UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDO LAJUS ARAUJO

# INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NOVAS MIGRAÇÕES: AS MOBILIDADES DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE MEDICINA PARA UNIVERSIDADES NA ARGENTINA

CURITIBA

2021

FERNANDO LAJUS ARAUJO

# INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NOVAS MIGRAÇÕES: AS MOBILIDADES DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE MEDICINA PARA UNIVERSIDADES NA ARGENTINA

Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do departamento de Ciências Sociais, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Sérgio Batista Silveira de Oliveira

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Lajus,Fernando

Internacionalização da educação superior e novas migrações : as mobilidades de estudantes brasileiros de medicina para universidades na Argentina. / Fernando Lajus. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
Orientador : Prof. Dr. Marcio Sérgio Batista Silveira de Oliveira

1. Educação – Globalização. 2. Medicina – Estudo e ensino - Argentina. 3. Ensino superior – Argentina. 4. Estudantes universitários brasileiros. 5. Migração de estudantes. 6. MERCOSUL. I. Oliveira, Marcio Sérgio Batista Silveira de, 1962-. II. Título.

CDD – 378.8

# TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FERNANDO LAJUS ARAUJO** intitulada: **INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NOVAS MIGRAÇÕES: AS MOBILIDADES DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE MEDICINA PARA UNIVERSIDADES NA ARGENTINA**, sob orientação do Prof. Dr. MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Agosto de 2021.

Assinatura Eletrônica
26/08/2021 08:46:35.0
MARCIO SÉRGIO BATISTA SILVEIRA DE OLIVEIRA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
25/08/2021 19:14:24.0
FERNANDA GEREMIAS LEAL
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
27/08/2021 12:07:46.0
ANA PAULA PENCHASZADEH
Avaliador Externo (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES)

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo agradecimentos. Algumas o devo de maneiras que ainda não estão claras, ou que auxiliariam de formas indiretas ao processo de pesquisa, em todos estes outros âmbitos da vida que não estão ligadas às nossas trajetórias no universo acadêmico. A quem agradeço pelas contribuições diretas com esta dissertação são as seguintes:

Primeiro, ao programa de pós-graduação em Sociologia da UFPR, onde pude desenvolver meus trabalhos. Em especial, devo agradecer aos membros da Comissão Executiva do Seminário Nacional Sociologia & Política, do qual fiz parte por dois eventos e com quem tive ótimos momentos de convivência.

Também agradeço ao auxílio e à colaboração ativa, paciente e atenciosa de meu professor e orientador, Dr. Márcio de Oliveira. Muito do que aqui está colocado é também resultante de seu trabalho.

Outra pessoa que colaborou com suas ideias a esta dissertação, e a quem tenho a alegria de poder conversar durante a sessão de defesa, é a Dra. Fernando Leal.

Ao Instituto de Investigações Gino Germani, da Universidade de Buenos Aires, que se dispôs a me receber durante o ano de 2020, mas que por conta de forças maiores materializadas na pandemia do Coronavirus, não consegui partilhar o mesmo espaço.

Aos estudantes brasileiros de medicina na Argentina que se disponibilizaram para conversar comigo, um estranho que os abordou no Facebook. Todos foram muito atenciosos em tiraram um pequeno tempo de seus dias para me escutar e compartilhar suas histórias.

Valentina Françoia, pela paciência e por ter me tirado das elucubrações por demais abstratas.

Minha mãe, que sempre esteve presente. Ela é meu primeiro exemplo e alguém que sempre admirarei pelo amor inabalável.

Por fim, agradeço à CAPES pelo financiamento que possibilitou este trabalho.

*"- Ah, você quer dizer por que tudo isso. Vai saber, eu acho que a culpa não é tanto sua nem minha. Não somos adultos, Lucía. Esse é um mérito que se paga caro. As crianças puxam o cabelo uma da outra depois de brincar juntas. Deve ser algo do tipo. Precisamos pensar nisso"*

Julio Cortázar. O Jogo da Amarelinha

*"Ah, vos querés decir por qué todo esto. Andá a saber, yo creo que ni vos ni yo tenemos demasiado la culpa. No somos adultos, Lucía. Es un mérito pero se paga caro. Los chicos se tiran siempre de los pelos después de haber jugado. Debe ser algo así. Habría que pensarlo"*

Julio Cortázar. Rayuela

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto a análise os fluxos estudantis de estudantes brasileiros no curso de medicina em universidade argentinas. Apesar desse processo de mobilidade estudantil internacional já ocorrer a anos, ele ainda não teve seu devido tratamento acadêmico por parte das ciências sociais. Tais dinâmicas de mobilidade educacional são por vezes descritas como inseridas nos processos de internacionalização da Educação Superior, o que nos conta parte da história, mas deixa de lado um aspecto fundamental do processo aqui em questão, qual seja, a sua informalidade perante as universidades brasileiras. Essas mudanças no interior dos complexos universitários devem sem compreendidas dentro das alterações globais mais amplas de interconexão e dos imperativos da globalização, os quais possibilitaram maiores conexões espaço-temporais entre os diferentes locais. Desta forma, o presente trabalho se estrutura em três contribuições centrais. Num primeiro momento fará uma breve retomada dos distintos sistemas universitários, o brasileiro e argentino, onde notamos algumas distinções que fazem deste segundo um polo atrativo para os estudantes brasileiros de medicina. Na sequência, discutimos algumas das mudanças geopolíticas dos últimos trinta anos que se mostram pertinente para o entendimento das possibilidades de emergência de estudantes internacionais em grande escala. Este fenômeno inserido no que se costuma chamar de globalização é explorado em duas consequências principais para o estudo em questão: o surgimento da internacionalização como processo de destaque nas universidades contemporâneas, e a expansão de iniciativas de integração regional, em especial aqui no âmbito do MERCOSUL. Por fim, o trabalho apresenta achados de matriz quantitativa, que descrevem o contexto atual das mobilidades estudantis na região, e qualitativa, que apresentam as problemáticas, experiências e expectativas dos atores envolvidos neste processo de estudo internacional. Com isso, se discute o caso da internacionalização da educação superior em dois países do Sul Global e suas particularidades enquanto fenômeno social ainda não bem analisado pela literatura especializada, sobretudo quando comparado ao mesmo processo nos países do Norte.



Palavras-chave: Internacionalização da educação superior, Migração Estudantil, Relações Sul-Sul. MERCOSUL.

**ABSTRACT**

The dissertation here presented shows the flux of Brazilian students of medicine to Argentinian universities. Although this process of international student mobility has been occurring for various years, academia and the Social Sciences still have given it the proper attention. The literature frequently described those processes of international mobility as a part of the internationalization of higher education, which tells us a specific part of its history but leaves us without an answer to a particularity finding of the research: the informality of the mobilities presented in this analysis. I have comprehended these changes in universities as part of bigger developments on the planet, such as the improvement in global interconnection and the imperatives of globalization that enhanced the contact between different localities. For this purpose, I have structured the dissertation in three different contributions. Firstly, I will make a brief distinction between the Brazilian and Argentinian higher education systems, demonstrating the particularities that make the Argentinian one a regularly more welcoming destination to Brazilian students of medicine. In sequence, I present some of the important geopolitical changes that gave rise to the emergency of international student mobility on large scales. This phenomenon, inserted in what the bibliography generally called globalization, will be explored in two of its principal contributions to the present study: the appearance of internationalization as an important process for universities, and the expansion of regional integration initiatives, such as the MERCOSUR. At last, the dissertation introduces findings of both quantitative scale, such as the context in which those student mobilities take place, and qualitative form, like the problematics, experiences and intents of the actors involved in this process of international education. That being said, it's discussed the internationalization of higher education in two countries from the Global South and its singularities as a social phenomenon that has not been fully comprehended by the specialized literature, especially when compared to the same process in countries of the Global North.

Key-words: Internationalization of higher education, South-South relations, MERCOSUR.

## LISTA DE ABREVIAÇÕES

ARCU-SU Acreditação Regional de Cursos Universitários do MERCOSUL

AUGM *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*

CAPES Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível de superior

CBC *Ciclo básico comum*

CCM Comissão do Comércio do MERCOSUL

CEPAL Comissão econômica para a América Latina e o Caribe

CMC Conselho do Mercado Comum

CNPqConselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico

CONEAU Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CIHE *Centre for international higher education*

CsF Ciência sem fronteiras

CT&ICiência, tecnologia e inovação

DAAD *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (serviço alemão de intercâmbio acadêmico)

ELAM *Escuela Latinoamericano de Medicina*

EsMiUBA *Estudiantes Migrantes Universidad de Buenos Aires*

FIES Fundo de Financiamento de Estudantes no Ensino Superior

FMI Fundo monetário internacional

GMC Grupo Mercado Comum

LES *Ley de Educación Superior*

MARCA Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados

MEXA Mecanismo Experimental de Acreditação

MERCOSUL Mercado Comum do Sul

OCDE Organização para cooperação e desenvolvimento econômico

OEA Organização dos estados americanos

PEC-G Programa convênio estudante de graduação

PEC-PG Programa estudante convênio estudante de pós-graduação

REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RDC República Democrática do Congo

RME Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL

SEM Setor Educacional MERCOSUL

TIC Tecnologia da informação e comunicação

UBA *Universidad de Buenos Aires*

UNESCO Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura

UNILA Universidade Federal de Integração Latino Americana

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Imigrantes brasileiros no exterior: cinco principais destinos (2010) .....p.78
Gráfico 2: Estudantes brasileiros no exterior: cinco principais destinos .....p.80
Gráfico 3: Mobilidade de alunos brasileiros para o exterior (2011-2019) .....p.85
Gráfico 4: Mobilidades via o Programa Ciência sem Fronteiras (2011-2017) .....p.86
Gráfico 5: Três principais países de destino (2011-2019) .....p.88
Gráfico 6: Mobilidade internacional por titulação, com graduação (2011-2019) .....p.90
Gráfico 7: Mobilidade internacional por titulação, sem graduação (2011-2019) .....p.90
Gráfico 8: Grandes áreas e mobilidade internacional (2008 – 2019) .....p.94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas na Argentina e no Brasil (1947-1965) .....p.22
Tabela 2. Escolaridade brasileiros no exterior (2010) .....p.79
Tabela 3: Estudantes internacionais de países da América do Sul na Argentina .....p.83
Tabela 4: Estudantes internacionais de países da América do Sul no Brasil ..... p.84
Tabela 5: 10 principais países de destino (2008 – 2019) .....p.91
Tabela 6: Destinos na América Latina (2008-2019) .....p.92
Tabela 7: Mobilidade internacional por meses no exterior (2012-2019) .....p.95
Tabela 8: Valores cobrados pelas empresas de intercambio .....p.107

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Organograma MERCOSUL .....p.64
Imagem 2: Organograma Setor Educacional MERCOSUL .....p.72
Imagem 3: Estudantes latino-americanos com destino à Argentina .....p.86
Imagem 4: Estudantes latino-americanos com destino ao Brasil .....p.86
Imagem 5: Flez intercambio e medicina na Argentina .....p.107
Imagem 6: Perfil demográfico e itinerário estudantes entrevistados .....p.108
Imagem 7: Rede de ocorrência de palavras .....p.116
Imagem 8: Empresa de assessoria no Facebook .....p.121
Imagem 9: Escolha da cidade e custo de vida .....p.126

**SUMÁRIO**

**1. INTRODUÇÃO** ..... 16

**2. UNIVERSIDADES E MOBILIDADES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**2.1** A universidade e as mobilidades na Argentina .....25

**2.2** A universidade e as mobilidades no Brasil .....32

**2.3** A universidade contemporânea e motivações para a internacionalização.....39

**2.4** A internacionalização da educação superior em revisão .....45

**3. GLOBALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO REGIONAL E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**3.1**. Globalização e integração regional .....58

**3.2**. A integração regional e o caso MERCOSUL .....67

**3.2.1**. Agenda educacional MERCOSUL e internacionalização .....75

**3.3**. Três modelos de internacionalização: norte-americano, europeu e MERCOSUL.....79

**4. MOBILIDADE INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM BRASIL E ARGENTINA**

**4.1**. Imigrantes e estudantes brasileiros no exterior.....83

**4.2**. Alunos internacionais no Brasil e na Argentina .....90

**4.3**. Detalhes da política de internacionalização no Brasil .....94

**4.4** Revisão dos resultados das bases de dados .....107

**5. OS ESTUDANTES BRASILEIROS DE MEDICINA NA ARGENTINA**

**5.1** Chegando ao "campo" .....110

**5.2** Estudantes brasileiros de medicina na Argentina .....113

**5.2.1** Agentes comerciais: empresas de assessoria estudantil .....113

**5.2.2** Grupos colaborativos .....126

**5.2.2.1** Empresas de assessoria .....127

**5.2.2.2** O momento de escolha da universidade .....130

**5.2.2.3** Custos de vida no país e cidades.....132

**5.2.3** Experiências estudantis .....135

**5.2.3.1** Fatores de atração e repulsão .....136

**5.2.3.2** Estratégias de manutenção no país .....138

**5.2.3.3** Métodos de ensino e avaliação .....139

**5.2.3.4** Universidad Nacional de La Plata e Barceló …….....141
**5.2.3.5**. A comunidade de brasileiros …..……...…….144
**5.2.3.6** Perspectivas futuras e planos migratórios .....146
**6**. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** .....151
**7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....154

# 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui em evidência se insere na problemática da internacionalização da educação superior desde uma mirada para o caso de estudantes do Sul Global em direção a países também do Sul Global. Mais especificamente, se trata dos casos de estudantes brasileiros de medicina na Argentina, um fluxo que já ocorre a alguns anos, mas que ainda carece de análises específicas, em especial pela centralidade das relações entre os dois países. Essas relações entre Brasil e Argentina não são somente de cunho econômico (ainda que a Argentina seja o terceiro país para o qual mais exportamos e o quarto país do qual mais importamos[1]), mas também se estendem a diversos âmbitos da cultura de forma abrangente.

A escolha da Argentina como objeto de análise está calcada na observação de que este é, hoje e talvez na maior parte da história, aquele país com o qual o Brasil mantém o maior fluxo de estudantes na região. Isso será visto, nos capítulos que seguem, tanto para o caso dos acordos formais entre as universidades quanto para os casos das iniciativas individuais, como daqueles estudantes não matriculados em universidades no Brasil, e que chamarei de internacionalização de baixo para cima. Além disso, a análise desse caso também aponta para um processo pouco discutido na área de estudos da internacionalização da educação superior, majoritariamente voltada a uma descrição da realidade das políticas e dos processos que tem lugar nos países do Norte Global.

Esse processo de busca por educação superior ocorre em diversos cursos, mas estabeleço como principal a *carreira* de medicina, onde se pode encontra a maioria dos estudantes. Essa relevância da medicina se expressa de múltipla formas, como em grupos de Facebook de brasileiros que estudam no país vizinho, nos relatos compartilhados na internet sobre o processo de entrada e a cultura no país, em textos jornalísticos[2] e matérias televisivas e mesmo por empresas de assessoria que operam na facilitação da ida de estudantes brasileiros para a Argentina. Como medicina é o curso mais caro de se fazer no setor educacional privado brasileiro, para muitos se torna mais viável a ida para outro país (com todos os custos que isso implica) do que fazer sua educação no Brasil. É assim

[1] Para mais informações, ver plataforma de comércio exterior do Governo Federal. In. Comex Stat - Exportação e Importação Geral (mdic.gov.br)

[2] In. Estudiar afuera: Entre el desaliento y la determinación - Crónicas Migrantes (cronicas-migrantes.com), ou https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff21119821.htm, ou Jornal Nacional - Médicos formados fora do país têm dificuldades para validar o diploma (globo.com), entre outros.

que o curso de medicina se apresenta como aquele mais relevante nos fluxos de estudantes brasileiros para o país vizinho. Em torno desse fluxo de estudantes se organizam uma série de atividades de empreendimento comercial, como empresas que facilitam a ida dos estudantes para o exterior e outras que disponibilizam cursos voltados especificamente para os exames de revalidação dos diplomas de faculdades estrangeiras no Brasil.

A Argentina não é o único país da região a receber estudantes de medicina brasileiros. Afora o caos da UNILA, universidade localizada na Tríplice Fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai), países como Paraguai, Bolívia e Cuba também contam com um forte contingente de brasileiros em suas faculdades. O último país, por exemplo, possuí uma grande faculdade para a área específica de medicina e de caráter latinoamericano, a ELAM. Paraguai e Bolívia tem instituições privadas com grande número de brasileiros.

Algumas dessas faculdades se encontram, inclusive, em regiões de fronteira de forma a facilitar o trânsito para estudo, num processo onde o estudante mora no Brasil e estuda no país vizinho. Elucidativo disso é o caso dos brasileiros que moram em Foz do Iguaçu e vão estudar em *Punta del Este*, Paraguai. Uma diferença entre estes processos é que no caso da Argentina tal processo se organiza sobretudo em torno das universidades públicas do país, que operam dentro de duas diretrizes principais: a gratuidade do ensino e o acesso universal. Essa particularidade do caso argentino é o que o distingue dos outros países da região.

Nossa pergunta de pesquisa pode então ser definida da seguinte forma: com qual finalidade, e como, estudantes brasileiros decidem ir para a Argentina para realizar seus estudos superiores na carreira de medicina? Como demonstro no decorrer do trabalho, tais motivos se encontram atados à constituição de diferentes complexos de provisão de educação superior nos dois países e às possibilidades que os estudantes brasileiros encontram no país vizinho, onde, apesar de precisarem arcar com os custos de vida em outro país, ainda assim esta é uma possibilidade economicamente mais viável quando comparada aos altos custos das faculdades de medicina nacionais.

Além deste objetivo geral o trabalha também aborda os seguintes objetivos específicos, ou auxiliares, quais sejam:

- Por que, apesar do crescimento recente do complexo de educação superior no Brasil, muitos alunos buscam sua educação em outo pais? (Capítulo 2)

- Quais são os modelos de internacionalização atuais e quais aqueles que emergem mais recentemente na América Latina? (Capítulo 3)

- Qual a relação desse processo de internacionalização com a emergência de uma agenda de integração regional entre os países da região? (Capítulo 3)

- Como se pode caracterizar as políticas de internacionalização da educação superior no Brasil, tanto em termo de suas tendências geográficas quanto dos estudantes que dela fazem parte? (Capítulo 4)

- Qual o lugar dessas estratégias de mobilidade no Sul Global em comparação às políticas de internacionalização da educação superior dominantes no Brasil? (Capítulo 4)

Para responder a essas questões fez-se necessária a realização de trabalho de campo, com entrevistas, convivência com estes estudantes e construção de uma rede que possibilitasse conhecer mais de perto essa realidade. Com este objetivo em mente planejei minha ida no início do ano de 2020 à Argentina. Graças a intermediação de meu orientador, tive contato com pesquisadores do Instituto de Investigação Gino Germani, que faz parte da *Universidad de Buenos Aires*, de onde obtive uma carta convite. Foi assim que, entre março e julho de 2020 tive a possibilidade de ficar na cidade e realizar esta parte do trabalho destinada a recolher informações de campo.

Cheguei na cidade no início de março. Contudo, devido a pandemia do novo coronavírus, não pude realizar os trabalhos necessários. Universidades e institutos fecharam durante todo o ano de 2020 para atividades presenciais, o que impossibilitou o prosseguimento da pesquisa *in loco.* Dessa forma, após menos de uma semana de minha chegada na Argentina, e logo do início das medidas de quarentena no país, voltei ao Brasil por não ter a possibilidade de levar adiante as atividades que havia me proposto. No que toca à pesquisa de campo (parte essencial do trabalho que me dispus a realizar para a dissertação) as atividades presenciais ficaram inviabilizadas durante todo o ano de 2020 e também durante o atual ano de 2021.

Dessa forma decidi pelas coletas de dados online, via entrevistas com estudantes que conheci por meio de redes sociais, consulta em sítios de empresas de assessoria, participação em grupos colaborativos do Facebook e presença em outras redes onde o assunto é divulgado. Compreendo que a não estada presencial em campo inviabiliza o conhecimento de uma série de sutilezas que só a convivência diária e física permite, desde espaços de socialização até redes de amizade. Contudo, também é interessante destacar que o trabalho online possibilitou a compreensão de outras sutilezas que só este universo online compartilha. De qualquer forma, o trabalho online foi o único possível e trouxe uma série de questões pertinentes para entender esse fluxo de estudantes.

Como referencial teórico de análise me utilizo das noções de capital, habitus e campo, de Pierre Bourdieu. A utilização desta teoria tem uma longa história nas ciências sociais, chegando a definir diversos campos de estudo próximos à sociologia, como no caso da educação[3]. Vale dizer, contudo, que a pesquisa aqui apresentada não está inserida nos domínios clássicos da sociologia da educação. Em especial, o trabalho em questão não trata do estudo da instituição educacional e sua pedagogia. Ainda que o trabalho aqui apresentado se debruce sobre os movimentos no interior de instituições universitárias, o foco está nos determinantes sociais que engendram este processo de mobilidade transnacional.

Dessa forma, os trabalhos de Bourdieu aqui empregados tratam sobretudo de suas contribuições para uma teoria da ação social. Como parte essencial dessa teoria encontram-se três conceitos fundamentais da obra bourdisiana, quais sejam, *habitus*, capital e *campus*. O capítulo de análise do material de campo recorre sobretudo aos dois primeiros conceitos. Como apresentarei, pensar em termos de *habitus* e capitais ajudará a dar sentido a algumas das recorrências encontradas na investigação, como no caso da construção de redes de auxílio, manutenção da vida em outro país, a escolha da universidade na Argentina, entre outros.

A noção de *campus,* de outro lado, necessita de uma análise mais pormenorizada para se saber sobre sua produtividade epistêmica para o contexto em questão. Isso pois, ainda que se possa encontrar um conjunto de atores que participam de um processo de mobilidade internacional similar, não se trata de um espaço de combate ou de tensões sobre aos lugares relativos de cada ator, acepção que me parece melhor captar o sentido dos usos feitos pelo próprio autor ao termo. O emprego do conceito de *campus* em Bourdieu surge, como em As Regras da Arte (1996), como um espaço em disputa pelos atores reconhecidos como detentores de certo capital com eficácia interna ao campo, ou seja, o *campus* é um espaço disposicional entre sujeitos que tem o que ganhar (e perder) a depender da organização interna do mesmo. Esta definição mais "combativa" é o que falta para que se possa falar de um *campus* de estudantes brasileiros de medicina na Argentina, e é por isso que o conceito não é empregado no decorrer do texto.

[3] Na educação, por exemplo, a obra de Bourdieu, sobretudo aquela escrita juntamente a Jean Claude Passeron, "A Reprodução", após os primeiros anos de uma baixa recepção no Brasil por conta da preponderância de uma certa inserção do marxismo na teoria de Paulo Freire, teve ampla leitura a partir do final da década de 1990.

Sobre a teoria da ação social ao autor, essa nos auxilia na compreensão das experiências dos atores em questão (estudantes brasileiros) em suas particularidades enquanto sujeitos constituídos por suas vinculações de classes, familiares, educacionais e econômicas. Assim, ao construir um esforço teórico que não desvincula indivíduo e estrutura, a teoria de Bourdieu realiza uma análise que não toma as representações individuais como realidades autônomas das estruturas sociais, nem também a estrutura como independente da ação individual. Na concepção bourdisiana, se trata de entender a forma como o indivíduo internaliza a exterioridade e exterioriza a interioridade, num processo de produção de um conhecimento dialético (BOURDIEU, 2002, p.145). Como arranjo desse processo de compreensão da ação social o autor definirá o conceito de *habitus*, que em suas palavras é:

> "[...]um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível o efetuar de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses mesmos resultados". (BOURDIEU, 2002, p.167)

O *habitus* aqui deve ser apreendido como um princípio gerador de disposições à ação individual, que opera com base na história passada e presente do sujeito. Ele é "[...] essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação [...]" (BOURDIEU, 1996). Ele tem suas origens nas inscrições sociais do indivíduo, como vinculações familiares, de classe, consumos culturais e trajetórias educacionais. É, portanto, integrador dessas diferentes vinculações de forma a constituir uma disposição específica para a ação que não é nem uma regra ou norma fixa, ou seja, uma estrutura que define as possibilidades de ação social individual, nem o resultado estatístico da ação individual, como no caso de dizer que somente sujeitos de classes altas e com formação educacional de elite tem acesso à uma mobilidade estudantil internacional. O *habitus* é antes uma solução conceitual possível ao problema de como integrar a estrutura da realidade à ação social, sem recair sobre os determinismos objetificantes da estrutura ou sobre o idealismo da auto definição individual.

