

Mobilidade acadêmica made in SOUTH: refletindo sobre as motivações de estudantes brasileiros e colombianos

Movilidad académica *made in SOUTH*: reflexión sobre las motivaciones de los estudiantes brasileños y colombianos

Academic Mobility *Made in SOUTH*: Reflection on the Motivations of Brazilian and Colombian Students

Mobilité académique *made in SOUTH*: réflexions sur les motivations des étudiants brésiliens et colombiens

Data de recepção: 23 DE JULHO DE 2012 / Data de aceitação: 6 DE MAIO DE 2015 / Data de disponibilidade on-line: 30 DE OUTUBRE DE 2015

Encontre este artigo em: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.m8-16.mams



Escrito por MANOLITA CORREIA-LIMA

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING, ESPM
SÃO PAULO, BRASIL
mclima@espm.br

VIVIANE RIEGEL

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING, ESPM
SÃO PAULO, BRASIL
viviane_riegel@terra.com.br

Resumo

Este artigo pesquisa trata de mobilidade acadêmica internacional espontânea e aprofunda os fatores que mobilizam estudantes universitários a investir em um *séjour* de estudo fora do país de origem. Utiliza o método *survey* de natureza exploratória com base em dois grupos de amostras não probabilísticas: 249 estudantes brasileiros e 237 colombianos. Quando tabulados, materiais documentais e bibliográficos serviram de base para a interpretação dos dados. Sabendo que as motivações podem ser classificadas em pessoais, acadêmicas e profissionais, concluiu-se que enquanto os estudantes brasileiros associam a mobilidade acadêmica a fatores de ordem pessoal, os colombianos se mobilizam mais por fatores acadêmicos.

Palavras-chave

Movilidad estudiantil; enseñanza superior; estudios en el extranjero

Transferência à prática

Esse artigo está centrado na percepção de estudantes brasileiros e colombianos sobre suas experiências no contexto da mobilidade acadêmica internacional. Essa vivência contribui para a o amadurecimento pessoal dos jovens, a respectiva formação acadêmica, e a geração de redes sociais importantes na medida em que há projetos que transitam entre a continuidade da formação e possíveis experiências profissionais. Também compreendemos como eles percebem as práticas pedagógicas e os recursos didáticos explorados nos países de acolhimento, em comparação com os países de origem. Por fim, contribui para se avaliar políticas e programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional de jovens universitários.

Para citar este artigo / Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article

Lima, M. C. & Riegel, V. (2015). Mobilidade acadêmica made in south: refletindo sobre as motivações de estudantes brasileiros e colombianos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 109-132. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.mams>

Palabras clave

Movilidad estudiantil; enseñanza superior; estudios en el extranjero

Resumen

Este artículo de investigación trata sobre la movilidad académica internacional espontánea y profundiza en los factores que mueve a los estudiantes universitarios a invertir en un *séjour* de estudio fuera de su país de origen. Utiliza el método *survey* de naturaleza exploratoria con base en dos grupos de muestras no probabilísticas: 249 estudiantes brasileños y 237 colombianos. Al momento de tabular, los materiales documentales y bibliográficos sirvieron de base para la interpretación de los datos. Sabiendo que las motivaciones pueden ser clasificadas como personales, académicas y profesionales, se concluye que mientras los estudiantes brasileños asocian la movilidad académica a factores de orden personal, los colombianos se movilizan más por factores académicos.

Transferencia a la práctica

Este artículo está centrado en la percepción de estudiantes brasileños y colombianos sobre sus experiencias en el contexto de movilidad académica internacional. Esta vivencia contribuye para la maduración personal de los jóvenes, la respectiva formación académica, y la generación de redes sociales importantes en la medida en que hay proyectos que transitan entre la continuidad de la formación y posibles experiencias profesionales. También permite comprender cómo perciben las prácticas pedagógicas y los recursos didácticos explorados en los países de acogimiento, en comparación con los países de origen. Finalmente, contribuye a evaluar las políticas y programas de incentivo a la movilidad académica internacional de jóvenes universitarios.

Keywords

Student mobility; higher education; study abroad

Abstract

This research paper discusses the spontaneous international academic mobility, and explores the factors that drive university students to invest in a study *séjour* outside their country of origin. It uses the exploratory *survey* method based on two groups of non-probability samples: 249 Brazilian and 237 Colombian students. When tabulating, documentary and bibliographic material formed the basis for the interpretation of the data. Knowing that students motivations can be classified as personal, academic and professional, we conclude that: Brazilian students relate academic mobility to personal factors, and Colombian students to academic ones.

Transfer to practice

This article focuses on the perception of Brazilian and Colombian students about their experiences in the context of international academic mobility. This experience contributes to the personal development of young people, to their academic education, and to the generation of significant social networks that involve projects that oscilate between education possibilities and professional experiences. It also provides insight into how they perceive the pedagogical practices and teaching resources explored in the newcoming countries, in comparison to the ones of their countries of origin. Finally, it contributes to evaluate policies and incentive programs for international academic mobility of university students.

Mots clés

Mobilité des étudiants; enseignement supérieure; études à l'étranger

Résumé

Cet article de recherche considère la mobilité académique internationale spontanée et approfondie dans les facteurs qui bougent aux étudiants universitaires à investir dans un séjour d'étude en dehors de leurs pays d'origine. On utilise la méthode *survey* de nature exploratoire avec une base de deux groupes de preuves non-probabilistes: 249 étudiants brésiliens et 237 colombiens. Au moment de tabulaire, les matérielles documentaires et bibliographiques ont servis de base pour l'interprétation des données. En sachant que les motivations peuvent être qualifiées en tant que personnelles, académiques et professionnelles, on conclut que les étudiants brésiliens lient la mobilité académique à facteurs d'ordre personnel, par contre les colombiens se mobilisent plutôt par des facteurs académiques.

Transfert à la pratique

Cet article se centre dans la perception des étudiants brésiliens et colombiens par rapport à leurs expériences dans le contexte de mobilité académique internationale. Cette expérience contribue à la maturation personnelle des jeunes, la respectiva formation académique, et la création de réseaux sociaux importants dans la mesure de qu'il y ait des projets qui transitent entre la continuité de la formation et les possibles expériences professionnelles. Par ailleurs, cela permet de comprendre comment perçoivent les pratiques pédagogiques et les ressources didactiques explorés dans les pays d'accueillie, en comparaison avec les pays d'origine. Enfin, l'expérience contribue à évaluer les politiques et les programmes d'encouragement à la mobilité académique internationale de jeunes universitaires.

Introdução

A mobilidade acadêmica não é um fenômeno novo, mas tem se constituído uma categoria de estudo particularmente relevante no século 21 devido à intensidade com que o fenômeno se manifesta (Altbach, 2009). Com o incremento das tecnologias de transporte e da informação, a hiper mobilidade física e virtual é um traço do homem pós-moderno (Amar, 2011; Dervin & Ljalikova, 2008; Urry, 2005). A sistematização do campo está em construção, particularmente com o trabalho de pesquisadores europeus, inspirados no universo empírico aberto pela criação de programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, pela União Européia. Os textos de autoria de Magali Ballatore (2007), Sophie Babault e Martine Faraco (2008), Sandrine Billaud (2007), Vincenzo Cicchelli (2008), Fred Dervin e Aleksandra Ljalikova (2008), Elizabeth Murphy-Lejeune (2003), Marion Perrefort (2008), e Ulma (2008) são apenas alguns exemplos que ilustram o que se deseja destacar.

No caso europeu, esses programas são arquitetados com o propósito de contribuir para a renovação da conjuntura social, política e econômica da região à medida que nutrem o ideal de que a circulação internacional de pessoas fortalecerá a integração dos países pela cultura (Commission Européenne, 2007). Assim, a mobilidade internacional é pensada como estratégia capaz de gerar conseqüências sobre indivíduos, instituições e sociedades de origem e de acolhimento.

Entre países com reduzida tradição acadêmica se observa a existência de recente, mas ainda tímida, política de fomento à mobilidade estudantil, particularmente quando se consideram o grosso dos estudantes de graduação e de mestrado (Lima & Contel, 2011; UNESCO, 2009). Frente aos problemas de oferta e qualidade dos cursos oferecidos, de um lado, e a explícita dificuldade de inserção dos jovens em um mercado de trabalho em rápida transformação (Martins, 1997), de outro, as famílias com algum recurso financeiro se empenham para investir em programas de formação internacional dos filhos (Nogueira, 2004). As universidades padrão mundial, por sua vez, com o apoio de agências públicas e privadas, se empenham em atrair estudantes solvíveis, uma vez que eles aportam importantes recursos para financiar a pesquisa —atividade central na visibilidade destas universidades—, tanto em âmbito local quanto mundial (Charle, Del Buono, Gaubert & Soulié, 2004).

É nessa trilha que a investigação, cujos resultados estão aqui reunidos, objetiva conhecer melhor os aspectos relacionados à mobilidade internacional de estudantes universitários brasileiros e colombianos, desenvolvendo uma análise comparativa entre os dois grupos. Para tanto, irá se concentrar no perfil socioeconômico, acadêmico e profissional para entender com mais propriedade as razões que mobilizaram esses jovens a investir em programas de intercâmbio de natureza internacional, mesmo cientes do custo emocional e financeiro implicado.

No esforço de consolidar o material reunido e as reflexões motivadas pelos objetivos descritos, o texto está estruturado em três partes: a primeira é dedicada à descrição dos procedimentos metodológicos explorados; a segunda investe na revisão da literatura e trata de aspectos ligados à mobilidade internacional dos estudantes, e aos programas de intercâmbio internacionais; na terceira e última são desenvolvidos exercícios que envolvem descrição e interpretação dos materiais coletados.

Artigo descrição | Descripción del artículo | Article description | Description de l'article

Este artigo é derivado de pesquisa *A mobilidade física de acadêmicos - uma análise comparativa dos países da América do Sul*. Esta pesquisa analisa a mobilidade acadêmica internacional espontânea e aprofunda os fatores que mobilizam estudantes universitários a investir em um séjour de estudo fora do país de origem.

