhos não terem ido: “É, não tiveram oportunidade, né? A gente não tinha condição de mandar, a família era muito grande. E agora que os dois são os caçulas, então foi mais fácil...”

- *A idéia foi minha, né? Porque eu tenho muito amigo que foi, conheço muita gente que foi e... Não dá pra deixar de ir... [...] Muito amigo da escola, muito amigo da rua mesmo. Do bairro, tal. Muita gente.*

- *Eu tinha amigos que foram, todo mundo voltando, falando que era ótimo, experiência muito boa. Lá do [nome da escola] vai bastante gente.*

E os pais confirmam que a idéia inicial do intercâmbio partiu do filho:

- *A idéia foi dele. Desde o final do ano passado ele falou que queria fazer intercâmbio. [...] Falei: Então procura. Aí procurou vários. Ele mesmo que quis fazer e tal.*

- *Ele sempre falou que queria, que queria, quando chegou a oportunidade. Então, exatamente com 16 anos, aí veio aquela procura de lugar, de agência...*

- *Então é um desejo dela, não é da gente, é dela. Passou a ser da gente a partir do momento que ela quis, mas isso é que é importante.*

A pouca participação dos pais desse grupo na decisão dos filhos em fazer intercâmbio pode ser melhor compreendida quando vemos que, para alguns deles, essa é uma prática relativamente nova, como podemos perceber na fala desse casal:

Pai: *Antigamente ninguém ouvia falar nisso. Eu não conheço ninguém que tenha ido.*

Mãe: *Ninguém ia.*

Apenas um dos intercambistas desse grupo afirma que a idéia inicial do intercâmbio partiu da mãe, o que é confirmado por ela. Na sua justificativa, encontramos a confirmação de uma hipótese levantada no capítulo anterior: a de que os pais que não tiveram acesso ao aprendizado do inglês investiam nesse aprendizado para os filhos através dos intercâmbios:

- *Quem veio com a idéia mesmo foi meus pais, foi minha mãe. Isso, eu já tinha muito amigo do colégio que já foi, que tava indo também, então ela deu idéia e eu falei: Vamos na agência. Nós fomos, eu gostei da idéia e aí...*

Mãe: *A idéia foi minha. É o seguinte: eu não falo inglês, né? E hoje eu vejo a dificuldade que é uma pessoa que não sabe inglês. [...] Então foi uma das*

coisas que me fez pensar o tanto que era importante mandar o [nome do filho].

Em relação a esse grupo, é interessante observar a reação de algumas mães ao tomar conhecimento da decisão do filho e, muitas vezes, descobrir que ele já havia encaminhado o processo junto às agências:

- A idéia veio dela. A minha reação, à primeira vista, eu assustei, assustei primeiro como mãe, aquela coisa... Eu nunca havia pensado na importância do intercâmbio, eu nunca tinha pensado assim, com profundidade na história. Então pra mim foi um susto porque implicava ela sair, ficar fora e do país, quer dizer, ir pra um outro país. E a gente nunca pensou...

E vale a pena ler o relato bem-humorado de uma mãe a respeito do “susto” que levou na agência ao descobrir que o filho já tinha feito todos os encaminhamentos e compará-lo ao depoimento do pai citado no item anterior, em que ele se identifica completamente – e toma todas as providências necessárias – com o intercâmbio dos filhos:

- O [nome do filho] foi engraçado, ele fez tudo sozinho. [...] Ele falava assim: Mãe, eu acho que eu quero fazer intercâmbio nos Estados Unidos. Ah, então vamos olhar isso, na hora em que você quiser a gente vai... Eu atarefadíssima, falava: Então você olha, inclusive vamos ver o intercâmbio que o [nome do primo] já fez, né? Ele falou: Não, desse eu não gostei. Aí falei: Então você se informa com outros pra gente poder escolher uns três, conversar, escolher e tal. E eu, naquela minha vida de correria... Aí um dia ele falou: Ô mãe, já escolhi o intercâmbio.[...] Eu falei: Cê conhece alguém, como é que é? Ah, eu já fui lá, achei interessante, a moça falou procê ir lá, pra gente ir lá. Eu, na maior das inocências, pensei: É a primeira entrevista, né? A gente vai lá, conversar, né? Timidamente. Quando eu cheguei lá, esperamos um pouquinho, a [nome da responsável] atendeu... Ela sabia tudo de mim! Eu fiquei tão sem graça... Ela falou: O negócio dele tá aqui, já tá no ponto do pagamento, eu queria saber como é que nós vamos resolver... Eu falei: Não dá um tempinho? Não, é assim, assim, assado, e não sei o quê, e só falta isso... O resto já tava tudo conversado com ele. Eu falei: Mas espera aí, não tem um teste? Ah, ele já fez, foi muito bem. Eu falei: Nó, ele foi bem no inglês?[...] Eu não acreditava no inglês dele, de jeito nenhum. Aí, ela: Não, o inglês dele tá ótimo, não sei o quê. Menina, eu comecei a chorar. Ele já tava indo! Começou a correr lágrimas... Eu não tinha alternativa, tava tudo pronto. Aí eu tive que pagar e combinar, e eu naquela

*ansiedade...[...] Eu não tava preparada pra isso tudo de uma vez, entendeu?
Era muita coisa, eu fui pra uma entrevista e já tive de resolver isso tudo?*

Evidentemente, apesar dos sustos e do fato de a decisão de ir ser do filho, a concordância final é sempre dos pais, já que os filhos são menores e existe ainda o pagamento a ser feito... Vemos então que há razões que explicam essa concordância, muitas delas já relatadas no grupo anterior, onde aparecem com maior recorrência.

Temos então, como vimos no depoimento de alguns pais e dos próprios intercambistas, o fato de muitos colegas de escola e amigos já terem feito intercâmbio. Vemos também viagens anteriores ao exterior de outros irmãos – mesmo que fora do quadro de intercâmbio – com ganhos considerados importantes, justificando a decisão de enviar os filhos mais novos:

- Já tínhamos o antecedente das irmãs [filhas de um casamento anterior da mulher e que passaram algum tempo no exterior com o pai] ... Foi ótimo pra vida pessoal, pro amadurecimento pessoal delas, pra preparação profissional, experiência de vida... Então já tinha um antecedente. Então, de uma certa maneira, não só admitíamos mas até incentivávamos qualquer hipótese dele fazer qualquer tipo de intercâmbio... [...] Agora, essa escolha tinha de ser dele, né?

- A menina [falando da filha mais velha] teve que... Foi, passou um mês lá nos Estados Unidos nas férias dela, cavando a melhor fluência, né? [...]. Então eu achei que ia ser maravilhoso pra eles, né?

A grande oposição entre os dois grupos de famílias com relação à origem da idéia de enviar os filhos para intercâmbio parece ser, portanto, fundada nas experiências anteriores dos pais de moradia no exterior e de um ambiente familiar favorável à internacionalização. No primeiro grupo, os pais então no centro da decisão que, mesmo que não tomada inicialmente por eles, é provocada, incentivada, reforçada. Podemos falar, portanto, de uma adesão à prática dos intercâmbios. No segundo grupo, a decisão situa-se fora do campo de ação dos pais, ela parte dos filhos e apenas é aceita, muitas vezes, pelos pais. Não há, portanto, a adesão familiar encontrada no primeiro grupo. Nos dois grupos, a preocupação em afirmar que é o desejo do filho que está sendo realizado confirma o que já foi dito a respeito das famílias contemporâneas: o centramento no filho é uma de suas características principais.

4.3. Razões e objetivos

- *Em agosto, achei que ia morrer. Tive uma sensação terrível, não imaginei que fosse assim. Mas aí a gente vai... Passou o primeiro mês, o tempo é bom pra tudo, né? E ele se adaptou tão bem que eu achei que... Ele tava feliz...* (Mãe de uma família circunstancialmente intercambista)

- *Então, toda noite, quando eu ia dormir, eu sempre dormia mais cedo um pouquinho, aí eu rezava, sabe? [...] E chorava e dormia chorando. Então, um ano foi isso...* (Mãe de uma família fundamentalmente intercambista)

- *Então assim, eu não chorei, eu não espernei, eu não fiquei sem saber o que fazer, mas eu comi. A ansiedade foi toda comendo chocolate, comendo chocolate. Engordei 22 quilos (risos).* (intercambista – viajou para o Japão)

- *Ainda mais no começo, que é assim um pouco.... Depois você vai ver, mas no começo é aquele negócio, uma ânsia, sabe? Depois você vai sossegando, no final você... Aí, chegou uma hora que estava insuportável, eu já tava muito sensível, tudo eu começava a chorar.* (intercambista – viajou para a Noruega)

As quatro citações acima mostram que, além dos custos econômicos de um intercâmbio, os custos afetivos para os protagonistas são grandes. E mesmo que nem todas as mães e pais explicitem o sofrimento causado pela ausência do filho, mesmo que nem todos os intercambistas relatem os momentos de choro e angústia, eles aparecem em momentos diferentes das entrevistas de todas as famílias. O que justifica todo esse sofrimento? Que razões levam os pais a acreditar que esse custo afetivo da separação “vale a pena”? Uma primeira pista já foi dada: o bem-estar psicológico do filho. Na cena de novela com que iniciei este trabalho, a mãe renuncia à idéia de enviá-lo para o intercâmbio porque isso não o faria feliz. No primeiro dos depoimentos acima, a mãe pára de chorar porque vê que o filho está feliz no exterior. Em que consistiria essa “felicidade”? Que outros objetivos a família tem em mente ao enviar o filho?

Vários estudos a respeito das relações família/escola (Van Zanten, 1996; Dubet e Martuccelli, 1996) apontam que essas relações podem se dar em vários níveis. Um deles seria uma utilização instrumental da escola, buscando apenas aumentar as chances de competitividade e as chances de sucesso escolar e profissional dos filhos. Outro nível seria o da sua utilização visando os aspectos

educativos como um todo, entre os quais estaria incluído o desenvolvimento de valores, da personalidade e da autonomia dos filhos.

O que buscam os pais que enviam os filhos para intercâmbio? Dar aos filhos, através do “investimento” feito, trunfos que lhes permitam maiores chances no mercado acadêmico e profissional (e nesse caso, poderíamos falar de estratégias utilitaristas do intercâmbio)? Ou os objetivos dos pais estariam mais ligados ao desenvolvimento de qualidades pessoais (e aqui estaríamos falando de estratégias identitárias) que os façam indivíduos mais realizados e felizes?

É tomando então, como referência, essa questão que analisaremos as razões apresentadas pelos pais para justificar o intercâmbio dos filhos.

No Capítulo 2, vimos que as agências, ao “vender” o intercâmbio, anunciam os seus benefícios. Listamos, naquele momento, a “internacionalização e sensibilidade cultural”, o “desenvolvimento psicológico e intelectual”, as “línguas estrangeiras”, e o “futuro profissional”. Já no Capítulo 3, ao apresentar os motivos apresentados, no questionário, pelas famílias que enviaram ou pretendem enviar os filhos para intercâmbio, vimos que eles são basicamente os mesmos anunciados pelas agências. A análise das entrevistas permitiu aprofundar a compreensão das razões e dos objetivos das famílias para enviar os filhos para essa temporada no exterior. Optei por apresentar, neste item, essencialmente o discurso dos pais, já que é deles o “investimento” na prática. Da mesma forma que na publicidade das agências e nas respostas aos questionários, os depoimentos dos pais, durante as entrevistas, não separam de forma clara os diferentes benefícios e vantagens, apresentando-os extremamente imbricados um no outro. Para facilitar a apresentação, no entanto, optei, como nos capítulos anteriores, por separá-los por tema.

4.3.1. Internacionalização e sensibilidade cultural

O primeiro capítulo deste trabalho mostrou que, nos dias atuais, os aspectos internacionais da educação são valorizados. Mostrou também que essa valorização se dá de formas diversas e em graus variados, sendo o Brasil um país que atribui um alto valor simbólico à internacionalização. O Capítulo 2, ao apresentar o aspecto “internacional” na publicidade das agências, indicou duas grandes direções exploradas: a da abertura para o mundo, da ampliação de horizontes – muito presente nas imagens das janelas e das chaves – e na descoberta, convivência e respeito às diferenças culturais. Essas duas direções apareceram também em outros trabalhos a

respeito da internacionalização de estudos, já apresentados anteriormente. São esses, justamente, os grandes eixos percebidos na fala dos pais:

- E ter contato com outras pessoas, outros países. Ele, por exemplo, agora, tem vários colegas do mundo inteiro. Então o horizonte dele ampliou muito.

- O que vai valer mesmo é justamente ela conhecer outro continente, outro país, outra cultura.

E essa idéia vem acoplada à de percepção das diferenças culturais:

- Que eu acho que é o que o intercâmbio possibilita e que é a capacidade de ampliar os horizontes. [...] Eu considero que aprender uma nova cultura, conhecer um novo jeito das pessoas viverem, lidarem com as coisas, diferente da nossa, ver o mundo de uma outra forma, tudo isso é muito importante.

- Conviver com as diferenças, o respeito ao próximo, né? Culturas diferentes, hábitos diferentes, essa questão mesmo de saber conviver.

- Eu acho que há muitos aspectos valiosos. Um que a pessoa [...] tem oportunidade de conhecer outros lugares, outras culturas, diferentes daquela em que ele vive. Então, [...] eu acho que é valioso por isso, ele tá conhecendo outros povos, outros modos de vida, isso eu acho muito significativo. Acho que compreender que as contradições existem em qualquer lugar e não somente no nosso país, né? Que as questões sociais, políticas, econômicas, históricas, elas são variáveis, são múltiplas.

- Em primeiro lugar, a pessoa começa a achar que a cultura dela, começa a ver na prática que a cultura dela não é a única existente. Começa a ver que a cultura dela não é o centro do mundo. Em outros lugares, culturas diferentes são certas....

Os pais desenvolvem também a idéia de que a convivência com outras culturas resulta em uma percepção diferenciada do nosso país. Essa percepção pode ser relativa aos aspectos negativos do Brasil, como a injustiça social, o descaso com a coisa pública:

- Eles chegam falando assim: Isso aqui é horrível, isso aqui é horrível, isso aqui não pode, isso aqui é horrível. Por exemplo, essa nossa distribuição de renda. Eles chegam falando assim: Mas gente, isso aqui é impossível. Como é que pode manter isso aqui?

Mas pode significar também uma valorização de alguns aspectos do nosso país, como a afetividade do povo:

- [Uma das conseqüências] *é uma coisa completamente inusitada, que as pessoas podem até nem acreditar, é que volta valorizando o que é nosso. Eu acho que isso exacerba o nacionalismo [...] exacerba muito uma certa valorização que a gente faz ao país da gente, das coisas da gente.*

- *Eu sei que ele foi com a bandeira do Brasil, quer dizer, a coisa do “Eu sou do Brasil” é muito forte, né? Ele tem orgulho de ser brasileiro, ele descobriu que ele tem a melhor família do mundo, tem os melhores pais, então essa descoberta assim que... Uma valorização daqui. Inclusive ele falou isso: Aqui nos Estados Unidos eles têm dinheiro demais, mas no Brasil a gente tem afeto. A gente tem afeto, tem relações mais próximas, a gente conversa muito mais, a gente tem uma relação muito melhor.*

É interessante perceber que a visão crítica do país é explicada por certos pais pelo fato de os jovens terem ido a um país mais desenvolvido que o Brasil, como se a descoberta da injustiça social necessitasse da vivência de uma outra forma de organização:

- *Eles todos foram pra um país mais adiantado, mais evoluído que o nosso. Eles sempre foram pra um lugar mais... [...] Eles apontam o que aqui é melhor do que lá, eles apontam. Mas agora, nessa parte de evolução social, é difícil achar alguma coisa. [...] E eles já ficam criticando violentamente classe política, criticando tudo, porque eles são os responsáveis, né?*

Ir para um país mais desenvolvido, de “primeiro mundo”, como aparece no discurso de muitos pais, significa, então, aprender com suas formas de organização:

- *Então eu acho assim: Se o mundo tem nações desenvolvidas, nações em desenvolvimento e nações ainda muito atrasadas, essas sociedades que se desenvolveram, de alguma maneira elas conseguiram se organizar melhor do que as que ainda estão em desenvolvimento, né? E aí, devem ter coisas boas. Aí eu penso nesse contato como um aprendizado pra melhoria social.*

Segundo esse mesmo pai, esse objetivo de aprendizado eliminaria os países menos desenvolvidos das possibilidades de destino:

- *Apesar de eu achar que a experiência pra qualquer dessas nações que for é boa, né? Mas pra países não tão desenvolvidos já foge um pouco, né? Não*

seria assim... A gente iria em sociedades, em países onde já tem um desenvolvimento maior, pra você trazer os...

Essa descoberta do “primeiro mundo” estimularia a luta pelo acesso a outros bens, a “sonhar mais alto”:

- Tem uma coisa que eu acho interessante, é que o intercâmbio, eu acho que dá uma dimensão pra eles que é necessário eles lutarem mais pela vida. [...] Esse negócio de experimentar coisas do primeiro mundo, eles ficam com muita vontade de ter mais, de ter mais chance, mais acesso às coisas, sabe? Então começam a ver que têm que batalhar mesmo, que têm que se aprimorar.

- E uma coisa que eu pude notar é que todos os meninos que.. Sei lá, a maioria dos que fazem intercâmbio, eles voltam assim mais atirados, eles voltam assim com a cabeça mais aberta, querendo um sonho mais alto que os que ficam aqui.

Um dos pais retoma a imagem da chave e utiliza uma outra metáfora: o intercâmbio como o “canudinho” que permite respirar os ares do primeiro mundo:

- E aí eu vejo, com essa globalização, nosso país agora é um país de segunda classe... É uma neocolônia. E tudo aqui tá ficando na mão dos estrangeiros... [...] Então, intercâmbio pra mim é mais uma chave que eu coloco na mão deles, entende? Pra abrir, não ficar só restrito. [...] Pra gente atingir o patamar de primeiro mundo, são várias gerações e a gente vive só uma, né? [...] Então eu acho que o intercâmbio é um canudinho que eu ponho na boca dos meninos que estão se afundando num pântano pra poder respirar. [...] Porque se eles não tiverem esse canudinho pra respirar o ar, ou se não tiver a “abroad vision” é como não tirar as viseiras...

Evidentemente, não é possível generalizar conclusões a respeito da relação com o internacional das famílias que enviam seus filhos para intercâmbio partindo da análise de um número restrito de entrevistas. Além disso, nem todos os pais com quem tive contato puderam expor todas as suas idéias em apenas uma conversa. Ainda assim, é evidente que todas as famílias explicitam de forma clara que, para elas, a prática do intercâmbio intensifica a possibilidade de uma abertura para o mundo que traz conseqüências para uma maior capacidade de respeito às diferenças culturais, uma ampliação da visão crítica a respeito dos diferentes países do mundo e, além disso, cria necessidades e incentiva a luta para o acesso a outros bens culturais.

Podemos ver, aí, uma conjugação de estratégias utilitaristas (a imagem da chave e a do “canudinho” são um bom exemplo) e identitárias (a referência à quebra do etnocentrismo e o respeito às diferenças culturais, por exemplo).

4.3.2. Desenvolvimento psicológico e intelectual

Outro ponto explorado na publicidade das agências é o que denominei desenvolvimento psicológico e intelectual. Essa idéia já está presente, de certa forma, no item anterior, já que aprender a conviver com as diferenças é uma forma de desenvolvimento intelectual. Ela aparece, porém, nas entrevistas, de forma muito mais explícita quando se refere ao desenvolvimento da maturidade, da autonomia, da autoconfiança do jovem. São portanto, estratégias identitárias, presentes em todas as famílias. Aliás, a preocupação em desenvolver as potencialidades do filho parece ser, como afirma Singly (1996a), a maior função da família na sociedade contemporânea, e parte do pressuposto da existência de uma personalidade latente nos filhos e da incapacidade destes para descobri-la sem a ajuda de uma pessoa próxima. Realmente, nas entrevistas, o jovem é apresentado como alguém que tem um caminho a percorrer, e a família não pode impedir isso; ao contrário, deve estimulá-lo, porque é nesse caminho que ele vai descobrir quem realmente é.

No discurso dos pais, respondendo à minha questão sobre as razões de enviar o filho para intercâmbio, esse caminho a ser percorrido em busca da sua identidade aparece com diferentes imagens: “voar”, “caminhar”, “sonhar”. E o jovem, insaciável, faz do intercâmbio – com o apoio dos pais - o caminho para a realização dos sonhos...

- Teve um dia que fizeram essa pergunta lá [na agência de intercâmbio]. Eu falei que eu acho que o [nome do filho] é um menino que nasceu de asas. Então tinha que deixar ele voar mesmo, porque ele é um menino assim... Nossa Senhora! Em todos os sentidos. [...] Voar pra onde? Voar pra onde que ele quer. Deixar ele voar pra onde ele quer desde que... Igual agora, né? Tá voando.

- Ele é insaciável, ele cada vez quer mais, e ele não mede conseqüência. Então, ele tinha que passar por essa experiência. A gente não tinha o direito de bloquear isso dele, em hipótese alguma, por maior que seja o sacrifício da gente, a nível de saudade, de tudo, mas isso é dele, a gente tem que deixar ele crescer, eu não podia cortar, de jeito nenhum.

- Eu acho que é uma felicidade muito grande pra mim quando eu vejo meu filho ser capaz de prosseguir e fazer a vida dele. Isso me dá uma grande alegria, sabe? De vê-lo caminhando, sendo independente. [...] Eu lembro hoje quando ele caminhou pela primeira vez, caminhou, literalmente, deixou de engatinhar pra caminhar, aquilo era de uma alegria extraordinária pra mim. O caminhar de um bebê é esse, o caminhar de um adolescente é outro, o caminhar de uma pessoa adulta é outro. [...] Tem um cartão do [nome do filho] lindo, dos Estados Unidos pra nós, que ele falava que tava realizando um sonho... A gente corre atrás dos sonhos e que ele tava fazendo isso. Então eu acho isso realmente, tem que sonhar, e isso significa que ele tá indo bem, né?

Singly (2000), analisando a especificidade da juventude nas sociedades contemporâneas, mostra que esse grupo se caracteriza pela dissociação entre as duas dimensões principais da individualização: a autonomia e a independência. De acordo com o autor, freqüentemente colocadas como equivalentes, as duas dimensões repousam sobre concepções diferentes: a autonomia, segundo Kant, é a capacidade de estabelecer, para si mesmo, sua própria lei e a independência, por outro lado, repousa na idéia de auto-suficiência, dispor de seus próprios recursos. O discurso dos pais evidencia que o desenvolvimento da autonomia dos filhos faz parte do projeto identitário que as famílias formulam para eles, mesmo que essa busca se faça através da dependência dos pais.