Um segundo conceito importante da obra de Bourdieu, e que aqui nos ajudará a entender o acesso a uma formação internacional, é a noção de capital. O capital se apresenta em três formas, onde pode ser tanto herdado (como nos casos de herança de capital econômico), incorporado e institucional (em filiações ou acessos a classes

profissionais), ou objetivado (quando é posto em uso). Há, na obra de Bourdieu, uma infinidade de usos desse conceito, desde suas aparições mais econômicas, provenientes da intepretação clássica de Marx, até formas mais "imateriais", como no caso do capital linguístico, simbólico e educacional, este último uma subdivisão do capital cultural. Trabalhos recentes também atualizaram essa tradição ao expandirem e explorarem a noção de capital para contextos migratórios, como é o caso do conceito de capital de mobilidade (OLIVEIRA e KULAITS, 2017).

Estes capitais são importantes modelos de preferência que estruturam certas práticas, ou seja, estão na origem do *habitus*. Assim, o detentor de alto capital econômico, como é de se esperar, tem acesso às melhores oportunidades de estudo, ao menos quando se trata do acesso a uma educação de qualidade que lhe dá um bom posicionamento em exames de acesso (vestibular, entre outros), ou que possibilite sua entrada em instituições pagas de elite (como em Faculdade privadas de medicina no Brasil). Ou, ainda, também podemos analisar as maneiras como uma família detentora de alto capital cultural, por meio de diplomas e postos de trabalho intelectuais, consegue transformar este capital em uma via de acesso a espaços sociais de destaque através da inserção de seus membros nas melhores escolas e universidades. Nesse sentido, o capital pode ser visto como um meio de se alcançar certas "coisas" no mundo social.

Veremos como estes dois conceitos, *habitus* e capital, terão lugar importante para a compreensão dos achados da pesquisa. De um lado, a noção de *habitus* vem a contribuir no entendimento das práticas desses estudantes brasileiros na Argentina, que mostram uma série de afinidades e continuidades entre as mesmas. É recorrente entre estes sujeitos participantes deste fluxo, as trocas de informações sobre o câmbio do real para o peso argentino com cambistas de confiança, a troca de informações relevantes para a entrada no país e suas universidades, a formação de redes de contato que facilitam a convivência, o compartilhamento de moradia entre os mesmos, as relações de amizade que vão se travando durante o processo, entre outros casos que serão apresentados.

De outro, a noção da posse de capitais que facilitam a mobilidade (ou da falta de capital que a dificulta), também está presente. Como todo fenômeno social de migração, a mobilidade estudantil de longo prazo, como a analisada aqui, é repleta de diferentes histórias e trajetórias. Em concordância com Bourdieu, é preciso tomar cuidado para não se "passar do modelo da realidade à realidade do modelo", ou seja, é preciso atenção para não tomar a realidade da teoria social como a realidade social. Assim sendo, apesar da recorrência dos casos de estudantes que são totalmente financiados pelo capital

econômico familiar, também se encontram casos de pessoas que precisam agir de forma a tornar possível suas permanências, como no exemplo do estudante que, paralelo ao estudo da medicina na cidade de La Plata, também trabalha como entregador por aplicativo. Reconhecer a afinidade eletiva que existe entra a posse de certos capitais sociais e a viabilidade da mobilidade estudantil internacional não é determinar a sua unicidade como explicação sociológica.

O texto vem organizado da seguinte forma. No primeiro capítulo é explorada a história da ascensão do modelo de universidade, primeiro como construção europeia e depois se espalhando para o restante do mundo, incluso a América Latina. Como outras instituições no subcontinente latinoamericano, a universidade também foi importada de modelos trazidos pelos europeus que aqui estabeleceram colônias, contando com uma longa história onde, basicamente, se importa um modelo que é adaptado às condições regionais e nacionais.

Vemos algumas das bifurcações que esta forma de educação superior teve na Argentina e no Brasil (item 2.1 e 2.2), onde trago uma breve comparação entre os dois sistemas. Aí levanto alguns pontos pertinentes para entender a busca de educação superior de brasileiros em outros países, em especial no caso argentino. Como argumento principal, esses motivos giram em torno dos custos dos estudos no Brasil, ligado ao modo como os dois complexos de educação superior organizam-se em torno tanto da iniciativa privada quanto da provisão pública. Como mostro, o caso brasileiro é diametralmente oposto ao argentino no que toca a natureza (pública ou privada) das instituições.

Ao fim destes itens passo em revisão o fenômeno da internacionalização. Este tem sido um aspecto relevante nos últimos 30 anos para as universidades que, com a ascensão da globalização como conjunto de problemas, precisou buscar formas de se inserir num contexto internacional de provisão de educação. Para entender algumas das formas de internacionalização atuais faço uso da literatura contemporânea sobre o tema, expondo sua atualidade e motivações. Essas motivações, também chamadas de *rationales*, estão na base da emergência da internacionalização como um imperativo para as universidades contemporâneas.

Na sequência, trago alguns dos temas em relação aos quais ela aparece, como a fuga de cérebros, a produção científica e processos migratórios com interface na educação. Esses processos de mobilidade internacional de mão de obra, também vinculado a dinâmicas migratórias, tem uma proximidade com as dinâmicas de

internacionalização que, apesar de se iniciar nas universidades, não se retêm em seus muros institucionais.

Faço uma revisão teórica de dois temas: a globalização e integração regional. Os temas se encontram próximos um do outro, sendo a globalização aquele processo que, em toda a literatura sobre a internacionalização, aparece como impulsionador de processos de integração regional entre países. Assim, aponto para algumas das teorias mais frequentemente debatidas sobre a globalização, indicando alguns dos seus achados epistemológicos e metodológicos principais para nossa pesquisa. Entre outros pontos, entendo que algumas universidades servem como ponto de acesso para visualização de dinâmicas de globalização da educação.

Como exemplo e objeto de análise tomo o MERCOSUL e seu desenvolvimento. Assim, demonstro que tem lugar aí uma discussão sobre as particularidades da região e possíveis modelos para a gestão da educação superior. As hipóteses da bibliografia discutem como, a partir de uma ideia de integração regional voltada para a colaboração entre os Estados que constituem o bloco, é possível se chegar a ganhos relativos para todos os envolvidos. Essa cooperação Sul-Sul se constitui em uma modelo de regionalização contrário à internacionalização hegemônica, tal como esta foi proposta pelos países do Norte Global.

Após isso, entro na discussão sobre os modelos de internacionalização da educação superior. Apresento três principais modelos de interesse: o norte-americano, o europeu e aquele em desenvolvimento no MERCOSUL. Este último, como noto, é o mais recente e é aquele que passa por um momento de maior crise, na medida em que o MERCOSUL como espaço de decisão em bloco para países não se encontra nas agendas de atores chaves, como é o caso do Brasil atualmente.

Sobre este último faço um exame de seu processo recente. Mostro quando se dá sua emergência e suas principais linhas de influência. Isso nos possibilita discutir o caso da agenda educacional MERCOSUL, incluso aí a internacionalização das universidades. Apesar do surgimento de alguns programas de graduação e pós-graduação, aponto para uma recente perda de importância do bloco na região, o que é refletido pela maneira como os programas em questão não estão mais em atividade. Contudo, e os achados prévios da pesquisa nos indicam no caminho da tal conclusão, aponto para a existência de processos de mobilidade no interior do complexo universitário da região que operam processos de internacionalização, mesmo que esses não estejam sendo diretamente incentivados pelos Estados membros. A este processo dou o nome de internacionalização de baixo para cima,

na medida em que são informais e não estão inseridos nos acordos país-país e/ou universidade-universidade.

Na sequência, apresento uma revisão das bases de dados quantitativas sobre o tema. Essas bases são tanto de organismos internacionais, como ONU e OCDE, quanto de agência nacionais. Destas últimas, destaco dois repositórios principais, ambos da CAPES. Esses dados pintam o quadro contemporâneo das mobilidades estudantis na educação superior no Brasil. Olhamos para as tendências geográficas de destino, para as principais áreas do conhecimento envolvidas, para a titulação daqueles em mobilidade e para algumas limitações que estas bases têm para a compreensão geral do problema.

Por fim, o último capítulo irá tratar do material coletado no trabalho de campo online, tanto do ponto de vista dos materiais coletados em sites e grupos, quanto do ponto de vista das entrevistas com estudantes. Divido o capítulo em três partes principais, duas delas com subsequentes subdivisões temáticas. A primeira analisa o material das empresas de assessoria em seus sites, buscando os principais elementos destacados pelas mesmas. Trata de explorar o serviço que estão vendendo. A segunda se debruça nos grupos online colaborativos de estudantes brasileiros de medicina no Facebook, onde tem lugar uma constante troca de informações e a construção de redes de apoio. E a terceira investiga o material coletado em entrevistas online com os estudantes que se disponibilizaram a conversar comigo. Esse é o material que finaliza o trabalho de campo, já que observa as particularidades esboçados nos dois subcapítulos anteriores.

# 2. UNIVERSIDADES E MOBILIDADES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A universidade como instituição de educação superior tem uma longa história que, assim como outras instituições na América Latina, foram importadas do continente europeu. Nascidas das catedrais e escolas municipais de grandes cidades europeias (PERKIN, 2007), as universidades se espalharam rapidamente pelo continente, formando em seu meio os quadros de uma rede de intelectuais ativa na região. Estes intelectuais, também conhecidos como peregrinadores (DE WIT, 2002) se mobilizavam e se deslocavam pelo continente, por vezes conseguindo criar sustentações mais ou menos autônomas em relação tanto à Igreja quanto à sociedade adjacente, assentando assim as bases para um campo de atores que surgiria nos séculos seguintes. Foi, também, uma instituição marcada por um caráter internacional de seus pares, que estiverem em constante movimento pelo continente (ABBA e STECK, 2021, p.4).

Em seu desenvolvimento a universidade esteve colocada entre as forças da Igreja e dos Estados em germinação. Esta queda de braço pendeu para diferentes lados em distintos momentos. Uma de suas melhores representações enquanto reflexo de um Estado foi no caso do modelo proposto por Humboldt na Alemanha e empregado na Universidade de Berlim. Para este, a universidade serviria como uma espécie de espelho da Nação, produzindo conhecimento que demonstrassem a relevância da mesma em relação a outras.

No continente americano estes modelos foram tomados de diversas formas, mas principalmente em suas variações espanholas. No caso das universidades que hoje povoam o continente latino americano, a inspiração mais antiga foi introduzida pelo império espanhol, já que na parte lusitana pouco se viram experiências do tipo. Nesse sentido, a América lusitana não se preocupou com o estabelecimento de instituições superiores de ensino e pesquisa até o período da reforma pombalina, após a vinda da família real ao país, em 1808.

O que segue é uma apresentação desses modelos de universidade no continente, com especial atenção para os elementos que mantêm contato com a mobilidade internacional de pessoas e ideias, mais tarde descrita pelo conceito de internacionalização da educação superior. Primeiro será apresentado o caso da Argentina, de uma tradição mais longa e, depois, o caso brasileiro, que data, sobretudo, do século XX.

## 2.1. A universidade e as mobilidades na Argentina

No Brasil e na Argentina a história da universidade seguiu caminhos um pouco diversos do europeu, necessitando um exame retrospectivo de seu desenvolvimento. Apresento brevemente os pontos principais de cada modelo para chegarmos a uma caracterização do período atual, onde coloco em evidências as relações internacionais e o imperativo da internacionalização das instituições. Começo pelo caso da argentina que compartilha maiores similaridades com o restante da América Latina, principalmente em seu período inicial quando da colonização espanhola.

Na América Latina o surgimento de instituições em moldes universitários data dos primeiros anos da colonização. Afora o diagnóstico de Holanda (1995) que pensa em modelos de colonização para explicar o surgimento dessas instituições, Tunnermann (1996) discute os modelos universitários implantados no subcontinente. Duas principais tendências surgem, representados pelas universidades de Salamanca e Alcalá de Henares[4]. O modelo de Salamanca era mais próximo do restante da Europa, com a ideia da instituição como espaço para o *studium generale*. A primeira instituição deste tipo na América Latina, a Universidade de Santo Tomás de Aquino, em Santo Domingos, criada em 28 de outubro 1538, se espelha neste segundo modelo, o qual é marcado por uma espécie de conventismo universitário, i.e, a universidade funcionava com um convento religioso e escolástico para os alunos[5]. Seu caráter de retiro assemelhava-se a organização religiosa cristã, e seus conteúdos de fato eram ligados a fins teológicos. Até mesmo o estudo das línguas dos povos nativos, que foi uma matéria lecionada em diversas universidades do império espanhol, tinha como fim a catequização dos povos indígenas na fé cristã.

Na Argentina, assim como no restante da América espanhola, as universidades surgem antes do século XX. A primeira instituição deste tipo é a atual Universidade Nacional de Córdoba, de 1613 (PIQUÉ, 2016). A Universidade de Buenos Aires, a segunda no país, só irá surgir em 1813, tendo uma organização de caráter profissionalizante não encontrado em Córdoba. Essas diferenças foram em parte atenuadas em 1885, quanto tem lugar a primeira legislação com funções organizacionais

[4] Esta cidade universitária é hoje um patrimônio mundial da UNESCO.
[5] Entre os anos de 1538 e 1812 (ano de criação da última universidade da coroa espanhola) foram criadas 32 instituições deste tipo, uma média de uma a cada oito anos.

para as universidades, materializada na lei 1.597, ou Estatuto das Universidades Nacionais (Lei Avellaneda), que teve como principal característica uma proposta sobre os limites da autonomia universitária, dando ao Poder Executivo a chancela de aprovar os estatutos das instituições.

Evento importante para a universidade na Argentina, bem como para a América Latina como um todo, foi o Movimento de Córdoba de 1918, por vezes também chamado de Reforma de Córdoba, tido como "um dos episódios mais importantes do século XX no que diz respeito ao ensino superior da América Latina" (ABBA e STRECK, 2021). Este evento foi inspirado no ensaio intitulado *La juventude argentina de Córdoba a los hombres libres de sudamérica*[6], publicado no jornal cordobense, *Gaceta Universitaria*. As ideias aí apresentadas teriam ressonância durante todo o século XX no continente, se tornando uma espécie de documento de inspiração para o modelo de universidade a se construir. Brevemente, o movimento é definido por reivindicações como:

> *[...] los reclamos de los reformistas cordobeses eran variados, pero sobresalen la docencia libre y la libre asistencia a las clases teóricas, la actualización de los programas, mayores prácticas experimentales (hoy entendidas como de investigación) ante la escasa importancia otorgada a la experimentación, la eliminación de trabas económicas, mayor oferta horaria y, desde luego, el ejercicio de plena autonomía y el cogobierno entre docentes, estudiantes y graduados (PIQUÉ, 2016, p. 45).*

Apesar de não levar toda sua agenda a cabo, a reforma criou um momento de cisão onde, ao menos, ficou clara a necessidade de uma mudança em suas diretrizes elitistas e sua maior relevância social. Para Tunnermann (1996), após 1918 a universidade não se tornou o que buscava ser, mas deixou de ser o que vinha sendo sua tônica. Assim, o autor entende que mais do que instituir uma reforma legislativa que incidisse em novas organizações formais universitárias, o acontecimento agregou ideias que viriam a constituir-se em um movimento por reformas. Foi, desta maneira, um acontecimento de relevância simbólica que demonstrava certo conjunto de ideias para a universidade no continente.

Este é também o ponto de vista de outros autores (PIQUÉ, 2016, CHIROLEU, SUASNÁBAR e ROVELLI, 2012), que enxergam os efeitos do Movimento de Córdoba não como uma alteração das legislações oficias, mas como um prenúncio de um movimento mais amplo. Se de um lado ele foi capaz de propor alterações na Universidade

[6] O texto pode ser encontrado na biblioteca da CLACSO, in. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109083227/20juve.pdf. Acesso em 07/08/2020.

de Córdoba, mas não para todo o país, de outro ele foi um reflexo de outras mudanças sociais que vinham tendo lugar na sociedade argentina.

Este momento de renovação que propunha uma nova organização universitária tinha como ponto principal a democratização da instituição num período em que o país passava por relevantes mudanças em seu perfil demográfico advindo da massiva chegada de novos imigrantes europeus. Tal processo teve como consequência um aumento na provisão de educação para camadas médias em ascensão social e em busca de um diploma para inclusão num mercado de trabalho mais competitivo. Assentou também ideais presentes até os dias atuais, como a independência universitária e a participação de toda a comunidade acadêmica (professores, técnicos e *estudante*) nos órgãos de decisão.

Tal movimento também teve impacto nos rumos da internacionalização das universidades no continente (ABBA e STRECK, 2021). Essa repercussão só foi possível graças às intenções originais do manifesto que deu origem ao movimento, onde a referência à América Latina é constante. O sentido presente é sempre o de aproximar os estudantes dos diferentes países em torno de um mesmo projeto de universidade, calcada no reconhecimento de um destino comum do continente. Tem aí início um projeto de tornar a universidade latino-americana internacional dentro da região, incluindo em seu interior uma preocupação pelos desafios próprios que aqui tem lugar. Como dirão os autores.

> A visão intercultural da internacionalização construída a partir da Reforma de Córdoba tem a sua expressão mais significativa na integração regional dos países da América do Sul da América Central. Como vimos, no movimento estudantil estiveram presentes os sentidos de integração, união e irmandade, a partir do legado dos mestres modernistas que em grande parte foram responsáveis por semear o terreno para a projeção da Reforma em todo o continente. (ABBA e STRECK, 2021, p. 24)

Não é de surpreender que tal movimento tenha se iniciado na Argentina, já que vemos reflexos até hoje, como demonstro no capítulo 3 e depois com dados quantitativos no capítulo 4, os reflexos dessa importância do páis nos fluxos de estudantes latinoamericanos. Mostro como este país tem centralidade nas propostas e execuções de uma estratégia de internacionalização dentro da região, em contraposições a formas mais hegemônicas.

Como dito, o movimento em questão deve ser compreendido dentro de mudanças mais profundas na sociedade argentina, onde, a partir de um grande movimento de imigração europeia para o país, tem lugar também uma massificação da educação

superior. Trabalhos apontam que entre 1900 e 1910 se duplicou o número de alunos no país, tendência que continuaria em alta nos anos seguintes. Para fins de exemplo, a UBA contava com 5.400 matriculados em 1916, enquanto a Universidade de La Plata tinha 1.000 e Córdoba 700, números baixos se comparados àqueles que se verificariam poucos anos depois (BUCHBINDER, APUD PIQUÉ, 2016).

Este processo de incremento, impulsionado pela formação de uma sociedade mais complexa e em demanda de funções especializadas para a divisão social do trabalho que surgia, teve continuidade e foi contraposta por uma contrarreforma. Esta contrarreforma não via com bons olhos o incremento do número de estudantes e sua exigência por uma maior participação nas instituições, com espaço nos organismos de votação. Em 1947 tem lugar uma segunda reforma universitária (contrarreforma), esta pela lei 13.031, chamada de Regime das Universidades Nacionais (*Ley Guardo)*. Como marca desta contrarreforma, a lei retirava o poder de voto dos estudantes, fortalecendo a posição dos discentes. Contudo, ela teve vida curta. Além do decreto 29.337, de 1949, que instituía a gratuidade dos estudos, teve lugar a lei 14.297, de 1954, durante o primeiro governo peronista. Esta retornava aos estudantes o direito de representação junto aos órgãos de decisão com direito a voto.

Os anos subsequentes também viram um crescimento nas matrículas (tabela 1). Entre outras coisas, o surgimento de instituições privadas, possibilitadas pela edição da lei 14.557, de 1958, foi um evento que, apesar de não ser o principal, auxiliou nesse desenvolvimento (PIQUÉ, 2016). Tal feito foi seguido por um intenso debate social, conhecido como "*Laica o Libre*", onde se questionava a responsabilidade do Estado perante essas instituições, principalmente sobre sua colaboração orçamentária ou não. Entre os anos de 1959 e 1969 fundaram-se dezessete universidades privadas (CHIROLEU, SUASNÁBAR e ROVELLI, 2012). Outras razões para esse aumento de matrículas foi a consolidação das universidades públicas, já então responsáveis pela maior parte das vagas. O período que vai de 1955 a 1975 pode ser representado como um segundo momento da organização do complexo universitário. Além de um aumento do número de matrículas, não se viu uma tentativa, por parte do Estado, de expandir a expansão geográfica deste sistema. Alguns autores (CHIROLEU, SUASNÁBAR e ROVELLI, 2012) dirão que as inconstâncias políticas do país, com sucessivos golpes militares ao longo dos anos, teriam atrapalhado na elaboração de planos mais claros de expansão e função acadêmica, com uma volta à "normalidade" acadêmica ocorrendo somente após a redemocratização do país, em 1983 (BLANCO e JACKON, 2014, p.77).

Conforme se trocava de governo ou se entravam em diferentes regimes militares, a universidade se via alterada. Isso não possibilitou a emergência de um trabalho científico sistemático em seu interior, estimulando dois processos. O primeiro do êxodo de cientistas para outros países e o segundo o surgimento das *casas de estúdios*, espaços onde se podiam traçar estratégias pedagógicas de forma autônoma ao Estado ditatorial.

**Tabela 1: Número de matrículas na Argentina e no Brasil (1947-1965)**

**Matrículas Argentina/Brasil**

| | | País | |
|---|---|---|---|
| | | Argentina | Brasil |
| Ano | 1947 | 51.447 | 41.111 |
| | 1955 | 138.000 | 72.652 |
| | 1965 | 220.000 | 142.386* |

Fonte: Piqué (2016) e Cunha (2007b)

**Dados de 1964, para fins aproximativos*

Um terceiro momento das políticas da universidade argentina ocorrem ao final dos anos 1980 e durante a década seguinte. Junto a processos de inserção do país nos imperativos sob o guarda-chuva das dinâmicas de globalização, com estreita relação com a internalização de imperativos neoliberais [7], como a diversificação das fontes de financiamento, os mecanismos de avaliação e a inserção da internacionalização como imperativo, o complexo educacional passou por mudanças significativas. Além dos já citados imperativos, vale destacar a criação de um total de dez novas universidades públicas, dass quais seis na região da grande Buenos Aires (CHIROLEU, SUASNÁBAR e ROVELLI, 2012). Além do setor público, vinte e duas novas universidades privadas

[7] Sempre que usarmos o termo neoliberal, daqui para frente, teremos em mente o uso dado por Dardot e Laval. Os autores apresentam as bifurcações do pensamento liberal clássico e o surgimento de sua vertente neoliberal, bem como os processos políticos e econômicos que o levaram a ser implantado, num primeiro momento, em países como Inglaterra e EUA durante a década de 70 e 80, em "A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal". Para um exame mais atado aos sentidos culturais de uma mentalidade neoliberal se indica o trabalho de Wendy Brown, "Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente".

foram oficializadas. Se em 1986 o país contava com 47 universidades e institutos (públicos e privados), já em 1996 este número havia passado para 83.

Apesar deste aumento, a década de 1990 é descrita como uma de perda da importância dada as universidades como bens públicos devido a mudanças políticas que tiveram lugar no período, apoiadas em alterações de ordem econômica, em especial o receituário neoliberal aplicado no país (CARLI, 2014). Solanas (2009) explora em detalhes os caminhos administrativos e as relações de afinidade entre as políticas econômicas implantadas no período e as reformas universitárias, que viriam a culminar na Lei 24.251, ou *Ley de Educación Superior* (LES) de 1995. Assim, discuto no próximo item (2.3), que essas mudanças nas universidades têm lugar em meio a um contexto de emergência da globalização como problema em relação ao qual elas precisam se organizar, e a internacionalização como uma das respostas para estabelecer contato entre dinâmicas regionais e globais.

A *LES* de 1995 teve como alguns de seus marcos normativos: suspender os estatutos universitários a aprovação do Ministério de Educação, autorizar a intervenção nas universidades pelos motivos citados em seu artigo 30, facultar ao ministério a fixação de conteúdos mínimos para cursos, colocar o sistema de acreditações e avaliação a cargo de comissões onde as universidades públicas são minorias, e retirar a garantia de gratuidade do ensino (SOLANAS, 2009, p.164). Contudo, a mesma lei estabelece diretrizes voltadas para a integração nacional, como no artigo 28, que diz que as ações da instituição devem estar voltadas ao bem social e ao estudo dos problemas nacionais e regionais. É ainda a mesma lei que, em seu artigo 13, garante aos estudantes o direito a se organizarem internamente em federações e centros com direito de participar no governo da instituição.

Piqué, ao comparar os períodos entre a década de 80 e 90 àquele posterior a posse dos governos kichneristas, de 2003 a 2015, aponta para um crescimento similar das instituições. Contudo, o autor nota que houve uma diferença quanto a natureza das instituições. O primeiro período (1980/90) viu uma maior oferta de educação superior privada, enquanto o período que vai de 2003 a 2015 viu uma maior oferta pública. É por isso que, em concordância com outros autores, define o projeto político, econômico e social do kichnerismo como um neodesenvolvimentismo com inclusão social; um contraponto às políticas neoliberais dos anos 1990.