Descrição justificada dos procedimentos metodológicos

Em virtude dos aspectos abaixo elencados, a investigação realizada —e cujos resultados estão, em parte, retratados nesse artigo— se aproxima das características de uma pesquisa exploratória:

- a mobilidade internacional de acadêmicos é um campo de estudo recente, ganhou alguma visibilidade com a institucionalização de programas de intercâmbio internacional criados pela União Européia, e por isso mesmo, ainda não dispõe de teorias consolidadas, levando os pesquisadores a combinar referenciais teóricos originários de distintas áreas de conhecimento: geografia (Cresswell, 2006); engenharia (Amar, 2011); sociologia (Dervin & Byram, 2008; Urry, 2005; 2007; Urry & Larsen, 2002); antropologia (Augé, 2009; Bourdin, 2007), para elencar alguns exemplos.
- a mobilidade internacional de estudantes é um fenômeno que tem se manifestado de forma crescente, desequilibrada e diversificada (Ballatore, 2007) e isso contribui para a presença de extenso número de variáveis subordinadas às dimensões socioculturais, políticas, econômicas e acadêmicas, por exemplo (Lima & Contel, 2011)
- por se tratar de um fenômeno que envolve crescente número de acadêmicos, optou-se por explorar recursos metodológicos subordinados à abordagem quantitativa, com o uso do método *survey* exploratório. Para tanto, trabalhou-se com amostra não probabilística (ou acidental) uma vez que se desconhece a totalidade da população e por isso mesmo ela está indisponível para a seleção criteriosa dos respondentes. O uso desse recurso metodológico limita os autores à adoção de análises descritivas e impede qualquer tentativa de generalização dos resultados (Freitas, Oliveira, Saccol & Moscarola, 2000). Contudo, não há dúvidas de que os integrantes da amostra fazem parte do universo prestigiado uma vez que, tanto no Brasil quanto na Colômbia, os instrumentos de coleta foram dirigidos para bancos de dados de associações dedicadas ao fomento da mobilidade internacional de estudantes: Brazilian Educational & Language Travel Association (BELTA), e a Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI), pertencente à Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

O instrumento de coleta de dados utilizado reflete a literatura explorada e resultados de dois levantamentos anteriores orientados para a identificação das motivações que justificam a mobilidade internacional de estudantes brasileiros (Douek & Zylberstajn, 2007; Matsunaka, Carmignani & Garcia, 2009). Entre os meses de fevereiro e março de 2010 o instrumento de coleta foi testado, e em março e abril foi aplicado entre estudantes brasileiros. A tradução para o espanhol e sua adaptação à realidade colombiana foram concluídas em setembro de 2010. A respectiva aplicação ocorreu entre dezembro de 2010 e fevereiro de 2011 em quatro instituições da Colômbia. A aplicação do instrumento foi direcionada para estudantes brasileiros e colombianos que cursavam/cursaram a graduação ou pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*); nas diversas áreas de conhecimento; e que investiram em experiências de estudo fora do país de origem, desde que ela não se limitasse à frequência em cursos de línguas realizados durante as férias escolares. O questionário aplicado reúne 33 questões, distribuídas em quatro blocos:

- o primeiro permite o desenho do perfil dos respondentes, prevê questões sobre a faixa etária, gênero, moradia e situação profissional, o nível de proficiência de língua estrangeira e aspectos relativos à formação superior.
- o segundo ajuda a identificar o tipo de intercâmbio internacional realizado, incluindo questões sobre a fonte de recursos utilizada para financiar o *séjour* de estudo, as influências que repercutiram na decisão de participar do programa de intercâmbio internacional, o destino e a instituição escolhidos, o tempo médio de permanência no exterior, além do tipo de atividade desenvolvida.
- o terceiro colabora para a descoberta das motivações que justificaram o investimento em programa de *mobilidade internacional espontânea*, com a inclusão de perguntas que abordaram o objetivo do investimento, as razões para a escolha do país de destino, e os critérios de escolha da instituição
- e o quarto permite o mapeamento da experiência e dos resultados pessoais, acadêmicos e profissionais alcançados, resgatando o perfil dos professores, colegas e instituição onde o respondente estudou, o currículo da atividade realizada, os desafios enfrentados, e os resultados da experiência relacionada à atividade profissional, ao desenvolvimento pessoal, e à avaliação da formação acadêmica realizada no Brasil ou na Colômbia.

O instrumento de coleta explorou três tipos de questões: a) aquelas que solicitavam informação foram elaboradas em forma de múltipla escolha e a sua formulação respeitou a estrutura semi-aberta na tentativa de inibir processos de indução; b) aquelas que solicitavam algum tipo de avaliação fizeram uso de valores de maior ou menor relevância; c) e aquelas que demandavam explicações ficaram proposadamente abertas.

No Brasil, dos 300 questionários devolvidos, 249 foram considerados válidos. Na Colômbia, por sua vez, dos 280 questionários devolvidos, 237 foram considerados válidos. A base empírica da discussão proposta está apoiada na tabulação dos questionários e a análise descritiva dos dados está orientada por cinco categorias construídas com base na literatura explorada e no aperfeiçoamento do instrumento de coleta, na direção antes descrita. Contudo, por uma questão de recorte, nesse texto, apenas as três primeiras categorias serão aprofundadas:

- O *capital socioeconômico dos respondentes* será considerado uma categoria estruturante da discussão uma vez que exerce inegável influência sobre a interpretação dos demais aspectos, afinal a discussão está ancorada na percepção do fenômeno pelo respondente. Isso inclui idade, gênero, local de residência, *situação profissional*.
- O *capital intelectual dos respondentes* por ser capaz de exercer influência sobre as escolhas relativas ao país de destino, à instituição de acolhimento, ao tipo de programa de intercâmbio desejado, sua extensão em tempo, a forma de viver e aproveitar a experiência internacional de estudo.
- As *motivações* que justificam a participação em programas de intercâmbio internacional por revelarem as aspirações pessoais, acadêmicas e profissionais da experiência internacional de estudo.
- A *experiência* em um país estrangeiro, portador de singular cultura, a ser desvelada durante o *séjour* de estudo; somada à *experiência vivida* em universidade portadora de uma cultura

institucional distinta em razão do projeto acadêmico que envolve currículos construídos e pedagogias de ensino que colocam em cena professores, estudantes e corpo administrativo. Isso inclui a *instituição acolhedora, o currículo, a didática de ensino, o corpo docente e discente*.

- Os *desafios, significados, resultados percebidos* da participação em programa de intercâmbio internacional.

Revisão da literatura

Definições chave

No livro *Mobilité et écologie urbaine*, Alain Bourdin (2007) propõe uma definição de *mobilidade* bastante ampla. Isso ajuda a aproximar as diferentes áreas de conhecimento que tem buscado compreender o fenômeno e a se ultrapassar uma visão reducionista calcada na mensuração de fluxos¹. Nessa trilha, para o autor, mobilidade corresponde ao fato e a mudança de posição dentro de um espaço que pode ser real ou virtual, mas que também pode transitar da dimensão física para a social, axiológica, cultural, afetiva, ou cognitiva. Essa perspectiva também é trabalhada por Timothy Cresswell (2006) uma vez que o geógrafo assegura que a produção da mobilidade assume um caráter bifacial na medida em que combina uma face corporal e outra social. E quando a mobilidade é entendida como fenômeno social inevitavelmente ela envolve estruturas, meios, cultura e significado. Isso equivale a afirmar que o autor ultrapassa a idéia de mobilidade como mero deslocamento.

Os programas de mobilidade são genericamente nomeados de *intercâmbio internacional*, incluem estágios lingüísticos, realização de disciplinas ou cursos superiores e de *high school* (Nogueira, 2004; Prado, 2004), sem desconsiderar a *work experience*. Caracteriza-se por uma temporada de estudo, concretizada por acadêmicos interessados em aprofundar a proficiência de uma língua estrangeira; participar de disciplina(s) que integra(m) o currículo de determinado semestre acadêmico; realizar algum curso oferecido por alguma instituição de educação; participar de experiência de trabalho orientada para a aprendizagem; ou estagiar em algum laboratório de pesquisa, diferenciando *intercambistas* de *turistas* (Cicchelli, 2008).

O tempo de permanência do estudante varia de acordo com a atividade previamente acordada com a instituição hospedeira, pode, então, variar de duas semanas a 12 meses ou mais (UNESCO, 2009). A organização do programa pressupõe o retorno do estudante ao país de origem, tão logo as atividades sejam concluídas, distinguindo *intercambistas* de *imigrantes* (Cicchelli, 2008).

Compreende-se porque Elizabeth Murphy-Lejeune (2003) qualifica os estudantes em mobilidade internacional como os *novos estrangeiros*, afinal estão situados entre a mobilidade passageira, própria aos turistas, e o deslocamento de longo prazo, típico dos imigrantes. Vasiliki Papatsiba (*apud* Dervin & Byram, 2008) chama atenção para o fato de que contrariamente aos imigrantes, os estudantes sabem que retornarão ao país de origem e gozam de um *status* globalmente positivo. Tanto é que o país hospedeiro oferece diversificada gama de atividades possíveis de serem exploradas, conforme os interesses motivadores do *séjour* de estudo.

1 Presente nos relatórios das agências multilaterais tais como UNESCO e OCDE.

Os números que materializam a mobilidade estudantil

A natureza universal do conhecimento, combinada à tradição de cooperação acadêmica, no desenvolvimento de atividades de ensino, desde a Antiguidade, são fatores que contribuíram para imprimir caráter *interterritorial* às universidades e às instituições de educação que as precederam (García-Guadilla, 2005). Desde a Idade Média, o *peregrinatio academica* corresponde a viagens realizadas por acadêmicos desejosos de estudar com renomadas autoridades no tema de particular interesse, em uma ou mais regiões da Europa (Ridder-Symoens, 1996). Com o término das Grandes Guerras, a mobilidade de professores europeus para universidades estadunidenses inaugura a internacionalização da educação como estratégia capaz de incrementar o desenvolvimento. Essa lógica é reforçada com a mobilidade não apenas de professores, mas também de estudantes originários de ex-colônias européias na busca dos grandes centros acadêmicos. Desde então, o número de acadêmicos originários de países da periferia ou semiperiferia da economia-mundo só tem crescido na direção dos países centrais (Lima & Maranhão, 2009).