Singly (1996a) mostra ainda que hoje

Os pais percebem o filho não como um receptáculo, como uma massa virgem e maleável na qual podem ser inscritos os grandes princípios da moral, mas como um indivíduo digno de respeito, um parceiro com o qual é preciso negociar. [...] Na família, os filhos mudaram de estatuto. Eles tornaram-se interlocutores de seus pais. (p. 113)

Essa visão fica clara nas entrevistas com os pais. Eles desejam filhos que sejam “donos do próprio nariz” e que “possam conversar de igual pra igual com os pais”. Segundo os pais entrevistados, o intercâmbio contribui para alterar as relações entre pais e filhos, que passam a se dar num mesmo nível:

- *Você tem que estar preparado pra mandar uma criança e receber um adulto. Então, na minha opinião, [o relacionamento] altera pra melhor. Você passa pra um relacionamento adulto. Que a pessoa volta dona do próprio nariz, claro.*

- *Ela vai poder conversar com a gente de igual pra igual. É isso que a gente queria, sabe? Ter pessoas pra gente conversar de igual pra igual. A gente nunca teve pretensões de fazer cordeirinhos, pra ficar obedecendo a gente. [...] Muito mais do que o nosso interesse, o objetivo é que ela cresça. Acho que esse é que é o fundamental. Porque ela já vai voltar com condições de argumentar conosco.*

- *Eu senti isso, que tava transformando a minha relação com ele, não era mais aquele menininho que tava dentro da casa, que você fala: “Não faz isso” ou “Vai aqui”, mas era uma pessoa muito mais autônoma, muito mais de igual pra igual, sabe?*

- *Mas quando ele voltou, fiquei impressionada do amadurecimento. Virou outra pessoa. Parece que deu assim uma acelerada no amadurecimento. Chegou adulto, sabe? Autônomo. A gente troca idéias, mas jamais assim... Muito amigo. Então, virou o meu companheiro, em vez daquele filhinho, passou a ser um amigo, sabe? Isso eu achei impressionante. Foi uma aceleração....*

Nas falas dos pais vemos então aparecer as palavras “crescimento” e “amadurecimento”, referindo-se ao processo em direção à autonomia ocorrido durante o intercâmbio. E uma das mães menciona uma “aceleração” desse processo. O intercâmbio seria então a oportunidade de acelerar o movimento de passagem para a vida adulta.

Se falamos em “movimento de passagem para a vida adulta”, é interessante refletir que o intercâmbio é uma prática que se dá em uma faixa de idade que normalmente chamamos de adolescência ou juventude. Galland (1991), em um estudo sobre a juventude, afirma que para compreender essa etapa da vida

...a idéia de transição, de um período moratório durante o qual a definição social fica como em suspenso, é fundamental. A juventude é a passagem durante a qual vão se construir quase definitivamente, já que ainda estão apenas esboçadas, as coordenadas sociais do indivíduo. (p. 63)

A idéia de transição vinculada à faixa de idade em que os filhos fazem intercâmbio foi recorrente. É o que vemos também nas palavras de uma das mães, que utiliza as palavras autonomia e independência como sinônimos:

- Acho que é uma oportunidade da criança, do adolescente, né? Desse movimento que o adolescente tá fazendo de entrar para a vida adulta, de tornar-se mais autônomo, mais independente, de ser capaz de resolver por si mesmo os problemas.

Pimenta (2001), em um estudo a respeito da transição para a vida adulta de estudantes universitários de São Paulo, lembra que

Tradicionalmente, consideramos que os elementos principais da transição para a vida adulta são colocados nessa seqüência: o término dos estudos → integração na vida ativa → abandono do lar familiar → constituição de uma nova família → ter filhos. Contudo, os resultados de diversas investigações sociais [...] indicam que as etapas tradicionais dessa transição [...] atualmente são reversíveis, de tal modo que o jovem pode percorrer diversos estágios intermediários antes de se tornar efetivamente uma pessoa adulta. (p. 23)

A autora cita Pais (1993), que, diante dessa reversibilidade de etapas, denomina a juventude atual de “geração ioiô”. Acredito que a imagem do ioiô pode ser aplicada aos intercâmbios. Nesse caso, o intercambista “antecipa” – já que a viagem acontece antes da universidade – o abandono do lar familiar; esse abandono, no entanto, é provisório e relativo, já que ele passa a ocupar o lugar de filho em um outro “lar”.

A conquista da autonomia é vista como decorrente da autoconfiança, da descoberta de que é possível sobreviver (“se virar” e “dar conta” são expressões que aparecem em muitos dos depoimentos) sem a ajuda dos pais, enfrentando uma realidade diferente e tendo que fazer suas próprias escolhas:

- O ganho maior acho que é a autoconfiança que decorre desse processo. Eu acho que o menino de repente ele tá sozinho diante de uma realidade diferente, né? Costumes diferentes, mas diante de sua própria bagagem

interior.(...) E eles voltaram assim, muito mais... Com muito mais iniciativa, né? [...] Mais determinados, com mais vontade de seguir um rumo... [...] Eu acho a autoconfiança o maior ganho. Porque essa realmente eles vão levar pra vida. Pro resto da vida deles, né? Realmente acho que de tudo foi o melhor.

- A [nome da filha], quanto ao intercâmbio, eu notei o seguinte: que ela era muito presa e ela ficou mais solta, porque ela saía, viajava, aprendeu a se virar, etc., etc. Ela aprendeu a se soltar mais, a dar conta da vida dela...

- Agora, lá tem que se virar, né? que tá sem a gente. E eles deram conta do recado, eles se viraram e deram conta. Eu acho que isso ajudou a maturidade, ao amadurecimento deles...

- Eu acho que a questão é também da sobrevivência. Acho que mais do que a independência, mais do que a autonomia, é aquela questão de você aprender a contar com você. A sua vida está nas suas mãos...[...] No fundo, quem conduz a sua vida é você.

O intercâmbio seria também, então, o momento de colocar em prática ensinamentos dos pais a respeito das responsabilidades pessoais, de transformar as regras impostas (heteronomia) em suas próprias regras (autonomia). Esse momento é visto por algumas famílias como uma forma de “avaliação” da educação dada ao filho:

- O estar sozinho, o estar sem você. E não deixa de ser um teste pra nós. Assim, saber: o que nós tentamos inculcar valeu pra alguma coisa? Os valores que nós tentamos transmitir foram transmitidos de alguma forma?

- Então, quando ele caminha, isso me faz muito feliz. E me dá muita alegria também porque eu tenho consciência do que eu tenho sido, dentro das minhas possibilidades, uma boa mãe, né?

Na opinião dos pais, o que permite o desenvolvimento da autoconfiança e, portanto, da autonomia, é a possibilidade, para o jovem, de descobrir “quem ele é realmente”, ou, nas palavras de Singly (1996a), sua identidade oculta:

O trabalho de todo indivíduo é de chegar a descobrir essa identidade pessoal, escondida no fundo de si mesmo – essa identidade que nós chamaremos “íntima”. Ele não chega a isso pela interiorização de regras de moral, pelo fato de aprender a desempenhar papéis preestabelecidos. A concepção moderna do indivíduo desvaloriza os

papéis (ou o que ele se representa como tais), exaltando ao contrário a originalidade e, mais ainda, a autenticidade (como sentimento de fidelidade a si mesmo). Ela pressupõe então uma identidade latente, uma crença numa natureza (amável), fonte do nosso “eu”. (1996a:13)

Segundo o autor, para que essa identidade seja descoberta, é fundamental a relação com um “outro significativo”, e é a família que assume em grande parte essa função específica da revelação das identidades latentes. O que percebemos, contudo, no discurso dos pais, é justamente o contrário: segundo eles, é justamente por estar longe da família que o adolescente descobre quem realmente é:

- É a hora, eu acho, que ele questiona e faz uma opção verdadeira dele. Ele é ele só, sem nada por trás, sem nome, nem conhecido nem família. É ele só. E eu pude perceber que é uma riqueza, uma experiência fantástica...

- E também acho que é importante pro filho viver fora, né? da barra da saia da mãe (risos) e do pai. Isso é importante também pra ele ter... E é bom que ele vai ter mais elementos pras escolhas dele.[...] É fora do ambiente familiar. E a busca dele, o que ele quer..

- A experiência lá fora, eu acho que o menino, ele vira outro, ele vem outro, né? Sem pai, sem mãe lá fora, eu acho... Ele tem que se virar.

Segundo os pais, a necessidade do afastamento decorre do fato de, no Brasil, os pais serem superprotetores. E quase todos confessam agir assim, mesmo admitindo que isso é prejudicial ao filho:

- A gente achou, nós achamos que ela precisava até ficar um pouco mais distante da gente. Eu confesso ser super protetor, mas assim... que ela ficasse um pouco mais distante da gente, não pra se virar que ela sempre se virou, mas não é a mesma coisa você estar em Sabará ou no... Japão. É o outro lado do mundo mesmo!

- Então eu acho que isso tudo... E aprender a se virar mesmo, né? Que a gente não tá aí pra sempre, né? É isso; aprender a se virar pra quando a gente não estiver por perto.

- O incentivo pra fazer uma coisa dessa, pra mim é conhecer outra cultura, conhecer outro jeito de viver, aprender a viver um pouco mais sozinho, a cuidar um pouco mais de si. A gente vive no Brasil muito cercado de outros cuidados. Você tem cuidados de adulto. Você tem empregados, que você não

tem lá fora, você tem avô e avó que estão sempre muito próximos, ajudando a cuidar. A gente leva e busca, a gente faz muito isso. [...] Isso é coisa mesmo da nossa cultura e coisa que não existe lá.

A superproteção que esse pai aponta como uma característica de nossa cultura é detalhada no depoimento de uma das mães, que relata o que sentiu quando a filha mais velha foi fazer um curso de curta duração no exterior:

- Com certeza, porque a gente estando por perto, sempre: Ô mãe! E a gente, que é mãe, não sabe dizer não, vai e atende, né? Então eu falo que a minha primeira experiência, que foi com a minha filha, quando eu pus ela no avião, parei e pensei: Eu sou louca! Falei com meu marido: Nós somos loucos. A [nome da filha] não sabe pegar um ônibus em Belo Horizonte. Aqui a gente leva e busca. Sempre tem mamãe aqui e tal, né? Nós enfiamos e mandamos essa menina pra longe.[...] Eu falei assim: Meu Deus do céu, o que é que vai ser dessa menina? Eu fiquei meio assim... Enquanto ela não ligou: Não, eu tou bem, a pessoa que tá me hospedando já me levou pra comprar o passe de metrô, já me ensinou como que eu vou fazer. Olha a diferença. Porque eu teria ido junto: Olha, cê pega esse ônibus, cê vai aqui, cê pega esse metrô, cê vai descer aqui nessa esquina, tá vendo, minha filha, tem essa placa. Nada disso, ensinou e ela teve que ir. Então, assim, eu acho que o que ela cresceu nesses dois meses [...] foi uma coisa assim, determinante. Então eu acho importantíssimo, eles ficam muito mais independentes.

Esses depoimentos poderiam dar a impressão de que contrariam a afirmação de Singly, citada anteriormente, de que a família é fundamental no processo de descoberta da identidade latente. Trata-se, no entanto, de um afastamento provisório e controlado pela família, que continua exercendo seu papel de “outro significativo”, importante na descoberta da identidade latente do filho.

Isso pode ser visto no depoimento de um dos pais, em que ele define o que é, para ele, o intercâmbio:

- Intercâmbio é um teste, enquanto os filhos ainda estão em casa. É um sair voltando, é um sair pra uma coisa totalmente diferente, aprendendo e voltando pra acabar de se integrar como família. É uma coisa muito enriquecedora, como se fosse um estágio. É uma janela de aprendizado, no aprendizado normal de uma pessoa dentro da uma família. Você pinça daqui, joga lá, chacoalha, volta e tem tempo ainda de se integrar até sair, esse é o interessante do intercâmbio.

Esse “sair voltando” – que remete à imagem do ioiô - de que fala o pai, mostra bem o que representa o intercâmbio para essas famílias: um teste para o filho e para a família, em que o jovem experimenta a autonomia, desenvolve a autoconfiança e volta para completar a sua formação. É um estar “longe” da família natural, mas “perto” de uma outra família, temporária, que garante sua sobrevivência, que estabelece os limites ainda necessários, que o protege.

Vale a pena lembrar aqui uma afirmação feita por Caspard (2000) a respeito da “troca” de filhos na Suíça, entre os séculos XVII e XIX, já citada no Capítulo 1:

Eles [os jovens] sonham em deixar a família, buscando ainda, ao mesmo tempo, a sua proteção. De uma certa maneira, o envio em “permuta” é uma forma elegante de resolver a contradição: esta forma de fuga organizada permite ao adolescente deixar a família, encontrando, ao mesmo tempo, de acordo com as convenções da terminologia, novos e provisórios “papai” e “mamãe”, cuja proteção constituirá uma etapa na via de um adeus bem sucedido à infância. (p. 27)

Podemos constatar que sua afirmação pode, ainda hoje, ser aplicada aos intercâmbios.

Ainda dentro da questão relativa ao desenvolvimento psicológico e intelectual, pude encontrar em algumas famílias outros aspectos visados pelo intercâmbio. Algumas delas esperam desse afastamento temporário também uma aprendizagem de regras, de uma disciplina tida como difícil de ser inculcada no Brasil:

- Agora o [nome do filho] tá lá. Arruma o quarto, lava banheiro, come verduras e legumes que ele não comia aqui...

- Eu sou um pouco supermãe. [...] Até meu marido falou que é porque eu sou muito ansiosa. Então eu vou pegando e vou fazendo, e com isso os meus meninos vão ficando tudo esperando e tal. Então, eu acho que nesse ponto é importante. Aprender a se virar, disciplina, né?

O intercâmbio teria então, como uma de suas funções, para certas famílias, algo que era função do “colégio interno” há algumas décadas: um espaço de aprendizado de regras, de disciplina. A publicidade de algumas agências, como vimos no Capítulo 2, realça o fato de os intercambistas irem para países com leis mais rígidas (com destaque para os Estados Unidos), para cidades pequenas que oferecem menos “tentações”, para famílias com hábitos mais austeros.

Encontrei também casos que denominei como “chance da recuperação”. Eles dizem respeito ao intercâmbio como oportunidade para que o jovem desenvolva certas características pessoais que lhe permitam ultrapassar problemas vividos aqui. Na cena inicial da Introdução deste trabalho, vimos que a família pensava em enviar o jovem Kiko para intercâmbio com o intuito de resolver um problema familiar. De forma não tão explícita, pude perceber que para alguns pais o intercâmbio é visto também como uma chance de o filho que apresenta problemas no Brasil poder vencê-los em outras condições. Alguns exemplos podem clarear essa idéia.

Uma das mães conta que o intercâmbio foi “providencial”, pois interrompeu um namoro que ela considerava prejudicial ao filho. É interessante pensar que, de alguma forma, é o mesmo caso da cena de novela com que iniciei este trabalho:

- Ele tinha uma namorada aqui. É uma coisa que eu até achei que foi boa essa viagem, providencial, porque era uma namoradinha meio descabeçada e ele tava muito apaixonado. Então, achei que foi bom porque desmontou esse negócio e eu achei que se ele tivesse ficado, ele tava muito apaixonado e era um namoro que prometia assim ser meio... Porque a menina era bem sem juízo, sabe?

E um dos pais refere-se da seguinte forma a um dos filhos, que aqui apresentava problemas na escola e desenvolveu, no intercâmbio, habilidades de estudo e o gosto pela leitura:

- Ele foi pra lá. A gente tava até assim... Não que tivesse em dúvida, mas chegou até a questionar se valia a pena deixá-lo ir, de tão malandro que ele era. Não queria estudar de jeito nenhum. Voltou, você precisa de ver... O divertimento dele é deitar na cama e pegar um livro. Fica lendo lá. E bons livros, não são livros vagabundos não.

É o caso também de uma das intercambistas que, segundo a mãe, sempre tinha mais dificuldades na escola do que o irmão mais velho:

- Eu acho que lá em casa a gente tem um problema, não é sério não mas é um problema. Eu tenho dois filhos, o [nome do filho] tem uma facilidade de aprendizado que é uma coisa. [...] E ela foi ficando pra trás, de uma forma diferente, mas ela foi ficando pra trás, porque ela não tinha a mesma facilidade. Ela tinha que pegar, assentar, estudar, enfiar a cara.... E com isso o [nome do filho] deslanchou e ela foi ficando como a... quase coitadinha, a que não dá conta de acompanhar... [...] E eu me lembro de quando eles eram menorzinhos, eles viajaram uma vez com o pai, foram pra... [...] Na hora que ela voltou, ela voltou falando igualzinho o povo de

lá. Eu pensei, essa menina leva um jeito. Passa 15 dias com uma pessoa, volta falando igualzinho ela... É uma facilidade natural, né? Eu falei: Não, tem de alguma forma botar isso pra fora. E eu acho inclusive que é uma forma dela superar ele. Eu pensei nisso, ela não deve pensar nisso não. Mas acho que era uma forma dela superar ele, sabe? Deslançando no inglês.

Vemos então que, para essa mãe, o intercâmbio seria a oportunidade de a filha desenvolver seu talento “natural” para as línguas, ampliando seus conhecimentos de inglês, e, dessa forma, superar o irmão em algo, já que sempre esteve em posição de inferioridade nos resultados escolares. Está aí um bom exemplo da função dos pais de “descobrir” e possibilitar o desenvolvimento dos talentos do filho de que nos fala Singly (1996a).

Encontrei um outro caso em que a mãe viu no intercâmbio a forma de o filho vencer problemas causados pelo relacionamento com o pai:

- Nossa, foi ótimo. Eu achei que ele voltou com uma autoconfiança muito boa. Ele tinha um pouco de baixa-estima, sabe? [...]. O pai sempre foi muito brilhante, sabe? Então, as pessoas sempre cobraram muito dele por ser filho do [nome do marido]. Tipo assim: Ah, é o filho do [nome do marido], então você é o melhor aluno da sala, você é não sei o quê... Então, ele era muito cobrado por ser o filho... [...] E com essa saída dele, ver que ele deu conta de ir... [...] Ele voltou com uma autoestima elevada, tipo assim: Eu dou conta.

É importante ressaltar que a preocupação em desenvolver as potencialidades do filho e em ver no intercâmbio uma estratégia para isso foi o ponto mais ressaltado nas entrevistas com todos os pais. Poderíamos, então, concluir que, para o grupo de pais entrevistados, o intercâmbio é visto essencialmente como uma estratégia identitária.

4.3.3. Intercâmbio e vestibular

O vestibular – exame de entrada para a universidade – foi um tema presente em todas as entrevistas. É a etapa mais próxima no futuro escolar dos jovens intercambistas que cursam o ensino médio e define, de alguma forma, seu futuro profissional. Um primeiro fato a ser destacado é que o vestibular está no horizonte de praticamente todos os entrevistados, que nem de longe levantam a possibilidade de não se candidatar a uma vaga na universidade. É o que Nogueira (2000) já tinha

detectado em seu trabalho sobre as trajetórias escolares das camadas médias intelectualizadas:

Mais do que uma decisão, a ida para a universidade aparece, nessas trajetórias, com a força de uma quase “evidência”. Na grande maioria das entrevistas, os interrogados manifestam, explicitamente ou em filigrana, a certeza íntima de que a chegada à universidade é inevitável e está inscrita em seu destino escolar. (p.132)

Realmente, apenas um dos jovens intercambistas entrevistados revelou que pensava em não ir para a universidade, mas que os pais o pressionavam para fazê-lo:

- Eu não queria não, mas vou fazer vestibular. Pressão paterna e materna. [...] Voltei com o reconhecimento.¹⁵⁸ Aí vamos ver se eu vou fazer vestibular mesmo, eu tou pensando ainda. [...] Eu fiz inscrição, pra Federal. (intercâmbio na Rússia)

Com exceção desse caso, nas famílias entrevistadas, tanto os jovens como os pais referiam-se ao fato de cursar a universidade como algo que não precisa ser justificado. Apenas em uma das famílias – justamente a única em que os pais não terminaram o curso universitário¹⁵⁹ – é que houve um momento em que os pais expuseram a necessidade do curso universitário para os filhos e de como isso fazia parte do projeto que têm para eles:

- Então, essa questão que a gente quer que os meninos façam mesmo um curso universitário, até porque é uma exigência hoje em dia do mercado. Não basta você ter só o segundo grau, né? Daqui a pouco não basta ter só o curso superior, você tem que ter uma pós-graduação. Agora, a gente batalha muito pela Universidade Federal. Porque a gente não tem condição de... E a gente ainda acredita que seja a melhor escola, entendeu? Por isso também. (filha fez intercâmbio na Nova Zelândia)

Se no depoimento acima há uma referência à opção preferencial pela UFMG – nesse caso, em primeiro lugar pela gratuidade e em seguida pela qualidade - que já tinha aparecido também na fala da responsável por uma das agências, as entrevistas evidenciaram que essa “preferência” não é unânime.

¹⁵⁸ O “reconhecimento” a que faz alusão o intercambista é aquele feito pelo MEC, que pode, de acordo com determinados critérios, aceitar ou não o certificado de conclusão do ensino médio no exterior.

¹⁵⁹ O que remete à idéia da “frustração”, desenvolvida no momento em que apresentei os motivos declarados para o envio dos filhos para intercâmbio.

Nas entrevistas realizadas - e aqui utilizo dados obtidos após a volta dos intercambistas – mesmo que a Universidade Federal apareça como uma possibilidade, é grande o número de outras instituições de nível superior que os jovens consideravam como possibilidade de seqüência no percurso escolar.

- Eu vou fazer Comunicação Social, na Federal e Relações Internacionais, na PUC. (intercâmbio na Nova Zelândia)

- Ah, na PUC vou fazer Relações e na Federal eu fiquei em dúvida. Vou fazer Comunicação ou vou fazer Direito? [...] Aí fiz Direito na Federal, não passei, fiz na Milton Campos, passei. (intercâmbio na Noruega)

- Fiz o vestibular, passei. Fiz um só, pra PUC, pro curso de Relações Internacionais, que é a única faculdade aqui que tem esse curso. (intercâmbio no Japão)

- Eu fiz inscrição mesmo só na PUC e na Federal. Mas o curso que eu quero mesmo só tem na PUC, é o Relações Internacionais. Eu quero, eu decidi mesmo. Eu ia fazer na UNA pra Comércio Exterior. Mas acabou que [...] eu decidi, eu quero é Relações Internacionais. E na Federal eu vou fazer Administração. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- E eu vou fazer Letras na Federal e Jornalismo na PUC. (intercâmbio na Inglaterra)

- Vou fazer vestibular pra 4 faculdades. Eu vou fazer Jornalismo. Na Federal é Comunicação, né? Lá, na PUC, na UNIBH e na Newton Paiva. Porque o da UNI e o da FUMEC são no mesmo dia. Mas eu não sei, se eu passar na Newton e na UNI, eu não vou entrar, eu acho que eu vou fazer mais um ano de cursinho, eu quero entrar ou na Federal ou na PUC. (intercâmbio nos Estados Unidos)

Nos seis depoimentos acima, sete diferentes instituições são citadas e nenhum dos intercambistas se restringe ao vestibular na Universidade Federal. E, mesmo que haja uma preferência pela Federal e pela PUC, vemos que a escolha, muitas vezes, é pelo curso, e não pela instituição. Esse dado evidencia as tendências atuais de expansão do ensino superior, no Brasil, com um grande investimento das instituições privadas na abertura de novos cursos, que respondem mais de perto às exigências do mercado. O caso do curso de Relações Internacionais da PUC, que

aparece em quatro dos seis depoimentos acima, é um bom exemplo disso e será aprofundado mais à frente.