Duas características essenciais do modelo de educação superior argentino explicam a sua relevância em todo a América do Sul como polo de atração de estudantes

de todo o continente. Esses pontos são a gratuidade e o acesso universal de suas universidades públicas, incluso aí para estrangeiros. Do lado da gratuidade, ainda que os estudantes devam pagar taxas administrativas às instituições, os custos totais acabam compensando. Em um universo onde a educação superior é um bem de difícil acesso por seus altos custos financeiros, um sistema público e gratuito chama a atenção de estrangeiros para o país.

Ao lado da gratuidade está o acesso universal. Ao contrário de outros países onde os exames para entrada são excludentes, como é o próprio caso brasileiro com o vestibular, uma universidade onde o acesso é universal, preenchidos os requisitos mínimos, é outro atrativo. Geralmente não se fazem exames para entrar nas faculdades. As universidades argentinas têm diferentes modelos. No caso da UBA, por exemplo, trata-se do que chamam de *Ciclo Basico Comum* (CBC), onde realizam-se materias gerais e específicas da faculdade em que se deseja entrar por um período de um ano. Ao final se faz um exame de caráter eliminatório. De toda forma, as vagas não são limitadas por um número de cotas fixo, mas as faculdades recebem aqueles estudantes que passarem no exame. Em outros casos não existe exames do tipo CBC, tendo lugar um simples ciclo de aulas sobre a universidade e o curso escolhido.

Como a maior parte das matrículas são supridas pelo sistema público, o complexo de educação terciária do país se torna um atrativo destino para milhares de alunos que, em busca de uma educação de qualidade e gratuita, escolhem a Argentina para fazer seus estudos.

## 2.2. A universidade e as mobilidades no Brasil

A história da universidade no Brasil é mais recente, datando do século XX. Como já comentado, a colonização portuguesa, ao contrário da colonização espanhola, não instaurou universidades em seus territórios coloniais. Os estudos terciários, que eram sobretudo aqueles de caráter religioso e que formavam as congregações religiosas, eram feitos pelas escolas jesuítas. Esses estudos eram divididos em quatro graus: um curso elementar (primeiras letras e matemática básica), curso de humanidades (gramática, retórica e latim, bem como o tupi-guarani), curso de artes (lógica, física, matemática) e curso de teologia com quatro anos de duração e que conferia o grau de doutor (CUNHA, 2007, p.29-30). Essas escolas jesuítas, por sua vez, tinham estruturas de organização

rígidas que por vezes se assemelhavam à sociabilidade de conventos, com uma ética, hierarquias e modos de se portar bastante estritos (VESSURI, 1988).

Os colégios jesuítas se espalharam por todo o Brasil, sendo o primeiro e maior deles construído na Bahia e mantidas pela Companhia de Jesus. Se tomarmos uma visão da função social dessas instituições de ensino mais do que um exame das estruturas burocráticas das mesmas, assim como Cunha (2007), as escolas jesuítas foram nosso modelo "universitário", isto é, um modelo de educação superior[8]. Com isso se entendem aquelas instituições que provém educação superior num sentido socialmente amplo, isto é, como espaço de formação daqueles quadros da elite (administrativa e intelectual) em contraposição ao povo. Este modelo perdurou durante a maior parte do Brasil-Colônia, mais especificamente até a segunda metade do século XVIII, tendo seu fim junto ao momento de expulsão da ordem jesuíta do país.

Após a saída dos jesuítas do país, uma série de reformas passa a ter lugar. Essas mudanças ficaram conhecidas pela atuação do Marquês de Pombal, então Ministro do rei de Portugal. Após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e na esteira das ideias de Pombal (de inspirações iluministas e modernizadoras), se criam colégios e instituições como a Academia Militar e a Academia da Marinha (CUNHA, 2007). Ambas foram precursoras no ensino e estudo daquelas ciências "novas" com alta demanda para a construção nacional, como as engenharias. Nesse quadro também se destaca o surgimento de iniciativas privadas voltadas ao ensino primário e secundário, as quais eram reguladas pelo Estado monárquico por exames de admissão e via subvenções provinciais

Em outras especialidades, instituições de pesquisa e faculdades surgem pouco a pouco antes das próprias universidades no país. Entre elas está a Faculdade de Direito (1852), o Instituto Agronômico de Campinas (1887), o Instituto Vacinogênico (1892), o Museu Paulista (1893), o Museu Paraense (1894) e o Instituto Butantã (1899). Esses profissionais que surgiam tinham formação no exterior, geralmente por contatos de seus tutores ou superiores nos institutos (SCHWARTZMANN, 2015).

[8] Essa análise "marginalista", ou seja, dos "produtos" intelectuais que surgem da formação universitária, não é a única possível. Outras abordagens (ARRUDA, 1995) privilegiam a forma como o surgimento dessas instituições e sua crescente legitimação tornaram possível o estabelecimento de grupos de poder em torno de certos saberes, capazes não só de ditarem regras sociais (como no caso do direito romano de fins racionais organizadores dos Estados Nações modernos), mas também de cristalizarem certas formas de definir o que é um saber de caráter científico, quer dizer, "modelam os estilos de reflexão" (ARRUDA, 1995, p.115).

Algumas iniciativas surgem durante a década de 1920 na esteira do diagnóstico de uma necessidade de invenção de um modelo integrado de educação superior para o país. A Academia Brasileira de Ciências e a Associação Brasileira de Educação, de 1922 e 1924 respectivamente, colocam em debate os modelos que devem ser adotados para a universidade nacional. Ambas demonstram o surgimento, dentro da comunidade científica, de uma preocupação com o tema. É também na década de 1920 que surgem as primeiras universidades longevas no país, como a Universidade do Rio de Janeiro (1920), depois transformada em Universidade do Brasil, em 1937 por Getúlio Vargas.

Também tem lugar reivindicações de associações de estudantes em prol das universidades no país. Já em 1928, poucos anos depois do surgimento da primeira universidade brasileira com vigência até os dias atuais, tem lugar, no Rio de Janeiro, um movimento universitário. Os estudantes criam um comitê a favor da reforma universitária que será implementada em 1931. Em um documento de inspiração no Movimento de Córdoba, vide inclusive seu título, *Manifesto dos Estudantes do Rio de Janeiro aos seus companheiros do país*, os estudantes citam o movimento argentino de 1918 em suas pretensões a uma universidade engajada no propósito de justiça social (ABBA e STRECK, 2021).

Em 1931 a primeira legislação federal delineando as características das universidades (a Reforma Francisco Campos), elaborada pelo ministro da Educação e Saúde Público do Governo Vargas, se materializou legalmente. Esta reforma está compreendida em três decretos do Governo de Getúlio: 19.850, 19.851[9] e 19.852, todos de 11 de abril de 1931. Esta reforma já previa os três eixos hoje conhecidos da instituição: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a reforma de Francisco Campos ainda não dava à universidade autonomia para o exercício de suas funções, pois seria "de todo inconveniente, e mesmo contraproducente, para o ensino que, de súbito, por uma integral e repentina ruptura com o presente, se concedesse às universidades ampla e plena autonomia didática e administrativa" (SCHWARTZMANN, 2015, p.201-202). Assim como outras iniciativas do governo getulista, a reforma apresentada tinha alto grau centralizador e mesmo autoritário, sendo delegado grande poder decisório ao governo federal e não aos membros acadêmicos.

Se percebe também que durante a década de 1930 houve um debate ativo dentro da sociedade brasileira quanto ao tema da educação. Estiveram envolvidos nesse debate,

[9] In. Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

majoritariamente, o Estado, a Igreja e o Exército. Em âmbito federal, a definição da função principal da educação nacional era instituir um cidadão alinhado à moralidade, civilidade e religiosidade conservadora, elementos que compõe o quadro de uma época de nacionalismos mundiais. Outro ponto destacado era a luta contra o comunismo soviético, preocupação expressa em diversas momento pela Igreja Católica. Era, assim, uma educação que "deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, 'a realidade moral, política e econômica' a ser constituída" (BOMENY, COSTA e SCHWARZMANN, 2000, p.205). Tais traços definidores das experiências das políticas educacionais também se encontram nas legislações específicas às universidades.

Curiosamente, o exemplo argentino, em especial da Universidade de Córdoba difere em termos de trajetórias e redes de influência. Além da longa história da educação superior no país, as décadas de 20 e 30 na Argentina viram um afastamento gradual da igreja. O modelo se contrapunha a longa tradição colonial de ensino teológico, bem como aos mecanismos elitistas e conservadores, como o sistema de cátedras[10]. Proponha, também, a inserção de cursos diversificados e de uma classe média em ascensão **(**SUASNÁBAR, 2009). Enquanto no Brasil a igreja e o exército exerciam sua influência na criação destas instituições, inclusive em termos de fins morais, o movimento no país vizinho foi o de expulsão das forças religiosas do interior das universidades, em busca de um ensino laico e de uma democratização do acesso e da organização acadêmica.

Neste contexto de intenso debate nascem duas universidades que irão marcar a educação superior nacional. A Universidade de São Paulo (USP), de 1934, e a então Universidade do Brasil, de 1937, no Rio de Janeiro. A primeira, construída pelas elites paulistanas em meio a um cenário onde estas perdiam espaço na política nacional, foi idealizada por diversas figuras públicas regionais, incluindo Júlio Mesquita Filho, e contou com a contratação de diversos professores internacionais[11], o que demonstra a importância das relações internacionais para o surgimento do modelo universitário no país. A segunda, fruto do governo federal e da iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, tomava a Reforma Francisco Campos como modelo para a construção da universidade. Assim como a USP, a Universidade do Brasil buscou seus quadros no

[10] Alguns termos usados na carta para a antiga ordem professoral: "espetáculo de imobilidade senil", "refúgio dos medíocres", "renda dos ignorantes", "falsa competência".
[11] Incluísse aí a famosa missão francesas, que na área de ciências humanas contou com Claude Levy-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastinde, Jean Maugué e outros. Para mais informações ver, entre outros, a entrevista de Antonio Candido dada à Heloisa Ponte (PONTES, 2001).

exterior, incluindo diversos pesquisadores proveniente da Itália fascista, com a qual o governo brasileiro mantinha relações de afinidade.

A internacionalização[12] durante estes anos iniciais era feita de forma ainda marginal, sem o espaço que viria a conquistar mais tarde, como mostro no próximo capítulo. Ele acontecia em duas frentes.

Por um lado, o recebimento de professores para o ensino e pesquisa no Brasil era visto como forma de modernizar a instituição. Estes traziam ao país aqueles desenvolvimentos científicos de destaque no mundo europeu e norte-americano, treinando seus estudantes nos métodos mais recentes e divulgando os achados contemporâneos. Por conta do interesse nacional e regional que a ciência gerava, o Estado e alguns entes federados (governo de São Paulo) tiveram papel ativo na contratação desses profissionais de fora.

De outro, aqueles que se formavam no Brasil e quisessem realizar estudos em áreas científicas em desenvolvimento precisavam ir ao exterior. Para isso não podiam contar com programas estatais de financiamento. As iniciativas de mobilidade internacional eram feitas ou por meio de professores, que operavam como figuras chaves nos processos de mobilidade internacionais (LAUS, 2004), ou por agências internacionais. Entre estas agências destaca-se o papel da Fundação Rockfeller e a Fundação Ford[13].

Com a criação da CAPES[14] (decreto nº29.741) e do CNPq[15] (lei nº1.310), ambas em 1951 e na esteira das políticas desenvolvimentistas do governo de Getúlio Vargas, se dá um passo em direção à alteração desse cenário. Além de organizar e avaliar os cursos de pós-graduação, as agências também começam a financiar a mobilidade internacional de pesquisadores brasileiros em montantes nunca antes visto. A CAPES segue uma trajetória de atuação em funções de avaliação da pós-graduação e concessão de bolsas para graduandos e graduados, e o CNPq, num primeiro momento focando seus recursos na área de desenvolvimento de física atômica e, depois, em áreas mais próximas da

[12] Internacionalização aqui não o sentido contemporâneo do termo, uma vez que o processo como tal só irá surgir como política universitária na década de 90 (DE WIT, 2001). Pelo termo estou descrevendo somente a realidade de inclusão de um aspecto internacional marginal das instituições, ainda não mobilizado em torno de programas institucionalizados.

[13] Essa última terá impacto significativo na criação da ciência social a partir do golpe de 64, quando passa a financiar, a partir da atuação de Peter Bell, uma série de iniciativas, como a ciência política da UFMG e a CEBRAP em São Paulo (MICELI, 1995).

[14] Para sua história, ver. História institucional CAPES. Acesso em 05/08/2020. Ver também Ferreira e Moreira (2002).

[15] Para a história do CNPq, ver. História institucional CNPq. Acesso em 05/08/2020.

tecnologia e desenvolvimento. Isso teve impactos para a ciência feita no país, que para algumas áreas pôde prescindir, ou ao menos se tornar parcialmente independente, das fundações internacionais de apoio. Este é também um sinal do crescimento das universidades e dos alunos nelas matriculados.

O período de 1960-80 é um momento de reorganização acadêmica, novamente inspirado em experiências internacionais. O acordo MEC e USAID[16], entre 1964 e 1968, elabora uma série de pontos para a reorganização da universidade. Entre outras coisas, altera o sistema de cátedras e define o modelo de créditos, assentando as bases para o posterior crescimento da universidade. Do ponto de vista organizacional, foi adotado o modelo norte-americano com a instituição dos departamentos ao invés das cátedras, a introdução de créditos que acabavam com os cursos anuais, e a pós-graduação dividida entre o mestrado e o doutorado. Esta forma organizacional, já proposta por educadores brasileiros durante os anos 1940, teve sua materialização legal na lei 5.540/68, ou Lei da Reforma Universitária. Foi a materialização na universidade brasileira de uma mistura entre a organização norte-americana e a doutrina do idealismo alemão da reforma de Humboldt (CUNHA, 2007c).

Aliás, o modelo norte-americano passa a ser a norma no país. Apesar das influências francesas dos primeiros anos da universidade brasileira, as proximidades geopolíticas com os EUA, sobretudo durante os anos da ditadura militar, estreitam os laços entre os dois países. Num período em que o globo se organizava em torno da oposição entre um bloco capitalista e outro soviético, o Brasil foi um polo onde as ideias da democracia liberal norte-americana encontrou forte divulgação, sendo a universidade uma das instituições onde isso se deu de forma ativa com a troca de pesquisadores, a formação de brasileiros no país do Norte e as missões de agências norte-americanas nas diversas áreas de conhecimento que se desenvolviam aqui. Este foi, à título de exemplo, o caso das ciências sociais, que teve na Fundação Ford uma colaborada de destaque para a sua formação nacional (MICELI, 1995).

Esta reforma vinha na esteira de um diagnóstico da necessidade de crescimento do sistema universitário que foi alcançado durante o período. O processo é similar ao caso argentino, onde surgem demandas de uma classe média em construção por educação superior. No caso brasileiro, contudo, o maior motor dessa reivindicação foi o êxodo do campo para a cidade. Nas universidades a expansão durante os anos 1960-1980 foi da

[16] Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

ordem de 1.400%. Se em 1964 o país tinha 142.386 matriculados, em 1986 se chega a uma população acadêmica de 1.418.196 (MICELI, 1985, p.16-17).

Após esse período inicial de crescimento, dois modelos principais de organização surgem dentro no país: um de ordem privada e outro público. Na América Latina estes dois modelos podem ser vistos em diferentes países, com México e Argentina criando grandes universidade nacionais que abrigam um enorme contingente de alunos, e Brasil, Chile e Colômbia expandindo o ensino superior via o surgimento de faculdades privadas (SCHWARTZMAN, 1996).

A participação da iniciativa privada na provisão de educação superior no Brasil é uma realidade desde a década de 90. Assim como no caso argentino, uma agenda de reformas neoliberais foi aplicada no país, colocando a iniciativa privada como agente relevante no processo educacional. Apesar disso, se destaca que mesmo em governos historicamente alinhados a uma reivindicação do papel do Estado, como foi o caso dos governos Lula e Dilma, houve uma série de políticas que auxiliaram na expansão do setor comercial (CHAVES e AMARAL, 2016). Com programas como o FIES, o Estado se tornou financiador de iniciativas privadas, numa espécie de capitalismo sem riscos. Assim, os custos da educação superior de um aluno eram de responsabilidade do Estado, para quem o estudante deveria pagar pelo empréstimo após sua formação.

Apesar deste quadro, também teve lugar durante os anos 2000 o surgimento de novas universidades públicas, em especial em regiões onde antes não havia provisão nesta área. O programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) estimulou o surgimento de novos campis, com subsequente contratação de mão de obra de professores universitários em formação. Este talvez seja um dos melhores exemplos de políticas desenvolvimentistas sociais voltadas à educação superior dos governos Lula e Dilma. Contudo, tais iniciativas não foram suficientes para diminuir a prevalência das privadas.

Hoje o setor público é responsável por cerca de um quarto do total de matrículas no ensino superior (HOPER, 2019), quadro diametricamente oposto ao da Argentina, onde cerca de um quarto é de provisão das universidades privadas[17]. Dentre outros problemas do modelo brasileiro de financiamento, se questiona em que medida esta escolha influenciou nos baixos níveis de qualidade do ensino disponibilizado por tais instituições, muitas vezes mais interessadas nos retornos financeiros do que na qualidade

[17] Dados do *Departamento de información universitária* do Ministério de Educação argentino para os anos de 2017 e 2018.

educacional provida a seus estudantes. Outro ponto se relaciona com a internacionalização. Na medida em que maior parte do ensino é disponibilizado por universidades privadas, o poder de atração de estudantes da região diminui. Os achados nas bases de dados serão apresentados no capítulo 4, que será melhor entendido tendo em mente essa diferença entre público e privado nos dois países.

Além da maior importância do meio privado de educação superior no Brasil quando comparado ao caso argentino, outro dado interessante, também desenvolvido no capítulo 4, é o perfil dos estudantes internacionais nos dois países. Por ora, noto que por conta da relevância da universidade pública, gratuita e de acesso universal na Argentina, este país tem hoje um maior contingente de estudantes de outros países, principalmente da América Latina. Como argumento, tal gratuidade é um forte atrativo para aqueles estudantes internacionais, inclusive brasileiros, que buscam educação superior, mas que não podem arcar com os altos custos de uma educação nacional privada.

## 2.3. A universidade contemporânea e o processo de internacionalização da educação superior

Pode se dizer que a inserção de um aspecto internacional na formação terciária, em especial nas universidades, tem uma afinidade antiga com a produção de conhecimento. A idade média é repleta de exemplos de intelectuais que circulavam pela Europa, os chamados peregrinadores. É assim que este aspecto internacional esteve presente nas instituições universitárias desde seu início. Contudo, há uma diferença notável entre estes sujeitos e os estudantes internacionais atuais. Primeiro, esta mobilidade na idade média era restrita a um número ínfimo de pessoas provenientes de um pequeno espaço, sendo realizada majoritariamente por professores convidados. Segundo, não existiam programas como os atuais, quer dizer, os percursos eram realizados em iniciativas pontuais sem conexões com políticas sistêmicas de países, regiões ou instituições. Terceiro, a conectividade entre os diferentes espaços ainda se dava em um mundo analógico, ou seja, não conectado por nenhuma das tecnologias de comunicações atuais. Essas diferenças são alguns dos motivos pelos quais não se fala em uma internacionalização das universidades da Idade Média, ainda que todas elas comportassem um aspecto internacional em seu funcionamento[18].

[18] Para uma revisão sistemática dessas diferenças, ver Peter Burke (2011).

O que aqui é entendido como internacionalização é um processo recente que data dos últimos 30 anos e que tem se tornado um imperativo cada vez mais presente para as universidades na medida em que estas passam a fazer parte de uma rede global de instituições. Esse processo, que teve início nas universidades dos países desenvolvidos e aos poucos foi se espalhando pelo globo, tinha como objetivo central incluir um aspecto global ao provimento de educação terciária. Como definição me utilizo daquela clássica dada por Jane Knight:

> "O ponto crucial é que a dimensão internacional tem relação com todos os aspectos educacionais e com sua função social. [...] Seja no nível nacional, regional ou institucional, a internacionalização é definida como o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções ou atividades da educação pós-secundária" (KNIGHT, 2003, p.2).[19]

Tal eixo das políticas universitárias se materializa [20] em um documento internacional em 1998 quando, na "Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI", realizada em Paris pela UNESCO, os artigos 15 e 16 falam sobre práticas para desenvolver um ensino internacional [21]. Diante de um mundo cada vez mais conectado e global, as instituições superiores se viram frente ao desafio de tornarem-se elas mesmas internacionais, recrutando e enviando seus quadros de alunos do e para o exterior.

O aspecto global das instituições também se apresenta num incremento no número de matrículas de estudantes internacionais. Se em 2010 contávamos com 4,1 milhões de estudantes internacionais (OCDE, 2012), em 2018, segundo relatório da OIM (GMDAC, 2018)[22], contaríamos com um total de 258 milhões de migrantes em todo o mundo, dos quais 4,8 milhões são estudantes internacionais. Outra base de dados, o Projeto Atlas[23], indica um número um pouco maior. Para 2018 este número estava acima de 5 milhões e, em 2019, alcançou um total de 5,3 milhões de estudantes internacionais.

---

[19] No original: "The critical point is that the international dimension relates to all aspects of education and the role that it plays in society. […] Internationalization at the national, sector, and institutional level is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education".

[20] Ao menos em nosso conhecimento.

[21] Para relatório completo ver:http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html Acesso em 20/05/2019

[22] O relatório completo pode ser encontrado em https://publications.iom.int/system/files/pdf/global_migration_indicators_2018.pdf. Acesso em 01/09/2020.

[23] In. https://www.iie.org/

Apesar das diferenças, que por si só não são grandes, se percebe que os dados concordam quanto ao incremento no total de alunos internacionais nos últimos anos.

A UNESCO[24], numa série de estudos de seu Instituto de Estatística sobre indicadores educacionais, mapeou estes fluxos internacionais demonstrando a quantidade de estudante nacionais fora e internacionais dentro de diversos países. O Brasil teria recebido, no ano de 2016, um total de 19.996 estudantes internacionais. Em contrapartida, teríamos enviados, para o mesmo ano de 2016, um total de 52.479 alunos, demonstrando nossa predileção pelo envio ao invés do recebimento de estudantes.

Em trabalho recente, Mazzela e Garneau (2013) apresentam dados que demonstram as desigualdades em termos geopolíticos que existem nestes processos de internacionalização das universidades. Para elas, esses fluxos de estudantes, que aumentaram consideravelmente também pela comercialização da educação superior em nível mundial, ainda respeitam uma geopolítica mundial de dependência do Sul em relação ao Norte Global. Segundo as autoras:

> [...] os países da OCDE recebem 85% dos estudantes estrangeiros do mundo, dos quais dois terços são nacionais de um país não membro da OCDE. Em nível mundial, cinco países atraem 70% do conjunto de estudantes estrangeiros: Estado Unidos (28%), seguido pelo Reino Unido (12%), Alemanha (11%), França (10%) e Austrália (9%) (GARNEAU e MAZZELA, 2013, P.185)[25].

Mas qual é a força motriz por trás desse processo de internacionalização? Em outras palavras, qual o interesse por parte dos atores envolvidos nesse processo (Estados, universidades, pesquisadores/estudantes)?

Um dos primeiros fatores de interesse por parte dos atores discutidos pela literatura é a manutenção da noção de *soft power* (DEWIT, 2001 **e** KNIGHT e DEWIT, 2018). Este conceito visa compreender a forma como um país, conjunto de países ou instituições universitárias exercem sua influência em outro país, conjunto de países ou instituições universitárias. As políticas educacionais, onde se encontra a internacionalização, são um vetor de influência geopolítica, sobretudo em uma sociedade que baseia grande parte de sua economia em conhecimentos, também chamada de sociedade do conhecimento. A União Europeia é um exemplo, onde o Processo de

[24] Para mais informações ver: http://data.uis.unesco.org/Index.aspx. Acesso em 01/09/2020.
[25] No original: "[...] les pays de l'OCDE accuellient 85% des étudiants étrangers du monde, dont les deux tiers sont ressortissants d'un pays non membre de l'OCDE. Au niveau mondial, cinq pays attirent 70% de l'emsemble des étudiants étrangers: les États-Unis (28%), suivis par le Royaume-Uni (12), l'Allemange (11%), la France (10%) et l'Australie (9%)".

Bolonha[26] tornou o continente um espaço rico em diversidade estudantil via a conexão de seu complexo universitário (ROBERTSON, 2009). Além, é claro, dos ganhos financeiros diretamente resultantes das matrículas e custos de estudo em outro país, há um aspecto de construção de uma imagem global de um espaço de saber e produção de conhecimento de excelência que, inclusive, possibilita e alavanca estes ganhos resultantes do poder de atração global de estudantes.