Dados históricos revelam espetacular elevação no número de estudantes internacionais em circulação: depois de 1999 houve um crescimento médio 7% ao ano. Em 2011, de cada 100 estudantes, mais de quatro estudavam fora do país de origem, ou seja, mais de 4,3 milhões de estudantes freqüentavam cursos superiores no exterior. Os estudantes em mobilidade internacional representavam mais de 30% dos efetivos dos programas de pesquisa de alto nível nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia, Bélgica e Suíça (OECD, 2013). Projeta-se que em 2025 serão 160 milhões de estudantes em mobilidade internacional (Davidenkoff & Kahn, 2006) e os responsáveis pelo programa ERASMUS² (EuROpean Community Action Scheme for the Mobility of University Students) estabeleceram como meta atender a 375.000 estudantes até o fim de 2011 (Ulma, 2008). Em 2014, foi lançado o programa ERASMUS+, com o objetivo de oferecer até 2020 oportunidades de estudos, treinamento e trabalho para mais de 4 milhões de jovens europeus.

O crescimento da mobilidade internacional ocorre particularmente dos países periféricos e semi-periféricos para os países centrais (Lima & Maranhão, 2009). Os recursos mobilizados permitem se falar da existência de um promissor mercado mundial de educação —em 2002 ele representava 90 bilhões de

dólares (Merrill Lynch *apud* Davidenkoff & Kahn, 2006). Considerando o impacto comercial da atração de estudantes internacionais no país líder em acolhimento, no mesmo ano (2002) a comercialização de serviços educacionais nos Estados Unidos representou oito bilhões de dólares americanos e ocupou o quinto lugar entre os setores mais lucrativos na balança de pagamentos do país (Davidenkoff & Kahn, 2006). Levando em conta o calendário 2003/2004, a exportação de serviços educacionais na Austrália representou 7,5 bilhões de dólares australianos e por isso mesmo corresponde ao terceiro lugar na balança de pagamentos do setor de serviço e o sexto no conjunto das exportações (Filippetti, 2007). No mesmo período (2003-2004), o resultado financeiro obtido com a atração de estudantes estrangeiros no Reino Unido representou 12,7 bilhões de libras —na ocasião isso correspondia a 18 bilhões de euros (Filippetti, 2007).

Convém esclarecer que os estudantes estrangeiros originários de países que não integram a União Européia pagam pela formação acadêmica oferecida pelas universidades do Reino Unido valores superiores àqueles pagos pelos estudantes nativos. Nesse caso, o referido valor pode variar de três a dez vezes (Filippetti, 2007). A fixação de valores diferenciados para estudantes internacionais é praticada por diversos países: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia, Suíça (OECD, 2013) são apenas alguns exemplos. Isso explica porque Aurélie Filippetti (2007, p. 19) argumenta a favor da comercialização dos serviços educacionais em escala mundial, uma vez que os resultados financeiros “permitem as universidades obterem recursos suplementares sem penalizar os estudantes nacionais e tampouco pesar no orçamento do Estado”.

Os números consolidados, por instituição, programa, país ou região, são tão impressionantes que levam Christian Laval e Louis Weber (2002) anunciarem a emergência de uma nova ordem educativa mundial; e Fred Dervin e Michael Byram (2008, p. 9) assegurarem que “a mobilidade acadêmica [...] parece ter se tornado incontestavelmente um componente da paisagem educacional na maior parte dos países do mundo”. Apesar de os números serem contundentes, omitem o desequilíbrio que marca o fenômeno da mobilidade estudantil internacional, particularmente a posição ocupada pelos acadêmicos de países dos hemisférios norte e sul, centrais e periféricos: em 2010, enquanto os Estados Unidos acolheram 684.714 estudantes, enviaram 51.565; o Reino Unido acolheu 389.958, e enviou 23.039; a França acolheu 259.935 e enviou 54.407. A China, por sua vez, acolheu 71.673 e enviou 562.889; a Índia acolheu 12.374 e enviou 200.621; a República da Coreia acolheu 59.194 e enviou 126.447 (UNESCO, 2012).

2 O Erasmus é um programa de mobilidade criado e financiado pela União Européia (UE). As atividades do programa têm como objetivo promover a excelência da educação superior e pesquisa dos países europeus e ao mesmo tempo reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo.

*A mobilidade acadêmica na América Latina —
A situação do Brasil e da Colômbia*

A mobilidade internacional de estudantes não assume o mesmo sentido e importância em todas as regiões do mundo. A leitura dos pesquisadores do hemisfério sul —mais propensos a serem fornecedores de estudantes no mercado mundial formado pelo ensino superior— é sensivelmente distinta daquela realizada pelos pesquisadores que constroem a realidade na perspectiva dos países favorecidos pela comercialização de serviços educacionais. Apesar das diferentes visões, a emergência da economia do conhecimento, fortalecida em sociedades que fazem uso intensivo de conhecimento, força os sistemas universitários a investirem cada vez mais na formação de quadros superiores (*ensino*), na produção e difusão do conhecimento (*ciência*), capaz de contribuir para a competitividade do setor produtivo (*tecnologia*). E esse movimento é acompanhado de expressivo aumento nos estoques de estudantes internacionais em circulação (Sousa-Santos, 2005). Possivelmente por isso, a internacionalização da educação superior seja um fenômeno que ganha centralidade nas diretrizes educacionais e sociais formuladas nos países latino-americanos.

Contudo, apesar de representantes do meio acadêmico, político e empresarial latino americano verbalizarem a sua relevância, a dimensão internacional na educação ainda ocorre de forma pouco estruturada na medida em que está subordinada a interesses predominantemente privados e dispõe de estruturas governamentais pouco desenvolvidas. Sendo assim, a dimensão internacional na área apresenta aspectos de risco, principalmente quando se considera que a sólida formação dos jovens resulta da emigração para os países hegemônicos em inovação e desenvolvimento econômico. Ao mesmo tempo, a mobilidade internacional temporária pode ter implicações positivas para o acesso a novos conhecimentos, importantes para o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos (Jaramillo, 2005), como tem sido o caso na China, Índia e República da Coreia, particularmente (UNESCO, 2012).

O quadro da educação superior na América Latina reúne problemas, indícios disso são as baixas taxas de acesso e a pouca qualidade da formação oferecida. Aspectos que promovem desequilíbrios e comprometem o desenvolvimento de áreas de conhecimento necessárias ao crescimento e consolidação de setores da economia regional. Em 2007, a taxa de entrada no ensino superior nos países latino-americanos era de 2,0%, em relação a 3,5% da América do Norte e Europa Ocidental. Enquanto 1,42% da população brasileira finalizavam a educação superior, na Colômbia não era muito diferente: 2,24%. Comparativamente aos Estados Unidos (4,93%) e ao

Reino Unido (3,54%), representa menos da metade (UNESCO, 2009).

Os números relativos à mobilidade internacional dos estudantes apenas reflete as assimetrias antes apontadas: em 2008 foram enviados 177.995 (0,9% do total de inscritos no ensino superior) e acolhidos 57.709. As regiões que mais hospedaram estudantes latino-americanos foram América do Norte e Europa Ocidental (73,7%). Contudo, no mesmo período, os países da América do Norte e da Europa Ocidental enviaram 486.981 estudantes (1,4% do total de inscritos no ensino superior) e acolheram 1.841.933. E a assimetria observada só tende a ser reforçada quando se considera que o grosso da expansão do ensino superior nos países periféricos e semi-periféricos ocorrerá nas próximas décadas (Altbach, 2009).

No Brasil, até 1990, a mobilidade internacional decorria de políticas públicas voltadas para a educação superior, predominantemente financiada pelas agências de fomento à pesquisa do Governo Federal, e limitada a acadêmicos vinculados aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* —doutorandos, doutores e pós-doutores (Lima & Contel, 2011). De 1990 em diante, as experiências de estudo internacionais ocorrem cada vez mais cedo, imprimindo uma área de distinção entre aqueles que podem ser beneficiados com essa experiência (Nogueira, Aguiar & Caldeira, 2008). Pelo fato de até recentemente inexistir programas de financiamento da mobilidade internacional no nível da graduação, a participação dos graduandos é predominantemente espontânea e está fortemente condicionada à poupança pessoal ou da família. Razão pela qual, nesse nível de formação, termina favorecendo as elites econômicas em detrimento das elites acadêmicas—distorção que o programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011 pelo governo federal, deseja neutralizar.

Na Colômbia, a internacionalização ganha relevo da década de 1990 em diante, momento em que o país experimenta um processo de abertura. Tradicionalmente, a universidade colombiana prioriza questões locais, assim sendo, a internacionalização do sistema educacional superior no país assume múltiplas faces com o acompanhamento e avaliação realizados pelo Instituto Colombiano para o Desenvolvimento da Educação Superior (ICFES); o desenvolvimento de um sistema de crédito para estudos no exterior pelo Instituto Colombiano para Empréstimos e Estudos Técnicos no Exterior (ICETEX); e a criação de uma diretoria responsável pela qualidade e certificação de instituições de educação superior submetidas a processos de acreditação internacional no Ministério da Educação. Contudo, apresenta-se de forma pouco estruturada porque desprovida de políticas educacionais capazes de institucionalizar prioridades. Como resultado, os esforços têm sido descontínuos.

Com a publicação da Constituição de 1991 e da Lei 30 do Ensino Superior, em 1992 —documentos que fornecem o quadro jurídico do ensino superior no país— observa-se uma ruptura com os esquemas tradicionais e a emergência de efetivo processo de abertura das universidades colombianas. Nesse período também surgiram organizações privadas ou mistas de fomento à mobilidade internacional: a ICETEX, a Fundação para o Futuro da Colômbia (COLFUTURO), a Rede Caldas, e a Agência Colombiana para Cooperação Internacional (Jaramillo, 2005). A Rede Colombiana para a Internacionalização do Ensino Superior (RCI), criada em 1996, é formada por instituições de educação superior vinculadas à Associação Colombiana de Universidades (ASCUN). É reconhecida como uma parceria interagências e se presta a fomentar a internacionalização do ensino superior no país.

Com a adoção de tais medidas, enquanto 27.148 estudantes brasileiros investiram em uma experiência de estudo no exterior, 22.153 colombianos fizeram o mesmo (UNESCO, 2012). Levando em conta os destinos preferidos pelos estudantes, observa-se alguma coincidência: ambos os grupos tem visível preferência pelos Estados Unidos e pela Europa Ocidental: dos cinco países preferidos pelos estudantes brasileiros, quatro estão localizados na Europa Ocidental (França, Portugal, Alemanha e Espanha); e dos cinco países preferidos pelos estudantes colombianos, três estão localizados na Europa Ocidental (Espanha, França e Alemanha) (UNESCO, 2012).