4.3.3.1. Escolha do curso universitário

A exemplo dos depoimentos dos responsáveis pelas agências, vários dos intercambistas entrevistados acreditavam que a experiência no exterior lhes permitiria maiores chances de fazer escolhas mais seguras do curso universitário, principalmente com a descoberta de outras possibilidades. É o que revelam os dois irmãos que – indo após a conclusão do ensino médio - acreditavam que a experiência na Nova Zelândia abriria novas perspectivas:

- Mas indo lá, a cabeça pode voltar um pouco mais aberta pra novas opções, né? Alguma coisa diferente, também. Aí vamos ver como é que a gente volta.

- Eu espero que sim, (risos) que ela [a cabeça] tá meio fechada. [...] Vamos ver coisas novas e possibilidades de coisas completamente diferentes, talvez...

No caso dos dois irmãos, pude conversar novamente com eles após o intercâmbio e percebi opiniões diferentes a respeito da “ajuda” da experiência do intercâmbio na escolha do curso universitário.

Para um deles, a escolha dos cursos como resultado da experiência do intercâmbio é vista de forma mais vaga:

- Nós fomos, voltamos, ainda não sabíamos o que é que a gente ia fazer. [...] Claro que já foi amadurecendo algumas possibilidades, né? durante a viagem. A gente já foi pensando, foi escolhendo de certa forma três ou quatro profissões. Aí, chegou na época, a gente decidiu. Eu vou fazer fisioterapia. Isso passou pela minha cabeça uma vez só, na Nova Zelândia. É porque eu machuquei o pé, aí eu tive que fazer um tratamento de fisioterapia e me passou pela cabeça. Acontece que passou meio vagamente, assim.

Já para o outro, a relação que estabelece com um dos cursos é mais explícita:

- *Eu vou fazer Comunicação Social, na Federal, e Relações Internacionais, na Puc. O meu desejo maior é Relações Internacionais. Eu acho que tem a ver com a viagem. Eu gostei muito de mexer com inglês e tal. Então eu acho que é uma profissão que eu vou trabalhar muito com a língua. Influenciou um pouco porque na viagem eu conheci uma pessoa, acho que era de Hong Kong, que trabalhava com Comércio Exterior, com Relações Internacionais. E a gente conversou com ele. Aí me passou pela cabeça isso.*

A vinculação do curso escolhido com a experiência vivida é bastante recorrente, como mostram os relatos abaixo:

- *E acho que a própria idéia de intercâmbio, você volta muito com idéia de mexer numa área internacional, mexer com coisa mais dinâmica, uma coisa assim. E essa área de empresa, de negócio, foi o que mais me atraiu. Aí eu voltei querendo fazer Comércio Exterior. E querendo fazer Administração de Empresas, uma coisa assim. Tive alguma dúvida entre Economia. Mais porque acho que é meio difícil saber... Os cursos são muito parecidos, sabe?... (intercâmbio nos Estados Unidos)*

Outro intercambista, apesar de dizer que faz o vestibular por causa da insistência dos pais e não vincular sua escolha do curso à experiência do intercâmbio, deixa perceber, por uma observação, que existe uma relação com o fato de ter ido para a Rússia – e ter aprendido o idioma, tendo feito alguns trabalhos de tradução após a volta – e a escolha do curso de Letras.

- *No final do ano devo fazer vestibular. Eu não queria não, mas vou fazer vestibular. Pressão paterna e materna. [...] Eu fiz inscrição, pra Federal. Fiz Letras. Eu não sabia o que é que eu fazia, se fazia Letras, se fazia Filosofia, se fazia Ciências Sociais, se eu fazia História. As quatro estão ligadas, bem ligadas, por sinal. Aí falei: Ah, vou fazer Letras. Acho que vou escolher uma língua. Eu sei que não tem russo. No Rio Grande do Sul tem, esse material [uma apostila de gramática russa a respeito da qual tinha me falado] que eu tinha na Rússia era de lá. (intercâmbio na Rússia)*

Na escolha dos cursos, os aspectos “internacionais” que eles oferecem são valorizados, como vimos em alguns dos depoimentos anteriores, que fazem referência aos cursos de Relações Internacionais, Comércio Exterior e Letras, e podemos confirmar nos que se seguem:

- Fiz o vestibular, passei. Fiz um só, pra Puc, pro curso de Relações Internacionais, que é a única faculdade aqui que tem esse curso. (intercâmbio no Japão)

- Eu fiz inscrição mesmo só na PUC e na Federal. Mas o curso que eu quero mesmo só tem na PUC, é o Relações Internacionais. Eu quero, eu decidi mesmo. [...] Com certeza, o que mais me influenciou pra Relações Internacionais foi essa minha viagem, foi o intercâmbio. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- Antes de ir acho que eu pensava em fazer Direito. Aí lá eu falei: Não, vou fazer Comunicação, vou fazer Jornalismo. Aí voltei, ouvi falar do curso de Relações Internacionais, achei interessante. Ah, na PUC vou fazer Relações e na Federal eu fiquei em dúvida. Vou fazer Comunicação ou vou fazer Direito? Aí: Não, faz Direito, faz Direito. [...] Aí: Vou fazer Direito, que eu posso casar com Relações. (intercâmbio na Noruega)

O longo depoimento abaixo nos faz acompanhar o processo de mudança de opção do jovem, que, quando deixou o país, indo para a Inglaterra, pensava em fazer vestibular para música. Depois da viagem, optou pelo curso de Letras e pelo de Jornalismo.

- Eu acho que mudou [a opção], eu não sei se é bom ou se é ruim. Eu tava querendo assim fazer música e eu descobri lá que eu gosto muito de música mas que eu não quero mexer só com música. Quero mexer com História, com Política, com essas coisas assim. Descobri muita coisa lá também, que já tinha aqui, mas que lá foi muito bom, que eu vi essas coisas todas, a cultura européia, de arte, de história antiga. Eu gostei muito e também queria estudar isso aqui. E acho que influenciou porque eu vou fazer Letras na Federal e Jornalismo na PUC. Que aí eu posso mexer paralelamente também com música, sem ser um profissional clássico, que é isso que eu não quero. Acho que tem a ver com lá, também, porque eu lá não tinha muita vontade de estudar sozinho. [...] E optar por música clássica é uma coisa de estudar, de ficar num quarto... Pra você ser profissional e ter chances de ganhar é ficar oito horas por dia num quarto estudando, preparando. [...] Porque eu gosto muito, além de ter estudado um pouquinho a língua, de ter visto línguas diferentes, de literatura, também. Eu gosto muito de literatura mesmo. Brasileira, que estuda aqui e também, eu falo inglês, aí um curso de literatura inglesa. [...] Então é mais um pra complementar o outro. Trabalhar com jornalismo com uma base maior de Letras. E aí acho que vai ser legal, assim. Eu ia fazer [...] Relações Internacionais. E até o pessoal

que volta de intercâmbio sempre fala que vai fazer e tal. Mas nem era por isso não, porque eu sempre gostei de Política Internacional, Direito, Economia. Mas só que eu achei melhor que, se eu fizer jornalismo, tem mais oportunidade de criação, cultural, e mexer mais com outras coisas.
(intercâmbio na Inglaterra – a ênfase é minha)

Destaquei, no depoimento, a observação que ele faz a respeito do fato de que quem “volta do intercâmbio sempre fala que vai fazer” o curso de Relações Internacionais. Realmente, há uma recorrência dessa opção. Duas das minhas entrevistadas optaram por esse curso, o que era também o caso da irmã mais velha de um dos intercambistas que entrevistei. Além das três que já cursavam, outros cinco intercambistas revelaram a intenção de fazer vestibular para esse curso ou ter pensado nessa possibilidade. Essa recorrência levou-me a buscar mais informações a respeito do curso oferecido pela PUC-MG e, com esse objetivo, realizei entrevistas, no início de 2001, com o seu coordenador e dois de seus professores. Eles confirmaram que muitos alunos (51%, segundo levantamento realizado por um dos professores) tinham uma experiência de realização de intercâmbio – no sentido amplo de cursos no exterior - anterior ao curso. Uma intercambista entrevistada calculava que, em sua turma, 90% dos alunos tinham feito intercâmbio. Através das entrevistas, pude saber que o curso de Relações Internacionais é recente no Brasil e que seu número tem crescido. O da PUC foi o quarto criado no Brasil, em 1995. Em 2001, eles já eram 33.

O curso recebe alunos que obtêm, em geral, notas altas no vestibular, em torno de 85%. Dados do mesmo levantamento já citado mostram que a maioria domina, pelo menos, duas línguas estrangeiras. Aliás, no vestibular, o inglês tem um peso maior do que para outros cursos, já que grande parte da literatura utilizada é nessa língua. O curso, segundo as entrevistas, articula-se em torno das Relações Internacionais, com disciplinas flexíveis, num leque que vai de Economia a Antropologia, e forma essencialmente analistas e pesquisadores na área. As possibilidades de trabalho são múltiplas, mas num campo ainda em constituição. Segundo o coordenador, no entanto, há alunos que procuram o curso principalmente pela chancela do “internacional”, e alguns nem sabem explicitar muito bem o que buscam. E um dos professores explica a razão da grande procura do curso por ex-intercambistas: “Quem vai pra fora se internacionalizou e não quer perder essa vantagem”. Outro professor acredita que, além disso, o curso possibilita aos alunos buscar respostas para indagações que trazem ao voltarem do intercâmbio. Uma das indicações disso, segundo ele, é que muitas vezes os alunos escolhem questões

relacionadas ao intercâmbio como temas para monografias desenvolvidas nas disciplinas.

Apesar de não fazer aqui uma análise do curso, acredito que sua criação, assim como sua grande procura, deve-se a um conjunto de motivos imbricados uns nos outros, em que a emergência das questões internacionais nos diferentes campos, o que pode significar maiores possibilidades no mercado, e o caráter distintivo de tudo aquilo que se relaciona ao internacional, são importantes. No caso específico dos ex-intercambistas, a possibilidade de poder conviver com um grupo que partilhou experiências semelhantes e que pode trazer, para o curso, questões colocadas a partir da experiência vivida justifica sua busca pelo curso de Relações Internacionais. Pude comprovar isso no depoimento de uma das intercambistas, que mostra que ela se sente “em casa” no curso:

- 90% da sala já viajou. Cada um pra um lugar diferente. Pro Japão só eu, mas tem muito Estados Unidos, muita Europa, Equador tem um só, que inclusive foi pelo Rotary, na mesma época que eu. Europa, tem bastante Alemanha, Bélgica, tem Canadá também.[...] Tem muita gente que foi pelo Rotary e faz parte do Rotex, que são os meninos que fizeram e voltaram, de que eu faço parte e eles também fazem. O presidente atual do Rotex tá no terceiro período, tem gente no quarto... (intercâmbio no Japão)

Se alguns entrevistados insistem na influência do intercâmbio na escolha do curso universitário, como mostrei, outros dizem não estabelecer nenhuma relação entre os dois fatos. Essa foi também a opinião da maioria dos pais. Um deles - pai de quatro intercambistas - acredita que a influência do intercâmbio se dá principalmente em relação à segurança da escolha, o que remete ao desenvolvimento das qualidades pessoais já analisado anteriormente:

- O que eu acho que o intercâmbio ajuda é na segurança da pessoa a tomar a decisão e no empenho que ela dedica à decisão que ela tomou. Isso eu acho que influencia muito. Agora, quanto à escolha do curso, eu creio que não [influencia].

4.3.3.2. “Perder” ou “ganhar” um ano?

Durante a entrevista com um casal “intercambista” – cujos dois filhos também fizeram intercâmbio – eles me relataram o que acontecera na época em que eles próprios tinham deixado o país:

Pai: - *E outra coisa também, que era um chavão era o negócio de perder o ano. E a gente na nossa época, a gente saía no meio do terceiro científico. Então, forçosamente a gente perdia o ano do vestibular. Perder o ano era até um absurdo pra muita gente...*

Mãe: - *Nossa, eu tive colegas de colégio que achavam um absurdo. Mas como que você vai sair do [nome do colégio] no meio do ano! (Pais e filhos fizeram intercâmbio nos Estados Unidos)*

A tensão entre as vantagens atribuídas ao intercâmbio e o prejuízo para o percurso escolar permanece ainda hoje, como vimos. Já nas respostas dadas ao questionário, muitos pais diziam não enviar os filhos porque isso significaria “perder um ano”. Além do atraso causado pela diferença da organização do calendário letivo em outros países e da possibilidade do não reconhecimento do diploma do ensino médio, na volta, há também, entre os pais e intercambistas, a preocupação com o vestibular, já que o exame está vinculado ao conteúdo das disciplinas do ensino médio brasileiro. Estudando no exterior, essas disciplinas – muitas vezes não fazendo parte do currículo ou com conteúdo diferente – seriam um problema para o intercambista que se submete ao exame. Alguns intercambistas referem-se a essas dificuldades:

- *Quando eu voltar vai ser meio difícil, até mesmo porque eu não vou... Eu vou ter que escolher entre física, química e biologia, né? Então, escolhendo uma das três, eu não vou estudar nada das outras... Então quando eu voltar vou pegar um terceiro ano pesado, que no Brasil é pesado, né? Como eu tou pretendendo fazer o vestibular pra Música, segundo as informações que eu tenho é um vestibular centrado mais na música, né? [...] No meu caso, se eu fosse fazer um Direito, assim, acabaria atrapalhando, né? Ou comunicação, assim, porque eu não iria estudar as outras matérias lá. (intercâmbio na Inglaterra – na época pensava em fazer o vestibular para Música)*

- *Eu acho que dificulta. Só facilita por causa do inglês, que nós vamos fechar, mas acho que ficar sem estudar um pouco é ruim, você esquece. A gente ficou seis meses sem estudar, aí chegou agora, esquece muito, né? (intercâmbio na Nova Zelândia)*

- *Eu estudei lá, mas nada que eu estudei valeu aqui, entendeu? [...] Mas o que me aprofundou na Federal foi tipo Biologia, Química e Física, as matérias que lá eu não estudei, não tinha nada... E na Milton Campos não teve essas matérias, aí assim... Tipo essas matérias que eu não sabia nada... (intercâmbio no Canadá – não foi aprovado no vestibular da UFMG e passou no da Faculdade Milton Campos)*

Entre os ganhos para o vestibular, compensando a perda do “conteúdo” de algumas disciplinas, os entrevistados apontam o domínio do inglês – que já apareceu em um dos depoimentos acima - e a segurança, a tranqüilidade na hora das provas:

- Eu falava pros outros, quando eu cheguei: Academicamente eu posso não estar pronto pro vestibular mas psicologicamente, mentalmente, melhor, impossível. Valeu, sem dúvida nenhuma.[...] Academicamente... Por exemplo, inglês, agora eu vou fazer... Ainda mais que eu vou fazer Relações Internacionais, pra mim foi ótimo. Mas o resto das matérias, academicamente assim falando, não é bom, não. Mas é uma coisa que vale a pena no final. [...] Tem uma possibilidade de eu não passar? Claro, todo mundo tem a possibilidade de não passar. Então eu tou fazendo essa prova tranqüilo. Passei, ótimo. Se não passei, eu passo no meio do ano. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- Nossa, vale demais. Não tem muita perda de matéria, assim, não, sabe? Perde um ano mas dá pra você pegar de novo. No colégio, o ritmo é muito devagar, assim, eles pegam muito pouco... E você ganha decisão, muita. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- Ah, eu aqui também não tinha muito contato com essas disciplinas de que eu não gosto muito. Então acabou piorando de certo modo, mas nas outras acabou ajudando muito. Inglês, obviamente, História então, nem se fala. E nas matérias em geral, Geografia, Política, essas coisas, você tem mais noção, que cê viajou, cê foi na Europa, eles falam muito da Europa, da população. Então nisso ajudou muito. E nas outras acabou piorando um pouquinho. (intercâmbio na Inglaterra)

É interessante ver o depoimento de uma intercambista que, para demonstrar tranqüilidade, escrevia – em inglês – ao lado das questões da prova, que seria capaz de resolvê-las:

- Eu sou uma pessoa muito tranqüila, então eu fui fazer a prova e tinha coisa que eu não sabia, aí eu ficava escrevendo do lado da questão: I can answer you. Brincando com a prova, muito tranqüila. [...] Então aquela tranqüilidade me ajudou bastante. (intercâmbio na Austrália)

Se a maioria insiste nos benefícios da experiência do intercâmbio para o vestibular, como vimos, encontrei alguns que desvinculam totalmente as duas coisas, acreditando que o período no exterior compensa qualquer possível atraso no percurso escolar:

- *Eu ia tentar vestibular esse ano e só vou tentar o ano que vem. Mas eu acho que vale muito mais a pena eu ficar um ano fora e perder um ano mesmo de estudo. Mas eu acho que o intercâmbio vai me recompensar isso em dez anos que eu teria... O tanto que eu vou ganhar eu ganharia aqui em dez anos, então, eu acho que vale a pena, vale muito mais no futuro. (intercâmbio nos Estados Unidos)*

- *Não acho que eu vou passar esse ano, mas também não acho ruim não. Faço um ano de cursinho o ano que vem e não vai ser a morte pra mim. (intercâmbio nos Estados Unidos)*

E um dos entrevistados conta que aconselha os amigos a fazer intercâmbio, despreocupando-se da possibilidade de atraso:

- *E não se preocupa com vestibular. Não preocupa com vestibular, gente. Um ano ou dois anos que você demora a entrar na faculdade, não vai fazer diferença nenhuma na sua vida, no seu tempo profissional. Você tem que trabalhar não sei quantos anos pra você se aposentar. Então, vai mesmo e não esquentar não. Que o povo fica assim: Ah, mas você vai voltar no meio do terceiro e não sei o quê, e Falo: Ô gente, e daí? Eu vou voltar no meio do terceiro e continuar a minha vida escolar, fazer cursinho e vou tentar o meu vestibular. Agora, às vezes o intercâmbio fica como uma barreira, ali, impedindo o vestibular, como se o vestibular fosse uma coisa mais importante que o intercâmbio. E na minha opinião não é... (intercâmbio nos Estados Unidos)*

É preciso dizer que os jovens que enfatizam esse aspecto são todos pertencentes a famílias que eu chamei de “fundamentalmente intercambistas” e tiveram um percurso de sucesso no ensino fundamental, tendo mais condições, portanto, de enfrentar – se necessário - um pequeno atraso no percurso escolar.

Se as opiniões dos intercambistas tendem a valorizar a experiência, qual é a opinião dos pais? Na verdade, vemos que, para eles, o intercâmbio é um risco calculado. Os pais reconhecem que em termos de conteúdo disciplinar há uma perda, que pode ser compensada com o domínio do inglês (e conseguir todos os pontos na prova de língua estrangeira do vestibular) e com a tranqüilidade e segurança proporcionadas pelo fato de o filho ter enfrentado situações difíceis e ter sido capaz de resolvê-las. Mas, para a maioria, o que compensa, realmente, é a possibilidade de experimentar coisas novas, de alargar os horizontes, de “ser feliz”:

- *Eu acho que no caso dele, pode até retardar ele passar no vestibular. Porque vai voltar no final do terceiro ano, não sei... Ele perdeu o final do*

segundo, vai perder uma parte do terceiro. Não fez muitas matérias. [...] Então, eu acho que no caso dele deve até atrapalhar um pouco. Mas eu acho que o que vai acrescentar como experiência de vida pra ele, eu acho que é preferível, e ele entrar na universidade um ano ou seis meses depois. Pode até, por um acaso, passar, né? quando chegar. Porque, por exemplo, se ele for fazer nesse campo de humanas, eu acho até que só de dominar o inglês... Então, se ele for fazer nesse ramo de humanas mesmo, então vai ajudar muito, também. [...] E tem também essa coisa de quando ele chegar, achar que chegou bem, acho que isso vai dar uma auto-estima pra ele, então eu acho que no fundo vai ser muito bom. Agora, é igual eu tou te falando: a gente sabe que ele corre esse risco de não passar de cara, mas foi uma coisa que nós analisamos e achamos que é preferível correr esse risco, que no final de tudo o saldo vai ser positivo.

- Acho que o vestibular tem dois componentes. Um componente que é o das disciplinas, e aí o intercâmbio não ajuda não. Outro, que é o emocional, e aí o intercâmbio tem um papel importante, porque a insegurança toda o menino já enfrentou, já teve que tomar decisões sozinho e tudo. E também quem vai sair geralmente de boas escolas daqui, já sai com uma base muito boa.¹⁶⁰

- Que eu acho que o que o intercâmbio possibilita é a capacidade de ampliar os horizontes. Esse amadurecimento que dá e que diante de uma prova de múltipla escolha, com certeza, você tem mais condições de responder...

- O que eles voltam trazendo na bagagem é a língua e um pouco dessa coisa de investir mais naquilo que gosta e tal, né?

- Então eu acho que às vezes a pessoa não vai e toma duas três bombas. Às vezes a pessoa vai e toma quatro. A gente não pode medir. (Risos) A gente pode medir quanto à tranqüilidade, quanto à maturidade, que eu acho que o

¹⁶⁰ Essa avaliação do pai permite-me comentar um dado que, no início da pesquisa, havia despertado a minha curiosidade. Relatório publicado pelo Departamento de Estatística do ICEx/UFMG, intitulado *Fatores sócio-econômicos e o desempenho no vestibular da UFMG-97* (Soares e Fonseca, 1997), apontava um fator curioso: “Apesar de ser baixo o número de candidatos que concluíram o 2º grau no exterior, estes são os que obtiveram maiores taxas de aprovação”. Além da alta taxa de aprovação, esses candidatos apresentaram também, de acordo com o relatório, uma nota média maior do que os outros candidatos. Ora, concluir o ensino médio no exterior é prerrogativa, em geral, de jovens que acompanham os pais em períodos de estudo ou trabalho em outros países e, sobretudo, de intercambistas. O mesmo relatório apontava um outro fator que me interessou: os candidatos que declaravam dominar duas ou mais línguas estrangeiras também apresentavam altas taxas de aprovação. Diante desses dados, formulei, na época, a hipótese de que o fato de ter feito intercâmbio daria aos jovens maiores “chances” no vestibular e que isso poderia levar os pais a considerá-lo como um motivo para optar por essa prática. As entrevistas permitiram-me ver que muitos desses jovens já acumulam – independentemente de ter feito ou não intercâmbio – trunfos que os fazem capazes de ter bons resultados no vestibular.

grau de maturidade influencia muito pra fazer uma prova de vestibular. Que é uma prova que te exige conhecimento mas eu acho que exige mais tranquilidade e discernimento do que o conhecimento. [...]. Então isso é muito positivo.