Knight (2004) em uma revisão exaustiva desses *rationales*, os dividem em dois níveis que organizam o processo: nacionais e institucionais. Essa divisão anuncia a relativa importância do processo tanto para os países quanto para as instituições de ensino.

O primeiro destes *rationales* está contido dentro da noção de *strategic alliances*. Quer dizer, a internacionalização é vista como maneira de desenvolver relações econômicas e diplomáticas em áreas estratégicas com outros atores através de pesquisas e práticas educacionais colaborativas. Estas alianças podem tomar várias direções, desde aspectos econômicos até desenvolvimentos científicos de ponta.

O segundo motivo é chamado de s*ocial and cultural development*, melhor visto em acordos que se pretendem cooperativos entre ambas as partes e que se baseiam em laços de solidariedade. Este *rationale* leva em consideração o estabelecimento de laços de cooperação mais do que aspectos de ordem estritamente econômica. Enquanto para Knight este seria um motivo secundário e pouco explorado no cenário atual de comercialização da educação, algumas iniciativas ainda podem ser encontradas. Mais adiante, no item 3.2, discutimos o caso de um programa brasileiro.

O terceiro é descrito como *commercial trade.* Aqui se trata de pensar nos potenciais da internacionalização da educação como um produto que atua em um cenário global de oportunidades. Com o avanço de políticas neoliberais no campo da educação, sobretudo em alguns países da OCDE, a educação passa a ser vista como um serviço disponível em um mercado global. Esta tendência se expressa na inserção da educação como um serviço regularizado pela Organização Mundial do Comércio (OMC) desde 2000[27]. Sistemas de ensino superior em diversos países hoje retiram grande parte de seus

[26] O acordo de Bolonha (também conhecido como Processo de Bolonha) foi um marco para a integração do continente europeu dentro de um mesmo quadro de educação superior. Ele é marcado por uma série de acordos e programas que envolveram os diversos países da União Europeia, bem como a criação de um sistema de créditos comuns entre as diferentes universidades. O objetivo central do Acordo foi a criação de uma zona europeia de educação superior onde conhecimentos e pessoas possam fluir com maior facilidade.

[27] Para mais informações, ver: https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm. Acesso em 01/09/2020.

lucros dos estudantes estrangeiros. Este aspecto da integração baseada em laços econômicos será explorado mais a frente, no item 3.3, quando falarmos da agenda educacional MERCOSUL.

O quarto e último motivo para o investimento em internacionalizar chama-se *national building*. Este último aspecto, ao invés de focar na exportação de educação, está interessado na importação de estudantes/pesquisadores. Isso é visto sobretudo na mão de obra de pós-graduandos, pesquisadores e professores, que não necessariamente pagam grandes quantias de taxas por suas mobilidades, mas que, por seus conhecimentos e reconhecimento (capital simbólico), atraem interesses e investimentos para o país e suas instituições. Esse interesse se expressa de diversas formas, pela economia, mas também por capital simbólico, poder de atração, inserção em redes de cooperação e outros. Veremos que essa importação de mão de obra estrangeira já é praticada em diversos países.

Essas definições auxiliam na compreensão dos diferentes modelos em jogo, principalmente nas estratégias nacionais para a internacionalização (todas elas dependentes das diferentes inserções internacionais dos países interessados). Passo a alguns exemplos para visualizar o que foi apresentado nos últimos *rationales*.

Apesar de Knight (2003) comentar a diminuição dos interesses culturais e sociais (segunda motivação) ligados à internacionalização, é possível citar ao menos um exemplo do caso brasileiro onde eles estão bem presentes. O Programa Estudantes Convênio de Graduação (doravante PEC-G), por exemplo, se destina a receber estudantes de países com os quais o Brasil mantêm relações culturais e diplomáticas. Os fluxos Sul-Sul do programa (sobretudo de países do continente africano) e as diretrizes que regem suas atividades focam no estabelecimento de relações de cooperação com os países interessados. Vale lembrar que durante os governos Lula e Dilma (2002-2016) o programa contou com um aumento em suas verbas e também nas vagas em universidades brasileiras[28]. Isso acompanhou a tendência desses governos em estabelecer relações com o grupo de países em desenvolvimento com fins de se tornar um importante ator geopolítico, principalmente no continente africano. Mais adiante também discuto o caso

[28] O Programa Estudante Convênio de Graduação destina-se a países com os quais o Brasil mantêm relações culturais. Recebemos deste convênio estudantes de diversos países, sobretudo do continente africano. Por sua importância para a mobilidade estudantil ele tem sido visto como uma das faces da agenda diplomática brasileira durante os governos Lula e Dilma, que buscava um alinhamento e uma posição de destaque do Brasil com outros países em desenvolvimento (LEAL e MORAES, 2018).

recente da integração educacional proposta pelo MERCOSUL, que como veremos também se apoia em parcerias culturais.

Sobre esta segunda tendência, Perrota e Sharpe (2020) demonstram, via uma leitura comparada, algumas diferenças entre os processos de internacionalização do ensino superior brasileiro e argentino. O trabalho se centra naqueles programas dos dois países que mais enviam estudantes nacionais para o exterior e que, portanto, definem as estratégias nacionais. Para as autoras, a diferença principal está nas escolhas de colaboração entre ambas as partes, onde o Brasil é marcado pela colaboração com países do Norte Global enquanto a Argentina tem, proporcionalmente, uma maior presença na América Latina. Essa realidade do caso brasileiro será discutida no capítulo 4 quando apresentarmos alguns dados quantitativos. Adianto que nossa análise reforça a imagem do país como distanciado do restante do continente latino americano em suas cooperações no setor universitário.

As trocas comerciais (terceiro *rationale*) é aquela com maior relevância nas instituições superior atuais, principalmente em países como Austrália, EUA e Inglaterra, que contam com milhares de estudantes estrangeiros e que baseiam seu financiamento em grande parte nesses estudantes. Após um período de massificação da educação superior nesses países do capitalismo central, o processo de expansão internacional da oferta de educação superior foi essencial para a manutenção do sistema. Essa oferta se direciona, por extensão, às novas periferias em desenvolvimento e formam novas zonas de mobilidade internacional (LIMA e CONTEL, 2011, P.18). Essa é o caso, por exemplo, da Austrália, onde a educação superior para estrangeiros tem tido centralidade na manutenção das universidades. Hoje a educação superior no país depende fortemente desses estudantes, que somam cerca de 440 mil pessoas, equivalente a 30% do total de matriculas[29]. A Austrália, por exemplo, conta com um grande número de estudantes da região próxima do sudeste asiático que buscam uma formação e, por vezes, oportunidades de migração permanente para outros países, e que veem na posse de um diploma em uma universidade australiana um passaporte para seus interesses. Em um cenário de

[29] A Austrália não é o único caso. A Inglaterra, por exemplo, também está passando por uma discussão sobre os impactos da COVID-19 nas taxas de desistência de alunos internacionais e os impactos nas instituições acadêmicas. Sobre o impacto da pandemia na Austrália, ver. https://www.economist.com/asia/2020/05/28/australias-foreign-student-bubble-has-burst. Acesso em 27/07/2020. Sobre o impacto na Inglaterra, ver. https://www.theguardian.com/education/2020/jul/06/uk-universities-facing-possible-financial-disaster-research-says. Acesso em 27/07/2020.

comercialização internacional da educação a capacidade de atração das instituições por seu reconhecido valor educacional é proporcional ao valor de suas mensalidades.

O último motivo, chamado de interesses na construção nacional, é aquele mais envolto em outros aspectos sociais, como a imigração de mão de obra qualificada. Isso porque a internacionalização tem mesmo, como discutido por parte da literatura, uma proximidade com dinâmicas de migração (ROBERTSON, 2013, 2018, RAKOTONARIVO, 2013). O caso dos EUA expressa de forma lúcida a importância da mão de obra de imigrantes qualificados (que muitas vezes já estudaram no país durante seus anos de formação) para o crescimento de vários setores da economia. É conhecido dessa dinâmica o caso dos imigrantes indianos que trabalham na indústria de ciência da computação e na programação. Os vistos H-1B, voltados para profissionais qualificados, sobretudo na área de tecnologia, são preenchidos em sua maioria por essa nacionalidade (DOCQUIER e RAPOPORT, 2011).

## 2.3 A internacionalização da educação superior contemporânea em revisão

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que a internacionalização não é só definida como mobilidade de pessoal universitário. Ela comporta outros tipos de iniciativas, como a inclusão de um aspecto internacional ao currículo das instituições, a contratação de pessoal internacional qualificado, e diversas formas de internacionalização "em casa". Os termos mobilidade (seja estudantil ou simplesmente qualificada) não é tomado aqui como sinônimo de internacionalização, mas sim como uma de suas manifestações. Ou seja, passo em revisão aqueles casos de mobilidade internacional que estão em interface com processos de internacionalização, mas que de forma alguma são exaustivos das formas em que essa ocorre.

Quando se trata de trabalhar com os processos de internacionalização da educação e dos sujeitos que dela fazem parte e que para ela dão sentido, percebe-se que a bibliografia se divide em dois tipos de contribuição. De um lado estão as obras que se questionam sobre a internacionalização como um processo amplo e geral, e que discutem aspectos em interface com esse processo. Temas como a internacionalização do currículo, as políticas que regem tal processo, os programas que enviam e recebem estudantes e mesmo os impactos da internacionalização num cenário geopolítico mais amplo - como no caso das discussões sobre as colaborações entre o eixo Sul-Sul e o fenômeno do *brain*

*drain* – são levantados **(**DE WIT et al, 2005; LIMA e CONTEL, 2011; LEAL, 2018a, 2018b, MAIA e MEDEIROS, 2020, NEVES e BARBOSA, 2020). Ao se questionarem acerca deste processo, a bibliografia procura demonstrar quais suas consequências para o ensino superior e quais aquelas estratégias para se criar um ambiente de cooperação e desenvolvimento a partir da internacionalização.

A segunda tendência é aquela que trata dos estudos de caso nos quais a internacionalização se explica na prática e através de sujeitos engajados em espaço sociais específicos (OLIVEIRA e FREITAS, 2016, BRUM, 2010, 2009, CARNEIRO et al, 2020, ROBERTSON, 2013). Nestes trabalhos é dado privilégio aos métodos qualitativos de análise. Busca-se entender, entre outras coisas, os planos de vida dos estudantes em deslocamento espacial, as expectativas ligadas a essa educação, os motivos de escolha de um país em detrimento de outros e as dificuldades ligadas a esse deslocamento. Algumas questões relacionadas a sociologia das migrações são encontradas aqui, tais como os processos de integração, principalmente quando a mobilidade é de longa duração ou quando existem planos de permanência em outro país, como no caso de estudantes do sudeste asiático na Austrália.

Discutimos alguns desses fenômenos do mundo globalizado que mostram interface com a internacionalização do ensino superior. Um desses é o que a literatura especializada tem chamado de *brain drain/brain gain/brain circulation*. A tríade aqui empregada reflete a inflexão dos estudos sobre o tema que, como descrito por Domeniconi (2017), passou de estudos que teorizam a fuga de cérebros como uma perda de potencial humano para o país de origem, para outra que considera essa mobilidade como uma forma de desenvolvimento nacional via investimentos estrangeiros diretos e redes de cooperação, até aquela tendência que enfoca o aspecto circular do processo. Essa circularidade se refere a forma como as redes não são fixas, podendo alterar seus quadros de profissionais no tempo, com idas e vindas entres países.

Dentro dos estudos econômicos sobre migração qualificada (DCOQUIER e RAPOPORT, 2011, DOCQUIER, OZDEN e PERI, 2013**,** GIBSON e MCKENZIE, 2012), a fuga de cérebros vem sendo quantificada em diversos aspectos por diferentes metodologias. Gibson e Mckenzie (2012) encontraram as taxas mais altas de emigração qualificada relativa ao total da população com formação superior entre os menores países de seu corpus de análise. Apesar dessas altas taxas de emigração, os autores concluem que a migração qualificada apresenta efeitos positivos para as econômicas nacionais. Estes efeitos positivos estão postos em termos de investimento estrangeiro direto,

remessas de dinheiro (quanto mais pobre o país de origem maiores os ganhos com a migração internacional e maiores os lucros com a remessa dos emigrantes) e transferências de conhecimentos. Os efeitos negativos do processo variam dependendo do tipo de incentivo que um país dá a sua comunidade no exterior. Os incentivos para a formação de redes e a governança da diáspora de imigrantes qualificados são determinantes para o sucesso ou fracasso decorrente da fuga de cérebros.

A cooperação internacional e a formação de redes de colaboração também se mostram aspectos importantes para a compreensão da produtividade acadêmica de cientistas mexicanos (LEYVA, AGNON e RUSSEL, 2015). Através de análise bibliométrica, os autores demonstram padrões complexos de produtividade dependendo da formação no país ou no exterior. Existe uma constante que também está expressa em outras experiências internacionais de que a existência de diásporas intelectuais auxiliam na capacidade científica. No caso, se mensura que os cientistas que voltaram para o país de origem mantiveram conexões internacionais que possibilitaram a publicação em revistas com maiores índices de impacto. Também mostram que diferentes áreas do conhecimento apresentam diferentes padrões de publicação, o que indica que o estudo da internacionalização e seus impactos também comporta uma análise setorial.

Em artigo de 2014, Moed e Halevi (2014) demonstram como a cooperação internacional auxilia em entender o papel da internacionalização como estruturante de novos modelos de publicação. Através da base Scopus, os autores podem quantificar a mobilidade internacional daqueles pesquisadores com publicações ativas, isto é, que publicaram artigos entre os anos de 2001 e 2011. Os dados de publicação demonstram quais os países de origem com maior incidência em determinado país de destino, tanto em termos absolutos quanto em termo relativos, isto é, em termos da porcentagem do total de pesquisadores de um país em um determinado país de destino[30]. Essa distinção entre números totais e relativos demonstra que apesar de alguns países receberam grande números de nacionais de um país, é preciso levar em consideração a reserva total de cientistas fora para uma mensuração mais apurada. Por exemplo, para a China como destino, cientistas de Taiwan aparecem como terceiros em números absolutos, com 1,017 pesquisadores. Em números relativos ao total de cientistas de Taiwan no exterior, contudo, eles ocupam a primeira posição na China. A partir dessa medida algumas regiões

[30] Esse indicador chamado RMI (*relative migration index*) é medido pelo número de cientistas de um país A para um país B dividido pelo total de cientistas do país A indo para qualquer outra país do corpus de análise.

surgem como polos de mobilidade, sendo a Inglaterra o destino de países anglófanos e a China de países do continente asiático

Sobre a segunda tendência, aquela que trata dos estudos de casos de estudantes em outros países, um conjunto de trabalhos tem se debruçando, no Brasil, sobre o caso dos estudantes estrangeiros do continente africano via o programa PEC-G[31], os quais correspondem a 77% do total das vagas destinadas ao programa até 2015 (PIRES, BERNER e FRANÇA, 2016). O Brasil como país de destino surge nestas narrativas como uma alternativa aos altos custos de uma educação internacional na Europa, que é vista como destino de maior prestígio em diversos países do continente, principalmente naqueles que tiveram relações coloniais com países francófonos. Somado a isso está o baixo número de instituições superiores em diversos países africanos (SUBUHANA, 2009). Os programas de bolsas do governo brasileiro para estudantes PEC-G, chamado de PROMISAES, também aparece como um fator importante de explicação dessas migrações. Afora os custos menores da viagem e da estadia no país, a possibilidade de uma bolsa de estudo no país também surge como um forte atrativo para a escolha do Brasil.

Por serem de países de maioria negra, questões raciais são abordadas. Entre as questões postas, o mito da "democracia racial", que com frequência os estudantes diziam ter escutado em seus países de origem, é desmontado ao chegar no Brasil e se deparar com uma realidade onde o racismo está presente de diversas formas. Subuhana (2009) discute o que é chamado de "discriminação sofisticada" para o caso desses estudantes estrangeiros, que por conta de suas inserções em universidades brasileirs podem ter experiências mais opacas de racismo. Contudo, uma série de estudantes relatam ter passado por experiências diretas racistas em contextos tais como restaurantes e batidas policiais.

Ainda sobre o PEC-G, outra parte dos trabalhos problematiza o programa dentro de uma perspectiva de relações internacionais. Como o programa tem como foco a manutenção de relações culturais e educacionais com países em desenvolvimento com os

[31] Programa Estudante Convênio de Graduação é um programa mantido pelo governo brasileiro em países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantêm relações culturais. O programa conta com a participação das embaixadas brasileiras para fazer o processo de organização e seleção. Os acordos são feitos majoritariamente com países do continente africano, por conta da alta busca do Brasil como destino migratório e educacional. Este programa foi objeto de destaque nas políticas de internacionalização do Ensino Superior, em especial durante os governos Lula e Dilma, por suas estratégias geopolíticas de construção e manutenção de relações econômicas e culturais entre os países do eixo Sul.

quais o Brasil mantêm acordos culturais[32], uma parte da literatura aponta para sua importância na manutenção de relações diplomáticas entre países do eixo Sul-Sul (LEAL, 2018a, 2018b). Essas problematizações olham para uma possível dimensão decolonial do PEC-G, tendo em conta que ele altera a direção tradicional dos fluxos educacionais num mundo globalizado e, em sua fundação, tem pretensões cooperativas mais do que imediatamente econômicas. Tendo em mente estes objetivos programáticos, a autora se questiona sobre as possibilidades que o programa apresenta na construção de redes de cooperação acadêmica para além do Norte global, como entre o Brasil e países africanos.

Outros trabalhos se questionam sobre as comunidades de estudantes brasileiros no exterior (CARNEIRO et al, 2020, BRUM, 2010, 2011). Brum (2010, 2011), por exemplo, discute o caso dos estudantes brasileiros na cidade de Paris hospedados na *Maison du Brésil*, prédio que faz parte da *Cité Internationale Universitaire de Paris* e que abriga estudantes de pós-graduação durante seus períodos de estudo. Estes estudantes, ao chegarem a um país diferente, aprendem a manejar a sua nacionalidade brasileira em um contexto internacional onde a esfera pública é composta por elementos francófonos. Como forma de fortalecer suas identidades nacionais, a autora demonstra situações onde se cria o que chama de uma territorialidade brasileira no exterior. Na experiência de convivência com outras culturas em um espaço francês, a autora demonstra através dos discursos vigentes na *Maison* como a brasilidade se materializa nas trocas simbólicas naquele espaço. A formação de uma comunidade nacional de elite no estrangeiro, entendida em termos de distinção simbólica, é uma das maneiras encontradas pelo discurso oficial para enquadrar estes estudantes, ainda que nem todos concordem com este título.

Carneiro et al (2020) em artigo sobre brasileiros qualificados no exterior indicam a dificuldade de mensuração do tamanho daquilo que chamam de diáspora de brasileiros qualificados. Essa diáspora é definida como o grupo de nacionais qualificados que emigraram do país e que mantêm laços com o Brasil. A difícil mensuração, entretanto, não exclui o estudo de algumas bases de dados confiáveis para grupos de países. O principal problema está na falta de uma base integralizada e recente, sendo que o último trabalho do tipo foi o feito pela OCDE em 2010. Desta forma, os autores recorrem a bases de dados de países específicos. Para o Reino Unido em 2010, por exemplo, o estudo encontrou uma taxa de 58% de imigração qualificada de brasileiros, isto é, de imigrantes

[32] Essa é uma definição própria do governo brasileiro. In. http://portal.mec.gov.br/pec-g. Acesso em 03/08/2020.

com formação terciária, de um total de 47.844. Os autores fazem notar que inexiste, por parte do Estado brasileiro, políticas de engajamento entre a diáspora de CT&I e o país. Este elemento é apontado pelos cientistas como necessário para que aja uma aproximação e uma maior colaboração entre os membros da diáspora e aqueles cientistas que continuam no país. Quando não se existem instituições capazes de absorver estes profissionais qualificados, esta seria uma maneira de possibilitar com que contribuam com o desenvolvimento da ciência no país.

Sobre as mobilidades internacionais no ensino superior, Oliveira e Freitas (2017) investigam o caso de estudantes de diferentes nacionalidades no Brasil e de brasileiros no exterior. Criam assim três grupos, quais sejam, estudantes brasileiros no exterior, estudantes estrangeiros no Brasil e professores brasileiros no exterior. As autoras dividem a discussão em três eixos: desafios vivenciados, elementos facilitadores e ganhos alcançados, que orientam as expectativas com a formação internacional e onde se podem perceber alguns desafios compartilhados pelos três grupos. A dificuldade com a nova língua é uma experiência comum a todos, ainda que matizada pela inserção em diferentes países. Estrangeiros no Brasil relatam a ajuda que receberam no país e apresentam esse fato como uma decorrência da hospitalidade cultural do país que, segundo eles, é aberto a figura do estrangeiro. Por outro lado, estudantes e professores brasileiros no exterior relatam uma dificuldade com a língua que não é mediada pela ajuda da população local, ainda que a experiência dos estudantes seja mais árdua por conta de seu menor domínio linguístico em comparação aos professores, que detêm capital simbólico superior.

O trabalho demonstra como diferentes grupos passam por diferentes desafios na mobilidade internacional. Estas dificuldades estão ligadas a diversos aspectos. Um desses aspectos é a sociedade na qual chegam, que pode ser vista como mais facilitadora ou não da experiência de mobilidade. As distintas falas de brasileiros no exterior e estrangeiros no Brasil trazem esse aspecto à tona nas entrevistas na medida em que um elogio da brasilidade perpassa a totalidade dos casos de estrangeiros. Uma segunda distinção tem relação com o sujeito da mobilidade internacional. Aqueles que já se encontram, em virtude de suas formações, inserções profissionais e capital simbólico em posições superiores dentro de seus campos, têm trânsito facilitado. Isso ocorre por diversos motivos, como: familiaridade com a língua, conhecimento especializado sobre uma temática, contatos no exterior, inserção no sistema de ensino, entre outros. Estudar essas mobilidades internacionais comporta, portanto, uma elucidação do perfil dos participantes que para ela dão sentido.

A produção acadêmica internacional e latino americana sobre a questão dos estudantes globais tem sido objeto de análise já a algum tempo (OREGIONI, 2018; LOPEZ e SARTHOU, 2018; ABBA, 2018; RAKOTONARIVO, 2013; LEUNG e WATERS, 2017; ROBERTSON, 2018 e 2013).

Como já discutido no capítulo 2, os países latino-americanos, em especial a Argentina, apresentam uma maior preocupação com a integração da região ao proporem suas políticas de internacionalização. Isso está expresso nos trabalhos acadêmicos sobre o tema. Lopez e Sarthou (2018) se questionam sobre as consequências de uma política hegemônica, isto é, voltado para o Norte Global, para as universidades da região, que se tornariam dependentes das vinculações com esses países para formular suas agendas de investigação. Propõe, dessa forma, uma agenda Sul-Sul de mobilidade de intelectuais no interior da região voltados àquelas problemáticas próprias da realidade da América Latina. Essa agenda estaria baseada em motivações outras para além da utilidade econômica, com temas como a cooperação, a solidariedade, a busca de soluções coletivas aos problemas e uma horizontalidade mais generalizada nas cadeias de decisões.

Já se encontram na região universidades que em suas missões elencam a construção de laços de solidariedade entre os países vizinhos. Dois casos saltam à vista nessa direção. O primeiro, mais antigo, da ELAM[33], em Cuba, como uma faculdade de medicina voltada majoritariamente para alunos da América Latina e Central. O segundo exemplo, mais recente, da UNILA[34], que se encontra na Tríplice Fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai e que comporta em seus quadros discentes, docentes e técnicos, proveniente desses diferentes países. Ambas são iniciativas que demonstram um processo própria à região de internacionalização que, vale dizer, é distinta do modelo hegemônico, uma vez que estimula laços de cooperação e não busca o retorno financeiro como fim último de suas funções (ABBA, 2018).

Nos países do Norte, pela posição central que esses ocupam na mobilidade de estudantes do Sul Global, algumas iniciativas foram tomadas para compreender este processo. A Universidade de Oxford é organizadora de um grupo internacional formado por instituições do Japão, Austrália, Países Baixos, África do Sul, Irlanda, China e EUA, chamado *Centre for Global Higher Education*[35]. O Centro possuí três programas de estudos, todos eles mantendo interfaces de pesquisa com temas em torno das

[33] *Escuela Latinoamericana de Medicina*
[34] Universidade Federal de Integração Latino Americana.
[35] In. https://www.researchcghe.org/. Acesso em 03/08/2020.

características, potencialidade e desafios que um Ensino Superior conectado globalmente coloca às instituições e políticas educacionais nacionais e institucionais. Um segundo centro de estudos sobre internacionalização, chamado *Center for International Higher Education* (CIHE), pode ser visto na Boston College[36]. Este, criado por Philip Altbach, recebe pesquisadores internacionais e publica extenso material sobre o tema. O surgimento dessas iniciativas é um reflexo da já comentada centralidade da internacionalização não só para as instituições, mas também para a manutenção das universidades nesses países.