A Mobilidade Acadêmica – motivações

A consulta a textos cujo conteúdo trata das motivações que justificam o crescimento da mobilidade internacional de estudantes, associada a resultados de levantamentos realizados tanto no Brasil quanto no exterior, convergem em alguns aspectos. Apesar da multiplicidade dos aspectos catalogados, é possível distribuí-los em quatro categorias: *sociocultural, acadêmica, econômica e político-administrativa* (Lima & Contel, 2011). Mas a questão é escorregadia porque mesmo quando os jovens associam o interesse pelos programas de intercâmbio internacional ao aprendizado de uma língua estrangeira, por exemplo, essa aquisição não tem o mesmo significado para todos: enquanto para alguns ela é associada à elevação da empregabilidade ou à ampliação de chances de uma carreira internacional; para outros ela facilitará o contato com outra cultura, alguma integração intercultural, e experiências pessoais intensas.

Pelo fato de os referidos programas variarem em extensão de tempo, é crescente o número de estudantes que participa de múltiplos *séjours* de estudo durante a formação universitária. À medida que, por meses seguidos, jovens decidem deixar o conforto de suas residências, o carinho e a proteção da família, a amizade e a companhia dos amigos, e enfrentar o desconhecido; submetendo-se ao convívio diário com pessoas diferentes, portadoras de outra cultura; tendo que se ajustar a culturas acadêmicas diferenciadas, e se cuidar (administrar rotinas domésticas e gerenciar as finanças pessoais, por exemplo) para ampliar as chances de atingir os objetivos que motivaram o investimento em um programa de intercâmbio internacional; a aprendizagem resultante tende a representar a ampliação do capital intelectual e, sobretudo, do autoconhecimento (Amar, 2011; Lima, Riegel, Carmignani, Garcia & Matsunaka, 2009).

Levando em conta que neste contexto os estudantes tornam-se responsáveis pela definição de estratégias ajustadas aos objetivos buscados com o intercâmbio —sem poder contar com o suporte familiar para resolver eventuais problemas— conscientes ou não, eles são protagonistas do próprio crescimento (Silva & Rocha, 2008). No conjunto, tais experiências

correspondem ao capital de mobilidade (Murphy-Lejeune, 2003; Ulma, 2008) e exercem alguma influência na passagem para a idade adulta. Corroborando essa idéia, Vincenzo Cicchelli (2008, p. 139) chama atenção para o fato de um *séjour* de estudo poder ser vivido pelos jovens como oportunidade de conquistar efetiva autonomia pessoal em razão do distanciamento forçado do local de residência dos pais. No Brasil, recentemente, famílias com elevado poder aquisitivo tem promovido uma espécie de ano sabático para os filhos recém-saídos do ensino médio. Nesse caso, os pais estão convencidos de que a experiência de viver no exterior por um período médio de um ano incidirá sobre a diminuição da angústia dos filhos no momento em precisarem decidir pelo curso superior que farão (Sayão, 2011).

Mas o crescimento do número de estudantes que realiza o programa de intercâmbio internacional, principalmente em países de língua inglesa, também pode estar associado às exigências do mercado de trabalho (Murphy-Lejeune, 2003; OURIP, 2003; Silva & Rocha, 2008). Marcio Pochmann (2005) salienta que as atuais tendências das ocupações valorizam um novo trabalhador, mais bem equipado em termos de competências desenvolvidas ao longo do ciclo de vida ativa. Na perspectiva das famílias pertencentes à burguesia dos negócios, as viagens permitem aos jovens experimentarem a dimensão internacional do patrimônio familiar e assimilar elementos típicos do saber ser e do saber fazer constitutivos da identidade burguesa. Essas idéias são fortalecidas pelos resultados de pesquisa realizada por Alexandre Douek e Alexandre Zylberstajn (2007) ao investigar a relação entre intercâmbio internacional de estudo e empregabilidade entre os estudantes do curso de Administração. Os autores concluíram que, para os empregadores, mais do que ampliar o capital intelectual, a experiência colabora para o desenvolvimento de atitudes valorizadas pelo ambiente de trabalho na medida em que promove o amadurecimento emocional dos jovens.

No contexto descrito, certamente há pouco em comum entre o que a literatura nomeia de *peregrinação acadêmica* (Ridder-Symoens, 1996) e *mobilidade acadêmica* (Scocuglia, 2008). Mesmo as manifestações nomeadas de *mobilidade acadêmica* variam de país para país em razão dos interesses implicados, seja dos estudantes e respectivas famílias, das instituições de educação superior e do Governo federal. É nessa trilha que se julga pertinente investigar os motivos que mobilizam estudantes brasileiros e colombianos a investirem em uma formação internacional.

Descrição e interpretação dos dados

Inicialmente serão aprofundados os aspectos relacionados ao perfil do respondente porque se acredita que ele possa colaborar para a interpretação dos dados relativos à formação universitária; situação profissional; motivações que justificaram a participação em programas de intercâmbio internacional e os critérios de escolha do país, instituição e atividade realizada.

Capital socioeconômico dos respondentes

O perfil do respondente é bastante próximo daquele retratado por levantamentos de dados internacionais, revela, portanto, que as elites socioeconômicas têm muito em comum, independentemente do país de origem. Assim sendo, a amostra é predominantemente composta por jovens (71,5% de brasileiros e 55,7% de colombianos tem entre 21 e 27 anos); do sexo feminino (69,9% de brasileiras e 67,5% de colombianas);

solteiros (apenas 9,6% brasileiros e 11,4% colombianos são casados). Apesar de terem iniciado a vida profissional, ainda vivem com os pais (68,3% dos brasileiros e 38,8% dos colombianos). Concluíram (55,4% brasileiros e 55,3% de colombianos) ou estão prestes a concluir (44,2% brasileiros e 44,7% colombianos) a graduação; têm invejável domínio de línguas estrangeiras, particularmente de inglês; mesmo alinhados ao circuito Elizabeth Arden³, tem algum capital de mobilidade e particularmente os brasileiros têm admirável remuneração, quando se leva em conta a limitada experiência profissional.

Refletindo a pouca idade dos respondentes, percebe-se a manutenção de fortes vínculos familiares, principalmente entre os brasileiros. Frente à imaturidade emocional própria dos jovens; o desinteresse de comprometer a segurança e o conforto encontrados no domicílio familiar; além do fato de adiarem a formalização de relações estáveis, observa-se que muitos residem com os pais, particularmente os estudantes brasileiros (68,3% brasileiros; 38,8% colombianos). O número daqueles que vivem sozinhos é maior entre os colombianos (26,2%) do que entre os brasileiros (12%), sinalizando certa mobilização na construção de espaço próprio entre os últimos. Dados que reforçam comportamento recorrente entre os jovens brasileiros oriundos de estratos socioeconômicos privilegiados. Indício disso é que a maioria possui renda (86,3%) e poderia assumir a própria existência com autonomia, caso desejassem (Tabela 1).

Tabela 1

Situação profissional – estudantes brasileiros e colombianos (2010-2011)

Situação profissional	Brasil	Colômbia	Situação profissional	Brasil	Colômbia
Ainda não trabalha	13,7%	36,7%	Negócio da família	6,8%	6,3%
Contrato temporário	12,0%	10,5%	Negócio próprio	11,6%	5,9%
Efetivo	40,2%	19,8%	Trabalho voluntário	2,0%	4,2%
Estagiário	13,7%	16,5%			

Fonte: elaboração própria

A situação é significativamente distinta entre os colombianos porque mais de 1/3 (36,7%) não trabalha. E, comparativamente aos brasileiros (40,2%), apenas 19,8% asseguram que são efetivados (Tabela 1). Isso poderia significar que os colombianos dedicam-se predominantemente aos estudos e que atualmente o mercado de trabalho para jovens universitários é mais favorável no Brasil. Dados da Organização Internacional do Trabalho revelam que entre 1999 e 2009 a taxa de participação dos jovens colombianos nas vagas de trabalho diminuiu de 58,9 para 54,7%, apesar de a população jovem ativa ter aumentado mundialmente 5,2%, no período. A proporção de jovens empregados passou de 51,6% para 47,3%, e o desemprego desse grupo aumentou 14,8% no mesmo período. No caso dos jovens brasileiros, 36% têm emprego e 22% estão desempregados (OIT, 2010).

Mais do que os colombianos, os brasileiros fazem parte do grupo de *jovens cangurus*, ou seja, pessoas que trabalham e têm renda própria, no entanto, resistem à idéia de deixar a residência dos pais, mesmo que para

³ O *Circuito Elizabeth Arden* designa aqueles países que exercem reconhecida influência na definição da política externa mundial e suas capitais estão situadas as embaixadas mais cobrigadas pelos diplomatas brasileiros.

isso adiem responsabilidades típicas de quem conquistou independência e autonomia pessoal. No Brasil são 3,3 milhões de famílias pertencentes às classes A e B com “filhos cangurus”, curiosamente todos têm formação superior e a maioria se encontra na faixa dos 25 a 30 anos (62%) (Latin Panel, 2009, *apud* Romanini, 2009). Diferentemente da geração que os precederam, construíram boas relações com os pais, investiram em formação superior, mas estão submetidos a outros arranjos no mercado de trabalho, agora mais flexível quanto às formas de organização. Possivelmente, a permanência no domicílio dos pais também se deva à instabilidade da vida profissional iniciada, afinal, 39% dos brasileiros e 32,9% dos colombianos trabalham há, no máximo, um ano.

A remuneração é heterogênea, mas admirável para quem inicia a vida profissional. Contudo, quanto mais os valores se elevam, mais a representatividade dos brasileiros é maior, revelando que os salários pagos a universitários são mais elevados no Brasil – enquanto 12% dos brasileiros recebem valores correspondentes a até nove salários mínimos, apenas 6% dos colombianos recebem o mesmo.