Evidentemente, nesse “risco calculado” de que falei, há uma tensão entre as vantagens de um período no exterior e as possíveis dificuldades que isso pode acarretar para o vestibular. Ela fica bem evidente na entrevista com uma das mães – professora – que, na mesma entrevista, sustenta opiniões diferentes. Num momento, ela diz que não se preocupa com o terceiro ano do ensino médio e com um possível fracasso no vestibular por causa do intercâmbio:

- Eu não tenho nenhuma preocupação com o terceiro ano científico, pra falar a verdade. Eu acho até que se ele não conseguir, que ele teve notas boas lá, que vão ter equivalência aqui, né? Se ele não conseguir passar, eu acho que ele ganhou muito mais estando fora que estando aqui pra fazer o vestibular.

Já em um outro momento da entrevista, ela manifesta outra opinião:

- Por isso eu tou preocupada dele ter tido essa experiência fora, e aí vir pra cá agora e começar vestibular. Ele vai ter que meter a cara em matemática, física, química, biologia. Vestibular é vestibular, né? Não vai ter jeito. [...] Esse que é o meu, meu dilema, minha ansiedade. Tá aí. Eu acho que ele vai ter dificuldade, primeiro porque ficou solto, independente, conheceu coisas maravilhosas, fantásticas...

Essa tensão tem reflexos no período que o filho passa no exterior. Em duas famílias, o intercambista decidiu, ainda no exterior, que faria o vestibular assim que chegasse ao Brasil. Isso significou ter que estudar lá, fazer a inscrição por procuração, etc., o que, evidentemente, aumenta a carga de angústia já existente nos dois fatos: voltar ao Brasil depois de um período fora e enfrentar o vestibular:

- Você vê, por exemplo, um menino que passou um ano fora, fez o terceiro ano fora, mandei os livros de literatura pra ele, mandei alguns livros de Química, Física, ele estudou um pouco, mas ele estudou mesmo foi aqui, na volta. [...] Eu não esperava que ele passasse também não. Falei assim: Se você não passar não tem problema, você passou um ano fora, não fez terceiro ano aqui... (filho fez intercâmbio na Dinamarca)

- A [nome da filha] voltou... Porque a gente não tem assim... O pessoal fica falando em fazer vestibular. Ela ficou mais seis meses, voltou e eu falei

assim: Minha filha, você não tem obrigação nenhuma em passar no vestibular direto, a vida é muito grande. [...] Ela falou: Tou querendo fazer vestibular pra Relações Internacionais e Jornalismo. Aí ela mandou uma procuração, nós fizemos inscrição, ela chegou dia 8 e no dia 12 ela fez prova na PUC, sem cursinho, passou direto. E fez Jornalismo na UNA, passou em 4º lugar, mas não tá fazendo... (filha fez intercâmbio na Alemanha)

Uma jovem entrevistada antes da viagem conta seus projetos:

- Eu vou meio preocupada com relação a isso [ao vestibular], vou levar todos os meus livros. Se der, eu tou achando que vai ser meio difícil, mas se der, eu vou dar uma de autodidata, assim, no que for possível. (intercâmbio na Nova Zelândia)

Se mencionei, um pouco acima, a carga de angústia associada à volta ao país, é preciso também lembrar que alguns dos intercambistas relatam um período de “desorientação”, em que é difícil fazer escolhas, concentrar-se nos estudos. Esse fato confirma a decisão da maioria dos intercambistas e pais de reservar um tempo de preparação específico para o vestibular, aqui no Brasil, seja fazendo um “cursinho”, seja freqüentando o terceiro ano do segundo grau:

- E logo que você chega, cê chega com a cabeça em outro lugar. Quando eu cheguei eu tava muito confusa e tal. Não tava entendendo direito o que tava acontecendo comigo, queria voltar, queria ficar, não sabia. Tava tudo muito diferente, o meu pensamento tava muito diferente dos meus amigos, do namorado, e tal. Então, deu um baque. Eu não viria pra enfrentar vestibular sem cursinho, sem um ano de preparação, não. (intercâmbio na Austrália)

- Porque te dá um negócio quando você volta... Você não fica a fim de estudar, não. Até agora, eu tou estudando mas eu tou voando... (intercâmbio nos Estados Unidos)

Nesse momento, segundo alguns intercambistas, a idéia de voltar ao país estrangeiro aparece como uma saída:

- Eu tava completamente perdida. Eu passeava, ia nas agências, falava: Nó, eu tenho que sair daqui. Eu tenho um amigo que queria que eu fosse pros Estados Unidos trabalhar lá com ele. Eu falava: Não, eu tenho que ir. Aí eu tinha voltado com dinheiro, eu ia gastar esse dinheiro pra voltar pra lá, não queria ficar aqui de forma alguma. (intercâmbio na Austrália)

- E eu tou até querendo voltar pra lá o ano que vem. Tenho umas quatro universidades em vista. Já recebi até negócio [informações] de duas faculdades lá. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- Nem pensei em fazer vestibular aqui. Meu pai falou: Olha, eu não tenho dinheiro pra te mandar, não... Eu sei o que eu vou fazer aqui. [...] Vou trabalhar aqui até ter o dinheiro pra pagar a passagem. Lá eu trabalho pra pagar a faculdade. Que eu vou eu vou. A universidade começa agora em agosto. (intercâmbio nos Estados Unidos)

Vemos então que, mesmo se o intercâmbio pode, em certos casos, ser considerado como uma estratégia que tenha por objetivo o sucesso escolar, podemos detectar, no comportamento dessas famílias, aquilo que Nogueira (1998b:127) denomina “uma lógica que prioriza o bem-estar psicológico e o desenvolvimento harmonioso da personalidade do filho, tentando fazer dele um indivíduo feliz e ‘realizado’”. Van Zanten e Duru-Bellat (1999:169), analisando as mudanças nas estruturas familiares nos últimos anos, afirmam que há hoje, nas famílias, um “centramento no filho, para o qual elas desejam assegurar, ao mesmo tempo, o sucesso escolar e profissional e a realização pessoal”.

Singly (1995, 1996a) explora, em seus trabalhos, essa dualidade das expectativas colocadas, hoje, para a família:

...que não tem por única função a de garantir um ambiente que permita o melhor desenvolvimento pessoal para os filhos, mas também a de preparar os jovens para enfrentar a concorrência escolar...(1996a: 139)

A tensão existente entre esses dois objetivos educativos – ou, mais exatamente, entre um objetivo mais “utilitarista” e um objetivo que poderíamos chamar de “identitário”, num sentido mais amplo, atravessa as famílias e, freqüentemente, os pais sentem-se divididos entre as difíceis escolhas que visam um ou outro:

Os pais “se viram” para tentar encontrar esse equilíbrio. Eles podem mesmo confessar que justapõem as duas demandas sem conseguir uma perfeita integração. (1996a:132)

Os intercâmbios parecem ser a estratégia que algumas famílias encontram para resolver a tensão de que nos falam os autores citados acima. Através da experiência no exterior, os pais tendem sobretudo, como vimos, a pensar no desenvolvimento psicológico do filho, na sua autonomia, na sua autoconfiança. Mas,

incentivando o desenvolvimento dessas qualidades, eles procuram também prepará-lo para fazer suas próprias escolhas escolares e profissionais, para enfrentar com tranqüilidade um exame que exige uma grande dose de autoconfiança. E, também – por que não? - a garantir alguns pontos “seguros” na prova de língua estrangeira...

Acredito que podemos, em relação ao vestibular, utilizar para os intercâmbios a mesma imagem utilizada anteriormente, a do ioiô. O filho vai, experimenta, sonha, cresce, torna-se mais autônomo. E volta a tempo de se preparar, em um “cursinho” ou freqüentando a escola regular, para um exame especificamente brasileiro.

4.3.4. Futuro profissional

O discurso das agências enfatiza, como vimos no Capítulo 2, a importância da experiência proporcionada pelo intercâmbio para o futuro profissional dos jovens. Nos ganhos relacionados a esse futuro entram as duas vantagens apresentadas anteriormente: a internacionalização e sensibilidade cultural e o desenvolvimento psicológico e intelectual. Também o aprendizado das línguas estrangeiras é apresentado como um dos fatores que “contam” no futuro profissional dos intercambistas. Ele é visto, entretanto, como um ganho adicional da experiência. É interessante lembrar que, nas respostas aos questionários – apresentados no Capítulo 3 – o aprendizado de línguas aparecia como o maior motivo do envio dos filhos para um intercâmbio. Essa não foi, contudo, a realidade encontrada nas entrevistas. Um dos pais, por exemplo, repete exatamente o discurso encontrado nas agências: o desenvolvimento do inglês não é o principal ganho do intercâmbio, ele vem “de presente”:

- Porque o intercâmbio, é, o que a gente tem conversado, a questão da língua ela ganha de presente, a fluência que ela vai voltar, porque ela já sabe bem, fez cursos e tal. Então, com cinco seis meses que ela vai ficar lá, acredito que ela volta quase que fluente. Mas isso seria um ganho adicional...

Em relação ao futuro profissional, vimos, no Capítulo 1, que a pesquisa de Bonnet (2001) a respeito da internacionalização das classes superiores de Lyon aponta, entre os motivos apresentados pelos pais, o da “empregabilidade”. Também no meu trabalho, as entrevistas revelam que o futuro profissional dos filhos preocupa as famílias e que o intercâmbio é visto por muitas delas como uma forma de melhor prepará-los para enfrentar o mercado de trabalho. Pude perceber, entretanto, nas falas dos pais, dois eixos de argumentação. Num deles, o enfocado é essencialmente o

significado da experiência do intercâmbio no currículo do filho, o caráter distintivo que uma vivência internacional proporciona (e a palavra “diferencial” é recorrente nesses depoimentos). O outro eixo fundamenta-se mais nas qualidades necessárias ao filho para enfrentar um mercado de trabalho globalizado. Se retomo aqui a idéia do roteiro do filme sobre os intercâmbios, diria que no primeiro eixo a câmera está focada no currículo do candidato, em que aparece a menção à experiência profissional; no segundo eixo a câmera focalizaria o candidato e suas qualidades que o fazem mais preparado para enfrentar esse mercado...

Em relação aos dois grupos de famílias, encontrei mais exemplos do primeiro eixo entre as circunstancialmente intercambistas. Os dois depoimentos abaixo, bastante semelhantes, mostram que a centralidade da argumentação é o diferencial representado pela experiência no exterior:

- A questão que eu acho assim importantíssima mesmo é a importância desse intercâmbio pro currículo dela. Porque a preocupação nossa hoje com os meninos, você sabe disso, é o mercado de trabalho. Hoje em dia não adianta, você forma aí em qualquer coisa que seja, a dificuldade de emprego é muito grande. [...] Então, o que vale o diploma hoje? Não adianta formar, você tem que formar bem e tem que ter outras coisas por fora. E hoje, já me falaram isso, se há empate curricular, digamos assim, o desempate está em cima do intercâmbio. Está em cima da vivência que um dos candidatos tem, em situações externas, em convivência em outro país, e aí a fluência da língua também, por consequência, ela vai ganhar. [...] Hoje, daqui pra frente, você tem que procurar o diferencial. Hoje em dia, você vai entrar no mercado de trabalho, informática e saber inglês não contam mais como diferencial porque todo mundo sabe, tem obrigação de saber. Tem que arrumar alguma coisa pra diferenciar, e o intercâmbio está fazendo essa diferença. [...] Se ela vai se empregar amanhã em qualquer uma dessas grandes firmas aí, já tem uma vivência no exterior, quer dizer, ela tem uma... [...] Coisa que quase ninguém tem. Eu, por exemplo, não tenho, não sei.

- E depois disso sempre a gente tem conversado com outras pessoas, meu marido trabalha na [nome de uma grande empresa multinacional], então tem muitos colegas que já fizeram intercâmbio, e mesmo pela própria diretriz da empresa, ele vê como que é importante hoje, como conta uma pessoa que já morou fora do país. Como isso, hoje, nos currículos, ele acha que é um fator determinante. Sabe, se estiver entre dois, um que fez e outro que não fez, muito provavelmente o que fez vai levar a vaga. [...]. Isso é uma coisa que a

gente faz com sacrifício, mas realmente a nossa idéia é essa: é um investimento no futuro dele, sabe?

Entre as famílias fundamentalmente intercambistas, além de haver uma menor insistência no significado do intercâmbio para o futuro profissional dos filhos, as falas não estão centradas nas questões de currículo. Elas realçam, sobretudo, a preparação, através do desenvolvimento de certas qualidades, para a inserção num mercado que pode até mesmo exigir que saiam do país. O intercâmbio seria, então, o que possibilitaria “conhecer a paisagem”...

- Outra coisa é o seguinte: o intercâmbio, pra gente que é de país subdesenvolvido, abre perspectivas pros intercambistas, solta eles na vida pra enfrentar o duro mercado de trabalho que vem pela frente, com cada vez mais automação, cada vez mais informatização, menos postos de trabalho. Então, abre um caminho pra essas pessoas, que depois de contatos, podem falar: Eu não estou bem aqui, eu saio pra fora. Aí sai, já conhece aquela paisagem...

- Eu sempre falo que eu educo meus filhos pro mundo. Que eu acho que o trabalho, hoje, mais do que nunca, o trabalho não vai estar aqui mais. O trabalho vai ser igual o capital. Onde estiver o capital, o trabalho vai estar. Quanto mais capaz de enfrentar essa... Quanto mais instrumentos você tiver pra estar enfrentando esse mundo globalizado, melhor. Então eu sempre incentivei com essa perspectiva.

Foi também entre as famílias fundamentalmente intercambistas que encontrei, de forma mais explícita, o intercâmbio considerado como um investimento, a herança que se pode deixar aos filhos, já que não há bens econômicos importantes a serem transmitidos:

- Acho que investimento, Ceres. Eu acho que educação é o único investimento que a gente pode propiciar aos meninos. A gente não é rico, a gente não tem herança pra deixar pra eles, assim como a minha mãe não teve herança nenhuma, né? Então eu falo pra eles: Vocês têm que estudar. E se seu pai está propiciando isso [o intercâmbio] pra vocês, é porque vocês são bons alunos. Senão, não valeria a pena.

- A gente começou a ver que isso [o intercâmbio] era uma espécie de herança que ninguém pode tirar depois, né? Mais do que qualquer bem, né? Assim, um bem cultural...

Entre diferentes frações das classes médias, encontramos uma grande propensão a investir na escolaridade do filho, já que ela “representa um investimento através do qual se garante a manutenção da posição de classe média ou prepara o ingresso nas elites” (Nogueira, 1991:97). Aqui, também o intercâmbio é visto, por esses pais, como um investimento no futuro do filho, aproximando-se, então, do investimento familiar na escolaridade. É interessante verificar que os dois depoimentos acima foram feitos por um pai e uma mãe professores.

Antes de concluir o item relacionado ao papel do intercâmbio no futuro profissional dos filhos, é necessário retomar ainda a questão do aprendizado das línguas estrangeiras. Ele é considerado, como vimos, um ganho “adicional” do intercâmbio. Os depoimentos revelam, entretanto, que o domínio de um idioma – essencialmente o inglês – é ponto importante na preparação do futuro do filho. Essa questão aparece em relação às novas configurações de um mercado globalizado.

- Com esse mundo cada vez mais globalizado, né? A necessidade de se falar um outro idioma, principalmente o idioma inglês, pra você se comunicar, não é? [...] como o inglês tá se tornando a língua cada vez mais falada, um investimento desses...

- Pro [nome do marido] foi o que mais pesou. Ele falou assim: Olha, eles vão vir com esse conhecimento da língua, do inglês, muito bom, e eu acho que isso é muito importante, com a globalização...

O desenvolvimento de uma língua estrangeira é também visto como uma possibilidade de trabalho – principalmente dando aulas particulares ou em cursos livres - para o ex-intercambista após o retorno, um trabalho que lhes permita ganhar algum dinheiro enquanto cursam a universidade:

- Tanto que a [nome da filha] já pode, ela fez uma prova logo depois que ela voltou, e ela pode dar aula pra escolinha, pra meninos pequenos, eu não sei muito bem como é... (filha fez intercâmbio nos Estados Unidos)

- Eu acho que faz uma diferença enorme [dominar um outro idioma] porque, por exemplo, a [nome da filha] chegou e já começou a dar aula particular de inglês, a [nome de outra filha] dava aula de francês. Então eles já chegam já com um emprego assim praticamente garantido, ganhando o dinheirinho deles, fazendo a vidinha deles e... eu acho importantíssimo. (filhos fizeram intercâmbio na Austrália, França e Nova Zelândia)

- *E pode também, enquanto estiver estudando, pode ter uns trabalhos, né? Relacionados com isso [com a nova língua aprendida] sem precisar de ser aquele trabalho... (filha fez intercâmbio no Japão)*

O que foi confirmado por intercambistas entrevistados após a viagem:

- *Eu tou dando aula de inglês. Particular e em cursinho também.*(intercâmbio na Austrália)

O caráter transitório desses trabalhos é realçado por uma intercambista que havia começado a dar aulas de inglês:

- *Só por enquanto, não quero ser professora nem morta! Só por enquanto, eu tava pensando em dar aula no [nome do curso] até arrumar um estágio, porque professora de inglês ganha muito bem, ainda mais quando é sustentada... (risos) [...] Pra mim, que tenho 17 anos e não preciso de dinheiro pra nada, ganha super bem... (intercâmbio nos Estados Unidos)*

Essa possibilidade de dar aulas de língua estrangeira após o retorno tinha sido apontada por Nogueira (2000) quando, em seu trabalho sobre estudantes universitários das camadas médias intelectualizadas, localizou casos em que o estudante exercia atividades remuneradas, geralmente em um trabalho eventual e de tempo parcial:

Quanto à sua natureza, ele [o trabalho] consiste em aulas particulares [...] ou em aulas de língua estrangeira (inglês ou francês) ministradas nos chamados “cursos livres” de idiomas. Em geral, esse segundo tipo de atividade decorre dos períodos de estudo no exterior ... (p.145)

Como vimos na Introdução, esse trabalho de caráter transitório pode tornar-se permanente, definindo, às vezes, o futuro profissional do intercambista.

Concluindo, podemos ver, então, que os motivos apresentados pelos pais para a decisão de enviar os filhos para um intercâmbio são, basicamente, os mesmos apresentados pelas agências. O que as entrevistas nos permitiram foi a verificação de que, para o grupo de pais contactado, há uma insistência maior nas questões relacionadas ao desenvolvimento psicológico e intelectual dos filhos, refletindo aquilo que Singly (1996a) afirma ser a principal função da família contemporânea. A busca da “felicidade” poderia então ser compreendida como a possibilidade de desenvolvimento de potencialidades latentes, de descoberta da autoconfiança, de construção da autonomia. Não podemos ignorar, porém, que há uma grande preocupação em garantir, através da experiência do intercâmbio, a aquisição de habilidades e

conhecimentos que possam garantir uma boa carreira acadêmica e um futuro profissional promissor – para o qual o item “experiência internacional” no currículo é fator importante.

É importante ainda ressaltar que, mesmo que eu tenha utilizado, em todos os momentos de análise, categorias estabelecidas para entender as relações família/escola e mesmo que, para algumas famílias – como vimos em certos depoimentos - o intercâmbio seja visto como uma atividade “escolar”, trata-se aqui de um outro tipo de experiência. Os intercâmbios podem ser vistos como estratégias educativas num sentido mais amplo, situando-se num espaço intermediário que engloba funções da escola e da família e, ao mesmo tempo, dando ao filho um lugar de decisão, como veremos ainda no próximo item.

4.4. Escolhas

Tomada a decisão de se enviar o filho para o intercâmbio, há escolhas a serem feitas: a da agência que vai intermediar o intercâmbio, a sua duração, o país de destino. Como são feitas essas escolhas? Em que critérios se fundamentam? É possível distinguir as famílias segundo as escolhas que fazem em relação ao intercâmbio dos filhos?

Discutindo a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias, Ballion (1982) afirma que estas têm um comportamento de “consumidores” e que o processo de escolha se dá em três tempos: é feito um balanço da oferta dos produtos existentes no mercado; isola-se uma categoria de estabelecimentos capazes de responder à demanda e faz-se uma análise do custo/benefício de cada possibilidade, levando-se em conta critérios que podem variar de acordo com a idade e o percurso escolar do filho. Podemos estender, com certos limites, o comportamento das famílias descrito por Ballion ao processo de escolhas realizado em relação aos intercâmbios. É importante lembrar que, quanto maior o conhecimento das famílias a respeito do funcionamento do mercado de intercâmbios, maior a sua possibilidade de efetuar escolhas que respondam à demanda. Evidentemente, esse processo não se dá apenas de forma racional, como lembram Duru-Bellat e Van-Zanten (1999) – também em relação à escolha dos estabelecimentos escolares:

...a escolha não compreende apenas decisões racionais, resultantes de um cálculo estratégico das vantagens e dos custos, mas integra também considerações afetivas a respeito daquilo que será melhor para assegurar a felicidade de cada filho. (p.180)

Se a preocupação com o bem-estar psicológico do filho, com a sua “felicidade” está presente já na decisão de o enviar ou não para o intercâmbio, como vimos na cena de novela que iniciou este trabalho e em vários depoimentos, ela manifesta-se com clareza nas escolhas feitas durante o encaminhamento do processo.

4.4.1. Agência

Insegurança. É esse o sentimento que parece dominar muitos dos pais no momento de escolha da agência. Afinal, é através da agência que todos os aspectos do intercâmbio serão encaminhados, ela é que passa a ser o elo de ligação entre a família e o filho no exterior, é a ela que a família delega, de certa forma, a responsabilidade do filho... E, como vimos, quanto maior o desconhecimento do mercado de intercâmbios, maior a necessidade de buscar essa segurança. Vimos, no momento de distinção dos dois grupos de famílias, que a opção pelas agências com fins lucrativos era uma das características do grupo das famílias “circunstancialmente intercambistas”. É entre elas, portanto, que vamos encontrar maiores traços, no discurso, da angústia e da insegurança no momento de escolha, mesmo que esses sentimentos estejam presentes também nas outras famílias. Aliás, Duru-Bellat e Van Zanten lembram, em relação à escolha dos estabelecimentos escolares, que:

Seria falso assumir que nas famílias que dispõem de mais recursos a escolha se faça sem hesitação nem angústia. Ela exige inicialmente um verdadeiro trabalho de prospecção, mais freqüentemente a cargo das mães, implicando principalmente a coleta de informações junto à rede de relações... (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999:180)

É exatamente o que observamos entre as famílias no processo de escolha das agências. Em todas elas, os pais procuram referências que lhes dêem segurança, e isso fica muito claro em seu discurso, como destaque – sublinhando - nas falas abaixo.

Vemos então pais que optam por agências das quais eles conhecem os responsáveis:

- E acabei indo na agência da [nome da proprietária]. Porque era conhecida, tinha referências, aquela coisa toda e tal.

- Tinha um médico lá do [nome], a esposa dele é uma das pro... Não é proprietária, é franchising, né? da marca aqui em Belo Horizonte. E como era uma pessoa, que eu tinha uma pessoa conhecida, uma referência, eu pensei: É muito mais seguro. Então a gente...