Aplicando a perspectiva teórica dos sistemas de migrações (CASTLES e MILLER, 1998) ao caso das migrações educacionais se chegam a alguns resultados interessantes. Segundo esta perspectiva as relações migratórias entre nações não podem ser facilmente entendidas por vias economicistas clássicas nem tão somente pelas ações políticas de recrutamento de mão de obra dos países. As iniciativas familiares e individuais também têm uma longa história de influências específicas, como aquelas ligadas a colonização europeia. No caso das migrações educacionais, é possível pensar nos países francófonos que mantiveram relações coloniais na África e recebem hoje uma grande quantidade de estudantes internacionais desses países. Em certo sentido, as migrações de estudantes se inserem em processos mais amplos migratórios, refletindo tendências e direções.

É o que faz Rokatonarivo para a dinâmica migratória de congoleses da República Democrática do Congo (RDC) na Bélgica. A autora explora tal migração em sua interface com projeto de estudos explorando três casos: aqueles que migram como estudantes, aqueles que não são estudantes e aqueles que retornam aos estudos depois de sua chegada. Segundo seus dados, 52,2% dos entrevistados são do sexo masculino. Do total, 45,1% são estudantes, 39% nunca estudaram na Bélgica e 15,7% retornaram aos estudos. A maior parte daqueles que chegaram como estudantes tem entre 18 a 25 anos (44,4%) e do total de estudantes, 71,4% são solteiros. No caso dos estudantes PEC-G da RDC no Brasil se tem uma concentração ainda maior masculina (76,1%)[37], o que indica o reflexo das dinâmicas de poder ligadas a concepções de gênero nas mobilidades internacionais de estudantes.

---

[36] In. https://www.bc.edu/bc-web/schools/lynch-school/sites/cihe.html

[37] Dados de acesso aberto obtidos no site do programa na página do MRE. In. http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/processo_seletivo/resultados.php. Acesso em: 27/07/2020.

Robertson (2013, 2018) explora o caso dos fluxos de estudantes internacionais no Ensino Superior da Austrália. A autora discute o caso daqueles sujeitos provenientes do Sudeste Asiático na cidade de Melbourne. Esse processo de internacionalização pode ser bem entendido pelo *rationale* de *commercial trade* (KNIGHT, 2003), já que a formação superior no país é toda ela paga pelos próprios estudantes. Fazer seus estudos no país requer grandes quantidades de dinheiro que por vezes mobilizam a família do aluno internacional e, em outras, faz necessário o empréstimo junto a outras instituições.

Em artigo de 2016 a autora discute a maneira com que estudantes-migrantes vivem a experiência identitária de conviver em espaços urbanos "translocais", ou seja, em espaços que são compostos tanto de elementos da Austrália quanto de suas terras natais. Esses lugares urbanos e suas convivências formam sujeitos com subjetividades ditas translocais, as quais são mantidas nos fluxos internacionais de notícias, práticas culturais, preferências culinárias e, também, de pessoas. A construção de uma comunidade nacional de estudantes do sudeste asiático nestes locais é importante na manutenção deste tipo de migração educacionalmente orientada, pois como já se demonstrou para outros estudos migratórios, as redes de conhecidos atuam no tráfego de notícias e no incentivo migratório. Essas redes veiculam informações sobre procedimentos de entrada, formas de convivência e estratégias de estudos e trabalhos para seus participantes.

Ainda sobre o exemplo de estudantes asiáticos na Austrália, Robertson focaliza sua atenção sobre os procedimentos legais desses estudantes em termos de obtenção de vistos e perspectivas de regularização. Propõe o conceito de "*lives in limbo"* para compreender as fragilidades às quais estes estão expostos no sistema jurídico em termos de cidadania. Isso porque a migração para fins educacionais tem, por vezes, um objetivo subjacente. Ao invés de buscar somente um diploma superior e posteriormente retornar ao seu país, o estudante muitas vezes tem planos de se manter no estrangeiro. A autora argumenta no sentido da existência de um *continuum* entre os estudos internacionais e as migrações. Neste sentido, a migração educacionalmente orientada se torna um degrau numa escala maior, que tem como expectativa final a nacionalização/regularização e a manutenção da vida num país estrangeiro. A esse percurso, por vezes longo e repleto de reviravoltas, a autora dá o nome de *"education migration-nexus"*. Esse nexo entre educação e migração notado é uma característica que também esteve presente em estudo monográfico com estudantes da RDC no Brasil (LAJUS, 2017). Muitas vezes a migração para estudos é um meio para se alcançar outros fins, que podem ser o de continuar numa

trajetória migratória em direção a outros países ou se manter no país em que se está. Esta realidade será encontrada também no item 5.2.3, parte de exploração do trabalho de campo online, e que também marca o final desta dissertação.

Ainda que não tematizada de frente, essa distinção entre estudante internacional e migrante é uma tensão que aparece na literatura de diversas formas. Conscientemente ou não, o trabalho de alguns autores aqui discutidos (BRUM, 2009, 2010, OLIVEIRA E FREITAS, 2017) não parecem tratar com trajetórias ditas migratórias. A inserção em categorias como estudantes internacionais capta melhor as experiências de vida dessas pessoas. Outros trabalhos, entretanto, demonstram uma maior proximidade entre os processos de educação internacional e as migrações (ROBERTSON 2013, 2018, CARNEIRO ET AL, 2020, SUBUHUNA, 2009, ROKATONARIVO, 2013, GARNEAU e MAZZELLA, 2013), apontando para uma relação complexa entre ambas. Aqui a distinção entre estudantes internacionais e migrantes se torna mais opaca.

Mas quais são alguns traços comuns que podem qualificar essas diferentes experiências? O primeiro é a variável tempo. O tempo em que a mobilidade ocorre, se por um semestre, um ano, dois, uma graduação, etc, parece incidir no tipo de experiência do sujeito em mobilidade. Enquanto a experiência, recorrente na literatura, do intercambista semestral não parece um bom contexto para aplicação da categoria migrante, outras, como a dos estudantes PEC-G no Brasil, que ficam no país ao menos todo o período de suas graduações, podendo, de maneira informal, estender este prazo quando trabalham ou continuam os estudos no país, podem ser consideradas pelo termo. Se tratando de conceitos caros à sociologia das migrações, como integração e assimilação, a variável tempo parece ser relevante para mensurar a existência ou não desses dois processos naquelas trajetórias de vida analisadas.

Ainda assim, seria possível e interessante olhar para outras frentes da vida social para qualificar a noção de migrante, como as condições mais ou menos estabilizadas de vida e o suporte material de suas existências. No caso da internacionalização esses aspectos parecem vir vinculados também ao tipo de vínculo institucional desses alunos. Aqueles processos que, por motivos de acordos educacionais, se realizam dentro das competências universitárias, disponibilizam toda uma estrutura da experiência que os diferencia dos fluxos migratórios mais gerais. É assim, por exemplo, que estudantes brasileiros de pós-graduação no exterior têm, na maioria das vezes, acesso a bolsas de estudo que auxiliam em sua manutenção fora. Ou, também, como alunos PEC-G, muitas vezes, dependendo da universidade para a qual se dirigem, conseguem acesso a moradias

estudantis de baixo custo. Outras iniciativas de internacionalização, como é o caso do programa de reingresso ao ensino superior de refugiados na UFPR, contam com a participação de pessoas que antes de estudantes foram e são refugiadas no Brasil (OLIVEIRA et al, 2020). Estes por vezes não contam com bolsas ou moradias estudantis, colocando toda uma série de novas questões para os esforços de internacionalização da educação superior.

Outro caso ainda, e que será explorado em maiores detalhes no capítulo 5, é o daqueles estudantes que empregam estratégias que, por falta de melhor termo, chamo de "internacionalização de baixo para cima". Esses são aqueles estudantes migrantes que primeiro entram por vias educacionais nos países de destino, mas que desde o início do processo migratório já tinha objetivos migratórios mais gerias. A qualificação " de baixo para cima" é empregada por conta da não participação da universidade de destino nos meios de regularização, que é o caso daqueles que, ao entrar no país, apresentam os documentos respectivos a sua condição de estudantes internacionais. Algumas redes de influência se formam nesse processo, onde os estudantes levam em consideração questões sociais, culturais e econômicas no momento de escolha de seus destinos.

Há, ainda, uma segunda conexão entre a internacionalização da educação superior e as migrações contemporâneas, essa de matriz macrossociológica. Esses dois processos sociais de dimensões globais parecem auxiliar no entendimento de fenômenos tais como a discutida *brain circulation*, uma vez que o processo de ida a outro país envolve frequentemente uma estada anterior no mesmo (práticas de internacionalização). Isso porque a construção de redes de conexões é um importante elemento na escolha e no conhecimento das oportunidades profissionais no exterior.

Se vê, também, a forma como a educação realizada no exterior pode, a depender do país de destino, ativar cláusulas que facilitam o processo migratório subsequente para o mesmo. Nesse sentido, Garneau e Bouchard (2013) mostram as diferentes políticas migratórias para aqueles estudantes internacionais do Magrebe que fazem suas estadas na França ou no Québec. As autoras atentam para uma diferença básica entre a perspectiva do "bom estudante estrangeiro" no caso francês, que estuda e volta ao seu país de origem, e as políticas mais receptivas do governo do Québec juntamente com a figura do "bom imigrante", que é aquele que fez seus estudos na província canadense e que por isso tem uma migração facilitada. Citando este último trabalho, Garneau e Mazzella (2013) discutem como:

> [...] essa constrição dos controles sobre o "falso estudante" não passa pelos mesmos dispositivos no Québec. Do contrário, o governo do Québec assumiu plenamente a aproximação entre a migração para estudos e a imigração a trabalho facilitando, desde 2008, a obtenção do status de residente permanente para os diplomados e seus familiares. (GARNEAU e MAZZELLA, 2013, p.193). [38]

O uso do termo migração para tratar das trajetórias de estudos internacionais necessita então de um trabalho prévio em duas frentes. De um lado, sobre os aspectos individuais ligados à temporalidade da estada em outro país, o tipo de vínculo administrativo estabelecido e, de forma ampla, os desafios encontrados por esses sujeitos. De outro, essa utilização também pode se orientar pelos processos sociais mais amplos nos quais essas trajetórias se inserem, como o fenômeno da circulação de cérebro e as inserções laborais. Ambos os elementos constroem o contexto propriamente dito do processo de mobilidade internacional e, apesar da separação conceitual, andam lado a lado.

Seria, portanto, interessante explorar algumas das práticas dos estudantes internacionais como práticas migratórias. Entre uma e outra existe toda uma série de continuidades que a sociologia das migrações pode explora via seus desenvolvimentos metodológicos e teóricos. Nossa intenção não é incluir no mesmo conceito todas as trajetórias migratórias, pois essas comportam realidades bastante diversas, mas pensar na produtividade entre a migração e a educação internacional. Os pormenores dessas experiências nos mostram tanto que a migração educacional é distinta e, por vezes, menos traumática que a migração, por exemplo, para refúgio, quanto que a categoria de refúgio ainda deixa de lado uma série de situações de perseguição baseadas em religião, raça, atividade política, nacionalidade ou grupo social[39]. Por outro lado, essa perspectiva nos possibilita olhar para os estudantes internacionais em suas fragilidades sociais e seus desejos de integração. Estudos comparativos nesse sentido seriam produtivos em compreender as distinções e continuidades entre estas diferentes experiências de mobilidade internacional e o que as caracterizam como migrações. No último capítulo irei abordar alguns desses problemas, demonstrando a realidade das experiências de estudantes brasileiros de medicina na Argentina.

---

[38] No original: *ce resserrement des controles du 'faux étudiant' ne passe pas par les memês dispositifs au Québe. A contrario, le gouvernement du Québec a pleinement assumé le rapprochement entre la migration pour études et l immigration de travail em facilitant, depuis 2008, l'obtention du statu de residente permanente pour les diplomés et leur famille.*

[39] Definição estabelecida na convenção de Genebra de 1951.

# 3. GLOBALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO REGIONAL E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

## 3.1. Globalização e integração regional

Pela estreita relação das universidades contemporâneas com a globalização, passo a uma análise, a partir da literatura especializada, dos elementos globais que constituem esse processo de internacionalização da educação. Se trata, portanto, de investigar alguns conceitos produtivos para se pensar os fluxos internacionais de pessoas e ideias, bem como métodos de análise que possam nos ajudar a compreender o local e o global num momento de conexão incessante entre ambos.

Discutimos os sentidos dados à noção de globalização em dois conjuntos de contribuições, sejam em termos de suas produtividades epistêmicas, tais como tipos de resultados de pesquisa encontrados no global, ou sobre suas contribuições metodológicas. A globalização e seus efeitos locais comportam um tratamento em diversas frentes, como os processos de internacionalização do capital, os fluxos de produtos culturais, as "exportações" de trabalhadores dos países em desenvolvimento rumo às nações ricas e a internacionalização educacional, sobretudo do ensino superior. O traço fundamental de todos estes processos é a relevância que o global tem enquanto objeto de análise. Diferenças de abordagem à parte, isso tem como decorrência que o terreno do nacional – e suas políticas educacionais é uma das áreas onde a nação opera sua soberania – é povoado pelo global, alterando a capacidade decisória dos Estados (SASSEN, 1996).

O que caracteriza então esse global e quais os seus sentidos para entender os processos sociais? De que maneira o global pode reconfigurar o local? Ou, ainda, em que termos se pode compreender o local e os conteúdos que ele vincula ao global? Que novos atores surgem dessa reconfiguração das economias nacionais?

A definição do termo globalização não tem sido um assunto sem atritos. Para teóricos do sistema-mundo, a globalização é a continuação histórica do processo de colonização das Américas, que funcionou como momento de articulação do globo em uma economia interligada (WALLERSTEIN, 1990). Esse evento também foi particularmente importante para a acumulação capitalista que estaria na origem da expansão europeia dos próximos séculos. É, assim, um fenômeno tipicamente capitalista, na medida em que se organiza em torno de centros econômicos.

Tal leitura da emergência da modernidade e, consequentemente, de um terreno fértil à globalização, através do processo de "descobrimento" das Américas, é também

compartilhada pela crítica decolonial da modernidade. Para esses, além da dominância econômica da Europa e, posteriormente, dos EUA, tem lugar uma série de arquiteturas de pensamento baseadas em modelos europeus. Entre estas formas de organização da realidade está a separação das pessoas entre diferentes raças - construto mental que torna natural/biológica diferenças de ordem cultural (LEAL, 2020).

Outros veem a globalização como extensão da modernidade do século XVII que produziu novos modos de organização social que colocam em evidência as relações espaço-tempo de encaixe e desencaixe de escala global (GIDDENS, 1991). Estas diferentes narrativas têm relevância na medida em que confundem a definição do termo. Parte do problema se dá pela complexidade e abrangência daquilo que é chamado de globalização. É, portanto, inevitável que se encontre alguma discordância sobre seus sentidos e origens, o que não inviabiliza seu caráter explicativo. De toda forma, antes de entrar numa discussão sobre processos de globalização, utilizo a seguinte definição como tese de trabalho:

> Em sentido amplo, globalização pode ser entendida com referência aos processos, procedimentos e tecnologias – econômicas, culturais e políticas - que ancoram a atual compressão do 'tempo-espaço' e produzem a sensação de simultaneidade e imediatismo sobre o mundo. O problema da globalização está inevitavelmente conectado ao movimento de capitais, mercadorias, pessoas, culturas imaginadas e práticas (BRAH, HICKMAN e GHAIL, 1999, P.3)[40]

Um dos pontos de concordância entre os diversos trabalhos sobre o que caracteriza a globalização contemporânea enquanto fenômeno social é relativo ao poder da informação e a ascensão de uma sociedade em rede baseada em tecnologia de ponta (CASTELLS, 2020). Esta transformação postula que tanto a quantidade de informações disponíveis quanto a velocidade na qual esta circula sofreu incrementos importantes com a ascensão das tecnologias da informação contemporâneas. Esses dois processos se auto alimentam gerando conteúdos de consequências diversas. Castells avança a hipótese de que nos encontramos num período em que a produção, organização e utilização desse conjunto de informações encontraria centralidade na produção de riqueza de uma Nação. Estaríamos num período no qual as informações, e a tecnologia de tratamento e

[40] No original: "*In a very broad sense, 'globalization' may be understood as referring to the processes, procedures and technologies – economic, cultural and political - underpinning the current 'time-space' compression which produces a sense of immediacy and simultaneity about the world. The question of globalization is inextricably linked with the movement of capital, commodities, people and cultural imaginations and practices.*

monitoramento das mesmas, ocupam um papel central na configuração do poder numa arena global.

A importância do conhecimento está em que ele possibilita, através dos produtos e processos que produz, a estruturação de redes por onde passam esses fluxos globais. Estudar a globalização passaria, desde a ótica castelliana, a considerar as redes que a materializam o os caminhos pelos quais os fluxos de informação passam. Para o autor, esse novo modelo de produção e distribuição em escala global pode ser chamado de "capitalismo informacional".

Mesmo que Castells tenha demonstrado a importância do Estado como agente interessado na construção de novas tecnologias da informação e regulador interno dos processos que ocorrem em escala mundial, as dinâmicas globais são geralmente entendidas por meio da noção de redes. São essas redes que conectam os pontos geograficamente separados do globo, e são elas o principal objeto de estudo do autor. Mesmo para o caso do Estado, sua análise se faz tendo em vista um certo contexto global de mudanças, no qual este tem capacidade de direcionar essas tendências via políticas trabalhista e diálogos com entidades representativas. Em outros termos, se pode dizer que pensar as políticas dos Estados é, por um lado, entender as estratégias de desenvolvimento de uma Nação e, de outro, colocar estas mesmas estratégias em diálogo com processos mais amplos de reconfiguração do capitalismo neoliberal mundial. Como veremos, esse questionamento quanto ao papel do Estado e suas limitações tem levantado uma série de questões para organizações de nível regional em busca de integração, com impacto nas políticas de internacionalização da educação superior.

Essas contribuições sobre o caráter do global e do local transformaram as formas como o social é pensado, sobretudo em comparação com os clássicos da sociologia. Isso porque a sociologia clássica definiu como seu objeto de análise a sociedade entendida como Estado-Nação. Mas o que significava essa sociedade em termos de seus limites e poderes? Fazendo uma breve caricatura de três clássicos da sociologia, Marx a definiu como o Estado burguês onde tem lugar as lutas de classe, Weber em termos da capacidade do Estado de deter o controle dos meios de violência dentro do seu território e Durkheim via a interdependência entre os sujeitos e a construção de uma solidariedade orgânica que tem como fundo o ideal da Nação. Independentemente do poder de sintetização da complexidade das obras desses autores por meio dessas caricaturas, um ponto é comum entre todas elas. A sociedade é vista como uma extensão do Estado-Nação, seu anexo em termos econômicos e culturais.

John Urry (2000) parte dessa problematização acerca do objeto da sociologia para discutir o que chamará de paradigma da mobilidade. Questiona que por mais que exista um consenso sobre a existência de uma realidade para além da soma dos indivíduos (base da sociologia durkhemiana) não existe um mesmo consenso sobre o que define uma sociedade. Seria a sociedade um reflexo do Estado ou da cultura? O Governo ou o mercado? Para Urry, sociedade no sentido de Estado-Nação, não pode mais ser o único objeto da sociologia. Tendo em vista as discussões sobre globalização, o autor discorre sobre as limitações desse conceito fechado de sociedade como uma estrutura auto evidente e propõe uma sociologia que empregue métodos para compreender as mobilidades de humanos e não-humanos. Ainda segundo Urry, operar com uma noção fechada de sociedade acarretaria no que ele chama de "nacionalismo metodológico", ou seja, a sociologia que tem como objeto de estudo uma sociedade definida em termos nacionais e territoriais bem precisos. Nas palavras de Urry: "Argumentamos que a reconstituição material do social pressupõe uma sociologia dos diversos tipos de mobilidade (URRY, 2000, P.20) [41]".

Partindo deste questionamento central, o autor, bem ao estilo das Regras de Durkheim, propõe novas regras do método sociológico. A primeira contesta a já discutida noção de sociedade como extensão do Estado-Nação, e indica como substitutivo um método que estude as relações e interconexões entre os mesmos. Segundo, as sociedades não devem ser entendidas como um conjunto completo de disposições, mas sim como uma série contingente de ordenamentos que regulam as dinâmicas globais. Isso lança luz sobre o caráter móvel da sociedade contemporânea e está na mesma linha da teoria elaborada por Castells para a sociedade em rede. O terceiro aspecto é a relação entre humanos e não humanos. Na sociologia clássica o objeto de estudo era composto por sociedades e sujeitos sociais. Seguindo uma longa tradição de estudos dentro das ciências humanas, o autor propõe pesquisar as relações entre objetos e humanos, principalmente em suas mobilidades em redes globais.

Mas como compreender a localidade nessa perspectiva global? Ao que parece estaríamos diante de uma ciência preocupada com as mobilidades internacionais, que tem como seu corolário metodológico as redes como pontos de acesso e os fluxos como linhas que conectam o globo. É verdade que Urry não considera o Estado como foco de origem das dinâmicas globais. Seu modelo de tratamento às políticas estatais é diverso, e tem

[41] No original: "It is argued that the material reconstitution of the social presumes a sociology of diverse mobilities".

como proposta entender estes entes como reguladores das mobilidades globais dentro de seus espaços nacionais. Entretanto, ele não leva isso adiante, deixando pouca margem para pensarmos em como viabilizar tal empreitada. Castells, por outro lado, faz um uso exaustivo de dados nacionais para compreender a globalização, chegando a uma série de diagnósticos sobre as mudanças no mercado, na mão-de-obra, nas identidades e em outros terrenos. Há, contudo, uma similaridade entre os dois autores, ao menos no sentido de compreender a globalização em termos dos tipos de mobilidades que ela engendra.

Uma alternativa metodológica para trabalhar com estas diferentes escalas de análise (local e global) pode ser vista nos trabalhos de Saskia Sassen (1991, 2010). A primeira contribuição da autora foi a identificação de locais na estrutura global que funcionam como centros de organização dos fluxos de controle financeiro. Seu estudo sobre Nova York, Londres e Tóquio como três espaços centrais para a compreensão da globalização financeira se tornou um clássico na área, definindo essas cidades em termos de "cidades globais" (SASSEN, 1991). Uma de suas contribuições mais relevantes foi a forma como a autora apresentou um *locus* para analisar a globalização por meio do conceito de "ponto de acesso". Essa percepção de que existem pontos de acesso à economia global se tornou um recurso metodológico central no estudo da globalização, uma vez que é através deles que podemos visualizar as dinâmicas globais, muitas vezes descritas por termos abstratos como redes e conexões.

Sua ênfase em algumas formas de expressão do Estado-Nação também torna produtiva a análise do global. Para ela, muito do que já foi pesquisado sobre o nacional pode ser utilizado de modo produtivo. O que seria necessário então é colocar esse conhecimento em novos contextos explicativos. Em suas palavras: "[...] podemos usar muitos dos conjuntos de dados e tecnologias de pesquisa existentes, mas devemos situar os resultados em diferentes *arquiteturas conceituais*[42]*"* (SASSEN, 2010, P.13). Exploro então algumas maneiras em que a autora conceitualiza o problema das escalas de estudo do global e como isto pode nos indicar um caminho produtivo de investigação.

A primeira escala é aquela dos fluxos globais. Ela trata da capacidade que agências e instituições internacionais têm de definir as regras do jogo, ou seja, o tabuleiro no qual os países operam. Essas instituições são entendidas como entidades supranacionais, tais como ONU, FMI e OCDE. Elas possuem a capacidade de interferir nas políticas internas das nações. Tomemos a migração por exemplo. Após a segunda

[42] Itálico próprio.

guerra mundial, com o deslocamento forçados de milhões de pessoa por conta do conflito e da perseguição, a comunidade internacional se viu frente ao desafio de legislar sobre os direitos dessas populações. Uma das decorrências desse esforço internacional foi a constituição da categoria de refugiados. Estipulada na Convenção de Genebra de 1951[43], o texto estabelece uma definição da categoria jurídica de refúgio, bem como os direitos destes sujeitos dentro das leis dos países signatários. Tal agenda de Direitos Humanos só foi possível pelo envolvimento da sociedade civil organizada em âmbitos globais de decisão com alguma capilaridade nos Estados nacionais.