Apesar da renda própria, quase metade dos brasileiros (50,2%) e colombianos (48,5%) conta com o patrocínio dos pais para participar do programa de intercâmbio internacional. Talvez por essa razão, o tempo de permanência no país de acolhimento seja relativamente modesto: para quase $\frac{3}{4}$ dos respondentes, a temporada de estudo é de até um semestre (73,1% dos brasileiros e 73% dos colombianos) —reforçando a tendência de os jovens com recursos próprios investirem em múltiplos *séjours* durante o período de formação. Maria Alice Nogueira (2004) chama atenção para o fato de os pais empresários, apesar de reconhecerem e valorizarem o lucro simbólico proporcionado por experiências de estudos no exterior, não se interessarem por formatos de cursos mais longos. Preferem financiar sucessivas viagens internacionais de curta duração, acreditando que breves *séjours* não representam ameaças ao destino profissional dos filhos. Pertinentemente, Timothy Cresswell (2006) nomeia os deslocamentos transnacionais que envolvem curta duração e grandes distâncias de pendulares. E assegura que eles exercem crescente impacto sobre a dinâmica socioespacial contemporânea. Esse fenômeno é particularmente perceptível em cidades universidades recorrentemente procuradas pelos acadêmicos: Bolonha, Cambridge, Coimbra, Louvain, Oxford, Salamanca, entre outras.

Atitude dos estudantes apenas ressalta a dificuldade de os jovens formularem projetos (Boutinet, 1993) que envolvam médio e longo prazos. Provavelmente isso reflita o que Richard Sennett (1999) nomeia de *desenraizado* e Zygmunt Bauman (1998) de *turista*,

ou seja, indivíduos que vêem o mundo como espaço de circulação permanente e tem dificuldades de projetar o futuro com base nas condições de vida presente.

Dados do levantamento em curso e resultados de pesquisas realizadas na Europa (Billaud, 2007; OURIP, 2003; Ulma, 2007) reforçam a correlação entre a idade dos estudantes em mobilidade internacional, local de residência e capital de mobilidade porque quanto mais jovens, mais recorrentemente vivem com os pais. Por isso mesmo assumem poucos encargos relativos à sobrevivência pessoal, logo, estariam submetidos a menos obstáculos à mobilidade internacional.

Consoante à crescente participação da mulher em cursos superiores e respectiva inserção no mercado de trabalho, observa-se flagrante feminização dos estoques de estudantes internacionais em mobilidade —em ambos países, as garotas representam quase 70% do estoque de mobilidade. Os dados estão em fina sintonia com aqueles obtidos por Sandrine Billaud (2007), ao investigar a população estudantil recepcionada pela França, no âmbito do programa ERASMUS; e da investigação de Priscille di Vito e Laure-Anne Pichon (2003) ao estudarem os estudantes da região de Rhône-Alpes. Segundo Billaud (2007, p. 25), o número de garotas é predominante em praticamente todos os países: “Dans les pays suivants: Danemark, Finlande, Irlande, Grèce et Pays-Bas, le nombre de filles accueillies en France est deux fois plus élevé que les garçons. La Pologne envoie même quatre fois plus de filles que de garçons”.

Os resultados obtidos por Ulma (2008) são mais contundentes porque associam a supremacia do público feminino a dois fatores: a superioridade de número de garotas inscritas no processo seletivo do programa ERASMUS e a clareza do projeto de formação profissional que submetem, comparativamente ao dos garotos (2008). No caso do levantamento em curso, essa questão não pode ser aprofundada porque se trata de mobilidade espontânea, predominantemente financiada pelos pais e por isso é pouco determinada por processos seletivos que ultrapassem os exames de proficiência da língua do país hospedeiro.

Capital intelectual dos respondentes

Em ambos os países, mais da metade dos respondentes tinha a formação superior concluída: 55,8% brasileiros e 55,3% colombianos. Mas, comparativamente aos brasileiros, o dobro de colombianos cursava disciplinas do doutorado (20) ou do mestrado (39). Esses dados reforçam a tendência mundial de antecipação do início da formação internacional —até a década de 1990, a matrícula de estudantes internacionais se concentrava em programas de pós-graduação *stricto sensu*; de 1995 em diante esse quadro vem sofrendo modificações substanciais e a preocupação de

conquistar um capital de mobilidade ocorre cada vez mais cedo entre os estratos socioeconômicos privilegiados. Afinal são eles que podem financiar o *séjour* de estudo no exterior, sobretudo com o suporte financeiro oferecido pela família.

Apesar de os países com maior capacidade de atração de estudantes internacionais não dissimularem o interesse de acolher representantes da elite acadêmica —doutorandos, doutores ou pós-doutores (Davidenkoff & Kahn, 2006; Filippetti, 2007)—, dados referentes ao ano escolar de 2006-2007 apontam que na França e no Reino Unido a procura por cursos equivalentes à graduação correspondia a aproximadamente metade da matrícula internacional (49,9% e 47%, respectivamente); na Austrália o percentual atingiu mais da metade (56%); e na Alemanha quase $\frac{3}{4}$ (69,5%) (Agence Campus France, 2008).

Distintamente dos estudantes asiáticos, tanto brasileiros quanto colombianos preferem áreas de conhecimento relacionadas às ciências sociais ou às ciências sociais aplicadas. Percebendo isso, e reconhecendo a urgência da formação de quadros nas áreas técnicas, a atual presidente do Brasil, Dilma Rousseff, lançou o programa *Ciência sem Fronteiras*. Para tanto, divulgará editais para a concessão de 75.000 bolsas de estudo até 2014, direcionados para estudantes de graduação, doutorado, e interessados em estágios de pós-doutorado. Tanto os cursos quanto os estágios serão realizados em renomadas universidades no exterior. Iniciativa próxima a do Brasil foi instituída pelo governo colombiano ao lançar o Colciencias, ou seja, o Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (<http://www.colciencias.gov.co/>) Além de conceder bolsas de estudo, oferece empréstimos que viabilizam a realização de mestrado ou doutorado no exterior visando fortalecer a formação científica e tecnológica necessária ao desenvolvimento do setor produtivo do país (http://www.colciencias.gov.co/sobre_colciencias).

Atendo-se às áreas de conhecimento informadas pelos respondentes, chama atenção a sintonia existente em três delas em termos de classificação por representatividade: Administração, Direito e Engenharia. Observa-se ainda que nenhuma das áreas de conhecimento sinalizadas entre os respondentes poderia ser considerada descoberta pelos sistemas de educação dos países de origem (Tabela 2).

Tabela 2

Área de conhecimento – estudantes brasileiros e colombianos (2010-2011)

Área de conhecimento	Brasil	Área de conhecimento	Colômbia
Administração	20,9%	Administração	19,0%
Turismo	12,9%	Sociologia	14,3%
Direito	12,9%	Direito	13,5%
Engenharia	12,9%	Engenharia	10,5%
Comunicação social	10,4%	Relações internacionais	10,5%
Relações internacionais	8,0%	Economia	9,3%

Fonte: elaboração própria

Contudo, seria impossível afirmar que as áreas de conhecimento dos respondentes estejam desalinhadas com a tendência da mobilidade mundial: em 2007, aproximadamente um em cada quatro (23%) estudantes internacionais estava matriculado em cursos de Comércio e Administração;

as Ciências, por sua vez, atraíram 15%; as Engenharias corresponderam a 14,4%; os cursos de Letras e Artes representaram 13,9%; as Ciências Sociais e o Direito despertaram interesse de um grupo menor (13%) (UNESCO, 2009).

Consultando dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (2009), observa-se que a preferência por determinada área varia de região para região de origem do estudante internacional: tomando-se o caso dos intercambistas acolhidos pelos Estados Unidos, em 2007, mais da metade (53%) daqueles originários da Ásia do Sul e Oeste optou por cursos nas de Engenharia, Produção e Construção, Matemática e Informática; enquanto 29% dos estudantes latino-americanos e caribenhos e 26% da África Subsaariana preferiram frequentar cursos nas áreas de Comércio e Administração (UNESCO, 2009).

Tratando-se de representantes da elite socioeconômica dos respectivos países, todos afirmam ter conhecimento de inglês, o que varia é o nível de proficiência. Contudo, tanto no Brasil quanto na Colômbia a maioria dos respondentes assegura ter conquistado nível avançado de proficiência em inglês: 188 brasileiros e 202 colombianos. Duas observações parecem cabíveis:

- o flagrante desequilíbrio existente no que se refere ao domínio do espanhol e do português. Curiosamente, enquanto 75 brasileiros asseguram ter nível avançado de espanhol, apenas 13 colombianos afirmam o mesmo em relação à língua portuguesa;
- o crescente interesse dos colombianos pelo mandarim: distintamente dos brasileiros, 20 colombianos asseguram ter nível avançado da língua (sublinha-se que isso representa praticamente o dobro daqueles que afirmam ter nível avançado em português!) e 10 garantem ter nível intermediário.

Tabela 3
Nível proficiência em língua estrangeira – estudantes brasileiros e colombianos (2010-2011)

Nível proficiência em língua estrangeira		Brasil	Nível proficiência em língua estrangeira		Colômbia
Inglês	Básico	23	Inglês	Básico	13
	Intermediário	43		Intermediário	22
	Avançado	183		Avançado	202
Espanhol	Básico	84	Português	Básico	82
	Intermediário	58		Intermediário	60
	Avançado	75		Avançado	13
Alemão	Básico	50	Alemão	Básico	37
	Intermediário	15		Intermediário	13
	Avançado	5		Avançado	4
Mandarim	Básico	15	Mandarim	Básico	15
	Intermediário	0		Intermediário	10
	Avançado	0		Avançado	20

Fonte: elaboração própria

Apesar de a maioria afirmar ter nível avançado de proficiência em inglês e expressivo número assegurar o domínio de uma terceira língua, a maioria dos brasileiros (144 = 57%) e um número bem menor de colombianos (74 = 31%) associam a realização do intercâmbio internacional

ao interesse de *aperfeiçoar o conhecimento de língua estrangeira*. Comparando os resultados dos dois grupos, chama atenção que entre os colombianos esse interesse seja expressivamente inferior ao dos brasileiros. Isso se deve ao fato de desde 1994 a Colômbia adotar clara política de aprendizagem de uma segunda língua. A título de exemplo, o Ministério da Educação inaugurou o Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 que estabelece padrões de competência comunicativa em inglês para o sistema educacional colombiano, baseados nos níveis de domínio do Marco Comum Europeu.