Temos também pais que escolhem por indicação de pessoas conhecidas que já utilizaram os serviços da agência:

- Eu tenho uma vizinha aqui no prédio... O filho dela já tinha ido por esta agência. [Ela] me deu referências maravilhosas, eles ficaram super, hiper satisfeitos com tudo, a ida do menino, a assistência, o acompanhamento, as psicólogas. Isso dá um apoio muito grande pra gente, porque...[...] Senti muita segurança, gostei muito e aí nós começamos.

- A escolha foi nossa junto com ele. Porque a gente via muito uns colegas, um pessoal que a gente conhece já tinha mandado filho. [...] Agora a [nome da responsável] realmente... Eles dão uma segurança muito grande pra gente.

Conhecer a agência através de outros serviços também é uma referência para os pais:

- Eu já conhecia a [nome] porque há um tempo atrás nós mandamos a minha filha mais velha. Ela foi fazer só um curso de inglês e ficou dois meses na Inglaterra. Então a gente já conhecia e quando nós resolvemos que iríamos mandá-lo, então nós procuramos a [nome].

As referências procuradas supõem critérios estabelecidos pelas famílias. Num dos depoimentos anteriores a mãe fala no “acompanhamento do filho” e no “apoio à família”. O depoimento abaixo mostra um outro critério, a “seriedade” da agência, que passa pelos aspectos legais de seu funcionamento, mostrando que a mãe possui conhecimento do mercado:

- A escolha passou por uma seleção que nós procuramos ver aqueles que eram sérios, que eram... Que a gente via que havia um cuidado especial com os rapazes e moças que iam, que tinha registro nos Estados Unidos, que nem todo intercâmbio tem registro, junto ao governo americano. [...] Então, aquele que oferecia possibilidades mais seguras, seriedade no trato dessa questão.

Outros critérios são estabelecidos pelas famílias. Um deles é o da experiência, ou seja, o tempo com que ela trabalha com programas de intercâmbio é encarado como um indício de qualidade:

- E a [nome da agência] tem mais de 30 anos [...] Então ela tem uma experiência muito grande nesse negócio.

Outra categoria que aparece – no caso, em uma família que desconhece o mercado - é a “dificuldade” em conseguir a vaga, vista, também, como um indício de qualidade do programa e da agência:

- Porque esse tipo de pacote [o da filha] ele é difícil, de cara o aluno tem que ter uma nota superior a 80% nos dois últimos anos. Isso aí de cara já elimina mais de 90%, né? Faz uma prova muito difícil e tem uma entrevista, uns negócios. [...] Então a coisa é difícil, então eu acho que deve ser boa...

O preço do intercâmbio é também um critério a ser levado em conta na escolha da agência – mesmo que não para todas as famílias - e muitas vezes determina a escolha de uma agência sem fins lucrativos. É o caso, por exemplo, da escolha do Rotary por alguns pais:

- Aí nós começamos a ver quais os programas que eram mais baratos. E o Rotary é o mais barato de todos. E aí o [nome do ex-marido] falou: Eu topo mandar os meninos mas tem que ser pelo Rotary.

- A escolha [da agência] foi minha. Eu fiz uma pesquisa de preços, cheguei à conclusão que eu não teria condições de oferecer pra ela um outro tipo de sistema pago. É muito caro. (...) Eu paguei ao Rotary exatos 1.200 dólares.

A opção pelo Rotary como uma decorrência do preço é também relatada pelos filhos:

- Eu fui no Rotary mais pela parte financeira mesmo, é bem mais em conta. Meu pai mesmo disse: Vamos tentar o Rotary.

- Meu pai queria que eu fosse pelo Rotary porque é muito mais barato.

A escolha de uma agência como o Rotary e o AFS supõe, em princípio, a não-definição do país, como vimos no Capítulo 2. Esse fato pode provocar, em alguns pais, a recusa dessas agências:

- Não [pensei no Rotary], cê sabe porquê? O Rotary fica meio inseguro pra onde vai. Às vezes eles te liberam, mas te mandam, por exemplo, pra China, te mandam pra... pra outros locais que você não...

Mas, se nos casos das agências sem fins lucrativos é ela a ser escolhida, e não o país de destino, é possível também acontecer o caso inverso: quando o país é definido com antecedência, a agência é escolhida pelas possibilidades de destino que

ela oferece. O preço pode ser determinante ou não na escolha, ou seja, é feito o cálculo do custo/benefício de que falamos no início deste item. Nesse caso, pode-se abrir mão de outros critérios, como podemos ver no primeiro dos depoimentos abaixo:

-Porque ela queria ir pro Canadá desde o início, não foi? Aí a [nome da agência] que a gente já tinha experiência, que a gente gostava e tal, não tinha o Canadá num preço razoável, era o dobro do valor, porque tinha que pagar escola particular e tal. Aí ela saiu correndo daqui e dali até que achou um [nome da agência]...

-Tanto que ele foi em outros intercâmbios, outras empresas, eles não tinham Inglaterra, ele descartou. Até achar uma que tivesse Inglaterra. Era até um pouco mais caro. Mas falei: Não, vamos segurar a barra. Inglaterra mesmo, deixa...

As famílias que tiveram a experiência de mandar os filhos por agências diferentes acabam por fazer uma avaliação do seu trabalho, verificando as especificidades, as vantagens e desvantagens de cada uma, manifestando como é construído o conhecimento do mercado dos intercâmbios. Manifestam também que nem sempre o que é anunciado é cumprido, nem sempre a segurança e o apoio esperados acontecem:

- O [nome do filho] foi pelo [nome da agência] e a [nome da filha] foi pelo [nome da agência]. Eu até, sabe, Ceres? Gostei mais da estrutura do primeiro. Eu achei assim, a questão da família lá, tá muito mais bem colocada pra gente, quem era, quem tava recebendo... [...] Ela [a filha] me ligou avisando que ela tava com problemas, isso já no segundo mês que ela estava. Aí eu fui até o [nome da agência] pra pedir uma ajuda, ver como é que a gente podia resolver, aí eles vieram com aquela história de que isso era um período de adaptação, que tinha que esperar, que era mais ou menos normal..

Um dos pais consegue ver os pontos positivos e negativos das duas agências pelas quais enviou os filhos, e o seu longo relato – já apresentado em parte anteriormente, quando abordei a identificação do pai com o intercâmbio dos filhos - mostra bem o clima de ansiedade e vulnerabilidade vivido pela família durante o processo de escolha:

- Eu fiquei satisfeito com ambas. Mas eu fui um dos primeiros a me inscrever nos dois programas, tanto no da [nome da filha] quanto no do [nome do filho], entendeu?[...] E na época tava tudo pronto pra gente, como

se nós fôssemos pra escola pública [...] mas na última hora falaram que não tinha escola pública pra gente, que só tinha escola privada. [...] Mas aí, a escola privada foi praticamente o dobro do que nós iríamos pagar na escola pública, entendeu? [...] Eu gostei demais deles, foi ótimo. Quando precisou... O programa lá deles, de preparo para o aluno ir, é muito bom. Encontra a família, psicólogas, gostamos muito demais. [...] A única coisa contra foi no programa da [nome da filha]. Porque logo ficou sabendo, que ia para o Canadá, pra Montreal. Aí a [responsável pela agência] falou o seguinte: Então põe ela pra estudar francês, pra ela aprender. Isso foi um ano e meio antes [...] Aí, faltando mais ou menos uns seis meses, o [nome de um responsável] me fala que [...] não tinha confiança mais no programa do Canadá lá em Montreal, se eu queria ir pra Nova Escócia. Aí foi aquele baque, tudo, a menina chorou... [...] Aí eu voltei lá de novo, aí ele virou: Olha, o Canadá não tem jeito, de jeito nenhum.[...] o que eu tenho pra ela é ir pra Austrália. [...] Aí ele nos falou: Olha, você fica em aberto pra procurar outra agência, inclusive, pra ver se tem algum programa para o Canadá. [...] Voltei à [nome da agência] para agradecer. [...] Mas aí, ele tentou me seduzir pra ficar com ele de novo. [...] Mas gostei demais deles, com o do [nome do filho] foi ótimo. Eu estou te falando porque existem algumas coisas... As famílias ficam vulneráveis a alguma coisa. Eu acho que eles poderiam ser um pouco mais transparentes, um pouco ainda. [...] Isso é só pra você ver, na sua estatística lá, que o comprador de serviço tem alguns problemas. Agora, o preparo da [nome da agência], ele é melhor do que o do [nome da agência], pra você viajar, as reuniões, aquelas psicólogas, o preparo da família.

Como adiantei no Capítulo 2, a fala de muitos pais – e o depoimento anterior é um exemplo disso, quando o pai se autodenomina o *comprador de serviço* - revela que o vocabulário utilizado pelos funcionários das agências e pelas próprias famílias é o mesmo das agências de turismo, o da compra de um serviço:

- *Porque esse tipo de pacote [o da filha] ele é difícil.*
- *O [nome do funcionário] é que vendeu o pacote pra gente.*
- *E a passagem tinha que ser comprada lá mesmo, eu não poderia utilizar as milhas...*

No caso dos pais que viajaram, quando adolescentes, por uma agência sem fins lucrativos, e hoje enviaram um filho pela mesma, a entrevista permitiu que eles fizessem uma comparação entre o programa da agência e das outras – com fins lucrativos – pelas quais não enviariam os filhos, como vemos na fala da mãe:

- [O AFS] *É o único programa que, se você entrou, independentemente de você ir pra Austrália, Canadá, o preço é o mesmo. Nos outros, Austrália, Nova Zelândia, é quase o dobro. [...] Acho que o que pesou pra nós é que a gente queria que, a partir do momento que eles fizeram a opção, que gostariam de fazer intercâmbio, a gente queria que eles fossem realmente fazer um intercâmbio e não fazer uma viagem. Pode até ser um desconhecimento meu, um preconceito meu, mas o que eu tenho ouvido falar de colegas com filhos que viajam e tal, eu sinto que a maioria dessas agências que trabalham com intercâmbio, mas que não são instituições que têm uma bagagem representativa do ponto de vista de intercâmbio, que não trabalham com comitês locais, lá no país pra onde o estudante vai... [...] As famílias recebem ajuda financeira. E no Rotary e no AFS não.*

O depoimento evidencia uma adesão incondicional à proposta de intercâmbio das agências sem fins lucrativos e, na fala da mãe, destacam-se algumas características que, em sua opinião, fazem dessas agências as melhores: maior “justiça”, já que não há diferenças de preço entre os países; envolvimento dos participantes e maior estrutura para o funcionamento, pois envolve os comitês no exterior. A oposição feita pela mãe entre “intercâmbio” – o que é realizado por essas agências - e “viagem” – o que é possibilitado pelas outras - é um bom exemplo da sua visão a respeito das diferentes propostas, mesmo que ela se preocupe em relativizar a questão e até mesmo atribuí-la a um preconceito de sua parte.

Aliás, a adesão às propostas das agências sem fins lucrativos, a suas formas de organização, de preparação, é uma característica de grande parte das famílias que optam por essas agências, como demonstra também o depoimento abaixo:

- *Então agora, eu, particularmente, o que eu mais gostei de todos os intercâmbios foi o do AFS. Porque eu senti assim uma coisa que me entusiasmou, embora eu saiba dos perigos dela e tudo, mas é o tanto de participação que tem dos ex-intercambistas. O risco que eu tou falando é o risco deles fazerem umas escolhas meio ingênuas e tudo, né? Mas eu acho que eles... Eu gostei muito do engajamento deles, desde a primeira reunião. Porque eu já fui em muitas e eu odeio. E eu adorei a reunião, sabe? Assim, ela foi dirigida por eles, eles foram mostrando o tanto que já tinham ido, que todos fazem trabalhos voluntários. Então a própria história do AFS é uma história assim de voluntariado e tudo, desde o nascimento.*

Se as duas agências sem fins lucrativos aproximam-se em muitos pontos, como vimos nos depoimentos anteriores, com destaque para o que eu chamei, no

Capítulo 2, de “missão”, as famílias percebem diferenças entre elas e destacam o “envolvimento” dos jovens no AFS e o “suporte” dado pelo Rotary. Um dos pais fala sobre essas diferenças:

- O Rotary a gente sente assim que é um negócio assim mais... Tá na mão de adultos e tá na mão dos caras que são articulados lá dentro... [...] Tem uma parte muito boa porque o menino vai e fica assistido o tempo todo, participando do Rotary e tudo, né? E tem uma parte que eu acho que fica meio cansativa... [...] Eu acho o AFS mais leve nesse sentido, né? [...] O Rotary, eu acho que o controle que eles exercem sobre o menino é muito articulado, e muito explícito...

Como vimos no item anterior, em algumas famílias o filho é que procura o intercâmbio, encaminha as primeiras fases do processo e participa ativamente das escolhas, manifestando uma nova característica da organização familiar contemporânea. (Ballion, 1991; Duru-Bellat e Van Zanten 1999; Singly, 1991) Também esses jovens buscam guiar-se por referências, muitas vezes as mesmas dos pais. Temos então o critério da experiência, o de ter “dado certo” com outros intercambistas conhecidos:

- Aí o meu irmão descobriu [a agência], meu primo foi também, depois que o meu irmão foi, e os dois deram certo, o preço dele é bom, e eu fui lá conferir. Gostei da idéia deles. Conheço três ou quatro pessoas que foram e todas deram certo.

- E também eu tinha ido pra Disney pelo [nome da agência].

O longo depoimento abaixo mostra bem o processo de um adolescente a quem o pai delegou a tarefa de procurar a agência e como a busca de segurança está presente nos seus critérios de escolha. No caso, ele acredita que uma agência menor pode apoiar mais o intercambista:

- Meu pai deixou tudo por minha conta. Ele falou assim: Ó, você quer fazer o negócio, corre atrás, faz o levantamento das agências, pega prospecto, entrevista, faz prova, que tem umas provas lá. Aí eu saí procurando as agências, procurei umas três assim.. [...]. Fiz a entrevista, aí eu peguei as que eu gostei mais, escolhi duas que eu gostei [...] Aí fiz a prova nos dois, entrevista nos dois, passei nos dois, aí meu pai falou: Então eu vou com você nos dois. Eu já tinha feito a prova, tudo. Aí nós fomos no [nome da agência], fizemos entrevista, o cara falou tudo com meu pai, minha mãe. Aí fomos no [nome da agência]. E meu pai perguntou: Qual que você gostou mais?

Gostei mais do [nome da agência]. Ele falou: Também gostei mais do [nome da agência], então você vai pelo [nome da agência]. Eu gostei porque o [nome da agência] é muito grande, né? É muita gente que vai. Então, se eu precisasse de alguma coisa, o contato com o [nome da agência] seria mais difícil, porque tem muita gente e tal. O [nome da agência] é menor, é mais pessoal, assim, o negócio, faz o maior bem.

O processo de escolha das agências não opõe, significativamente, os dois grupos de famílias, as “fundamentalmente” e as “circunstancialmente intercambistas”, mesmo se essas últimas optem preferencialmente por agências com fins lucrativos. Notamos, no entanto, que a ansiedade e a busca de “referências” a respeito das agências são maiores no grupo das “circunstancialmente intercambistas”, já que o intercâmbio não é uma prática definida de antemão pelos pais como parte integrante da educação dos filhos. Vemos também que é o grupo das “fundamentalmente intercambistas” que discute mais as diferenças entre as agências, que analisa as especificidades de cada uma delas. Isso é possível, evidentemente, pelo fato de que, enviando mais de um filho, essa visão global do “mercado dos intercâmbios” é facilitada. Podemos aplicar a esse grupo a expressão - utilizada por Ball, Gewirtz e Bowe (1995) e retomada por Nogueira (1998a), em relação à escolha dos estabelecimentos escolares - de “privileged/skilled choosers”. A respeito desse grupo, os autores dizem que ele se caracteriza por uma “acentuada capacidade de discriminação entre os diferentes tipos de estabelecimentos” (Nogueira 1998a: 7), já que a posse de recursos culturais e de capital social e econômico lhes permite “decodificar o sistema escolar [...] Do mesmo modo que os habilita a lidar com várias fontes de informação (mídia, rumores), sem, no entanto, se tornarem presas fáceis da propaganda veiculada...”

É exatamente o que acontece entre os pais que, justamente por enviarem todos os filhos, constroem um conhecimento do mercado das agências que lhes permite inclusive adequar – como fazem os “privileged/skilled choosers” em relação aos estabelecimentos de ensino – o que é oferecido/exigido pelas diferentes agências às necessidades de cada filho. Em uma das famílias desse grupo, apenas um dos filhos viajou por uma agência com fins lucrativos, por não se enquadrar nas exigências feitas pela agência “preferida” pela família. Em outro caso, também já citado, a família renunciou a mandar uma filha pela agência escolhida para os outros filhos porque ela não oferecia um bom programa para o país desejado.

4.4.2. Duração

Outra decisão a ser tomada pelas famílias é em relação ao tempo de permanência do filho no exterior. Muitas vezes vinculadas à escolha da agência, encontramos, para a tomada dessa decisão pelos pais, justificativas tanto para o intercâmbio de um ano quanto para o de seis meses.¹⁶¹ Aqui encontramos oposição entre os dois grupos de famílias. A opção por seis meses de permanência aparece principalmente entre as famílias circunstancialmente intercambistas. Os argumentos utilizados são de duas ordens. Um deles é mais de ordem psicológica, os pais referindo-se, geralmente, às dificuldades de separação, durante um período maior, dos filhos ainda adolescentes:

- Agora, seis meses eu acho que é um tempo bom. Mais do que isso passa da conta, sabe? Eu não tinha vontade de deixar um ano não. Nessa idade ainda não. (Família circunstancialmente intercambista)

Uma das mães entrevistadas, cuja filha mais velha – que permaneceu um ano – teve problemas com a família hospedeira, só concordou que o filho mais novo fosse por um período menor:

- É, mas eu deixei o [nome do filho] só seis meses, sabe? Ah, Ceres, eu acho esse tempo de um ano muita coisa pra ficar na casa dos outros, aí... (Família fundamentalmente intercambista)

E outros argumentos vinculam-se, como já vimos, a uma outra ordem, a do prejuízo para os estudos, já que o vestibular próximo é considerado por algumas famílias como sendo mais importante do que uma experiência maior de intercâmbio.

Ainda em relação à duração do período de permanência no exterior, é importante destacar um outro fator: o arrependimento:

- Se fosse pra escolher de novo eu escolheria um ano. Agora. [...] A diferença de preço é pequena, eles até aconselham a ficar um ano, porque a diferença é bem pequena. (Família circunstancialmente intercambista)

Um outro caso de quem ficou seis meses e gostaria de ter ficado mais é relatado não pela própria intercambista, mas pelo irmão, que fez intercâmbio de um ano:

¹⁶¹ Na verdade, trata-se de um ou dois semestres letivos.

- *Seis meses eu não recomendo. Minha irmã, eu falava com ela assim: Vai um ano, você vai chegar lá e vai querer ficar mais. Ela: Não, e tal... Quando ela chegou, eu perguntei: Cê não queria ficar mais? Ela: Queria, mas não tinha jeito. Aí ela teve que assumir.* (Família fundamentalmente intercambista)

O arrependimento de quem vai por seis meses pode ser estendido a mais dois outros casos em que, apesar de ter ido por um período menor, o intercambista terminou ficando mais tempo, fora do quadro de intercâmbio – e, portanto, sem aumentar muito os custos para a família. No primeiro caso, é a mãe que relata:

- *E ele ia ficar seis meses. Quando foi chegando os seis meses, aí ele: Mãe, tou querendo ficar mais. [...] E tava tudo tão certinho que eu falei: Ó, [nome do filho], vai lá no intercâmbio e olha. [...] Aí olhou, me ligou, era uma coisa astronômica, eu ia pagar mais que tudo de novo, pra fazer a reopção. Aí falei: Ah, então não, prefiro você de volta, não tem condição, não tem dinheiro. Aí ele ficou meio amuado e tudo, quando foi no outro dia ela me ligou, dizendo que ele era convidado dela [a mãe hospedeira] pra ficar lá os outros seis meses, sem intercâmbio.* (Família circunstancialmente intercambista)

E no segundo caso, o pai conta que a filha, que foi por seis meses com bolsa de uma das agências, completou o período letivo. Nessa família, o outro filho, que fez intercâmbio depois, já foi por um ano.

- *Ela foi e ficou seis meses. Depois, uma própria amiga dela chamou pra ficar mais seis meses lá. Então ela fez o intercâmbio de seis meses, voltou ao Brasil e a amiga chamou: Ah, por que você não continua até a gente formar aqui? Aí ela voltou e ficou na casa de outra amiga da época do intercâmbio mais seis meses.* (Família fundamentalmente intercambista)

Se os argumentos para a opção por um período menor ligam-se à preocupação com o vestibular e com a distância da família, a opção por um ano relaciona-se à percepção da necessidade de um tempo maior para a adaptação do intercambista para que ele possa “aproveitar” a experiência, que, no início, é difícil:

- [Seis meses] *Não vale a pena. Na hora que a pessoa começa a dominar a língua e começa a aprender a cultura do país, começa a querer fazer alguma amizade que valha a pena, tá na hora de voltar. Então a pessoa vai e ainda volta com aquela impressão ruim que tinha. Porque no começo é ruim. No começo a experiência é frustrante. Pra todos aqui em casa foi.*

Demora uns quatro, cinco meses pra pessoa ficar legal. Com uns três meses já começa a não achar muito ruim, pára de reclamar um pouco. Aí depois vai gostando. Quando chega assim sete, oito meses, não quer voltar. (risos)
(Família fundamentalmente intercambista)

Esta é também a opinião de um pai que fez intercâmbio quando jovem:

- Acho que dez meses [um ano letivo] é um tempo bom. Seis meses eu acho que é pouco porque é quando você começa a se adaptar. (Família fundamentalmente intercambista)

Algumas reflexões podem ser feitas a partir da opção do tempo de duração do intercâmbio dos filhos. Se a opção por seis meses aparece sobretudo entre as famílias circunstancialmente intercambistas, isso parece indicar que o intercâmbio é, para elas, uma prática educativa entre outras, algumas vezes menos importante que estas – como a preparação para o vestibular, por exemplo. Pode indicar também um certo receio de enviar os filhos por um longo período em uma experiência que lhes é pouco familiar. A permanência por um período maior indicaria, em primeiro lugar, uma adesão maior à prática do intercâmbio pelos próprios valores que a família lhe atribui. Indicaria também um maior conhecimento dos processos que ocorrem com o filho durante a permanência no exterior: as dificuldades iniciais, o período necessário para a adaptação, etc.