A segunda escala é a das redes transnacionais, compostas de cidades globais e fluxos globais. Essas redes são responsáveis pela comunicação de diferentes localidades, articulando-as em espaços transfronteiriços. Ainda que o Estado tenha sido um ator histórico chave, isso começa a mudar na década de 1980 e se acelera na década seguinte. Isso é resultado das políticas de privatização, desregulamentação, das novas TIC e da abertura das economias ao capital estrangeiro. Tudo isso dá um novo poder às empresas transnacionais, que muitas vezes tomam a dianteira na definição das políticas e padrões nacionais, diminuindo assim a relevância do Estado.

A terceira escala é a dos espaços subnacionais. Esse conceito provém das já discutidas pesquisas do começo da década de 1990 da própria autora. Estes esforços irão culminar na publicação do seu livro "*The Global City*", o qual explora o caso de três cidades centrais para o sistema financeiro na busca de suas conexões globais. Essas cidades têm funções específica nas economias globais, pois:

> As cidades globais são lugares subnacionais em que diversos circuitos globais se cruzam e, a partir daí, posicionam essas cidades em diversas geografias transfronteiriças estruturadas, cada uma com um alcance distinto e constituída em termos de práticas e atores distintos (SASSEN, 2010, p. 22)

Segundo Sassen, temos hoje cerca de 40 cidades globais que funcionam como ponto de acesso à economia global, articulando diferente espaços geográficos. Essa é uma alternativa metodológica para o estudo do global que envolve um espaço específico, com suas construções e atores materializados. Estudar estes espaços subnacionais é, em certa medida, estudar o próprio global em suas aparições mais "mundanas". A definição deste *locus* de análise é também uma alternativa metodológica para o problema mais amplo de

[43] Também conhecida como Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto de Refugiado.

como se pensar e visualizar a globalização sem precisar recair nos fluxos e redes globais, que por vezes se tornam abstratos.

Para além da análise das cidades, se pode compreender algumas instituições universitárias como verdadeiros pontos de acesso aos fluxos globais de estudantes, pois são elas que concentram uma massiva presença dos mesmos. Ainda que os fluxos ocorram em todas as direções, se percebe que alguns centros regionais são aqueles que acumulam as funções centrais e os sujeitos em destaque. Para o caso da educação terciária global demonstro no capítulo 4 alguns dados que indicam a prevalência dos países da OCDE como recebedores de estudantes num cenário global, ainda que regionalmente outros destinos aparecem com relevância na América Latina.

Outro ponto de interesse para a compreensão da internacionalização da educação superior em um cenário global é a noção de geopolítica do conhecimento tal como trabalhada por Lima e Contel (2011). Esta noção opera dentro de uma geopolítica global mais ampla, e por isso traz questões de outros âmbitos da vida social em interface com a internacionalização.

Ao falar sobre a internacionalização os autores empregam um olhar que privilegia aspectos geopolíticos, colocando-os em relação com os fluxos estudantis. Como já discutimos, se percebe nesses fluxos uma grande prevalência em direção aos países desenvolvidos do Norte-Global. Se pode explicar essa desigualdade pelos aspectos educacionais dos mesmos, onde se diz que estes possuem os melhores centros de formação, com as melhores bibliotecas, laboratórios, professores, etc. Essa explicação, precisaria, contudo, ser complementada pela análise da relação de outros âmbitos sociais que influem sobre a educação superior. Nessa direção, o trabalho em questão (LIMA e CONTEL, 2011) oferece uma importante contribuição. Pode se investigar como, por exemplo, existe uma correlação entre os países no centro do processo de internacionalização e a criação de patentes tecnológicas. Se pode também investigar a afinidade entre a formação de quadros técnicos e profissionais nas universidades de alguns países e a proliferação de empresas de tecnologia nesses mesmos países.

A definição de geopolítica proposta nos auxilia no entendimento desses aspectos materiais que contextualizam a internacionalização numa perspectiva mais ampla:

> [...] aquelas nações que possuem em seus territórios maiores densidades técnicas organizacionais voltadas para a produção de conhecimento e informação, têm condições mais propícias para influenciar, em seu favor, a divisão internacional do trabalho. Vale dizer, portanto, que a partir da ação de agentes políticos, industriais, e cientistas instalados nestas ‘áreas luminosas’ é que são em grande parte definidas quais as

> tarefas produtivas. Nesse sentido, pareceu oportuno pensar em uma geopolítica do conhecimento, capaz de envolver a distribuição de infraestruturas, atores e fluxos gerados pelas atividades intensivas em conhecimento, no contexto da internacionalização da educação superior atual. (LIMA e CONTEL, 2011, p. 93-94)

A ideia de que existe, na geopolítica global, uma divisão das "tarefas produtivas" é fértil para uma análise da internacionalização. Enxergo assim a relação entre as universidades e a economia nacional baseada na produção de empresas privadas, principalmente em tecnologia. Compreende-se também a forma com que a universidade exerce uma função central na produção de conhecimentos que estão na base de desenvolvimentos futuros, incluindo aí o campo das humanidades. Cria-se uma relação de continuidade entre um processo de nível educacional (internacionalização da educação superior) e dinâmicas econômicas e sociais globais.

Chamo essa definição de materialista, no sentido de que privilegia as estruturas que dão suporte as representações das universidades em âmbito global. Essa mirada ao problema nos ajuda a entender porque as nações desenvolvidas são também aquelas que mais recebem estudantes internacionais. Por conta de suas estruturas de produção e ensino, são essas aquelas nações capazes de definir, por meio do exemplo, as funções de outros espaços. Não é coincidência, então, que os estudantes internacionais busquem universidades que estejam localizadas em países nos quais possam desempenhar os conhecimentos aprendidos. Retomando os trabalhos de Robertson sobre os estudantes internacionais na Austrália (2011), podemos entender como uma nação com uma forte economia e postos de trabalho é capaz de atrair um grande fluxo estudantil.

Para além da dispersão do poder num mundo globalizado, tem também lugar o surgimento de um outro processo de integração dos países em bloco de decisão. Esse processo é uma questão recorrentes de análise do processo de globalização e é entendido dentro do escopo das políticas de alianças regionais para uma ação em bloco no globo. Esta organização serve para facilitar as ações dos países num cenário global de maior fragmentação, com blocos tendo maior força do que a ação de cada Estado separadamente. Tal processo é conhecimento pelo termo integração regional, e pode ter o aspecto de integração econômica, social, cultural, política, educacional e outras. Bela Belassa a definiu como:

> [...] um processo e um estado de coisas. Como processo, engloba medidas desenhadas para acabar com a discriminação entre unidades econômicas pertencentes a diferentes Estados-Nações; como estado de

> coisas, pode ser representada pela inexistência de diversas formas de discriminação entre economias nacionais. (BELASSSA, 1969, p.1)[44]

Diversos tem sido os exemplos dessa organização em direção à integração regional após a segunda guerra mundial, momento em que junto ao surgimento de organizações internacionais também tem lugar propostas de cooperação entre as Nações para a superação dos desafios encontrados. Dentre elas se pode destacar o caso da cooperação entre Estados Unidos, Canadá e México, na América do Norte para facilidades comerciais e, sobretudo, a União Europeia, que inicia sua história em 1953 e tem seu ato de fundação oficial nos moldes atuais em 1993 e que integra aspectos econômicos, fiscais, políticos, financeiros e educacionais em suas funções.

Na América Latina também teve lugar o surgimento de diversas problematizações acerca da integração regional. Ruy Mauro Marini, sociólogo brasileiro com atuação no México durante os anos da ditadura, é responsável por uma extensa obra sobre o tema (1993, 2012). Para Marini, essa integração latino-americana teve como atores de destaque os países que estiveram sob a coroa espanhola e, portanto, hispano falantes. Brasil e EUA são duas exceções por diferentes motivos. O Brasil, para Marini, por sua vinculação lusitana esteve por muito tempo preocupado em defender sua fronteira oeste com os países vizinhos. Soma-se a isso também a língua portuguesa para a construção de uma ideia de um Brasil "de costas" para a América Latina.

Na história mais recente do século XX este afastamento foi potencializado pelas frequentes associações aos EUA. Para Marini (1993), esta aproximação com a potência do Norte se baseava numa pretensão a se tornar o próprio país uma espécie de espelho deste modelo civilizacional. Exemplo deste alinhamento entre os dois países, que servia como uma vantagem geopolítica aos EUA na região, foi o reconhecimento do governo norte-americano das pretensões brasileiras às terras das Missões contra a Argentina, em 1895, com a consequente aceitação por parte do Brasil das intervenções dos EUA no Caribe (MARINI, 2012).

Contudo, também tem lugar uma série de iniciativas regionais de integração e cooperação. As primeiras iniciativas nesse sentido são aquelas de Simón Bolívar já no século XIX em torno do momento de independência de diversos países da coroa espanhola. O intuito aí era a formação de uma confederação de países em torno de uma

[44] Tradução própria.

mesma identidade latino-americana. Esse é o embrião da noção de um bloco de países na região, que mais tarde será retomada sob a liderança da Argentina (MARINI, 2012).

País central na economia mundial e nos fluxos migratórios na virada do século XIX para o XX, a Argentina serviu como agente interessado em deter um papel de liderança na região. Afora a contraposição aos interesses dos EUA, o país também foi ativo para a construção de uma agenda regional. A criação da União Econômica Sul-americana via a Ata de Santigo, em 1953, teve participação e liderança Argentina e foi um dos primeiros empreendimentos do tipo, sendo, inclusive, um exemplo para o MERCOSUL. Como veremos adiante, quando tratar primeiro do MERCOSUL e, depois, da internacionalização da educação superior, esse papel de centralidade é ainda um traço distintivo da política educacional nacional da argentina, baseada no princípio da gratuidade e do acesso universal, e também de suas práticas na área de internacionalização.

## 3.2. A integração regional e o caso MERCOSUL

Analiso aqui o caso do MERCOSUL[45] e suas políticas de integração regional, em especial aquelas voltadas para uma agenda educacional na educação superior. Faço isso pela centralidade que os dois agentes aqui analisados, Brasil e Argentina, tiveram no processo de construção desse espaço de decisão na América Latina. Ambos estavam em processos de abertura democrática durante a década de 1980 e foram estreitando suas relações de proximidade comercial, culminando em acordos de retirada de barreiras comerciais. Como dois grandes atores da região, os países compartilharam em muitas situações uma posição de liderança em prol de construção de uma zona comercial, cultural e educacional, por vezes ditando os rumos dessa integração em bloco

O MERCOSUL surge em 1991 resultado da aliança entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai e, posteriormente, em 2012, a Venezuela. O bloco teve seu início numa série de acordos de cooperação entre Brasil e Argentina ao final da década de 1980, entre eles o Programa de Integração e Cooperação entre Argentina e Brasil (PICAB), de 1989. Cronologicamente, ele surge em um momento de redemocratização dos países da

[45] O bloco tem uma longa história de formação. Um dos acontecimentos embrionários de sua origem foi o Tratado de Montevidéu, de 1960, que não vingou. Negociações posteriores, culminantes no Tratado de Assunção, de 1991, criaram uma zona de integração entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (posteriormente também a Venezuela), além de outros Estados Associados do continente.

região que saiam de anos de ditaduras militares. Segundo dados do próprio bloco, o MERCOSUL abrange hoje 72% do território da América Latina, contendo 69,5% de sua população e acumulando 76,2% do PIB de todo a América do Sul[46].

A fundação desse Mercado Comum do Sul conta com dois eventos principais. De um lado o Tratado de Assunção, de 1991, de outro o Protocolo de Ouro Preto, de 1994. Ambos definem o regime do bloco, que teve seus primeiros membros oficiais em Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, todos países do Cone Sul. Posteriormente se juntariam todos os países da América do Sul com status de países associados, com exceção da Bolívia que possui estatuto de país associado em processo de adesão, o que a colocaria juntamente aos quatro citados anteriormente. O bloco se estruturou em torno do objetivo de criação de uma zona comercial regida por uma mesma Tarifa Externa Comum que facilitasse o comércio entre os países ao criar uma mesma alíquota aplicada a diferentes produtos. Contudo, a política fiscal ainda não está plenamente integrada, tendo alguns produtos diferentes taxas em suas transações entre os países do bloco.

Além desses aspectos mais econômicos do esforço de integração, também tem lugar outras agendas, como aquelas voltadas à preservação de direitos democráticos. Essa cláusula está presente no art. 5º do Protocolo de Ushuaia, que trata do compromisso democrático no bloco. Essa cláusula vem inclusive sendo usada para fazer pressão no governo da Venezuela para uma maior clareza quanto a sua organização política que, segundo membros do bloco, tem demonstrado fragilidades democráticas ao não respeitar a separação entre os poderes[47]. Como consequência, atualmente o país não é mais Estado-parte do bloco.

Comparado a casos mais antigos e de maior centralidade geopolítica global, como a União Europeia, o MERCOSUL apresenta uma série de particularidades enquanto iniciativa de integração regional. Entre outras coisas, esta tem sida uma região marcada pela dependência econômica em relação ao centro do capitalismo, inclusive em termos de políticas econômicas, frequentemente voltadas aos problemas de dívidas externas que marcaram a década de 1990. Como vimos, a constatação dessa relação de dependência não passou batido aos intelectuais do continente, que desenvolveram teorias e programas político-econômicos com fins de inserir a região no capitalismo global.

---

[46] Informações de 2016 encontradas no site do MERCOSUL. In. http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul. Acesso em 13/06/2021.

[47] MOLINA, Federico Rivas. MERCOSUL pressiona Venezuela com cláusula democrática. In. https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/01/internacional/1491076022_326137.html. Acesso em 16/03/2021.

Outra distinção central do bloco latino-americano e do bloco europeu é que este último possuí força supranacional. Pode, desta forma, tomar decisão institucionais que tenham validade dentro dos países partes. O MERCOSUL, por outro lado, é um espaço de debate onde para se chegar a decisões com vigência em suas partes é preciso um consenso entre os países:

> O arranjo do MERCOSUL é eminentemente intergovernamental, dependente de decisões acordadas por consenso pelos Estados-parte, de modo que não há, do ponto de vista institucional, instâncias de caráter supranacional. Consequentemente, uma das notas marcantes do bloco é seu baixo grau de institucionalização, contando com poucos órgãos permanentes, que ainda assim não podem fixar diretrizes independentes do consenso dos Estados-membros, como ocorre no caso da União Europeia (MASSI, 2020, p.61)

O bloco é organizado em alguns órgãos principais de decisão. O primeiro deles é o Conselho do Mercado Comum (CMC). O CMC é integrado pelos Ministros das Relações Exteriores e pelos Ministros da Economia de cada Estado-parte. Esta é a instância responsável pela negociação com outros blocos de países, Estados e organizações internacionais, bem como por criar, modificar ou extinguir órgãos internos do bloco.

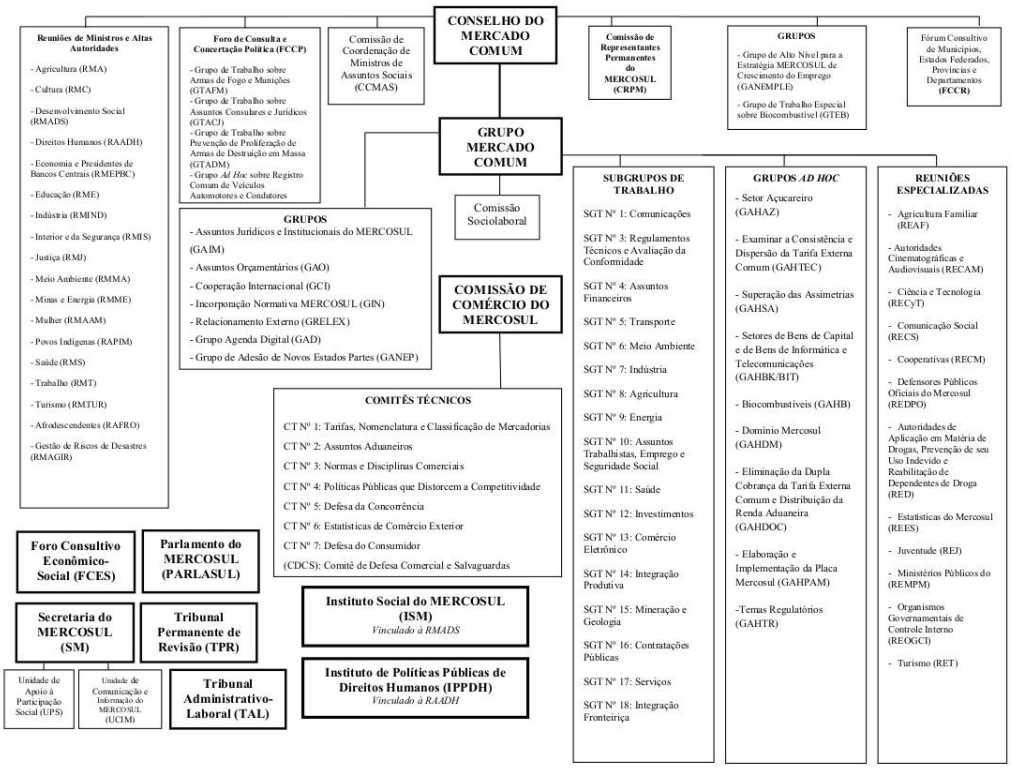
Um segundo órgão importante é o Grupo Mercado Comum (GMC). De caráter executivo e formado pelos Ministérios das Relações Exteriores, da Economia e Bancos Centrais nacionais tem como suas funções, entre outras, levar novas propostas ao CMC e implementar as medidas tomadas pelo mesmo, como criar, modificar ou extinguir órgãos. Entre estes órgãos que deve reger, estão os grupos de trabalho e as reuniões setoriais especializadas.

Um terceiro órgão de destaque é a Comissão do Comércio do MERCOSUL (CCM). Está é um braço técnico do GMC que o auxilia na tomada de decisões de caráter comercial do bloco. Atualmente o órgão é formado por sete Comitês Técnicos e um Comitê de Defesa Comercial e Salvaguardas. A figura 1 a seguir apresenta a estrutura administrativa do MERCOSUL.

O MERCOSUL surge como uma das organizações de maior força no continente nos últimos 30 anos. Ruy Mauro Marini (1993), que sempre esteve atento à dimensão da integração latino-americana em seus estudos sobre dependência e desenvolvimento, foi simpático à formação do bloco. O autor foi defensor de uma "ideia de América Latina" que conjugasse uma historicidade própria dos países da região em torno de objetivos compartilhados. O bloco também se direciona a essas iniciativas de cooperação não

somente comerciais. Para além de seu aspecto econômico, o MERCOSUL tem aderido a temas de dimensão sociais, como a defesa da democracia nos Estados-parte e projetos de cooperação educacional e cultural. Na sequência exploramos dois momentos centrais das políticas do bloco e o ponto de transição entre ambos.

**Imagem 1. Organograma MERCOSUL**




**Fonte: MERCOSUL**[48]

Em revisão exaustiva das teorias sobre o tema das integrações nacionais, Perrota (2013) distingue entre dois tipos principais de integração regional com atuação na América Latina. O primeiro deles é definido como regionalismo neoliberal. Este tem como motor de seus acordos os interesses comerciais do mercado, ou seja, as ações de aliança são baseadas na ação do Estado no sentido de facilitar os processos de transação transnacional de produtos, rendas e investimentos entre os países participantes. A lógica de tal empreendimento de integração decorre da agenda elaborada no final da década de 1980 e que ficou conhecida como Consenso de Washington. Essa racionalidade mercadológica também tinha como intenção criar um cenário de liberalização para a

[48] In. http://www.mercosul.gov.br/images/pdf/Organograma_MSUL_2019.pdf. Acesso em 13/03/2021

comercialização de bens e serviços, entre eles a educação, em especial a educação superior, com a internacionalização sendo um de seus eixos de maior destaque. Como discutido no item 2.3, estes processos de internacionalização surgem também na década de 1990, momento propício para um maior trânsito comercial entre os países. É interessante notar como, já no início da internacionalização, esta se insere numa agenda comercial mais ampla.

A segunda forma de integração regional é definida como um regionalismo pós-liberal ou, ainda, pós-hegemônico. Neste caso, ao invés da primazia das relações comerciais na definição dos acordos regionais, discutem-se os aspectos políticos dos interesses de colaboração. Isto é, o mercado não é mais o único denominador das alianças entre países, que também se veem em cooperação na busca da consecução de outros objetivos. Aqui o Estado passa a ocupar um lugar ativo e responsável no combate de desigualdades sociais, não sendo simplesmente um agente da liberalização comercial. Surgem também agendas de cooperação Sul-Sul e outras voltadas para a paz e a seguridade social, além da inserção de outros atores sociais na elaboração de políticas regionais, como sindicatos, ONG's e atores educacionais.

Tomando-se o MERCOSUL como espaço de análise dessas diferentes formas de integração, ambos os modelos tiveram espaço de atuação (PERROTTA, 2013). Num primeiro momento, entre os anos de 1991 e 2001, período em que o continente estava sob os efeitos do pagamento das dívidas externas contraídas na década anterior, o órgão esteve mais alinhado ao que ficou conhecido como o Consenso de Washington, ou seja, de um regionalismo neoliberal.

Essa mirada voltada para o comércio passa por mudanças a partir de 2002/2003. O início dos anos 2000 foi um período de emergência de governos de esquerda na região, em especial naqueles dois países que cumprem um papel de liderança: Brasil e Argentina. Estes novos governos mais alinhados à esquerda estavam preocupados com o papel do Estado e com estratégias regionais de cooperação para além de tão somente uma integração econômica, apelando para laços de proximidade cultural e uma inserção desigual de ambas as partes no capitalismo global.

O momento de ruptura com as políticas de integração neoliberais é 2003, quando o governo brasileiro e argentino, na figura de Lula e Néstor Kirchner, na cidade de Buenos Aires, firmam um acordo que leva o nome da cidade, em clara contraposição ao Consenso de Washington. A carta de intenções ficará conhecida como o Consenso de Buenos Aires e marca um momento de ruptura das dinâmicas então vigentes e uma nova orientação

geral para os países da região, voltada ao fortalecimento dos laços econômicos, culturais e educacionais.

Foi não só um momento de descontinuidade na agenda econômica, mas também um instante propício à formulação de novos acordos acadêmicos. Isso pois durante este período foram criadas alternativas de cooperação para além da dependência acadêmica e cultural vigente. Essas medidas, que serão apresentadas no próximo capítulo, se organizam em torno do reconhecimento das particularidades da região e de seus países, bem como sob a conclusão de que os desafios que se colocam são melhor resolvidos em estratégias de ação conjuntas por meio de uma ação em duas frentes: de um lado processos conjuntos de credenciamento, de outro o estímulo à criação de programas de mobilidades entre países da região.

Essas medidas educacionais para a cooperação também são uma marca constante dos acordos no interior do MERCOSUL. Estão presentes desde o início da formação do bloco e se constituíram enquanto grupos no interior do mesmo. Já no ano de sua formação, em 1991, é criado o MERCOSUL Educacional, com inspiração nos resultados alcançados pelo Processo de Bolonha na Europa. Essas medidas não estiveram restritas aos âmbitos acadêmicos, mas também foram motores para se pensar alternativas para a dependência econômica e social da região uma vez que "*internacionalización y regionalización están directamente relacionadas a la globalización económica*" (ANDRÉS, 2018, p.56)

Tais iniciativas também necessitam de Estados interessados e engajados na formulação de estratégias regionais para a educação superior (ANDRÉS, 2018). Isso é o que também destaca Lopés e Sarthou (2018) em estudo sobre as bases necessárias para a formulação de uma internacionalização na região e suas consequências para as universidades. Dentre os diversos atores envolvidos no processo, como universidades, pesquisadores, técnicos, organismo internacionais, o Estado surgiu, em especial no caso latino-americano e durante os anos 2010-2015, como ente de destaque na formação de uma agenda regional. Para as autoras, sua função é:

> [...] orientar las actividades de investigación hacia temáticas relacionadas con problemáticas locales y privilegiar, asimismo, las cooperaciones que resulten más respetuosas de los intereses definidos localmente. Por supuesto, estas políticas se encuentran tensionadas por las iniciativas de colaboración extranjeras. (LOPÉS e SARTHOU, 2018, p.48)

É pensando nos ganhos relativos que os Estados da região podem agir em conjunto ao invés de sozinhos na geopolítica do conhecimento global. É também inserido

nessa proposta que propõe a regionalização como contraponto à internacionalização hegemônica, tal como praticada no Norte Global (ANDRÉS, 2018). Este modelo estaria mais próximo da realidade regional da América Latina e, assim como postula a teoria neoestruturalista de integração regional, tem a possibilidade de trazer ganhos compartidos por todos os membros envolvidos, incluindo aí as universidades e os países. Sendo a internacionalização hegemônica naturalizadora de dinâmicas de desigualdades globais, transpostas para as realidades nacionais de cada país em suas dinâmicas de interação com a economia mundial, a participação nesses processos cooperativos regionais proporciona uma ação de ganhos mais elevados aos atores.