O Governo brasileiro formulou uma política de ensino de língua estrangeira ao publicar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, em 1996 o ensino de língua estrangeira passa a ser obrigatório a partir da 5ª série, e no âmbito do Ensino Médio houve a inclusão de uma língua estrangeira além de uma segunda língua, em caráter opcional. Reforçando essa política, em 2005 foi publicada a Lei n. 11.161 cujo conteúdo instituiu a obrigatoriedade do ensino de espanhol. Com a presença de línguas estrangeiras nos currículos, o grosso da sociedade brasileira passa a ter acesso ao aprendizado de línguas. Nesse contexto, os cursos de línguas, sobretudo os intercâmbios orientados para o aperfeiçoamento de línguas, passam a imprimir um grau de distinção. Convergindo com os resultados da pesquisa conduzida por Ceres Leite Prado (2004), é possível afirmar que os programas de intercâmbio internacional “representam [...] uma nova etapa na reconstituição incessante das desigualdades escolares já que ele permite [...] a aprendizagem da língua nos países onde ela é falada, com toda a carga de distinção que isso acarreta” (Prado, 2004, p. 69).

No esforço de entender o que mobiliza estudantes colombianos e brasileiros a investir em intercâmbio internacional, as nove alternativas de respostas foram classificadas por afinidade em aspectos pessoais (três alternativas), acadêmicos (cinco) e profissionais (uma). Observa-se que os aspectos pessoais são os mais representativos: o interesse por uma vivência intercultural foi apontado pela grande maioria de brasileiros (179) e colombianos (154); ganhar experiência vivendo por um tempo longe da família foi apontada por 74 brasileiros e 51 colombianos; e atender a expectativa dos pais foi pouco significativa para os dois grupos.

Contudo, os aspectos acadêmicos pesam mais na decisão de colombianos do que de brasileiros: enquanto 61 colombianos sinalizam particular interesse de estudar em determinada instituição, menos da metade dos brasileiros (27) afirmam o mesmo. Possivelmente isso reflita não apenas o número superior de colombianos em programas de mestrado (39) e doutorado (20), como também o interesse de prospectar possibilidades de pós-graduação: enquanto 67 colombianos sinalizam esse interesse, apenas 51 brasileiros afirmam o mesmo (Tabela 4).

Tabela 4

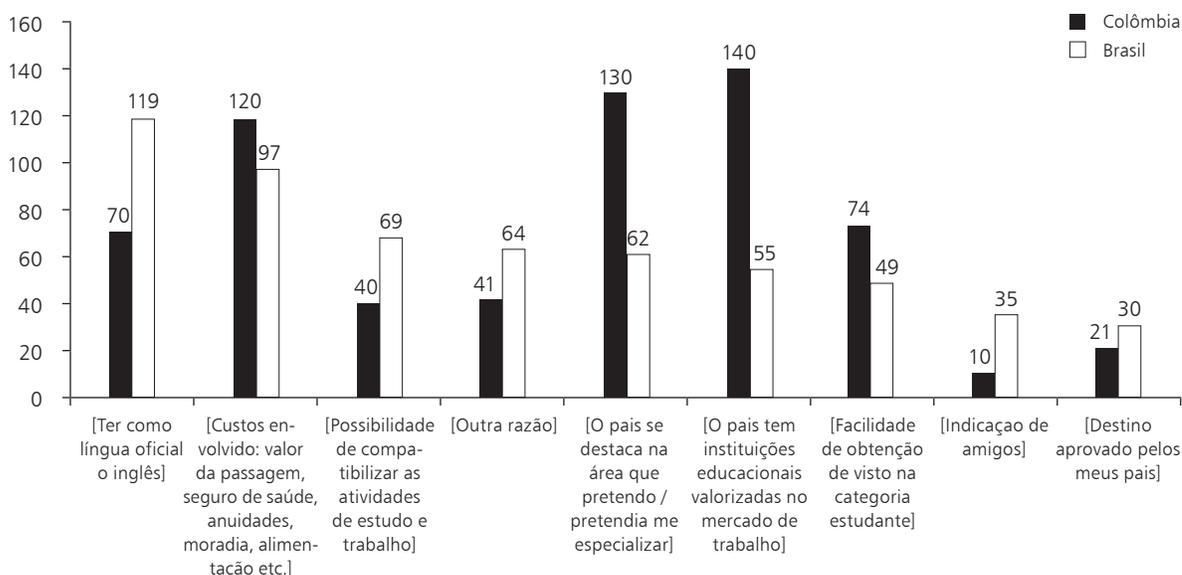
Fatores que justificam o intercâmbio internacional – estudantes brasileiros e colombianos (2010-2011)

Aspectos acadêmicos	Brasil	Colômbia
Aperfeiçoar a aprendizagem de uma língua estrangeira	179	154
Prospectar possibilidades de pós-graduação	51	67
Interesse em realizar determinado curso	36	41
Interesse em estudar em determinada instituição	27	61
Interesse em estudar com determinado professor	5	10

Fonte: elaboração própria

Sinalizando que a formação superior no Brasil é fortemente orientada para a profissionalização dos jovens, enquanto 90 brasileiros associaram o intercâmbio internacional à determinação de investir no desenvolvimento de competências profissionais, entre os colombianos, esse número não ultrapassa 49. No caso colombiano, somente 32% dos cursos superiores focam na profissionalização (MEN-SNIES, n.d.). Dados que ajudam a entender porque no momento em que preencheram o questionário 36,7% dos colombianos não trabalhavam, e apenas 13,7% dos brasileiros estavam na mesma situação. O fato de se dedicar integralmente aos estudos, possivelmente explique a centralidade dos aspectos acadêmicos na motivação que justifica o investimento em mobilidade acadêmica internacional entre os colombianos.

Gráfico 1
 Fatores que justificam o intercâmbio internacional – estudantes brasileiros e colombianos (2010-2011)



Fonte: elaboração própria

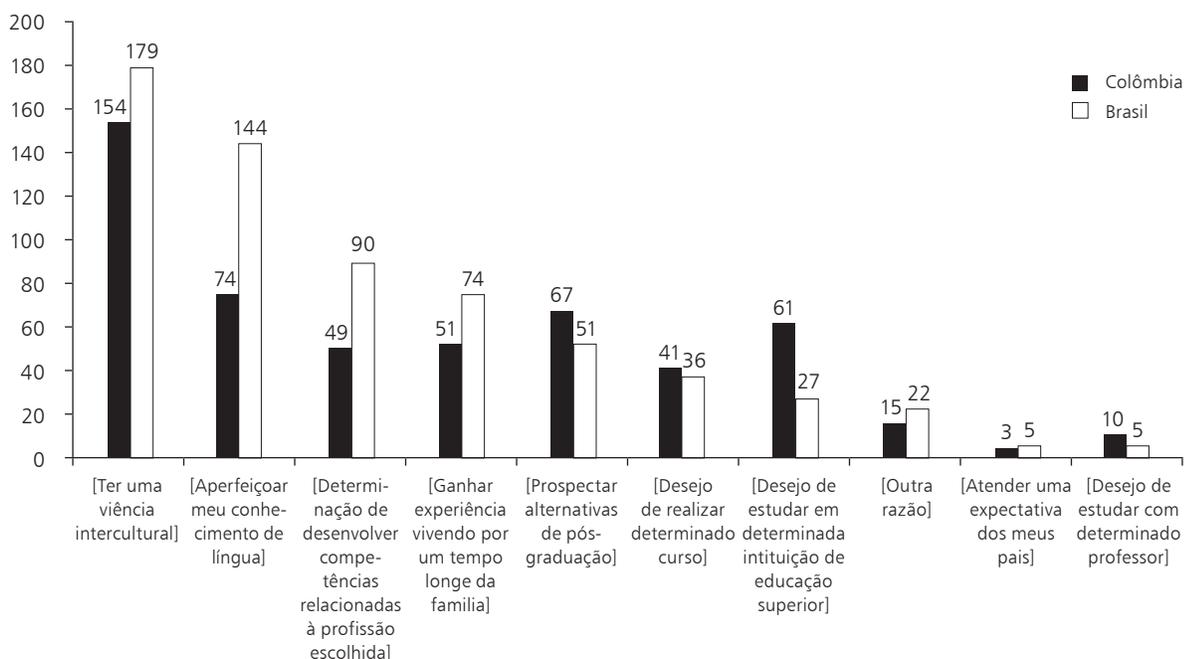
O interesse em exercitar a língua inglesa influi não apenas na decisão de participar do programa de intercâmbio internacional, mas também na preferência pelo país de acolhimento porque a maioria (70,5 brasileiros; 61,1 colombianos) escolhe países anglo-falantes como locais de destino: Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália. Apesar de os Estados Unidos serem o país com maior capacidade de atração entre os respondentes, um número maior de colombianos sinaliza esta preferência (sendo a opção para 36,7% dos colombianos e para 27,3% dos brasileiros).

Observa-se que apesar de a Espanha corresponder ao segundo país na preferência dos colombianos; Portugal não aparece entre os seis primeiros países de destino dos brasileiros, apesar dos laços históricos existentes entre os dois países, de abrigar uma universidade medieval (século XIII), com reconhecida tradição na área de Direito; e de o país integrar a União Européia. E, curiosamente, nenhum dos grupos tem os países da América do Sul como destino, reforçando o circuito Elizabeth Arden, antes mencionado.

Questionados sobre os critérios utilizados na escolha do país de destino, as diferenças entre brasileiros e colombianos se ampliam. Enquanto os colombianos levam em conta os aspectos acadêmicos (140 ressaltam o fato de o país hospedeiro ter instituições de educação valorizadas pelo mercado de trabalho, e 130 sublinham que o referido país é notabilizado na área em que desejam se especializar); 119 os brasileiros insistem no fato de o país ter o inglês como língua oficial, 97 apontam os custos envolvidos, e 69 a possibilidade de compatibilizar estudo e trabalho.