4.4.3. País de destino

Se na escolha da agência e da duração do intercâmbio vimos que o papel do filho é grande e que, muitas vezes, dele é a decisão final, esse aspecto é muito mais forte em relação à escolha do país, feita, em alguns casos, contrariando o desejo dos pais. Alguns depoimentos evidenciam isso com muita clareza, como destaque:

- Agora, ele escolheu o país. Eu, particularmente, embora isso não fosse a questão a ser discutida, porque a questão era dele, mas eu particularmente preferia que ele não fosse pros Estados Unidos, que ele fosse pra um outro país, que ele fosse pra Europa, por exemplo. [...] Mas isso não tem importância não, primeiro porque pra mim era bem claro que ele tinha que ir pra onde ele quisesse ir. De maneira nenhuma eu faria essa oposição. (filho fez intercâmbio nos Estados Unidos)

Na realidade, foi ele que escolheu. Eu pensava assim, se ele pudesse ir pra Inglaterra, ou pro Canadá, ou pros Estados Unidos, né? Mas a Austrália surgiu como assim, um país novo, assim uma sociedade menos ortodoxa,

não é? Muita coisa relacionada a esporte, que ele gosta. (filho fez intercâmbio na Austrália)

- A escolha foi dele, né? Do local, da Inglaterra. Também nós não tínhamos nenhum motivo... (filho fez intercâmbio na Inglaterra)

- E aí eles mesmos começaram a procurar. Pra definirem pra onde ir. Na verdade, eles é que fizeram a escolha. (filhos fizeram intercâmbio na Nova Zelândia)

- O meu pai queria que eu ficasse dez meses nos Estados Unidos, mas eu preferi... (intercâmbio na Nova Zelândia)

- Falei: É Canadá, quero ir pra lá, de qualquer jeito, não aceito outro país. (intercâmbio no Canadá)

- Quando eu falei: Vou pra Rússia, eles falaram: Não, você não vai pra Rússia não. Aí no começo eles não queriam deixar [...] Aí eu fui amaciando, amaciando... Aí depois falaram: Não, o problema é seu, a escolha é sua. Aí acabei indo. (intercâmbio na Rússia)

Feita pelos filhos, pelos pais ou resultado de uma negociação entre as partes, a escolha do país de destino também reflete critérios previamente estabelecidos, muitas vezes baseados em representações construídas a respeito dos países e das diferentes línguas estrangeiras. No Capítulo 2 vimos que as agências apresentam de forma diferenciada os países de destino, ora focalizando a publicidade em aspectos turísticos, ora escolares, etc. Vimos também que a questão das línguas estrangeiras é apresentada de forma ambivalente, já que colocada sempre como não sendo o motivo principal dos intercâmbios, mas tendo um grande destaque tanto no material publicitário como no discurso dos responsáveis. As entrevistas com os pais mostram que a escolha do país para onde vai o filho é, antes de tudo, uma escolha da língua. Se a questão das línguas estrangeiras não aparece com muito destaque entre os motivos apresentados pelos pais para o intercâmbio dos filhos, quando é vista como um ganho “adicional” da experiência, ela é muito forte, entretanto, quando se refere à escolha do país de destino. Na grande maioria dos casos, a escolha é de um país de língua inglesa, refletindo o lugar ocupado pelo inglês no mercado de línguas atual, como vimos no Capítulo 1, e confirmando as informações e os dados levantados nas agências e através dos questionários e apresentados nos Capítulos 2 e 3:

- A idéia principal foi que seria o inglês mesmo e, depois disso, ficou qual país seria. (filho fez intercâmbio nos Estados Unidos)

- *Uma coisa que contava também é que o importante pra ela era dominar o inglês, né?* (filha fez intercâmbio nos Estados Unidos)

A variedade dos países em que o inglês é a primeira língua aparece no discurso dos pais e explica a opção por países como Austrália e Nova Zelândia:

- *Porque pra aprender inglês poderiam ir pra qualquer país de língua inglesa.* (filhos fizeram intercâmbio na Nova Zelândia)

A escolha dos países de língua inglesa é muitas vezes dos próprios intercambistas ou então confirmada por eles:

- *Mais o inglês que eu queria aprender também, eu já vinha estudando inglês, já.* (intercâmbio na Austrália)

E é interessante observar que o inglês aparece como justificando a escolha mesmo de países onde ele não é a primeira língua:

- *Aí eu fui conversar e não tinha pra Inglaterra [...] Aí eu comecei a falar assim: Qual que é um outro país que tenha uma vivência assim com inglês?* (intercâmbio na Holanda)

Uma intercambista que já participou da seleção de outros grupos acredita que a opção pelos países onde se fala inglês é feita mais pelos pais do que pelos intercambistas. Ela aponta ainda o fato de que países muito diferentes podem “assustar” os pais:

- *Muita gente continua nos países de inglês, por causa dos pais. Que acontece muito de sair o país e a pessoa não viajar por causa dos pais, ainda mais quando é o que a gente chama de diversidade, que é África do Sul, Tailândia, Turquia... Assusta um pouco, eu acho.* (intercâmbio na Noruega)

Em dois depoimentos dos pais pude comprovar essa afirmação. No primeiro, o filho gostaria de ir para a Dinamarca e os pais se opuseram, de acordo com o que me relataram, explicando suas razões. O intercâmbio é visto como um investimento na educação dos filhos e, portanto, deve dar um retorno. O mais importante para eles, então, é o desenvolvimento de uma língua que possa ser “rentável” no mercado. É preciso dizer que os pais do depoimento abaixo, os dois ex-intercambistas, trabalharam como professores de inglês durante algum tempo após a volta ao Brasil, e

a filha mais velha, também ex-intercambista, candidatava-se a uma vaga de professora de inglês num dos cursos livres da cidade.

Pai: Aí ele escolheu um lugar e foi vetado. Quer dizer, o ambiente era aberto mas mais ou menos, né? Mas nós entendemos assim: o intercâmbio é uma experiência, é. Mas o instrumento da língua é muito importante.

Mãe: E também tem outra coisa, e isso a gente colocou pra eles. O intercâmbio, ele é uma experiência de vida e tudo, mas existe um investimento que os pais estão fazendo também, econômico e afetivo. Então eu acho que você tem que tentar obter desse investimento alguma coisa que vá reverter em coisas positivas. Eu acho que na vivência, o hábito de conviver com pessoas e tudo, isso você obtém em qualquer país. Não seria esse o caso. Mas eu acho que você tem que pensar assim: Bom, eu vou unir o útil ao agradável. Vou fazer alguma coisa que depois possa ser contabilizada pra mim. Um retorno. Tipo assim: estudei dez anos de inglês, de repente eu vou lá pra poder aprender a falar tcheco?

Pai: Húngaro?

Mãe: Quando eu voltar, qual a possibilidade que eu vou ter de exercitar essa língua?

Pai: É como o [nome do filho] com o dinamarquês... [...] Mas se você aprende bem o inglês, se você vier algum dia, se você tiver oportunidade de conhecer, de ir pra um país desses, você pode se virar. (filhos fizeram intercâmbio nos Estados Unidos)

No segundo depoimento, o filho pensou em ir para a Turquia e a mãe conta sua reação, comprovando a afirmação anterior de que o que a entrevistada havia chamado de “diversidade” (e que podemos compreender, acredito, como referindo-se a países que não estariam incluídos entre os de “primeiro mundo” e que não têm uma língua socialmente valorizada no mercado) realmente assusta os pais:

- E o [nome do filho], quando ele falou que queria ir pra Turquia? Que é que você vai fazer na Turquia, rapaz? Me conta... Se você for pra Turquia eu te deserto... Tive um medo dele ir pra Turquia. E ele chegou aqui me contando que pôs Turquia. Ele pensou em Turquia... Ah, o Tafarel¹⁶² tá lá, uai. Falei: Turquia! Ah, pelo amor de Deus. Eu não acho que vocês devem ir pros Estados Unidos não, porque Estados Unidos não tá com nada. Vão pra Europa, mas Turquia não, pelo amor de Deus. Qualquer lugar, menos Turquia. Na época a Turquia era um barril de pólvora. Tava tendo

¹⁶² Antigo jogador de futebol da seleção brasileira e que, na época, trabalhava na Turquia como técnico.

problema com a Turquia. [...] Que é que você vai fazer lá? Aprender árabe?... (filhos fizeram intercâmbio na Dinamarca e Estados Unidos)

Apenas em dois casos o país foi escolhido por ter uma língua diferente do inglês. A língua aparece, então, com um caráter de “distinção”, e o inglês é considerado como já dominado:

- Eu escolhi a Alemanha primeiro por causa da língua (inglês, hoje em dia é igual Matemática, você tem que saber, e alemão é um diferencial, uma língua a mais)...(intercâmbio na Alemanha)

- E eu queria ir pra Europa, não queria ir pros Estados Unidos. Queria aprender uma nova língua, inglês eu já tinha um bom domínio do inglês, né? (intercâmbio na Dinamarca)

Vemos então que a aprendizagem e o aperfeiçoamento da língua estrangeira – e principalmente do inglês – são realmente para os pais um ponto importante, mesmo que considerado “adicional”.

A influência de cursos de inglês da cidade, que divulgam a cultura americana e que têm, entre seus professores, muitos ex-intercambistas, é importante na decisão:

- E eu estudava inglês desde os 9 anos, no [nome do curso de inglês vinculado à agência pela qual viajou]. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- Acho que foi uma das coisas [que contribuiu para a escolha dos Estados Unidos], também, é que eu fazia [nome do curso de inglês], o método de lá é de inglês americano. Ele é muito focalizado. Todo o negócio gira em torno dos Estados Unidos, tem muito dialogozinho dos meninos... (intercâmbio nos Estados Unidos)

- E, sei lá, eu acho que eu sempre gostei dos Estados Unidos, sempre que eu via filme... E todos os professores do [nome do curso de inglês] são os que fazem intercâmbio e todos os que foram meus professores, eles foram para os Estados Unidos, então eu já escutava histórias de lá... (intercâmbio nos Estados Unidos)

Além da língua estrangeira - determinante na escolha dos países - temos também, como disse, outros fatores que são levados em conta nas decisões familiares. Um desses fatores, e que explica a grande procura dos Estados Unidos, é o

custo econômico do intercâmbio, que costuma ser menor, na maioria das agências, para esse país.

- Escolhi [os Estados Unidos] principalmente pelo preço, agora. Porque lá é mais barato. Meu pai falou: Não tem jeito, se você quiser ir, tem que ser pros Estados Unidos, que os outros são muito caros. E eu também, a primeira coisa que eu pensei foi nos Estados Unidos. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- Meus pais também nem cogitaram outro país. Talvez Austrália, mas o programa era bastante mais caro, também, coisa de mil dólares. Aí eu acabei optando pelos Estados Unidos mesmo. (intercâmbio nos Estados Unidos)

Na escolha do destino, vemos a força das representações construídas pelos pais e pelos filhos a respeito dos diferentes países. Há, por exemplo, uma “recusa” aos Estados Unidos bastante forte entre alguns entrevistados, tanto intercambistas quanto pais. Essa “recusa” pode levar à escolha de outros países de língua inglesa (principalmente Austrália e Nova Zelândia, mas também Inglaterra) ou a países que falam outras línguas. Entre os motivos da recusa, são recorrentes afirmações sobre a “proximidade” do país, a “semelhança” das culturas. Aparecem também, algumas vezes combinadas a essas, motivações para a recusa fundamentadas em posições políticas:

- Eu fui eliminando o que eu não queria. Primeiro Estados Unidos, que eu acho que é uma cultura que a gente já... Um pouco parecido e é muito perto assim, a gente pega um ônibus... um avião rapidinho pra lá, é muito fácil. E acho que é uma coisa muito comum Estados Unidos, eu não queria de jeito nenhum. (intercâmbio na Austrália)

- Eu não queria Estados Unidos, todo mundo vai pros Estados Unidos. É muito perto, eu já tinha ido pra Disney e Nova Iorque, aí é muito perto, não é uma coisa tão grande assim. (intercâmbio na Austrália)

- E eu queria ir pra Europa, não queria ir pros Estados Unidos. [...] Eu não sou muito fã do país não. Eu acho um povo meio prepotente. [...] E também porque a cultura americana, né? Estados Unidos tá no mundo inteiro. Então eu acho que não seria uma grande novidade ir pra lá, não acrescentaria tanta coisa. Seria uma experiência não muito diferente, a de ir pra lá. Aí eu... (intercâmbio na Dinamarca)

- *Mas o [nome do filho] tem uma idéia formada, ele é um pouco anti-americano... [...] Tem um pouco de anti-americanismo assim, muito...[...] Já com seus doze, treze anos, ele tinha pavor de Disneylândia, esse tipo de coisa, de qualquer dos passeios associados a Estados Unidos... A demanda dele é de outro tipo. (filho fez intercâmbio na Inglaterra)*

- *Eu queria língua inglesa, né? E não queria Estados Unidos porque não, não gosto muito. Eu não gosto muito da política, não é por causa da discriminação não [...] mas sei lá... A política dos Estados Unidos, sei lá... O governo americano... (intercâmbio no Canadá)*

E vemos que as posições políticas dos filhos são partilhadas por alguns pais:

- *Ah, eu não gosto muito de americano não, cê quer saber? Não gosto da pronúncia americana, não gosto de americano... Aí, quando eles falavam, eu falava... [...]. Estados Unidos não, vão pra Europa que aí vocês vão conhecer outros países, outro mundo... Estados Unidos é aqui, gente, na nossa cabeça.*

- *A geração de 70, que é a minha geração, é uma geração que tem uma certa dificuldade com o imperialismo americano, com... Então isso era uma certa dificuldade pra mim.*

Se a imagem construída a respeito dos Estados Unidos é a da “proximidade”, encontramos, a respeito da Inglaterra, a de uma frieza e/ou “conservadorismo” dos ingleses, que leva à recusa do país como destino possível:

- *E não queria Inglaterra, um intercambista me falou que não gostou, que o pessoal foi muito frio com ele. Então isso também....(intercâmbio no Canadá)*

- *A Europa eu não queria porque acho que pela fama do povo ser muito frio e tal. E teria que ser Inglaterra, que eu acho que é um dos últimos lugares que eu queria conhecer é a Inglaterra. [...] Eu acho que pela fama. [...] Chega [para nós] a fama do pessoal frio, né? (intercâmbio nos Estados Unidos)*

- *Eu queria ir pra algum de língua inglesa. Inglaterra eu não queria, não sei, tinha birra. Achava que o povo era careta, uma coisa assim. (intercâmbio nos Estados Unidos)*

E a Europa é associada, por alguns, à cultura, e, por outros, ao “antigo”:

- *Europa? Bom, eu não muito... [...] Eu não tenho aquela coisa assim do antigo, não me chama muito a atenção. Por exemplo, na Inglaterra, que chama muito a atenção o fato da monarquia, ou da Europa mesmo, a questão dos monumentos, dos palácios, das construções, isso assim não me bate muito não.* (intercâmbio na Nova Zelândia)

- *[A escolha da Inglaterra foi] por causa da cultura mesmo. Por que na Europa, né? Tem toda a história da Europa, cultural, política. De tudo, da França, Espanha, a Europa. Como a Inglaterra é um dos únicos ali de língua inglesa, resolvi ir pra lá.* (intercâmbio na Inglaterra)

- *Ela tava com várias idéias, ela queria ir pra Europa. A idéia de ir pra Europa é por causa da cultura, por causa dessa coisa que ela achava mais legal que os Estados Unidos.* (filha fez intercâmbio na Holanda)

A Austrália e a Nova Zelândia são escolhidas, muitas vezes por seus aspectos turísticos, que são, como vimos no Capítulo 2, extremamente valorizados na publicidade desses países:

- *A gente conversou uma vez, numa feira que teve, com uma menina que tinha ido pra lá. Aí veio... Ela falou que a Austrália era muito bonita e tal, aí indicou um livro e tal e tal... Aí a gente olhou, eu empolguei e quis ir pra lá.* (intercâmbio na Austrália)

- *Foi a... A gente via na televisão a Austrália, assim... [...] Aí sempre foi isso, vendo na televisão a Austrália, via, gostava mais ainda... Praia, aqueles esportes radicais que eu adoro, aí foi assim.* (intercâmbio na Austrália)

- *Assim, mesmo sem conhecer eu sou apaixonada pela Nova Zelândia, também, pela questão da natureza. [...] Eu vi aquelas praias meio assim, desertas, aquelas paisagens super exóticas mesmo. [...] Lá também é muito conhecido pelos esportes radicais, mas essa parte assim não tem nada a ver comigo.* (intercâmbio na Nova Zelândia)

- *Agora, porque veio Nova Zelândia na cabeça da [nome da filha] é que eu não entendi muito bem. Eu acho que ela conheceu através de fotos e filme, ficou entusiasmada. Era um período que tava indo gente pra Nova Zelândia... (filhos fizeram intercâmbio nos Estados Unidos e na Austrália)*

E é interessante ver que os mesmos países são recusados pelos motivos que atraem outras famílias. Nesse caso, Austrália e Nova Zelândia são considerados “pouco sérios” para um intercâmbio, mais associados ao turismo, o que mostra que os objetivos da prática, para essas famílias, são outros:

- Só que aí na Austrália, assim, por conhecer ou ler prospecto e tal, parece que intercâmbio pra Austrália e Nova Zelândia é uma coisa assim mais aventura, uma coisa assim. E eu queria aprender inglês mesmo, de verdade, estudar. Aí falei: Ah, vou pros Estados Unidos. (intercâmbio nos Estados Unidos)

- Austrália eu já falei pra ele que não, até meio influenciada, que eu tinha lido uma reportagem não sei aonde um tempo atrás, que falava assim: Se o seu filho quiser fazer intercâmbio e falar que vai pra Austrália, você abre o seu olho, que ele tá querendo tudo menos estudar [...] Então nós falamos: Não, vai pros Estados Unidos. (filho fez intercâmbio nos Estados Unidos)

- É, mas depois desistiu [da Austrália e Nova Zelândia]. Era moda. Depois ele pensou bem e falou assim: É, mãe, quando eu penso em Austrália e Nova Zelândia não é pra estudar não, é pra fazer esporte, essas coisas. Aí falei: Aí também não. Você tem que ir pra estudar e tudo. (filho fez intercâmbio nos Estados Unidos)

Se vimos, em relação à escolha das línguas estrangeiras, que outras línguas além do inglês aparecem como um “diferencial”, essa busca da “distinção” está também presente na escolha dos países, principalmente no discurso daqueles que não escolhem os Estados Unidos. Dessa forma, se o próprio intercâmbio já é uma prática distintiva, a escolha dos países representa um outro nível de distinção:

- Tipo assim: a maioria das pessoas que vão, vão pros Estados Unidos e tal, então eu queria ver se pegava uma coisa mais diferente, mais pra Austrália que tem menos gente. (intercâmbio na Austrália)

- Tinha muito acesso a muitos países aqui no Brasil, mas à Rússia eu não tinha acesso. E a língua, a própria língua russa. E a história, também, o comunismo acabou outro dia. Então resolvi: Quero pegar essa história viva, entre aspas. Aí falei: Vou pra Rússia. [...] Eu preferia escolher esses países menos procurados justamente pelo fato de não ter tanta... Todo mundo vai pros Estados Unidos. E Estados Unidos tá aqui dentro o tempo inteiro. Nova Zelândia e Austrália, todo mundo vai pra Nova Zelândia e Austrália. Eu queria uma coisa diferente. Um motivo que me levou a escolher a Rússia foi esse, o fato de eu querer uma coisa diferente, uma coisa nova. Entre aspas,

eu queria ser o único intercambista de Belo Horizonte que foi pra Rússia. Acho que sou o único de Minas Gerais. É só vontade de ser diferente. (intercâmbio na Rússia)

- Aí eu gostei por não ser muito conhecido. [...] a questão é que Estados Unidos, num certo ponto assim, eu tenho um pouco de cisma. Primeiro, é muito cotado, né? Eu não gosto disso, não sei por quê. Eu não dou muito pra essas coisas populares, assim, não. (intercâmbio na Nova Zelândia)

Os pais revelam um certo orgulho em dizer que os filhos não escolheram os Estados Unidos ou outros países da “moda”:

Pai: O [nome do filho] foi praticamente sozinho, né? Porque não teve... Quase ninguém escolheu Inglaterra. Tanto que do grupo lá, nenhum deles...

Mãe: Só ele. No grupo era Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. (filho fez intercâmbio na Inglaterra)

- Nenhum deles escolheu Estados Unidos. Mas a maioria escolhe. (filhos fizeram intercâmbio na França, Austrália e Nova Zelândia)

O que podemos concluir, em relação à escolha dos países de destino pelos pais ou pelos intercambistas? Inicialmente, que ela é sobretudo uma escolha dos filhos. Mesmo quando os pais discordam do desejo dos filhos, ele é, na quase totalidade das famílias, respeitado. Vemos também que a opção pelo país, quando ocorre, é, geralmente, vinculada à língua – inglês na maioria dos casos – e muitas vezes o objetivo das famílias – ou dos jovens – é apenas a experiência do intercâmbio, o país de destino passando a ser secundário ou a sua “raridade” prevalecendo na escolha.

Em relação às escolhas, de forma geral, podemos ver que é nas famílias fundamentalmente intercambistas que há uma maior avaliação das agências, das possibilidades de destino, da duração do intercâmbio. A experiência global do intercâmbio é mais valorizada do que os ganhos em uma ou outra área, isoladamente. Em todas as famílias, no entanto, o desejo do filho, seu bem-estar psicológico estão à frente de todos os outros critérios de escolha. Temos, então, a união dos vários objetivos: o desenvolvimento pessoal do filho, a preparação para um futuro profissional com maiores chances e, também, a realização de sonhos, a abertura de novos horizontes... Num dos depoimentos citados anteriormente, uma das mães resume os

objetivos de sua família – e, de acordo com as entrevistas, da maior parte delas – ao enviar os filhos: “unir o útil ao agradável”...

4.5. Famílias, práticas e discursos

Quando assistimos a um filme, muitas vezes nos perguntamos como foi construído o seu roteiro, quais foram as linhas mestras que organizaram cenas, falas, movimentos de câmera em torno de idéias iniciais... Perguntamo-nos, também, como foram os “bastidores” do filme, que relações se estabeleceram entre os diversos grupos que participam de um filme: diretor, atores, pessoal técnico...

O Capítulo 4 propôs-se a investigar justamente esses aspectos em relação a um pretense filme sobre os intercâmbios culturais e para isso abordou as famílias. A tendência a situar a família como sujeito central da pesquisa em educação, buscando conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações, é relativamente recente (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000). As relações estabelecidas com o mundo escolar – e com a educação, de modo mais amplo, não são mais vistas apenas como resultado de uma condição de classe. Investigando aspectos menos visíveis da realidade, como as práticas cotidianas e seus significados para as famílias, sabemos hoje que, mesmo situadas em espaços sociais semelhantes, elas podem estabelecer formas diferentes de relação com a escola e outras instituições educativas. Sabemos também que dois contextos familiares com capital cultural equivalente podem produzir situações escolares diferentes (Lahire, 1995) e que a transmissão dos capitais familiares (escolar, cultural, social...) supõe um trabalho de apropriação por parte dos filhos, que não é mais visto como um “herdeiro” inevitável do capital familiar (Singly, 1996b). No caso específico dos intercâmbios culturais, a família é realmente o núcleo central de investigação, pois vimos, no capítulo anterior, que é impossível vincular diretamente a opção por essa prática a variáveis como escolaridade dos pais, renda familiar, ocupação, etc., mesmo que essas variáveis nos forneçam pistas para compreender essa opção. Vimos, no decorrer deste capítulo, que a opção pela prática, simplesmente, diz muito pouco. No interior dela há outros encaminhamentos e processos a serem percorridos, escolhas a serem feitas, e em cada um desses aspectos há espaço para as subjetividades.