Essas políticas de integração marcaram os anos 2000 na região, nos dando a impressão de que os países enfim iriam participar desses âmbitos. Além de um momento de crescimento mais ou menos generalizado das nações latino-americanas, em grande parte empreendidos sobre o aumento da procura e do preço das commodities pelo mercado internacional, o início dos anos 2000 foi também o período em que o bloco iniciou negociações com outros blocos, como a União Europeia. Marca deste momento é o acordo comercial entre ambos as partes, que teve início em 1999, e que foi firmado oficialmente em 2020, mas que ainda precisa de aprovação do parlamento europeu[49]. O acordo em questão é visto como um marco regulatório para a facilitação do comércio entre ambas as partes.

Apesar dos avanços recentes nesse âmbito de cooperação, atualmente este modelo de governança, descrita como multilateral, passa por uma crise. O bloco teve um momento de incentivo a sua formação, juntamente com uma reorientação via uma direção cooperativa mais geral (econômica, cultural, ambiental e educacional) após o Consenso de Buenos Aires. Estes esforços foram possíveis graças a ascensão de governos ideologicamente mais orientados por uma crítica de esquerda sobre a situação desigual da inserção global desses países na economia mundial. Como remédio os Estados buscaram uma aproximação, sendo os governos brasileiros, primeiro de Lula (2002-2010) e depois Dilma (2010-2016), e os governos argentinos kichneristas, atores centrais nessa nova formação.

Com o impeachment de Dilma, em 2016, tem também fim um período de alinhamento regional do Brasil. Por sua posição de destaque como maior país da região isso teve impactos no bloco como um todo. Logo após o golpe que retirou Dilma, durante

[49] FIGUEIREDO, Daniel. Acordo MERCOSUL-União Europeia: o que isso significa. In. https://www.politize.com.br/acordo-mercosul-uniao-europeia/. Acesso em 12/03/2021.

os dois anos do governo Temer, tem lugar um Estado mais próximo de ideais neoliberais de desregulamentação (reforma trabalhista) e prioridades ficais (envio de uma reforma de previdência ao congresso).

Com a ascensão do governo de Jair Bolsonaro, pautado por ideias conservadores, de alinhamento automático aos EUA na figura de Donald Trump, anti-globalista e neoliberal, as relações com o MERCOSUL se viram afetadas ainda mais. Representantes do governo, como o Ministro da Economia Paulo Guedes, já se expressaram no sentido de dizer que as relações com os país da região não são prioridades[50]. Ademais, figuras de destaque diplomático, como o Ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araujo[51], se posicionam da mesma forma crítica às relações regionais, vendo nos países que dele fazem parte o perigo do "fantasma vermelho" ou, em outras palavras, a dominação comunista.

A figura do Ministro das Relações Exteriores é um bom exemplo da guinada para fora da integração regional dos últimos anos. Ainda em 2008, o mesmo escreve um livro, chamado de "MERCOSUL: negociações extra-regionais", onde defende a cooperação brasileira com o bloco. Anos depois, já como Ministro e após seu artigo elogioso ao nacionalismo trumpista, adota postura diversa. Em Aula Magna no ano de 2019 no Instituto Rio Branco, organiza outra história para o sucesso e o eventual fracasso do Brasil que, para o mesmo, teve seus tempos de maior crescimento quando esteve alinhado aos EUA, até 1975. Igualmente, seu período de maior debilidade foi quando se juntou aos países do "terceiro-mundo" para a formação de blocos extra-regionais de orientação Sul-Sul, aqueles mesmos que defendeu em seu livro de 2008 (MASSI, 2020). É assim que nem América Latina nem mesmo a Europa, berço de doutrinas "marxistas-culturais", são vistas como parceiros globais, mas tão somente os EUA (mais especificamente os EUA de Trump, que fique claro) e outros Estados nacionalistas, como Hungria e Israel[52].

É preciso dizer também que tal postura, apesar de seus efeitos deletérios na política externa brasileira, não é alvo de elogio no interior da instituição responsável pela

---

[50] CARMO, Márcia. Bolsonaro presidente: declarações de Paulo Guedes sobre MERCOSUL surpreendem membros do bloco. In. https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46026331. Acesso em 12/03/2021.

[51] Que, em texto para o Cadernos de Política Exterior do Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, defende Trump como um modelo para se fazer políticas no e para o Ocidente, colocando em centralidade o nacionalismo como forma de organização ideal das forças políticas dos Estados. In. http://funag.gov.br/biblioteca/download/CADERNOS-DO-IPRI-N-6.pdf. Acesso em 12/03/2021.

[52] Trecho a partir de 21:30m da aula. A Aula Magna completa pode ser encontrada na forma de vídeo. In. https://www.youtube.com/watch?v=0Qt1kCY7D0M. Acesso em 12/03/2021.

diplomacia nacional, o Itamaraty e seu Instituto Rio Branco. A opinião majoritária nesses meios continua sendo aquela de que o Brasil deve e tem muito a ganhar aprimorando e levando adiante uma agenda de integração regional na América Latina. Tem aí uma possibilidade de se tornar ator chave geopolítico na região, estimulando tanto sua independência quanto Nação quanto também a autonomia regional do subcontinente. É de se considerar, desta forma, que o momento ainda está para ser definido quanto ao sentido que o país irá definir para sua ação na América Latina, e que os tempos atuais, marcado pelo afastamento progressivo em relação ao MERCOSUL, podem ser meramente conjecturais, não sendo reflexo de uma mudança estrutural da política externa brasileira[53].

### 3.2.1. A agenda educacional MERCOSUL

Já em fins do século XX tem lugar uma reestruturação nas concepções de cooperação internacional orientada para a colaboração de cientistas e técnicos. Esta cooperação se alicerça sobre a compreensão de que as redes de cooperação Sul-Sul permitem a esses países gerar suas próprias agências em conformidade com problemas *sui generis* da região. Esta passagem de uma internacionalização voltado para os objetivos traçados pelos Norte Global para uma mais diretamente de feições Sul-Sul é definida assim por Oregioni (2018):

> Desde fines del siglo XX, la Región latinoamericano presenta cambios en las dinámicas de cooperación internacional, donde los programas de asistencia a países han dado lugar a programas de investigación e intercambio entre docente, estudiantes e investigadores conectados en red a programas supra nacionales más amplios (OREGIONI, 2018, p.18)

Sobre a integração regional a partir de seu aspecto educacional, esta comporta dois aspectos. Um de acreditação, ligado àquelas tentativas de estabelecimento de diplomas de nível superior com validade nos países da região, e a segunda com relação às políticas de mobilidade científica, com colaboração entre instituições e pessoal qualificado, criando-se processos de intercâmbio de conhecimento e pessoas. Estes

[53] Existem hoje uma série de vozes de dissenso nas instituições responsáveis que se fazem ouvir. Entre elas está a que opera por meio de relatos irônicos dos acontecimentos diplomáticos. Se trata de um autor anônimo, ex diplomata aposentado do Itamaraty, que tem seus textos reproduzidos por diversos membros da instituição. O autor assina seus trabalhos como Ereto da Brocha, em referência ao atual Chanceler. In. https://diplomatizzando.blogspot.com/. Acesso em 13/03/2021.

processos de decisão educacional do bloco ocorreram dentro do âmbito da Comissão Regional Coordenadora da Educação Superior.

A partir da já discutida carta de intenções conhecida como o Consenso de Buenos Aires, de 2003, tem lugar uma elaboração contínua dentro do âmbito do MERCOSUL de uma agenda para a educação superior na região. Deste documento saíram vinte pontos, do qual retiro aquele que mais interessa para a compreensão das políticas educacionais. Nele, os países:

> Reconecen que la común aspiración al desarrollo implica ortogar una absoluta prioridad a la *educación como herramienta de inclusión social*, en tanto su capacidad integradora y equiparadora no ha sido superada por ninguna otra política social (PERROTTA, 2013, p.112)

Alexsandro et al (2018) exploram a transferência de políticas no MERCOSUL, incluindo aí o âmbito educacional, onde traçam o início do interesse pelo tema da educação já na formação do bloco, em 1991. Cinco anos depois, em 1996, tem lugar uma recomendação, pelo Comitê Coordenador Regional, de um estudo da viabilidade de criação de um sistema de créditos comuns para as universidades. O avanço de integração educacional no bloco tomou sua primeira forma com o mecanismo experimental de acreditação do MERCOSUL (MEXA) para os níveis de graduação, assinado em 1998 e implantado em 2002. Este assentou as bases para o projeto subsequente de cooperação para formação de estudantes e intercâmbio de professores em áreas de interesse, que operam dentro do Programa Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA)[54].

Para acreditação dentro das iniciativas do MARCA as universidades interessadas devem passar pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do MERCOSUL (ARCU-SUL). Os atuais cursos que fazem parte do programa são das áreas de agronomia, arquitetura, enfermagem, engenharia, medicina, odontologia e odontologia, pertencentes a diversas universidades. O Brasil participa em todas essas áreas, a não ser no curso de odontologia (ALEXSANDRO et al, 2018). Segundo informações do MEC[55], o programa estimula cerca de 500 mobilidades anuais de estudantes brasileiros. Em âmbito regional, contudo, o MARCA não tem atuado nos

[54] Como o próprio site do programa diz, este tem o objetivo de "fomentar a integração e a internacionalização da educação superior na região e cumprir como o objetivo central da integração regional. Para mais informações, ver: PROGRAMA DE MOVILIDAD ACADÉMICA REGIONAL (siu.edu.ar). Acesso em 11/12/2020.

[55] In. Programas e Ações - Ministério da Educação (mec.gov.br)

últimos 3 anos, sendo a sua última convocatória para projetos aberta no ano de 2017 e válida para 2018.

No programa de trabalho de 2004-2006[56] a educação se faz presente nos pontos *b* e *d*. O item b (Agenda Social) elabora uma lista de prioridade para o setor, entre elas: circulação de mão de obra e promoção dos direitos dos trabalhadores e educação para o MERCOSUL. O item *d* (Nova Agenda) apresenta: programa de cooperação da ciência e tecnologia. Ambos os itens têm relação com políticas de internacionalização já que ocorrem via instituições de ensino e pesquisa, sobretudo as universidades, e visam incluir um aspecto internacional e intercultural em suas funções, tal como proposto pela definição de Knight (2003).

Em matéria de organização dentro do bloco, a educação está contida dentro das iniciativas do Setor Educacional MERCOSUL (SEM), composto pela Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL (RME), ou seja, conforme organograma da página 66, um braço institucional do CMC, órgão decisório principal do bloco. A presidência do SEM é de posse de representante de um dos Estados-parte, num esquema de rotação em ordem alfabética com duração de seis meses para cada mandato individual.

Em 2001 o CMC criou duas novas instâncias de investigação e proposição, a pedido do RME. Foram elas: o Comitê Coordenador Regional e as Comissões Coordenadoras de Área, que são divididas em três conforme se estrutura o ciclo educacional: educação básica, técnica e superior. Em 2005 foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educacional do MERCOSUL e no ano seguinte, 2006, a Rede de Agências Nacionais de Acreditação. Esta última está dentro do escopo das práticas de internacionalização que comportam, como vimos, o aspecto da acreditação de cursos superior entre os países do bloco. A última entidade criada dentro do SEM foi a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente, em 2011.

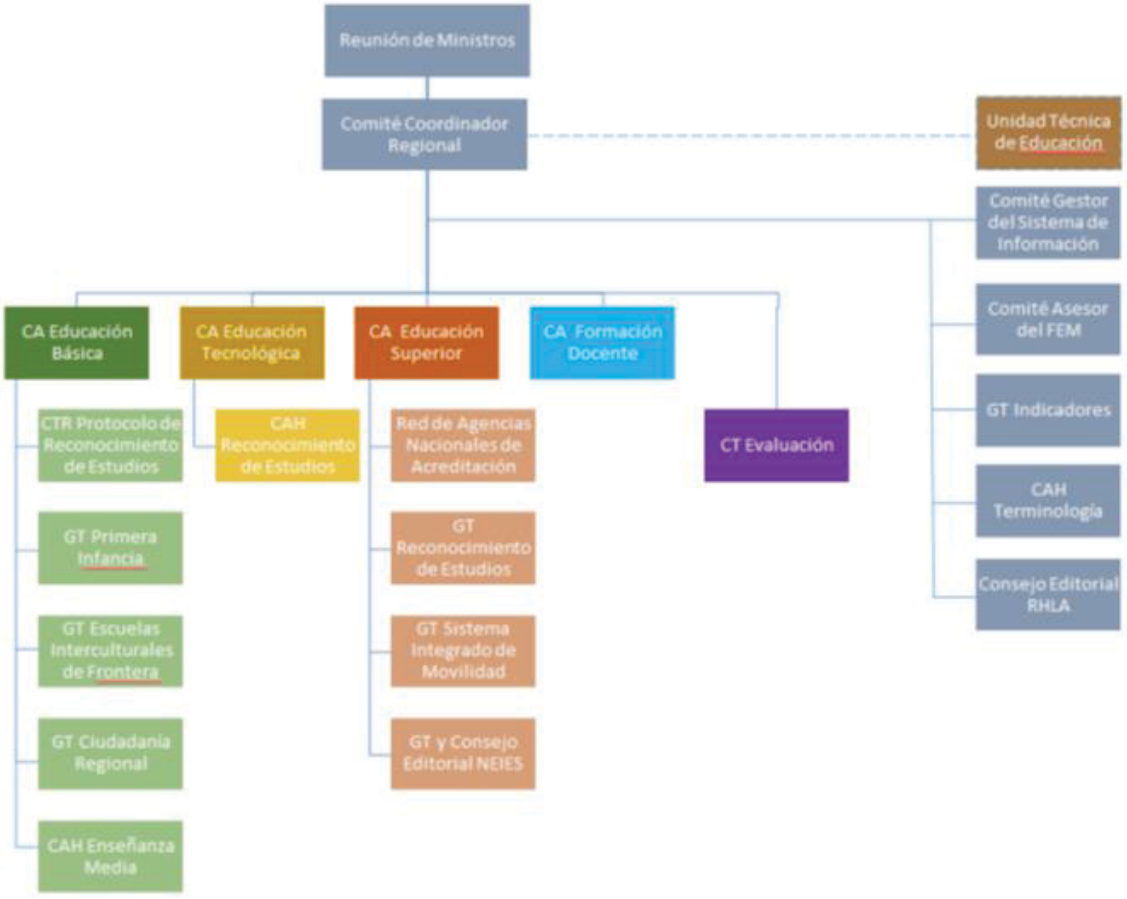
Ainda no escopo da Comissão Coordenadora de Área para a Educação Superior, foram criadas quatro redes de deliberação, pesquisa e discussão. O Grupo de Trabalho e Reconhecimento de Estudos, o Grupo de Trabalho e Conselho Editorial NEIES, o Grupo de Trabalho Integrado de Mobilidade e a Rede de Agências Nacionais de Acreditação. Estas duas últimas agências estão voltadas para aqueles dois aspectos centrais das políticas de internacionalização não só no bloco latino-americano, mas também em outras experiências como a do Processo de Bolonha, qual seja, a acreditação dos cursos e o

[56] Adotado pelo Conselho do Mercado Comum na decisão nº 26/03.

estímulo da mobilidade estudantil e científica entre países. A seguir a imagem 2 auxilia na visualização do organograma do SEM.

É preciso lembrar, contudo, que dentro do MERCOSUL, definido por Perrota (2013) como um espaço de colaboração política, econômica e social, ou seja, não definido somente pela cooperação econômica, é necessário um exame crítico que leve em conta as mudanças contemporâneas em aspectos políticos-sociais. Apesar de, no momento da tese da autora, a região estar passando por um momento de governos mais alinhados com a ideia de uma comunidade cultural latino-americana, isso hoje encontra resistência da parte de alguns atores chaves, como demonstrado anteriormente. Portanto, como todo experimento político, o MERCOSUL também deve ser analisado em seu tempo presente e pelas mudanças que ocorrem no momento de análise de sua atuação.

**Imagem 2: Organograma Setor Educacional MERCOSUL**




**Fonte: MERCOSUL**[57]

[57] In. http://sicmercosul.mec.gov.br/pt-BR/institucional/estrutura.html. Acesso em 16/03/2021.

Desta forma, percebe-se uma diminuição da importância relativa das iniciativas formais de internacionalização na região. Contudo, como demonstro no capítulo 5, por mais que tais iniciativas não tenham sido perseguidas dentro dos âmbitos de decisão do MERCOSUL, ainda se podem ver processos de mobilidade no interior das universidades entre estudantes regionais. Apesar, portanto, das escolhas de parceria geopolítica de alguns Estados, vislumbram-se processos com potencial de construção de uma internacionalização de baixo para cima. A seguir sintetizo os três modelos de internacionalização apresentados até agora.

## 3.3. Três modelos de internacionalização: norte-americano, europeu e MERCOSUL

Do que foi apresentado parece oportuno destacar três modelos de organização universitária com foco na internacionalização. Esses são modelos atuais que continuam em alteração, mas que captam algumas linhas gerais do processo. Eles operam, em suas diferenças constitutivas, dentro dos *rationales* propostos por Knight (2003), mesmo que não se encontrem em estado puro na realidade, mas sim como tipos ideais, tal como proposto por Weber. Vale dizer, são construções que servem de ferramentas heurísticas que nos auxiliam no entendimento dos elementos da realidade que os compõem justamente por empregarem elementos da realidade em suas construções.

O primeiro modelo descrito é o norte-americano, com ramificações principalmente na Austrália[58]. Este privilegia os ganhos econômicos para as instituições universitárias, uma vez que se baseia no pagamento de altas mensalidades (*tuition fees*) para os estudantes internacionais. O modelo não busca estabelecer parcerias com regiões específicas, pelo menos não no sentido de uma colaboração científica, mas é aberto sobretudo aqueles interessados na posse de um diploma de alto valor no mercado internacional e que estejam dispostos a arcar com seus custos. É uma forma de comercialização da educação superior que segue a lógica dos acordos comerciais da OMC, que desde de 2000 a incluiu como um serviço no mercado global.

Para De Wit (2001), este paradigma norte-americano tem início ao final nos anos de 1980, quando do início da queda da União Soviética e da dissolução das tensões da

[58] Uma diferença importante do caso australiano é que o sistema de internacionalização das universidades está mais próximo dos processos de migração qualificada para o país. Isso ocorre pois o país possui uma lista para migração que apresenta as funções laborais em falta e que demandam profissionais qualificados. Os estudantes internacionais que chegam ao país muitas vezes escolhem seus cursos com base nessa lista, o que lhes dá acesso facilitado ao país. Este sistema de créditos não se encontra nos EUA, mesmo que neste existam visto para trabalhadores qualificados.

Guerra Fria. O argumento é o de que após o conflito, que criou dois polos de influências globais, o país percebeu que seus interesses educacionais internacionais não estavam mais voltados a influência cultural que poderia exercer em seus estudantes. Se o que estava em jogo era um modelo de civilização, a educação no país vinha a favorecer a reprodução de certa forma de pensar o mundo. Com a definição de um mercado global, também a educação superior passou a ser vista como um espaço onde o país deveria operar por uma lógica econômica. Essa lógica era a do mercado global e da competição dentro de seus limites com fins comerciais para o país e suas universidades.

Um segundo modelo de internacionalização das universidades é o caso europeu. Este tem como marco temporal o Processo de Bolonha, de 1998, realizado com o objetivo de construir uma área europeia de conhecimento, baseada no trânsito de estudantes, na integração entre as universidades e na construção de um sistema comum de créditos. Num primeiro momento voltado à integração do continente europeu, em 2003 passou a contar com uma postura extra regional, na busca de tornar a Europa uma economia competitiva dentro do paradigma da economia do conhecimento. Não só é de interesse econômico para os países terem estudantes internacionais, mas estudantes são também agentes importantes na internalização de novos conhecimentos e produção de saberes. Entre os programas de atração de estudantes do continente europeu se destaca o já comentado Erasmus Mundus.

Como caráter distintivo do modelo europeu vale destacar que sua organização foi pensada de forma regional, dentro dos âmbitos de decisão dos órgãos competentes da União Europeia. As universidades passaram então por um processo de adaptação interna (nacional e institucional) no sentido de se adequar ao modelo proposto. O caso europeu se destaca por uma alta integração regional organizada pelo bloco de países participantes que se voltou para a constituição do continente como uma referência global com alto poder de atração. Este bloco organiza-se em torno de uma série de prerrogativas comuns, como um sistema de créditos unificado, que facilitam a integração e a mobilidade entre instituições dentro do bloco regional.

Um terceiro modelo é o do MERCOSUL, discutido por Perrota (2013) em sua tese doutoral. Este começa no final dos anos 1990 e no início do atual século. Isto tem lugar num momento de proposição de uma região conectada por lações de solidariedade e cooperação, que encontrariam na colaboração científica e educacional uma forma de se contrapor as desigualdades globais, propondo suas próprias soluções para os problemas endógenos da região. A universidade como lugar de debate e produção de conhecimento

teria então um papel importante nessa direção. O processo é descrito como um de "mercosurização" da educação que, verdade seja dita, ainda está em processo de formação.

Esta "mercosurização" baseia-se na capacidade de auto-organização das instituições universitárias da região. No caso da América Latina o que a autora está propõe é que as universidades elas mesmas organizem o processo de integração das instituições superiores do bloco de países. Esse é um modelo diferente do europeu, que teve no bloco regional de países o impulso para a criação de uma integração entre as universidades e o conhecimento produzido na região. Nota-se, na Europa foram os países que lideraram uma agenda de mudanças. O caso do MERCOSUL é um onde as universidades teriam o papel de propor esta integração, que se expandiria para aspectos geopolíticos mais amplos.

O programa *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) é um exemplo do que ocorre no nível da prática. Este convênio é formado por universidades da região que se encontram em rede e disponibiliza vagas para estudantes fazerem parte de suas formações em outras universidades parceiras. As universidades se responsabilizam pelo pagamento de certas despesas de seus alunos que vão para fora enquanto as universidades de recebimento se dispõem a auxiliar os estudantes que chegam com questões como moradia no novo país. Os acordos da AUGM valem tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, com processos seletivos distintos. Ao apresentarmos o estudo de caso específico dos estudantes brasileiros na Argentina mostro como existe um processo de internacionalização de baixo para cima na região que ocorre por vias paralelas aos processos formais.

Este modelo em atividade no MERCOSUL tem como um de seus eixos a noção de cooperação regional. Como vimos, estes acordos têm capacidade transformadora ao questionar a internacionalização hegemônica proposta pelos países do Norte. Ao invés de enviar estudantes da região às universidades da Europa ou dos Estados Unidos, se estimula um fluxo no interior da região. Além das consequências imediatas, como a formulação de agendas de pesquisa autônomas e uma atuação científica regional, também existem ganhos geopolíticos mais amplos na medida em que em bloco os países da região tem uma força que, sozinhos, não podem alcançar. É assim que ao invés de internacionalização (hegemônica) a literatura propõe o termo regionalização para descrever o modelo ideal (ANDRÉS, 2018; PERROTA, 2013, OREGIONI, 2018).

Na sequência discuto com alguns detalhes a agenda educacional proposta dentro dos limites do MERCOSUL. Essa agenda é não só importante por incluir o Brasil como ator fundamental de suas propostas, mas é também relevante tendo em visto o estudo de caso apresentado no capítulo 5. Como apresento adiante, a internacionalização na região precisa se valer de casos já existentes que operam a sua margem, isto é, na informalidade. Essas iniciativas informais são importantes para a construção de uma agenda na região que busque fortalecer a integração das universidades.

Na sequência apresento uma revisão das bases de dados que concernem o processo de internacionalização, com especial atenção para o caso de estudantes brasileiros no exterior, tanto na América Latina quanto no restante do mundo

# 4. MOBILIDADE INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIR NO BRASIL E NA ARGENTINA

Trabalho agora com dois conjuntos básicos de dados. Na metade do ano de 2019, quando a pesquisa estava iniciando, solicitei, via Lei de Acesso à Informação, os dados da CAPES e do CNPq para alunos e professor brasileiros no exterior entre os anos de 2011 a 2019. A base fornecida pelo CNPq se mostrou tanto menor quanto menos apurada, com incongruências quanto ao tempo de mobilidade onde, em alguns casos, as bolsas tinham duração de mais de 10 anos. Por esses motivos decidimos trabalhar com a base fornecida pela CAPES. A base da CAPES contêm as seguintes informações: área de conhecimento, início bolsa, final bolsa, duração em meses, país destino, programa de bolsas, universidade (que mistura, sem motivo aparente, UF brasileira com UF estrangeira) e titulação. Essa foi a base usada durante a maior parte da pesquisa.