Gráfico 2

Razão da escolha do país de destino – estudantes brasileiros e colombianos (2010-2011)



Fonte: elaboração própria

Tanto quanto os participantes das pesquisas realizadas por Ceres Leite Prado (2004), Priscille di Vito e Laure-Anne Pichon (2003), os brasileiros acreditam que o domínio da língua inglesa confere *status* e amplia as chances de empregabilidade entre os falantes. O protagonismo do domínio de línguas estrangeiras também faz parte dos resultados atingidos por Elizabeth Murphy-Lejeune (2000) uma vez que com propriedade o autor identifica a promoção do desenvolvimento lingüístico e cognitivo, a aquisição de competências sociais, e a aprendizagem intercultural como as principais conquistas dos programas de intercâmbio internacional. A convergência de resultados apenas reforça que “a prática do inglês, seja como meio de comunicação, afirmação de prestígio ou expressão literária, implica o fortalecimento do padrão da língua inglesa no mercado de bens lingüísticos” (Ortiz, 2006, p. 28) – visão igualmente enfatizada no texto de Philip G. Altbach (2009, pp. 91-94).

Atendo-se aos países que hospedaram os respondentes, é possível perceber a reprodução do que Magali Ballatore e Thierry Blöss (2008, p. 25) nomeiam de afinidade seletiva (*affinité sélective*) e do que Anne-Catherine Wagner (1998) retrata como desigualdade da força simbólica existente entre as nações uma vez que todos estão situados no hemisfério

norte; tem economias fortes e estão entre os países centrais; tem sistemas educacionais que ultrapassaram o nível da massificação e precisam conquistar novos mercados para justificar os históricos investimentos públicos e privados recebidos; tem instituições de educação bem classificadas nos *rankings* mundiais; governos que institucionalizaram agressiva política de atração de estudantes internacionais; acumulam reconhecida experiência na recepção de estudantes internacionais e por isso mesmo os *campi* universitários reúnem estudantes de todos os continentes; os países tem o inglês como língua oficial e as universidades oferecem cursos de e em inglês (Lima & Contel, 2011). Pistas que dão sentido a afirmativa de Philip G. Altbach (2009, p. 86), “o mundo do ensino superior globalizado é altamente desigual”.

Diferente daqueles que participam do programa de mobilidade internacional orientados para o *stricto sensu* ou agraciados com bolsa de estudo concedida por organismo nacional, internacional ou supranacional; não é prática corrente que estudantes em mobilidade espontânea sejam submetidos a processos seletivos, exceto os exames de língua como por exemplo: o Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS), o Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), o Diplome d'Études em Langue Française (DELF), o Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana (CELI), o Test of English as a Foreign Language (TOEFL), e o International English Language Testing System (IELTS).

Razão pela qual se afirma que o crescimento dessa modalidade contribui para desencadear distorções na medida em que critérios sócio-econômicos prevalecem sobre os acadêmicos (Nogueira, Aguiar & Caldeira, 2008). Indício disso é que os objetivos que motivaram o intercâmbio internacional entre os brasileiros revelam uma relação periférica com aspectos acadêmicos uma vez que estão majoritariamente associados à possibilidade de *desfrutar de uma experiência intercultural e aperfeiçoar o nível de proficiência em uma língua estrangeira*. O projeto acadêmico, que se esperava mobilizador do investimento requerido por um *séjour* de estudo no exterior, revela-se tão pouco claro que ao ser convidado a indicar o motivo que mais influenciou na decisão de estudar no exterior, poucos ressaltaram o *desejo de estudar em determinada instituição* (27); número ainda menor destacou o *desejo de realizar determinado curso* (36) ou sinalizou o interesse de fazer alguma *prospecção de alternativas de pós-graduação* (51). A explicitação do critério de escolha da instituição acolhedora apenas reforça o que foi afirmado: enquanto 120 colombianos destacam o prestígio da instituição; 87 brasileiros salientam a pré-existência de convênio entre a instituição de origem e de acolhimento. Essa constatação remete ao último parágrafo do mais recente livro de Georges Amar, sugestivamente intitulado de *Homo mobilis* (2011, p. 166), que ao questionar “¿cuál es el valor de la movilidad?”, responde “nada más y nada menos que la capacidad de renovar los lazos que nos vinculan unos con otros, con nosotros mismos y con la tierra que habitamos”.

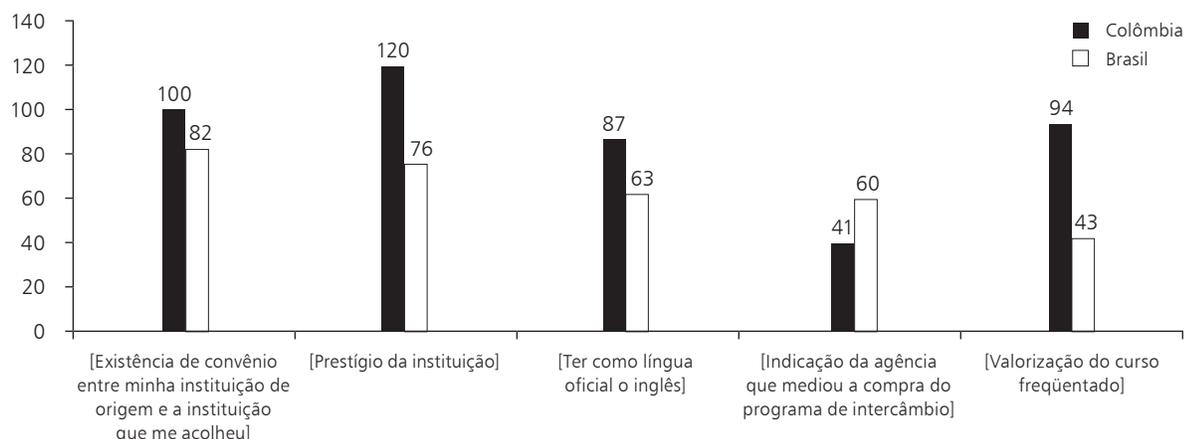
Instituição acolhedora

Levando-se em conta a categoria de instituição de acolheu os respondentes, predominam as universidades: 43,8% brasileiros e 44,3% colombianos foram acolhidos por universidades. Possivelmente, a natureza da atividade realizada na instituição de acolhimento ofereça pistas para se compreender a centralidade das questões acadêmicas entre os colombianos: enquanto 69,1% dos colombianos realizam disciplinas do curso de graduação, apenas 45% dos brasileiros fizeram o mesmo; enquanto 33,7% brasileiros freqüentam cursos de férias, apenas 17,3% colombianos fizeram

o mesmo; enquanto 9,7% colombianos freqüentaram cursos de mestrado (6,3%) ou doutorado (4,4%), apenas 4,4% brasileiros realizaram o mestrado (2,4%) ou o doutorado (2%).

Gráfico 3

Critério de escolha da instituição – estudantes brasileiros e colombianos (2010-2011)



Fonte: elaboração própria

A interpretação dos dados na perspectiva antes sinalizada é reforçada ao se levar em conta o perfil da instituição desenhado pelos respondentes. As respostas podem ser classificadas em três categorias: os aspectos mais representativos, menos representativos ou não ocuparam qualquer lugar de destaque. Enquanto entre os colombianos, os aspectos mais representativos revelam estreita aderência a questões acadêmicas (140 reiteram que a instituição acolhedora é renomada na área que pretende se especializar e 94 destacam o fato de ser bem classificada nos *rankings* mundiais); entre os brasileiros não se observa algo parecido uma vez que as principais fontes de preocupações então centradas em aspectos relativos à infraestrutura de acolhimento (86) e o fato de ter tradição na recepção de estudantes estrangeiros (86). Os dados apenas reforçam a hipótese de que entre os brasileiros, o projeto acadêmico não corresponde ao fator que determina a decisão de investir em um programa internacional de mobilidade acadêmica.

Considerações finais

A interpretação dos dados sinaliza diferenças importantes entre a amostra composta de estudantes brasileiros e colombianos. E o perfil dos respondentes aponta para diferenças que possivelmente repercutem sobre múltiplos aspectos. Enquanto grande parte dos brasileiros vive com a família, expressivo número de colombianos vive sozinho. Apesar disso, comparativamente aos colombianos, importante número de brasileiros nutre particular interesse pelo desenvolvimento de competências profissionais, exerce alguma atividade profissional regular e bem remunerada, e não raro é efetivado.

Possivelmente essa diferença incida sobre a centralidade dos estudos na experiência de mobilidade acadêmica internacional entre os colombianos, quando comparados aos brasileiros. Mesmo que um número similar de brasileiros e colombianos afirme freqüentar universidades, o número de

colombianos que realiza um semestre da graduação, mestrado ou doutorado é significativamente superior ao de brasileiros —ainda muito atraídos por cursos de férias. Ao escolher a instituição hospedeira, os brasileiros valorizam sobremaneira a existência de boa infraestrutura de acolhimento e o fato de a instituição ter tradição na recepção de estudantes internacionais. Distintamente, os colombianos se preocupam principalmente com a notabilidade da instituição na área que pretendem se especializar, e com a respectiva classificação nos *rankings* mundiais, cada vez mais consultados por aqueles que pretendem investir em uma formação internacional —a exemplo do Shanghai Jiao Tong University's Academic Ranking of World Universities, do Times Higher/Thompson Reuters World University Ranking, e do QS World University Rankings – TopUniversities.

Os dados reforçam a hipótese de que estudos comprometidos com a compreensão da mobilização para a educação internacional entre os jovens pressupõem a construção dessa categoria social no plural (jovens). Nessa trilha, os resultados tenderiam mais a gerar uma espécie de cartografia da mobilidade juvenil do que resultados generalizáveis. Considerando a interpretação comparativa realizada entre brasileiros e colombianos, chama atenção a inserção precoce dos primeiros na vida profissional, comprometendo qualquer projeto de formação superior mais ambicioso; e a preocupação dos segundos com experiências acadêmicas mais substantivas, que possam influir sobremaneira na inserção qualitativa do jovem no mercado de trabalho.

Como desdobramento da pesquisa iniciada, seria oportuno compor uma rede de pesquisadores brasileiros e colombianos cujos integrantes tivessem interesse de ampliar a amostra, munidos da preocupação de aprofundar o exercício analítico e de alcançar resultados mais representativos acerca das múltiplas realidades presentes em ambos os países. Seria igualmente importante aprofundar o sentido impresso às experiências de mobilidade internacional vivida pelos estudantes, fazendo uso dos recursos da triangulação no âmbito das técnicas de coleta. Assim sendo, seria desejável combinar a aplicação de questionários com a realização de entrevistas em profundidade, envolvendo estudantes e professores.