Acredito que penetrar um pouco, como fiz, no universo das vinte famílias que me abriram suas portas, mostrou a propriedade dessas afirmações. Busquei perceber e compreender suas práticas a partir dos discursos¹⁶³ de pais e filhos. Mas, se um

¹⁶³ Lembrando que “discurso” é, antes de tudo, uma palavra extremamente polissêmica. A “Escola Francesa de Análise do Discurso” (Cf. Maingueneau, 1997 e Brandão, 1998a e 1998b) prefere, por exemplo, utilizar o conceito de “formação discursiva” para definir o seu objeto de estudo.

discurso carrega em si as marcas da subjetividade de quem o produz, ele é sempre produzido para um outro e contém, em seu interior, muitos outros discursos, com os quais dialoga.¹⁶⁴ O que é possível, então, apreender a partir deles, sem uma análise exaustiva de todas essas possibilidades? Apenas uma pequena parte das representações que essas famílias fazem de suas práticas, representações muitas vezes inconscientes, e que são identificadas a partir de pequenos detalhes... Foi isso que pude captar e apresentar no capítulo que termino: pequenos flashes, cenas curtas que podem ajudar a compor um quadro maior.

É preciso lembrar ainda que, como vimos, as vinte famílias investigadas apresentavam grandes diferenças de configuração. Mesmo que eu tenha, a partir de alguns grandes traços (o envio ou não de todos os filhos para intercâmbio, as experiências dos pais que moraram no exterior, a presença de pais professores etc.), tentado estabelecer grupos de famílias, proximidades e semelhanças, muitos outros pequenos traços – mas que revelam importantes diferenças internas – tiveram que ser ignorados. Uma análise mais minuciosa teria, possivelmente, revelado outras motivações para as diferentes práticas, pequenos detalhes que oporiam escolhas aparentemente semelhantes, tensões não localizadas....

Se utilizo aqui a palavra “tensão”, lembro que em vários momentos, no decorrer deste capítulo, falei em tensão. Ela existe – e é explicitada - entre os dois grandes objetivos dos pais nas famílias contemporâneas: garantir ao filho a escolaridade e as capacidades necessárias para um futuro escolar e profissional de sucesso, e ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento de suas qualidades pessoais, para que ele possa ser um indivíduo realizado e feliz. Ela está também entre os dois aspectos que aparecem na preparação para o vestibular: o investimento na segurança e na tranquilidade do filho e na aprendizagem do conteúdo das disciplinas. Mas, mesmo que não explicitada, acredito que a idéia de tensão perpassa todos os discursos, em todas as famílias. Ela está presente nas diferentes visões do intercâmbio do pai e da mãe, nas diferentes percepções de pais e filhos; ela aparece na preocupação evidente dos pais em possibilitar aos filhos aquilo “que não tiveram”, na insistência em dizer que os filhos é que desejam o intercâmbio... Ela está presente nos relatos – não explorados no trabalho – de problemas vividos, dos medos, das angústias.

O intercâmbio como forma de resolver – pelo menos temporariamente – algumas dessas tensões leva à imagem do ioiô, que utilizei aqui por duas vezes. Essa imagem, também, carrega em si uma tensão. O ioiô é lançado no espaço, mas

¹⁶⁴ É o que a Análise do Discurso denomina “heterogeneidade discursiva”. (Brandão, 1998)

permanece ligado, por um fio, mesmo que tênue, à mão de quem o atira. Fio que, para que o ioiô vá e volte, também deve estar tenso... Liberdade e controle. Essa é a tensão que une os três elementos deste capítulo: as famílias, suas práticas e seus discursos...

CONSIDERAÇÕES/INTERROGAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES/INTERROGAÇÕES FINAIS

Interrogação [Do lat. interrogatione.] S. f.

1. Ato ou efeito de interrogar(-se); interrogatório.
2. Ponto de interrogação.
3. **E. Ling.** Uma das quatro classes em que se dividem as sentenças simples, cuja função é exprimir a falta de informação sobre determinado tópico, a qual é pedida ao ouvinte, e que se caracteriza pela presença de pelo menos um dos seguintes fatores: (a) entonação interrogativa; (b) presença de um pronome interrogativo. Ex.: Quem disse tal coisa?; (c) inversão da ordem sujeito-verbo. Ex.: Conseguirá nosso herói libertar-se?

Nas páginas iniciais da Introdução deste trabalho, busquei o dicionário com o objetivo de ver as acepções dadas à palavra “intercâmbio” para, a partir daí, responder à pergunta que norteou a pesquisa: o que são intercâmbios culturais? Também o Capítulo 1 começa com uma viagem pelos dicionários... E é recorrendo ainda ao dicionário que inicio as considerações finais do trabalho. O verbete citado acima, retirado do *Aurélio*, informa que a função de uma interrogação é “exprimir a falta de informação sobre determinado tópico, a qual é pedida ao ouvinte”. Por que iniciar a conclusão de um trabalho falando de interrogações?

Por abordar um assunto ainda não explorado nos meios acadêmicos, este trabalho foi iniciado com o objetivo de responder a muitas perguntas. Eram inúmeras as interrogações (tópicos a respeito dos quais havia falta de informação) que, se não foram solicitadas ao ouvinte, foram partilhadas com o leitor. Na busca de respostas, o trabalho propôs-se a um levantamento de dados de base e a uma análise que permitisse uma primeira compreensão da prática dos intercâmbios culturais, que vem aumentando entre as famílias das camadas médias brasileiras. Diante desse quadro, é difícil falar em conclusões. É preferível optar por algumas considerações finais, que permitam ver quais interrogações – das muitas que eu me fazia no início da pesquisa e que permearam todo o desenvolvimento do trabalho – puderam encontrar uma resposta e quais ainda permanecem à espera de outras investigações sobre o tema.

Na busca da compreensão da prática dos intercâmbios, o trabalho fez inicialmente um rápido sobrevôo histórico, mostrando que tanto o estudo de línguas estrangeiras quanto as viagens educativas sempre estiveram relacionados à educação das elites, mesmo que, em determinadas situações - como as “permutas” na Suíça –

fossem práticas que se estendiam a outras camadas sociais. Os dados obtidos nesta pesquisa permitem verificar que, na atualidade, essas práticas expandiram-se em outros meios sociais. Os intercâmbios podem ser considerados como fazendo parte dessa nova organização. Através deles, frações das camadas médias podem proporcionar a seus filhos experiências internacionais anteriormente restritas às elites econômicas. As línguas estrangeiras, que se organizam numa estrutura hierárquica – que varia no tempo e no espaço – de acordo com o valor simbólico que lhes é atribuído, conservam o caráter “distintivo” que possuíam, apesar de seu acesso ter se estendido a um público mais amplo, diante das exigências da nova organização mundial. O inglês ocupa nessa estrutura uma posição hipercentral, e determina muitas vezes a escolha dos países de destino dos intercambistas, outras línguas aparecendo, principalmente, como marcas de “distinção”, pela sua raridade no mercado de línguas estrangeiras no Brasil.

A prática dos intercâmbios pode ser vista também como fazendo parte de um “mercado”, no sentido econômico do termo. O trabalho buscou, portanto, investigar os dois lados desse mercado: a oferta, constituída pelas agências operadoras, e a demanda, constituída pelos usuários, ou seja, os intercambistas e suas famílias. O *corpus* documental obtido junto às agências operadoras de intercâmbio permitiu estabelecer algumas distinções entre elas, sendo a mais explícita a que as divide entre agências “com fins lucrativos” e “sem fins lucrativos”. Estas últimas, estruturadas com base no voluntariado, oferecem maiores possibilidades de países de destino do que as primeiras, que buscam, principalmente, atender à demanda. Todas elas são voltadas sobretudo para um público pertencente às camadas médias, para o qual dirigem sua publicidade. Apesar de haver semelhanças e diferenças na forma de funcionamento das diferentes agências, mesmo no interior dos dois grupos, todas elas preocupam-se em preparar, de alguma forma, o intercambista para o período no exterior (algumas fazendo disso o seu “ponto forte”). As agências “com fins lucrativos” preocupam-se em divulgar os países com os quais trabalham; em oferecer programas diferenciados que possam atender diferentes demandas; em anunciar os benefícios atribuídos ao intercâmbio. Entre esses benefícios ou vantagens, há uma insistência – detectada sobretudo no material publicitário analisado - em quatro aspectos: aqueles ligados à internacionalização e ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural; os que se referem ao aprendizado de línguas estrangeiras; os relacionados ao desenvolvimento psicológico e intelectual do jovem e, finalmente, os que se vinculam ao futuro profissional do intercambista. O material analisado permitiu detectar uma indefinição

do campo de atuação das agências de intercâmbio, numa tensão permanente entre os aspectos turísticos e educacionais da prática. A essa tensão, acrescenta-se um outro aspecto, mais explícito entre as agências “sem fins lucrativos”, mas presente em todas elas: uma visão do intercâmbio como uma “missão” a ser cumprida, que é a de contribuir para a paz entre os povos, assim como a de divulgar nosso país no exterior. Esse campo bastante fluido em que as agências podem ser situadas merece maior investigação, o que permitiria, entre outros objetivos, o estabelecimento de distinções entre elas.

Outras interrogações do trabalho buscavam compreender quem é o jovem intercambista e a que família ele pertence. Os dados obtidos permitiram delinear algumas respostas. Em relação às famílias, vimos que os pais, em sua maioria, possuem diploma universitário, exercem ocupações de nível superior e moram em bairros que abrigam as camadas média e média-alta da cidade. Essas famílias, em geral, investem no estudo de línguas estrangeiras dos filhos. Em relação aos pais, o capital representado pelo domínio de línguas e pela prática de viagens ao exterior está presente em grande parte das famílias. Diante dos dados, confirmou-se a hipótese de que o intercâmbio é uma prática das camadas médias. Quanto aos jovens intercambistas, pôde ser feito o esboço de um perfil: rapazes e moças (sem distinção), com idade entre 15 e 19 anos, geralmente freqüentando, antes da viagem, o segundo ano do ensino médio em um estabelecimento particular de ensino, que se dirigem preferencialmente a países de língua inglesa, com os Estados Unidos ocupando aí uma posição de destaque. Todos eles incluem, nos planos para o futuro imediato, logo após o retorno ao Brasil, fazer o vestibular e seguir um curso superior – percurso típico dos jovens das camadas médias.

A tentativa de encontrar traços distintivos entre o grupo de famílias que optam pela prática dos intercâmbios (simpáticas ao intercâmbio) e as que não optam (indiferentes/contrárias ao intercâmbio), o que permitiria falar de diferentes “estilos de vida”, permitiu apenas o delineamento de algumas pistas, relacionadas à renda familiar (a adesão à prática é menor entre as famílias situadas nas faixas de renda mais alta) e ao estudo de línguas estrangeiras e viagens ao exterior (a adesão é maior entre os pais que estudam línguas e realizam viagens internacionais). O traço que realmente introduz uma clivagem entre os dois grupos de famílias é a experiência anterior dos pais intercambistas: pais que fizeram intercâmbio optam por mandar os filhos para a mesma experiência.

O trabalho mais qualitativo, desenvolvido por meio de entrevistas com vinte famílias que haviam enviado um ou mais filhos para intercâmbio, permitiu responder a algumas interrogações a respeito da relação das famílias com essa prática. Pôde-se detectar, entre elas, famílias “fundamentalmente intercambistas” e famílias “circunstancialmente intercambistas”. Localizadas a partir de um primeiro indício (o envio de todos os filhos ou apenas de parte deles para intercâmbio), verificou-se que, no primeiro grupo, existe uma adesão total à prática, e o papel desempenhado pelos pais – e sua trajetória de vida, principalmente em relação aos contatos com o exterior – é fundamental nesse empreendimento. No segundo grupo, a adesão dos pais é moderada e a iniciativa do intercâmbio parte geralmente dos filhos e é apenas ratificada pelos pais. Nos dois grupos, percebe-se uma preocupação em colocar em evidência que há um centramento das famílias nos filhos, reconhecidos como “indivíduos” – o que é apontado por Singly (1993a, 1996a e 1996b) como uma das características da família contemporânea.

Na análise dos motivos que levam os pais a optar pela prática dos intercâmbios, percebeu-se que eles refletem, de alguma forma, aqueles anunciados pelas agências. Também entre as famílias encontramos referências à internacionalização, ao desenvolvimento de uma “sensibilidade cultural”, a maiores chances no mercado escolar e profissional, ao aprendizado de línguas. Em relação a esse último ponto, há uma insistência dos pais em apresentá-lo como um ganho adicional da experiência, mais valorizada pelos seus outros aspectos. Apesar disso, a escolha de países preferencialmente de língua inglesa mostra que os pais desejam que os filhos aprendam (ou desenvolvam) uma língua “rentável” no mercado atual, que é o inglês. Os pais, em seu discurso, apresentam o intercâmbio como um “investimento” – econômico e afetivo - no filho, o que permite estender a essa prática algumas afirmações de estudiosos da Sociologia da Educação a respeito da relação estabelecida entre as famílias das camadas médias e a escolarização dos filhos, também vista como um “investimento”.

O desenvolvimento da autonomia, a “aceleração” da passagem para a idade adulta, a descoberta de sua verdadeira identidade, o aumento da autoconfiança do adolescente são aspectos muito enfatizados pelas famílias como sendo ganhos importantes do intercâmbio. Além desses aspectos, a possibilidade de realização dos sonhos e desejos do jovem, enfatizada por algumas famílias, mostra que o intercâmbio é visto também como um espaço de desenvolvimento pessoal.

Singly afirma que há, atualmente, dois grandes imperativos colocados para a família em relação à educação dos filhos: “Seu filho deve ter sucesso/Seu filho deve sentir-se realizado”. (1996a:138) Segundo o autor, essa dualidade de expectativas sociais em relação aos filhos (ser o melhor/ser feliz) exige um esforço das famílias:

Obedecer a deuses cujas demandas não coincidem obriga os pais e os jovens a resolver, permanentemente, contradições. Com a ajuda dos pais, os filhos devem respeitar a natureza psicológica adormecida em seu interior, aceitando, ao mesmo tempo, submeter-se à cultura escolar. (1996a:139)

A análise das entrevistas permite concluir que, para as famílias que optam pela prática, os intercâmbios representam uma forma de atender, ao mesmo tempo, a essas duas grandes exigências: garantir aos filhos trunfos que lhes forneçam maior competitividade nos mercados escolar e profissional (e nesse caso, poderíamos falar de estratégias utilitaristas) e, principalmente, possibilitar-lhes o bem-estar e as qualidades pessoais (e aqui estaríamos falando de estratégias identitárias) que façam deles indivíduos realizados, saudáveis do ponto de vista psicológico e felizes. Nesse sentido, os intercâmbios constituem, efetivamente, estratégias educativas das famílias.

Diferenças entre os dois grupos de famílias são sugeridas na análise dos encaminhamentos que se seguem à opção por enviar o filho para intercâmbio e merecem ser mais investigadas: o processo de escolha de agências, de país de destino, de duração do período no exterior. As famílias “fundamentalmente intercambistas”, por exemplo, revelaram um maior conhecimento do mercado dos intercâmbios, fazendo escolhas que buscam adequar as características do filho aos diferentes programas, ao tempo de duração. Em seu discurso, há uma insistência maior no desenvolvimento das qualidades pessoais dos filhos do que nas vantagens da experiência para o seu futuro escolar e profissional, mesmo que os dois aspectos estejam presentes em todas as famílias.

Evidentemente, as famílias apresentam diferenças internas que não puderam ser aprofundadas neste trabalho. Também a vinculação das escolhas feitas (país e língua, duração, agência) a determinadas configurações familiares é um trabalho necessário. Restam, portanto, outras diferenças a serem descobertas, analisadas. Outras interrogações a serem respondidas.

O trabalho não teve como objetivo analisar as conseqüências da prática dos intercâmbios na vida – escolar, profissional, pessoal – dos intercambistas. Esse é, entretanto, também um trabalho necessário e supõe o acompanhamento desses

jovens durante um período mais longo de sua vida. Acredito que aquilo a que esta tese se propôs – compreender a prática dos intercâmbios – é apenas um primeiro passo. A partir dele, muitos outros podem e devem ser realizados.

Diante de um objeto ainda ignorado pelos meios acadêmicos, a tese vem, então, dar esse “primeiro passo” de uma viagem de pesquisa que investiga outras viagens através desse “vasto mundo”, de que nos falava Drummond:

Mundo mundo vasto mundo
Mais vasto é meu coração.

(Carlos Drummond de Andrade – *Poema de sete faces*)

RESUME

À travers ce travail on cherche à comprendre les « échanges culturels » faits aujourd'hui au Brésil. Employée pour nommer de différents cours suivis à l'étranger l'expression se rattache, plus précisément, à une de ses modalités: il s'agit du lycéen qui suit, à l'étranger, un ou deux semestres scolaires et séjourne, pendant cette période, avec une famille. L'absence de travaux académiques à ce propos, au Brésil, a conduit l'organisation du travail sur deux versants. D'abord, on a repéré les agences qui opèrent ces échanges, à Belo Horizonte; on a interviewé les responsables et on a réuni un matériel publicitaire important. L'analyse des données a permis d'établir quelques différences parmi ces agences, la plus évidente étant celle qui les partage entre des agences « ayant pour but le profit » et des agences « n'ayant pas pour but le profit ». Ces dernières, structurées sur le bénévolat, offrent un choix plus large de pays de destination que les premières, qui cherchent, principalement, à répondre à la demande. Il a été possible aussi de repérer le nombre de jeunes qui ont quitté la ville de Belo Horizonte en 1996, 1997 et 1998 (N=1334), leur destination et des données qui ont permis de caractériser l'espace social occupé par leurs familles. Les parents, pour la plupart, ont un diplôme universitaire, exercent des fonctions de niveau supérieur et habitent dans des quartiers de classe moyenne et moyenne haute. On a pu aussi esquisser le profil des jeunes qui font cet échange culturel: des garçons et des filles, entre 15 et 19 ans, qui suivent, en général, la deuxième année du lycée dans un établissement privé et qui partent, dans leur majorité, vers des pays de langue anglaise, les États-Unis y prenant une position privilégiée. Un deuxième moment, essentiellement qualitatif, a consisté en des entretiens avec 20 familles qui ont envoyé des enfants pour de tels échanges; ces entretiens avaient comme but d'approfondir la compréhension de cette pratique. L'analyse des entretiens a permis de conclure que, pour les familles, les échanges représentent une façon de répondre aux deux grandes exigences que subissent les familles contemporaines: d'une part, garantir à leurs enfants des atouts qui leur proportionnent une plus grande chance de compétition dans les marchés scolaires et professionnel et, d'autre part, leur garantir le bien-être aussi que le développement de qualités personnelles qui puissent leur permettre de devenir des individus épanouis et heureux. Dans ce sens, les échanges constituent, en effet, des pratiques éducatives des familles.

ABSTRACT

This work aims at understanding the practice of “cultural exchange programs” today in Brazil. The expression used to address different courses taken abroad, but nowadays it is more strictly connected to one specific type: the high school student who attends one or two school semesters in a foreign country and who during this period lives with a family. The absence of academic works on the theme in Brazil has led to the organization of this work in two lines of thought. First, the agencies, which work with exchange programs in Belo Horizonte, were located; the people responsible for these programs were interviewed and a significant advertising material was gathered. The data analysis allowed us to establish some distinctions between the agencies; the most explicit point was the one that divides them into “profit” and “nonprofit” agencies. The latter, which are structured with basis on volunteerism, offer greater possibilities of destination countries than the former, which mainly try to meet the demand. It was also possible to raise the number of young people who left Belo Horizonte in 1996, 1997, 1997 and 1998 (N=1334), their destinations and data, which allowed us to characterize the social space occupied by their families. Most of the parents have a college degree, perform highly qualified jobs and live in middle and medium to high-class neighborhoods. Regarding the exchange students, we can trace a profile: boys and girls, average age between 15 and 19 years old, generally attending their junior year in a private high school before the trip, who preferably go to English speaking countries, with the United States occupying a prominent position. The second moment, which was essentially qualitative, consisted of interviews with 20 “exchange families”, aiming at deepening our understanding of this practice’s meaning. The analysis of the interviews allows us to conclude that for the families, the exchange programs represent a way to meet, at the same time, two great requirements set today for the contemporary family: guarantee some advantages to the children which will provide them with higher competitiveness in the school and professional markets and, mainly, allow them the well-being and development of personal qualities which make them fulfilled, healthy from the psychological point of view, and happy individuals. In this sense, exchange programs effectively constitute a family’s educative strategy.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADA, Jacques. *La mondialisation de l'économie*. Paris: La Découverte, 1999.
2. ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.
3. ALRED G. L'année à l'étranger: une mise en question de l'identité. In: ZARATE, Geneviève (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels. Recherche et Formation*, n. 33, 2000, p. 27-44.
4. AMARO, Fábio. *Austrália: uma história pra contar (emoções de um intercâmbio cultural)*. Belo Horizonte: RHJ, 2000.
5. ANSART, Pierre. *Les sociologies contemporaines*. Paris: Editions du Seuil, 1990.
6. BAJOMI, Ivan. Les processus d'internationalisation observables au sein du système universitaire hongrois. In: BROADY, D., SAINT-MARTIN M., PALME, Mikael. *Les élites: formation, reconversion, internationalisation: Colloque de Stockholm 1993*. Paris/Stockholm: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/EHESS et Forkningsgruppen för utbildnings-och kultursociologi, Lärarhögskolan, 1993.
7. BALLION, R. *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock/L.Pernoud, 1982.
8. BALLION, R. Le choix du collège: le comportement "éclairé" des familles. *Revue française de sociologie*, n.27, 1986, p.719-734.
9. BALLION, R. *La bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier, 1991.
10. BAUDELLOT, Christian. Le recrutement des élites scolaires en France. In: BROADY, Donald., CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
11. BELLO, José Maria. *Memórias*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1958 *apud* MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
12. BERG, B. et al. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur em Suède face à l'internationalisation. In: BROADY, D., SAINT-MARTIN, M., PALME, Mikael. *Les élites: formation, reconversion, internationalisation: Colloque de Stockholm 1993*. Paris/Stockholm: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, EHESS et Forkningsgruppen för utbildnings-och kultursociologi, Lärarhögskolan, 1993.
13. BERNIER, L., SINGLY, F. (coord.). Familles et école. *Lien social et politiques RIAC*, Paris, n.35, 1996. (n. spécial).
14. BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Eve. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Galimard, 1999.
15. BONNET, FRANÇOIS. *L'internationalisation des enfants des classes supérieures lyonnaises*. Mémoire de DEA. Institut d' Études Politiques de Paris, 2001.
16. BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris: Les éditions de minuit, 1979.
17. BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Ática, 1983a

18. BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b
19. BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
20. BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état*. Paris: Les éditions de minuit, 1989
21. BOURDIEU, Pierre. et al. *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993.
22. BOYER, R., DELCLAUX, M. *Les familles face au collège*. Paris: INRP, 1995.
23. BÖRJENSON, Mikael. *L'internationalisation, une nouvelle définition de l'excellence scolaire?* Universidade de Uppsala/Suécia. Projeto de doutorado, 2000.
24. BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998a.
25. BRANDÃO, Helena H. N. *Subjetividades, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1998b.
26. BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
27. BROADY, D., SAINT-MARTIN, Monique, PALME, Mikael. *Les élites: formation, reconversion, internationalisation: Colloque de Stockholm 1993*. Paris/Stockholm: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et Forkningsgruppen för utbildnings-och kultursociologi, Lärarhögskolan, 1993.
28. BROADY, D., CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
29. BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette, 1911.
30. CAILLE, J. P. Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège. *Educations et formations*, Paris, n.48, 1996, p.19-37.
31. CAIN, Albane. Actions de formation à l'étranger des enseignants de langues et ouverture à l'autre. In: ZARATE, Geneviève (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels*. *Recherche et Formation*, n. 33, 2000, p. 83-96.
32. CALVET, Jean-Louis. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.
33. CASPARD, Pierre. Les changes linguistiques d'adolescents. *Revue Historique Neuchâteloise*, n. 1/2, jan. juin. 2000.
34. CHMATKO, Natalia, SAINT MARTIN, Monique. Les reconversions des anciens bureaucrates dans le secteur privé. In: BROADY, Donald et al. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*, Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
35. CIBOIS, P. Le choix de l'option latin au collège. *Éducations et formations*, Paris, n.48, 1996, p. 39-51.
36. CICCHELLI, V. Être pris en charge par ses parents: portraits de la gêne et de l'aisance exprimées par les étudiants. *Lien social et politiques RIAC*, Paris, n.43, p. 67-79, 2000. (n. spécial: Voir les jeunes autrement)

37. CICHELLI, V., CICHELLI-PUGEAULT, C. *Les théories sociologiques de la famille*. Paris: La Découverte, 1998.
38. COLIN, M.,CORIDIAN, C. *Les produits éducatifs parascolaires: une réponse à l'inquiétude des familles?* Paris: INRP, 1996.
39. COMPÈRE, Marie-Madeleine. *L'histoire de l'éducation en Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Paris: INRP/Peter Lang, 1995.
40. COSTE, Daniel. Le théâtre de la représentation. In: ZARATE, G. *Les représentations en didactiques des langues et cultures: collec. Notions en questions*. Paris: ENS de Fontenay/ Saint-Cloud, 1997, p. 103-111.
41. DESROSIÈRES, A., THÉVENOT, L. *Les catégories socio-professionnelles*. Paris: La Découverte, 2000.
42. DICTIONNAIRE LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ. Paris: Larousse, 2000.
43. DICTIONNAIRE LE PETIT ROBERT. Paris: Le Robert e Liris interactive, 1996. (versão CD-Rom)
44. DOLLFUS, Daniel E. Paris, fevereiro de 1995. Entrevista concedida a Michel Pinçon.
45. DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1973.
46. DUBET F. *Écoles, familles: le malentendu*, Paris: Textuel, 1997.
47. DUBET F. *Les lycéens*. Paris: Éditions du Seuil, 1991.
48. DUBET F., MARTUCCELLI, D. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politiques RIAC*, Paris, n.35, p.109-121, 1996. (n. spécial: Familles et école).
49. DUCHESNE, S. Pratique de l'entretien non-directif. In: CURAPP. *Les méthodes au concret: démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. Paris: PUF, 2000, p 81-103. *apud* BONNET, FRANÇOIS. *L'internalisation des enfants des classes supérieures lyonnaises*. Paris: Institut d'Études Politiques, 2001. Mémoire de DEA
50. DURU-BELLAT Marie. Filles et garçons a l'école approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, n.109, out. dez. 1995, p.111-141.
51. DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE J. P. Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Économie et statistique*, n.293, 1996, p. 77-93.
52. DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.
53. ELIAS, Norbert. *La Société de Cour*. Paris: Flammarion, 1885. 331p.
54. EVANS, K., FURLONG, A. Niches, transitions, trajectoires: de quelques théories et représentations des passages de la jeunesse. *Lien social et politiques RIAC*, n.43, 2000, p.41-47. (n. spécial: Voir les jeunes autrement).
55. FELIPE, Carlos. Um encontro com a História. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 dez. 2001. Caderno de Turismo.
56. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Novo Aurélio Século XXI*.Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 2000. (versão CD-Rom).

57. FERREIRA, V. *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. apud 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
58. FLORY, Maurice. *Étudiants d'Europe*. Paris: Documentation Française, 1993 apud RIMMER, Rachel. *L'année à l'étranger des étudiants britanniques: un parcours initiatique*. Paris: École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, 1997. Mémoire de DEA.
59. FRANÇA, J.L. et al. *Manual para normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 5. ed. rev. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
60. GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin, 1991.
61. GAUTHIER, M. L'âge des jeunes: 'un fait social instable'. *Lien social et politiques RIAC*, n.43, p. 23-32, 2000. (n. spécial: Voir les jeunes autrement).
62. GENIEYS, W. De la théorie à la sociologie des élites en interaction: vers un néo-élitisme? In: CURAPP. *Les méthodes au concret: démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. Paris: PUF, 2000, p 81-103 apud BONNET, FRANÇOIS. *L'internationalisation des enfants des classes supérieures lyonnaises*. Paris: Institut d' Études Politiques, 2001. Mémoire de DEA.
63. GEOFFROY, Christine. Management interculturel. In: ZARATE, Geneviève (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels*. *Recherche et Formation* n. 33, 2000, p.107-111.
64. GHELLAB, Grazia S. Les écoles de gestion au Maroc et la culture transnationale. In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
65. GISSOT, C., HÉRAN, F., MANON N. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris: INSEE, 1994. (Coll. "INSEE résultats").
66. GLASMAN, D., COLLONGES, G. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris: CNDP/FAS, 1994.
67. GOMES, Nerilda Salazar Bergo. *A Língua Estrangeira e sua inclusão no currículo da educação do povo: necessária ou supérflua?* 1985. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas /IEAE, Rio de Janeiro.
68. GROUX, Dominique, PORCHER, Louis (org.) *Les échanges éducatifs*. Paris: L'Harmattan, 2000.
69. GROUX, Dominique, TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*. Paris: L'Harmattan, 2000.
70. HADDAB, Mustapha. L'ordinateur et le bachelier: le baccalauréat en Algérie, instance de sélection sociale et instrument de régulation des flux. In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala, Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
71. HAGÈGE, Claude. *Le souffle de la langue: voies et destin des parlers d'Europe*. Paris: Éditions Odile Jacob, 1992.

72. HEILBRON, Johan. Traductions et échanges culturels: notes sur le système mondial de traduction. In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
73. HENRIOT-VAN ZANTEN, A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. In: BERNIER, L., SINGLY, F. (coord.). *Lien social et politiques RIAC*, n.35, p. 125-135, 1996. (n. spécial: Familles et école).
74. HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
75. INTERCÂMBIO completando o currículo. *Jornal de Casa*, Belo Horizonte, 30 out. a 5 nov. 1999. (Matéria publicitária).
76. JÁUREGUI, Jorge. Exclusão e mundialização *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 mai. 2002. Caderno Pensar.
77. JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.
78. JULIA, Dominique, REVEL, Jacques. *Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècle: histoire sociale des populations étudiantes*. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1989. Tome 2.
79. JULIA, Dominique. Les étudiants et leurs études dans la France moderne. In: _____. *Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècle: histoire sociale des populations étudiantes*. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1989, p. 33-105. Tome 2.
80. KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.
81. KELLERHAUS J., MONTANDON C. *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1991.
82. KUBANEK, Angelika. L'éducation cosmopolite en Allemagne. In: ZARATE, Geneviève (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels*. *Recherche et Formation* n. 33, 2000, p.111-116.
83. LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles*. Paris: Galimard/Le Seuil, 1995.
84. LANGOUËT, G., LÉGER, A. *Le choix des familles*. Paris: Fabert, 1997.
85. LAURENS, Jean-Paul. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
86. LOCKE, John. *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1992 *apud* CASPARD, Pierre. Les changes linguistiques d'adolescents. *Revue Historique Neuchâteloise*, n. 1/2, jan. juin. 2000.
87. LONDEI, Danielle, LAUDANI, Raffaele. 'Globalisation'/'Mondialisation': xénophilie ou xénophobie culturelle? In: *Cahier de Résumés des communications du Colloque Xénophilie/ Xénophobie et Diffusion des Langues*. Saint-Cloud: ENS, 1999.
88. LOUIS-ETXETO D. La hiérarchisation sociale des lycées. *Revue Française de Pédagogie*, n. 124, 1988, p. 55-68.

89. LUZ, Lia Hecker. *Voando sem asas: a experiência de uma estudante brasileira em um programa de intercâmbio no exterior*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
90. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes/Ed. UNICAMP, 1997.
91. MARTIN, C., MARTIN, J. C. Liens personnels, liens collectifs. *Lien social et politiques RIAC*, n.39, 1998. (n. spécial).
92. MAUNAYE, E. Passer de chez ses parents à chez soi: entre attachement et détachement. *Lien social et politiques RIAC*, n.43, 2000, p. 59-66. (n. spécial: Voir les jeunes autrement).
93. MAUSS, Marcel. *Oeuvres 3: cohésion sociale et divisions de la sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1969.
94. MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
95. MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
96. MONTANDON C. Les relations des parents avec l'école. In: BERNIER, L., SINGLY, F. (coord.). *Lien social et politiques RIAC*, n.35, p. 125-135, 1996. (n. spécial: Familles et école).
97. MOREIYRA, Álvaro. *As amargas não-lembranças*. Rio de Janeiro: Ed. Lux, 1954 *apud* MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
98. MURPHY-LEJEUNE, E. Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens. In: ZARATE, Geneviève (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels*. *Recherche et Formation*, n. 33, 2000. p.11-26.
99. NIANE, Boubacar. De la facticité d'un pouvoir. L'alternative à l'état central..In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*, Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
100. NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. *Teoria e Educação*, n. 3, 1991, p.89-112.
101. NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v. 20, n.1, jan. jun. 1995, p.9-25.
102. NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 7, mai. 1997, p. 109-129.
103. NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias – a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, mai. 1998a, p. 42-56.
104. NOGUEIRA, Maria Alice. Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização de estudos. *Proposições*, v.9, n° 1, p.113-131. 1998b.
105. NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, G. ZAGO, N. (org.) *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000.
106. NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas.

- In: NOGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. ZAGO, N. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000
107. NOSELLA, Paulo, BUFFA, Ester. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
 108. ORTIZ, Renato. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
 109. ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
 110. PAGANINI, G. Formation initiale et ouverture internationale: le cas des élèves-ingénieurs. *Revue Française de pédagogie*, n. 129, oct. dez. 1999, p.53-64.
 111. PAIS, José Machado. Routes to Adulthood in a Changing Society. *Education Policy*, v..8, n. 1, 1993 *apud* PIMENTA, Melissa de Mattos. *Jovens em transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo*. 2001. 192f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
 112. PANAYOTOPOULOS, Nicos. Notes préliminaires sur l'espace de formation des cadres em Grèce. In: BROADY, D., SAINT-MARTIN, M., PALME, Mikael. *Les élites: formation, reconversion, internationalisation: Colloque de Stockholm 1993*. Paris/Stockholm: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et Forkningsgruppen för urtbildnings- och kultursociologi, Lärarhögskolan, 1993.
 113. PANAYOTOPOULOS, Nicos. Le Collège d' Athènes: une école pour ' les citoyens grecs du monde' In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
 114. PARMENTER, Lynne. Mondialisation et éducation. In: ZARATE, Geneviève (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels. Recherche et Formation* n. 33, 2000, p.117-121.
 115. PARMENTIER, Patrick. Les genres et leurs lecteurs. *Revue française de sociologie*, n.27, 1986, p.397-430.
 116. PASTORE, J.. HALLER, A. O que está acontecendo com a mobilidade social no Brasil? In: VELLOSO, ALBUQUERQUE. (org.) *Pobreza e Mobilidade Social*. São Paulo: Nobel, 1993.
 117. PERRENOUD P. Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation?: limites et ambiguïtes du paradigme stratégique. In: VAN HAECHE, A. *Socialisations scolaires-socialisations professionnelles: nouveaux enjeux, nouveaux débats: actes du colloque de Bruxelles*, AISLF. Bruxelles: Éditions de l'Institut de sociologie, 1986.
 118. PIMENTA, Melissa de Mattos. *Jovens em transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo*. 2001. 192f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
 119. PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M. *Dans les beaux quartiers*. Paris: Seuil, 1989.
 120. PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT. Le capital cosmopolite des elites: conversions et reconversions. In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala:

Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.

121. PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M. *Nouveaux patrons, nouvelles dinasties*. Paris: Calman-Lévy, 1998.
122. PLAISANCE, Éric. Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie. In: *Qui maîtrise l'école*. Lausanne: Réalités Sociales, p. 343-351.
123. 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
124. PRADO, Ceres Leite. Língua estrangeira na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.2, n.10, p.33-39, jul. ago. 1996
125. PRADO, Ceres Leite. E nós quem somos? um estudo a respeito dos professores de francês do estado de Minas Gerais. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA FAE/UFMG, 5., 1998, Belo Horizonte. *Anais...*Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1998.
126. PRADO, Ceres Leite. Qui sommes-nous?: une étude sur les professeurs de français du Minas Gerais. In: *L'univers du français: lettre trimestrielle de la Fédération internationale des professeurs de français*. Paris: FIPF, 2000.
127. PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. *Anuário Estatístico de Belo Horizonte 2000*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 2000.
128. PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. *Anuário IPTU 2000*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 2000.
129. PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. *O Índice de QVU e o Mapa de exclusão social de BH*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 2000.
130. QUADROS, Waldir. *O "Milagre Brasileiro" e a expansão da nova classe média*. 1991. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade de Campinas, Campinas.
131. QUEIROZ, Jean-Manuel. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.
132. RIMMER, Rachel. *L'année à l'étranger des étudiants britanniques: un parcours initiatique*. Mémoire de DEA. Paris: École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, 1997.
133. ROMANELLI, Geraldo. *Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade*. 1986. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
134. SCALON, Maria Celi. Mapeando Estratos: critérios para escolha de uma classificação. *DADOS Revista de Ciências Sociais*, v.41, n. 2, 1998, p. 337-375.
135. SCALON, Maria Celi. *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro: Revan/IUPERG/UCAM, 1999.
136. SCALIONI, Mirtes Helena P. *Com a perna no mundo: histórias de intercambistas*. Belo Horizonte: Passos Ed., 1997.
137. SCARFÒ, Grazia. L'espace des écoles de gestion italiennes: reconversion et internationalisation. In: BROADY, D., SAINT-MARTIN, M., PALME, Mikael. *Les élites: formation, reconversion, internationalisation: Colloque de Stockholm 1993*.

Paris/Stockholm: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et Forkningsgruppen för utbildnings-och kultursociologi, Lärarhögskolan, 1993.

138. SEGALEN, M. *Sociologie de la famille*. 3e éd. Paris: A.Colin, c.1981, 1993.
139. SENNETT, Richard. *Le travail sans qualités: les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris: Albin Michel, 2000.
140. SILVA, Denise. Mundo à parte. *Revista Veja* (encarte Belo Horizonte). São Paulo, 22 de maio de 2002, p.40-41.
141. SINGLY, F. (dir.) *La famille: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1991.
142. SINGLY, F. *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan, 1992.
143. SINGLY, F. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan, 1993a.
144. SINGLY, F. *Les jeunes et la lecture*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, 1993b.
145. SINGLY, F. Elias et le romantisme éducatif - sur les tensions dans l'éducation contemporaine. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v.99, n.42, juil.-déc., 1995, p. 279-291.
146. SINGLY, F. *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan, 1996a.
147. SINGLY, F. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politiques RIAC*, n.35, p.153-1665, 1996b. (n. spécial: Familles et école).
148. SINGLY, F. La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In: DUBET F. *Écoles, familles: le malentendu*. Paris: Textuel, 1997, p.45-58.
149. SINGLY, F. Penser autrement la jeunesse. *Lien social et politiques RIAC*, n.43, p.9-21, 2000. (n. spécial: Voir les jeunes autrement).
150. SINGLY, F. *Libres ensemble*. Paris: Nathan, 2000.
151. SOARES, J.F., FONSECA, J. A. *Relatório Técnico: fatores socioeconômicos e o desempenho no vestibular da UFMG 97*. Belo Horizonte: UFMG/ ICEX, 1997.
152. SOARES, J.F., SIQUEIRA, A.L. *Introdução à Estatística Médica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
153. SOARES, J.F. et al. Desempenho das Escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte no Vestibular da UFMG. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 213, jan. jun. 1999, p.95-116.
154. SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. *Educação em Revista*, n. 29, jun. 1999, p. 5-13.
155. TARRIUS, Alain. *Les nouveaux cosmopolitismes: mobilités, identités, territoires*. Paris: Éditions de L'Aube, 2000.
156. TCHEREDNITCHENKO, Galina. Un espace réservé: les écoles spéciales de langues étrangères en Union Soviétique. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n. 98, juin 1993, p. 63-68.

157. TERRAIL J. P. La sociologie des interactions famille-école. *Sociétés contemporaines*, n.25, p.67-84.
158. TRINDADE, Eliane. Admitem-se milionários. *Revista Época*, São Paulo, 22 de novembro de 1999.
159. VALADARES, Virgínia Maria Trindade. *Elites Setecentistas Mineiras: conjugação de dois mundos (1700-1800)*. 2002. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Coimbra, Portugal.
160. VAN-ZANTEN, Agnès. (dir.) *L'école: l'état des savoirs*. Paris: La découverte, 2000.
161. VASCONCELLOS, Maria Drosila. Les transformations du recrutement des cadres et les relations entre l'université et les entreprises. In: BROADY, Donald, SAINT-MARTIN, Monique, PALME, Mikael. *Formation, reconversion, internalisation: Colloque de Stockholm*, 1993. Paris/Stockholm: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture/ EHESS et Forkningsgruppen för utbildnings-och kultursociologi, Lärarhögskolan, 1993.
162. VASCONCELLOS, Maria Drosila. Politiques d'enseignement et internacionalisation. Le cas des écoles de gestion des cadres. In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
163. VASSEUR, M. T. Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger: déplacement, imaginaire et réflexivité. In: ZARATE, Geneviève (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels. Recherche et Formation* n. 33, 2000, p.45-61.
164. WAGNER, Anne-Catherine. La mobilité des elites et les écoles internationales: des représentations spécifiques du national. In: BROADY, Donald, CHMATKO Natalia, SAINT-MARTIN, Monique. *Formation des élites et culture transnational: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, EHESS et SEC, ILU, Université d'Uppsala, 1997.
165. WAGNER, Anne-Catherine. *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. Paris: PUF, 1998.
166. WARNIER, Jean-Pierre. *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte, 1999.
167. XAVIER DE BRITO. *Construction de l'espace de formation brésilien et études à l'étranger: stratégies et 'carrière morale' des étudiants brésiliens dans l'université française, 1960-1986*. 1991. Thèse (Doctorat Sciences Humaines) - Université René Descartes, Paris V, Sorbonne.
168. ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1993.
169. ZARATE, Geneviève. *Les représentations en didactiques des langues et cultures: collec. Notions en. questions*. Paris: ENS de Fontenay/Saint-Cloud, 1997.
170. ZARATE, Geneviève. La mobilité transnationale en éducation: un espace de recherche. *Revue française de Pédagogie*, n. 129, oct. dez. 1999, p.65-72.
171. ZARATE, Geneviève. (org.). *Mobilité internationale et formation: dimensions culturelles et enjeux professionnels. Recherche et Formation* n. 33, 2000.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

Questionário respondido por: () mãe () pai () outro: especificar: _____

Dados sobre quem está respondendo:

1 – Idade: () até 40 anos () de 40 a 50 anos () de 50 a 60 anos () mais de 60 anos

2 – Bairro de residência (e cidade, caso não seja Belo Horizonte):

3 – Situação familiar () casado(a) () separado(a)/divorciado(a) () solteiro(a) () viúvo(a)

4 – Número de filhos: _____

5 – Qual o seu nível de instrução? () primeiro grau () segundo grau () superior incompleto
() superior completo () pós-graduação

6 – Qual o nível de instrução do marido/mulher ou companheiro(a)?
() primeiro grau () segundo grau () superior incompleto () superior completo () pós-graduação

7 – Qual a sua profissão? (se necessário, detalhe) _____

8 – Qual a profissão do marido/mulher ou companheiro(a)? _____

9 – Qual a renda familiar bruta de sua família? () até 20 mínimos () de 21 a 40 mínimos
() de 41 a 60 mínimos () acima de 60 mínimos

10 – Quantas pessoas moram na residência? _____ Quantas contribuem para a renda familiar? _____

11 – Você fez ou faz estudos de alguma língua estrangeira, além dos realizados na escola? _____
Qual/quais? _____

12 – Seu marido/mulher ou companheiro(a) fez ou faz estudos de alguma língua estrangeira, além dos realizados na escola? _____ Qual/quais? _____

13 – Você fez viagem ao exterior? _____ () uma vez () 2 ou 3 vezes () mais de 3 vezes
Principais países: _____

Com que objetivo? () turismo
() cursos ►►► () de línguas () pós-graduação () outros cursos
() trabalho
() outros

14 – Seu marido/mulher ou companheiro(a) fez viagem ao exterior? _____
() uma vez () 2 ou 3 vezes () mais de 3 vezes

Principais países: _____

Com que objetivo? () turismo
() cursos ►►► () de línguas () pós-graduação () outros cursos
() trabalho
() outros

15 – Você fez intercâmbio quando mais jovem? Em caso afirmativo, diga para que país foi: _____

16 – Seu marido/mulher ou companheiro(a) fez intercâmbio? _____
Em caso afirmativo, diga para que país foi: _____

17 – Você conhece o nível de instrução de seus pais? _____
Em caso afirmativo: pai: _____ mãe: _____

18 – Você conhece o nível de instrução de seus sogros?
Em caso afirmativo: sogro: _____ sogra: _____

Dados sobre os filhos. (se necessário, acrescente linhas)

19 -

Idade	Sexo	Escola onde estuda	Série ou Ano	Profissão (caso se aplique)	Faz cursos de línguas? Qual/quais?	Fez viagem ao exterior? Onde?	Com que objetivo? (turismo, cursos de línguas, etc)

20 – Se algum de seus filhos fez ou faz intercâmbio, complete os dados ao lado: (se necessário, acrescente linhas)

Ano	País	Agência

21 – Você pretende enviar algum de seus filhos para intercâmbio?
_____ (se necessário, acrescente linhas)

Para que país?

22 – No caso de pensar em enviar algum de seus filhos, quem você procuraria para informações?

() outros pais () uma agência

() outros: especificar:

23 – Se você enviou ou pretende enviar filhos para intercâmbio, quais as razões dessa decisão?

24 – Caso você não tenha enviado nem pretenda enviar um filho para intercâmbio no exterior, diga as razões dessa decisão.

Obrigada pela colaboração. Se quiser acrescentar dados ou fazer algum comentário, utilize o espaço abaixo.