Sobre o autores

Manolita Correia-Lima é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Sociologia pela Universidade Paris 7 (Université Denis Diderot). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Paris 3 (Sorbonne-Nouvelle). Professora e pesquisadora do mestrado em Administração, com ênfase em gestão internacional, trabalhando com a linha de pesquisa internacionalização da educação superior.

Viviane Riegel é doutoranda em Sociologia pela University of Maryland. Mestre em Comunicação pela ESPM e graduada em Administração Mercadológica pela ESPM. Atua como professora de graduação em Administração e Comunicação Social na ESPM. Suas pesquisas seguem as linhas de: 1) marcas internacionais e sua presença do espaço urbano contemporâneo; 2) mobilidade internacional de estudantes de nível superior.

Referências

Agence Campus France (10 de outubro de 2008). Les étudiants internationaux: chiffres clés. *França Flash*, 65 (10 de outubro de 2008), 6-7. Disponível em: http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/noindex/brochure_campusfrance_chiffres_cles08.pdf

- Altbach, P. G. (2009). A globalização e a universidade. Mitos e realidade em um mundo desigual. Em João M. Paraskeva (org.). *Capitalismo acadêmico*, 81-113. Portugal: Edições Pedagogo.
- Amar, G. (2011). *Homo mobilis: la nueva era de la movilidad*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Augé, M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris: Payot & Rivages.
- Babault, S. & Faraco, M. (2008). Mobilité universitaire et activités de prise de notes: une approche interculturelle. Em Fred Dervin & Michael Byram (dirs.). *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?*, 93-116. Paris: L'Harmattan.
- Ballatore, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS: les usages inégaux d'un programme d'échange' – une comparaison Angleterre, France, Italie*. Relatório de Tese. Université Aix-Marseille 1/Università Degli Studi di Torino, 18 de dezembro de 2007. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00204795/PDF/magalithese.pdf>
- Ballatore, M. & Blöss, T. (2008). Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus. Em Fred Dervin & Michael Byram (dirs.). *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?*, 15-35. Paris: L'Harmattan.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Record.
- Billaud, S. (2007). Mises au point sur les mobilités européennes. Em Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (eds.). *Mobilité académique: perspectives croisées*, 21-32. Turku: Université de Turku/Département d'Études Françaises. Disponível em: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69215/academicmobTurku.pdf?sequence=1>
- Bourdin, A. (2007). *Mobilité et écologie urbaine*. Paris: Descartes & Compagnie.
- Boutinet, J. P. (1993). *L'anthropologie du projet*. 2^a ed. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.
- Charle, C.; Bueno, Luigi del; Gaubert, C. & Soulié, C. (2004). Ensino superior: o momento crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, 25 (88, Especial, outubro 2004), 961-975. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a15v2588.pdf>
- Cicchelli, V. (2008). Connaître les autres pour mieux se connaître: les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine. Em Fred Dervin & Michael Byram (dirs.). *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?*, 101-124. Paris: L'Harmattan.
- Commission Européenne, CE (2007). *Eurobarometre Special 278. Les valeurs culturelles européennes*. Bruxelas: Commission Européenne. Disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_278_sum_fr.pdf
- Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. New York: Routledge.
- Davidenkoff, E. & Kahn, S. (2006). *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation?* Paris: Hachette Littératures.
- Dervin, F. & Byram, M. (dirs.) (2008). *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?* Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F. & Ljalikova, A. (dirs.) (2008). *Regards sur les mondes hypermobiles: mythes et réalités*. Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (eds.) (2007). *Mobilité académique: perspectives croisées*. Turku: Université de Turku/Département d'Études Françaises. Disponível em: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69215/academicmobTurku.pdf?sequence=1>

- Douek, A. & Zylberstajn, A. (2007). *Intercâmbio: influência na empregabilidade do administrador*. São Paulo: Monografia. Escola Superior de Propaganda e Marketing, ESPM.
- Filippetti, A. (2007). *Action extérieure de l'État. Rayonnement culturel et scientifique*. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 11 octobre 2007. França: Assemblée Nationale. Disponível em: <http://www.assemblee-nationale.fr/13/budget/plf2008/a0277-tl.asp>
- Freitas, H.; Oliveira, M.; Saccol, A. Z. & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração, São Paulo*, 35 (3, julho/setembro 2000), 105-112. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=3503105.pdf>
- García-Guadilla, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22 (58), 1-22. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40305802>
- Jaramillo, I. C. (2005). L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Colombie. Em *L'enseignement supérieur en Amérique Latine*, 187-225. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE/Banque Mondiale. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension_FR.pdf
- Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Organisation Mondiale du Commerce, OMC, Banque Mondiale, Organisation de Coopération et de Développement Economiques, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards, Syllepse. <http://institut.fsu.fr/Le-Nouvel-ordre-educatif-mondial.html>
- Lima, M. C. & Contel, F. B. (2011). *A internacionalização da educação superior: nações passivas, nações ativas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Editora Alameda.
- Lima, M. C. & Maranhão, C. M. S. de A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação (Campinas)*, 14 (3), 583-610. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3>
- Lima, M. C.; Riegel, V.; Carmignani, P.; Garcia, R. & Matsunaka, F. (2009). Motivações da mobilidade acadêmica entre estudantes do curso de Administração. *Anais do II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, EnEPQ, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, ANPAD*. Curitiba, Paraná, 15-17 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPQ282.pdf
- Martins, H. H. T. de S. (1997). O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, 5 (maio/junho/julho/agosto 1997), 6 (setembro/outubro/novembro/dezembro 1997), 96-109. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_10_HELOISA_HELENA_TEIXEIRA_DE_SOUZA_MARTINS.pdf
- Matsunaka, F. M.; Carmignani, P. B. & Garcia, R. T. (2009). *Intercâmbio cultural: sua influência na empregabilidade do administrador*. São Paulo: Monografia. Escola Superior de Propaganda e Marketing, ESPM.
- MEN-SNIES (Ministerio de Educación Nacional-Sistema Nacional de Información de la Educación Superior) (n.d.). *Estadísticas del sector educativo. Matrícula por nivel de formación: educación superior*. Disponível em: <http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/>
- Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle: les étudiants voyageurs européens. In Geneviève Zarate

- (dir.). *Mobilité internationale et formation – dimensions culturelles et enjeux professionnels* (*Recherche et Formation*, 33, 11-26). Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR033.pdf>
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris: Didier.
- Nogueira, M. A. (2004). Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. Em Ana Maria F. Almeida, Letícia Bicalho Canêdo, Afrânio Garcia, Agueda Bernardete Bittencourt. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, 47-63. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp.
- Nogueira, M. A.; Aguiar, A. M. de S. & Caldeira, R. V. C. (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, 29 (103, maio/agosto 2008), 355-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/04.pdf>
- Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle, OURIP (2003). *Séjour d'études à l'étranger et insertion professionnelle: Etude comparative*. Bron, France: OURIP.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Organização Internacional do Trabalho, Organización Internacional del Trabajo, OIT (2010). *Trabajo decente y juventud-América Latina*. Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe, OIT. Disponível em: http://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/WCMS_146022/lang--es/index.htm
- Ortiz, R. (2006). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense.
- Perrefort, M. (2008). Changer en échangeant? Mobilités et expériences langagières. Em Fred Dervin & Michael Byram. *Échanges et mobilités académiques: quel bilan?*, 65-93. Paris: L'Harmattan.
- Pochmann, M. (2005). *O emprego na globalização: nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo.
- Prado, C. L. (2004). Um aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os intercâmbios. Em Ana Maria F. Almeida, Letícia Bicalho Canêdo, Afrânio Garcia, Agueda Bernardete Bittencourt. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, 64-84. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp.
- Ridder-Symoens, H. de (1996). A mobilidade. Em Walter Rüegg (dir.). *Uma história da universidade na Europa: as universidades na Idade Média*, vol. 1, capítulo IX, 403-432. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Romanini, C. (2009). Daqui eu não saio. *Veja*, 42 (15) (edição 2108, 15 de abril de 2009), 90-92. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervo-digital/home.aspx>
- Sayão, R. (2011). É só uma faculdade, gente! Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2308201113.htm>
- Scocuglia, A. C. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. Em Antônio Teodoro. *Tempos e andamentos nas políticas de educação. Estudos Iberoamericanos*, 39-62. Brasília: Liber Livro. Disponível em: http://www.antonio-teodoro.ulusofona.pt/images/download/tempos_e_andamentos_nas_politicas_de_educacao.pdf

- Sennett, R. (2009). *O artífice*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, R. C. F. & Rocha, S. R. (2008). Brincando de trabalhar, aprendendo com a vivência: o desenvolvimento de competências a partir de uma experiência vivida. *Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais, São Paulo*, 3 (1, janeiro/junho 2008), 136-161. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/download/3508>
- Sousa-Santos, B. de (2005). *A universidade no século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auiversidadedosecXXI.pdf>
- Ulma, D. (2007). Le programme Erasmus en IUFM [Institut Universitaire de Formation des Maîtres]: le prix des mobilités transnationales. Em Danielle Leeman & Jacques Pain. *Figures du sujet, du conflit, du scientifique*, collection Les Cahiers de l'École 2004-2007, 407-422. Vigneux: Matrice, Université Paris X.
- Ulma, D. (2008). Le programme Erasmus en IUFM [Institut Universitaire de Formation des Maîtres]: le prix des mobilités transnationales. Em UNESCO. *Recueil des données mondiales sur l'éducation: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montreal: Unesco.
- United Nations Organization for Education, Science and Culture, UNESCO (2009). *Recueil des données mondiales sur l'éducation: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montreal: Unesco. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged09-fr.pdf>
- United Nations Organization for Education, Science and Culture, UNESCO (2012). *Recueil des données mondiales sur l'éducation: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montreal: Unesco.
- Urry, J. (2005). Les systèmes de la mobilité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, 23-35. DOI 10.3917/cis.118.0023
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Urry, J. & Larsen, J. (2002). *The Tourist Gaze 3.0*. London: Sage Publications.
- Vito, P. di & Pichon, L. A. (2003). Séjour d'études à l'étranger et insertion professionnelle: Etude comparative. *Rapport d'Études*, Observatoire Universitaire Régional de l'Insertion Professionnelle, OURIP.
- Wagner, A. C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.