Ela continha um aparente problema. O ano de 2016 aparecia como muito abaixo no número de envio quando comparado com os anos que o precediam e o seguiam. Essa era uma questão aparentemente sem resposta. Após meses de trabalho, me deparei com outro conjunto de dados da CAPES, disponibilizado pela GEOCAPES[59], site oficial de informações da agência e que até então eu não conhecia. Os dados do GEOCAPES cobrem o período entre 1998 a 2019. Percebi, então, que os dados disponibilizados no primeiro momento eram incorretos e subdimensionavam o fenômeno da internacionalização. Após adquirir, tratar e fazer algumas visualizações dos dados do GEOCAPES pude ver que havia um erro com o ano de 2016 que, como será mostrado, teve sim uma queda no ritmo do processo, mas não foi nem de perto tão grave quanto a primeira base acessada via Le de Acesso à informação indicava. Além disso, a base inicial representava 49,9% do total de mobilidades para o período de 2011 a 2019, um subdimensionamento considerável.

Por esses motivos, do que segue irei usar a última base de dados. Somente em dois momentos utilizo a base CAPES. O primeiro será quando falar da duração média das mobilidades, uma vez que esta é a única que dispõe de tal informação. O segundo será quando fizer uma comparação entre a titulação dos estudantes antes, durante e depois do CsF. Isso será feito porque a base GEOCAPES, apesar de mais completa nos números totais, a partir do ano de 2012 não mais discrimina por titulação, disponibilizando somente

[59] https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/

os números totais. Seria possível usar o proxy "programa de mobilidade"[60] para inferir, com certo grau de confiança a titulação específica, mas, por conta de termos uma base que especifica esse parâmetro melhor, utilizo a base CAPES original. Apesar de ser menor em números totais, ela ainda assim é, proporcionalmente, similar a GEOCAPES, fora para o ano de 2016 já discutido.

Como tive oportunidade de descobrir, apesar da primeira base (CAPES) subdimensionar a internacionalização, ela não altera as linhas gerais do processo (à parte para o ano de 2016, que aparecia como um caso sem explicações aparentes). Por esses motivos, acredito que a revisão das variáveis "duração média" e "titulação" não estará equivocada.

Um dos pontos positivos dessas duas bases é que elas não discriminam entre universidades públicas e privadas, uma vez que alunos de instituições privadas também podem ter bolsas CAPES. Temos assim um maior corpus de análise. Contudo, apesar de não discriminar instituições públicas e privadas, o arquivo da CAPES não disponibiliza a instituição de origem dos alunos, tornando assim impossível saber a incidência de cada um dos tipos de instituições na internacionalização da educação superior (públicas ou privadas).

Sobre os lados negativos, se pode dizer que, por conta desses dados serem compilados por uma agência centralizadora das informações, eles não expressam a totalidade de alunos brasileiros no exterior. Isso porque existem programas e acordos de mobilidade acadêmica que não passam diretamente por financiamento ou organização da CAPES. Existem também aqueles diversos casos onde o pagamento e planejamento é feito diretamente pelo próprio aluno, tornando ainda mais difícil a obtenção da informação. Me parece, contudo, necessário dizer que esta é uma dificuldade inata a obtenção de informações quantitativas, na medida em que não temos conhecimento de um órgão que concentre e disponibilize essas informações a nível nacional. As séries estatísticas do INEP para a Educação Superior (Sinopses Estatísticas da Educação Superior-Graduação), o documento mais completo de análise estatística educacional terciária no país do tipo, infelizmente não apresenta informações de alunos brasileiros em mobilidade internacional.

[60] Esse procedimento implicaria em um problema adicional de que por conta de grande quantidade de programas CAPES o material gráfico produzido seria muito fragmentado, o que não ajudaria na compreensão do processo.

Uma última explicação. Para o uso da base GEOCAPES me atenho aos anos de 2008 a 2019. Faço isso por dois motivos. O primeiro para me ater na análise de um período mais restrito, onde posso ver uma tendência específica dentro de um momento de transição de governos. O segundo está relacionado às linhas gerais do processo de internacionalização e a centralidade que um programa apresentou para a pesquisa. Como mostro adiante, houve durante o período um programa de mobilidade que se destacou nas estratégias nacionais. Neste sentido ele serve como um divisor de águas, apontando para uma tendência geral entrecortada por suas atividades. Este programa teve duração entre 2012 a 2015, majoritariamente. O ano de 2019 está a quatro anos após a sua queda e o ano de 2008 quatro anos antes de seu início. Dessa forma, esses onze anos servem como medida de equivalência entre o antes e depois das atividades do programa em questão.

Os softwares utilizados para o trabalho quantitativos foram diversos. Para os gráficos e tabelas foi utilizado em especial o SPSS em sua versão 22, com alguns tratamentos sendo feitos em Microsoft Excel. Para as visualizações de mapas geográficos foi utilizado tanto o Tableau quanto o Power BI. Todas as tabelas passaram por tratativas em linguagem SQL em algum momento, de forma a fazer suas primeiras visualizações, limpezas, criação de novos campos e exportações.

## 4.1. Imigrantes e estudantes brasileiros no exterior

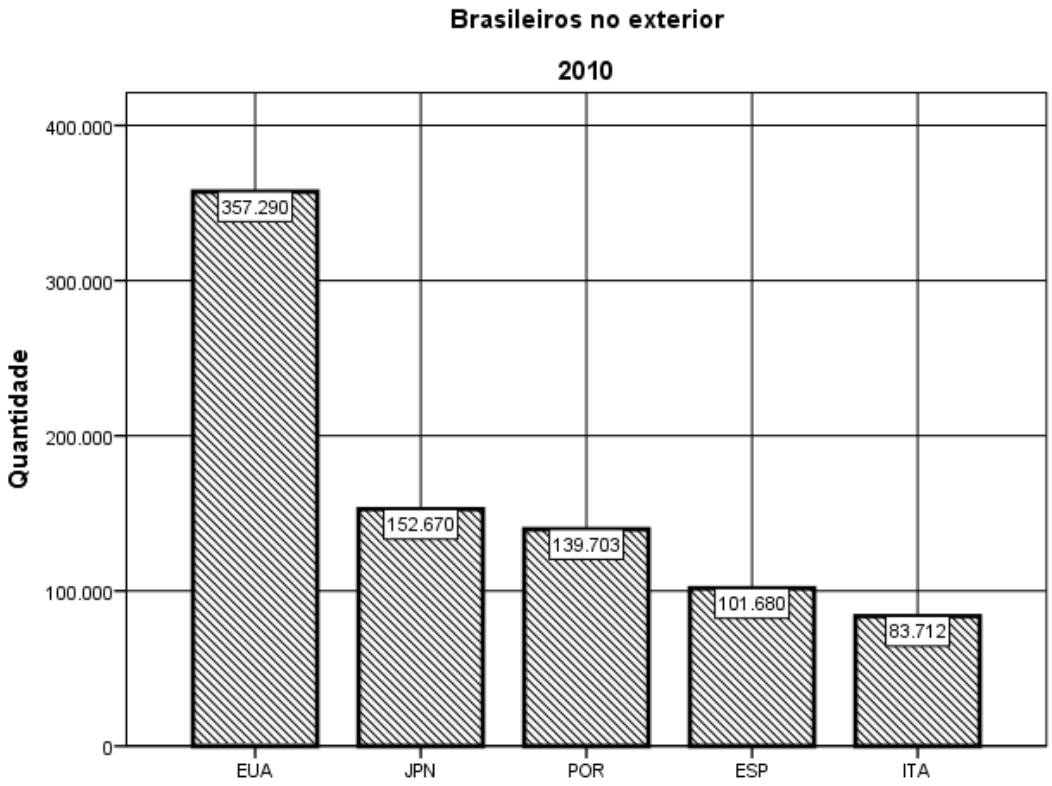
Antes de entrar nas considerações relativas a internacionalização, parece oportuno discutir algumas informações mais gerais sobre a emigração de brasileiros. Por isso me atenho à investigação dos dados que constituem o atual fenômeno da emigração de brasileiros. Faço isso olhando para os dados disponíveis via Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010). Por conta da dificuldade em estabelecer os dados gerais, o último levantamento feito a nível mundial foi o de 2010, pela mesma organização. É preciso, portanto, olhar para esses dados com certo cuidado, na medida em que são de uma década atrás e podem ter, nos detalhes, sofrido alterações. Esse problema da dificuldade de informações precisas já foi notado por outros autores (CARNEIRO et al, 2020), que demonstram como os valores diferem dependendo de quais as instituições os disponibilizam, bem como a atual falta de uma base de dados integrada a nível mundial. Os autores mostram como, para o Ministério das Relações Exteriores, o número total de brasileiros no exterior varia entre 2 a 3,7 milhões, enquanto para a OIM este número é entre 1 e 3 milhões. Os dados de 2010 da OCDE são interessantes pois

estão agrupados em uma mesma base, sendo dessa forma coerentes dentro de seus próprios limites.

Além disso, essa base também disponibiliza algumas informações importantes para nossa pesquisa. Nesse levantamento a OCDE incluiu três informações: sexo, idade e nível educacional. Esta última é de nosso maior interesse, na medida em que aqueles sujeitos de nível superior estão mais próximos do fenômeno da internacionalização. A inferência entre internacionalização e migração qualificada não é indutiva, na medida em que uma não implica direta e necessariamente na outra, quer dizer, os sujeitos imigrantes de uma base não são necessariamente os estudantes internacionais em outra, e vice e versa, mas pode ser dedutiva, dado que a migração qualificada pode vir a comportar caso de estudantes internacionais. Afora isso, o fenômeno da migração qualificada e da internacionalização da educação superior estão próximos, e a segunda pode funcionar como meio de se alcançar a primeira.

O gráfico 1 mostra os cinco principais destinos de imigrantes brasileiros para o ano de 2010 para os 40 países presentes nos dados. Juntos esses cinco países comportaram 78,2% do total de 1.090.454 brasileiros no exterior. Japão, Portugal e Itália surgem como destinos importantes, e parte dessa importância relativa se dá pelos processos de formação da sociedade brasileira. Afora Portugal, país império da então colônia brasileira, as comunidades de imigrantes japoneses e italianos tiveram centralidade na formação da sociedade brasileira do século XX.

**Gráfico 1: Imigrantes brasileiros no exterior: cinco principais destinos (2010)**




**Fonte: Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico (2010)**

Se pode questionar se a proximidade linguística entre Brasil e Espanha estaria no quadro explicativo de uma forte imigração de brasileiros para o país, o que outras pesquisas podem nos indicar. Estado Unidos, país que mais recebeu brasileiros durante o período, já é um destino conhecido, podendo se encontrar diversas comunidades de brasileiros aí. De maneira geral, também é um país com um alto nível de imigração para todas as nacionalidades.

Outra informação que a base nos traz é relativa a escolaridade desses imigrantes. Aqui o quadro se torna um pouco mais complexo de explicar. A tabela 1 apresenta essa variável para os cinco principais países de imigrantes brasileiros. As porcentagens de nível educacional estão alinhadas às linhas dos diferentes países.

**Tabela 2. Escolaridade brasileiros no exterior (2010)**

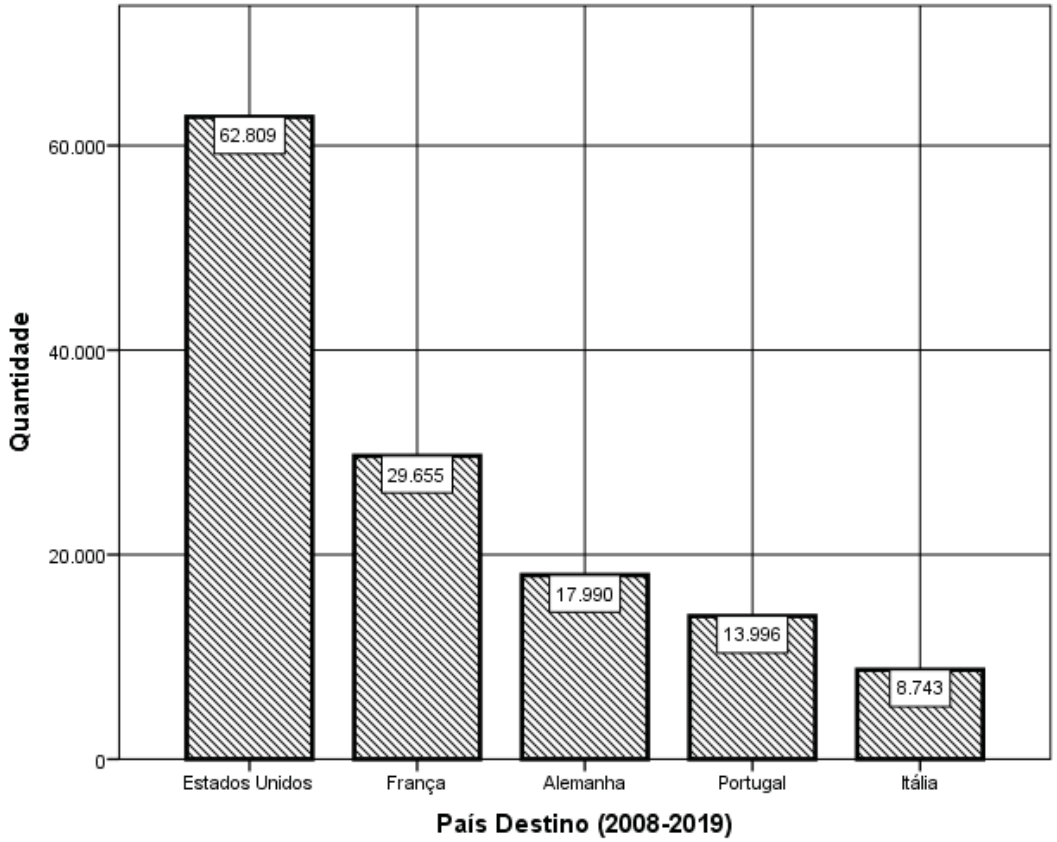
| | | Nível Educacional | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Básico | Médio/Técnico | Superior | Desconhecido |
| | | N % da linha | N % da linha | N % da linha | N % da linha |
| Grupo | Brasileiros nos EUA | 21,9% | 44,9% | 33,2% | 0,0% |
| | Brasileiros no Japão | 40,3% | 33,7% | 7,8% | 18,2% |
| | Brasileiros em Portugal | 51,5% | 34,7% | 13,8% | 0,0% |
| | Brasileiros na Espanha | 50,0% | 28,4% | 20,4% | 1,2% |
| | Brasileiros na Itália | 47,8% | 37,1% | 15,0% | 0,0% |

**Fonte: Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico (2010)**

Também se pode perguntar se essa prevalência de imigrantes qualificados para países com os quais não existe uma história migratória de formação nacional não estaria influenciando no sentido de uma maior imigração qualificada. Esse pode ser o caso uma vez que as políticas de recebimento são mais restritivas para esses países e, nesse sentido, a posse de um diploma de formação superior abriria portas para possibilidades de migração. Contudo, é preciso ainda dados mais robustos para fazer uma afirmação nesse sentido.

Olhemos agora para a distribuição dos alunos brasileiros no exterior. O gráfico 2 mostra os cinco principais destinos. A primeira coisa que se nota é que a dispersão é menos concentrada que para os casos das migrações totais de brasileiros. Do total de 184.560 casos, 72% foram para esses cinco países. Se percebe também que dos cinco principais destinos de imigração, três deles se repetem para o caso da internacionalização: EUA, Portugal e Itália.

**Gráfico 2: Estudantes brasileiros no exterior: cinco principais destinos**




**Fonte: GEOCAPES**

A presença de países como França e Alemanha também não é surpresa na medida em que ambos mantêm programas ativos no Brasil (DAAD para a Alemanha, BRAFITEC e outros para a França). Além disso, principalmente para o caso francês, veem-se uma série de parcerias históricas que cruzaram o Atlântico. Na década de 1930 teve lugar um importante fluxo de cooperação entre a nova Universidade de São Paulo e a intelectualidade francesa, com a principal figura desse arranjo sendo George Dumas (LOYER, 2018). Esse experimento, que ficou mais tarde conhecido como a "Missão Francesa", formou toda uma geração - talvez a mais importante por seu caráter embrionário - de cientistas sociais brasileiros nos métodos e teorias em desenvolvimento na Europa. A Missão foi formada por nomes como os de Claude Levi-Strauss, Roger Bastide, Jean Maugué, Fernand Braudel, entre outros, e formou intelectuais como Florestan Fernandes e Antonio Candido. Além da USP, na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), tem lugar também um outro projeto sociológico. Apesar de sua curta duração, a ELSP desenvolveu trabalhos significativos utilizando métodos de sociologia empírica de inspiração norte-america, centrados nos estudos de comunidade, sendo sua

figura de destaca o sociólogo germano-estadunidense Emílio Willems (JACKSON e BLANCO, 2014). Tais diferenças entre a ELSP e a USP vieram a estabelecer um campo de debates e críticas entre os representantes de ambas as instituições, com destaque para a forma como a ELSP foi descrita como instituição conservadora por conta de sua abordagem empírica em contrapartida a uma sociologia de inspiração teórica praticada na USP.

## 4.2. Alunos internacionais no Brasil e Argentina

Quando se olha para os alunos internacionais no Brasil um quadro muito diferente se delineia. Informações da UNESCO [61] para 2018 nos mostram que os principais países de origem são: Angola (1.861), Colômbia (1.668), Peru (1.487), Japão (1.273) e Paraguai (1.255). Nota-se a formação de uma rede de países do Sul Global em direção ao Brasil, afora o caso do Japão. O primeiro caso, Angola, pode ser explicado pela força do programa PEC-G e PEC-PG no recebimento de alunos do Sul Global. Para o caso japonês são necessárias outras pesquisas que expliquem sua posição. De qualquer maneira, é nítida uma diferença marcante entre os países envolvidos no processo. Em linhas gerais, se trata do envio de brasileiros para países do Norte Global e recebimento de alunos do Sul Global. Essa conclusão é a mesma daquela dos trabalhos de Garneau e Mazzela (2013) de que os fluxos internacionais respeitam padrões de comportamento. Complemento os achados das autoras notando que uma outra face desse processo de padronização educacional global é a formação de regiões e redes de mobilidade no ensino superior. Isso já foi notado para o caso do continente asiático, onde se mostrou como a China tem um forte poder de atração de estudantes da região, se tornado o principal polo de educação terciária (MOED e HALEVI, 2015)[62].

Pensando nessa abordagem regional de um quadro de migrações estudantis, a Argentina é um país de destaque na absorção de estudantes latino americanos. Apesar de o Brasil ter o maior número total de alunos matriculados no ensino superior público, 2.077.481 (HOPER, 2018), e a Argentina um total de 1.584.392 (DIU), vemos que o país ao sul tem uma maior quantidade total e relativa de estudantes internacionais. Segundo relatório do *Departamento de información universitária*[63] sobre os anos de 2017 e 2018, a Argentina apresenta um total de 74.013 estudantes estrangeiros, a grande maioria

[61] In. UIS Statistics (unesco.org) e Global Flow of Tertiary-Level Students | UNESCO UIS
[62] Isso também foi discutido em maiores detalhes no capítulo 2.2.
[63] In. SINTESIS IMPRESA.cdr (argentina.gob.ar)

(73,5%) no sistema público. Esse valor corresponde a 4,67% do total de matrículas em universidades públicas argentinas. Contudo, essa porcentagem varia conforme se analisa casos de instituições específicas, com um de nossos entrevistados dizendo que para o caso da UBA (*Universidad de Buenos Aires*) essa proporção chega a mais de 5% do total de matrículas.

Outra diferença importante entre os dois sistemas no que toca ao recebimento de alunos internacionais é a composição dos países desses alunos. Como mostro, ainda que os países latino-americanos sejam expressivos no caso dos alunos internacionais no Brasil, alguns países africanos também surgem com relevância, em especial por conta do programa PEC-G e PEC-PG. No caso Argentino, que dispõe de informações mais detalhadas para isso, os estudantes latino-americanos representam 93,6% do total de alunos estrangeiros. Os principais países de origem, tanto para instituições públicas quanto para privadas são: Peru (12.413), Brasil (11.237), Paraguai (6.994), Bolívia (6.632) e Colômbia (5.870). Além do maior fluxo total, também se percebe uma maior concentração de latino americanos nas universidades da Argentina.

Em comparação, no que toca ao recebimento de alunos, a Argentina é um destino mais frequente de alunos latino-americanos. Não só essa é o caso em comparação com o Brasil, como ela também se apresenta como um destino de destaque para todos os países da América do Sul. Afora Suriname e Guiana, a Argentina é o principal país de destino de estudantes de 7 dos 9 países restantes. Conforme se entra na América Central, a rede de fluxos estudantis passa a se direcionar para os Estados Unidos. A tabela a seguir mostra a quantidade de estudantes de cada país com destino para a Argentina, discriminando pela posição (primeiro ou segundo) do país de destino dentro dos fluxos estudantis.

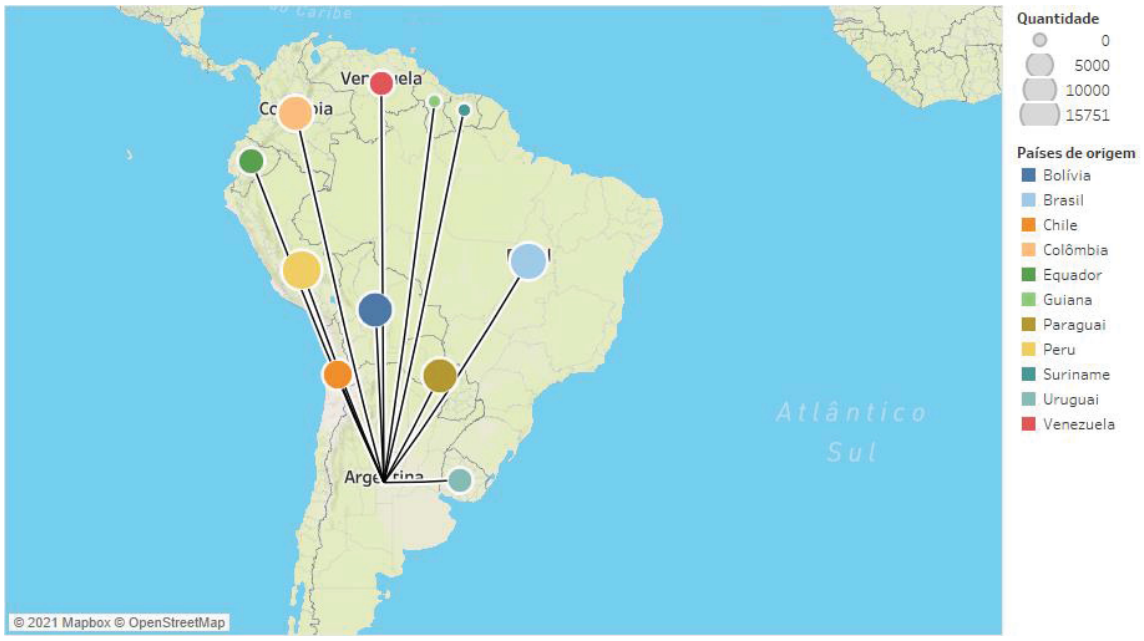
**Tabela 3: Estudantes internacionais de países da América do Sul na Argentina**

| | | País de origem | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Bolívia | Brasil | Chile | Colômbia | Equador | Paraguai | Peru | Uruguai | Venezuela |
| Posição de destino | 1º | 10860 | 12789 | 6282 | 11015 | | 10283 | 15751 | 2967 | |
| | 2º | | | | | 3739 | | | | 3202 |

**Fonte: Global flow of tertiary-level students (UNESCO)**

Segue também um mapa com o país de destino e os países de origem para melhor visualização. Os países de destino com maior número de estudantes enviados são distintos pelo tamanho de suas contribuições.

**Imagem 3: Estudantes latino-americanos com destino à Argentina**




**Fonte: Global flow of tertiary-level students (UNESCO). Imagem elaborada pelo próprio autor.**

Comparo agora o caso argentino com o Brasil. Na tabela 4 aplico os mesmos parâmetros alterando o país de destino para o Brasil. Se vê que um caso bastante diferente toma forma. Em nenhum dos países da América do Sul o Brasil é o primeiro destino dos estudantes internacionais, estando na maior parte das vezes em posições intermediárias, atrás de países como Argentina e Estados Unidos.

Pesquisas futuras podem questionar os motivos que levam a tanto. É interessante levar em consideração que o sistema brasileiro de ensino superior público é maior e, ainda assim, tem uma menor capacidade de atração desses estudantes. Entre os motivos pode estar a língua, onde os alunos têm uma maior facilidade em continuar com o uso do espanhol na Argentina, ao invés de precisar aprender o português ao chegar no Brasil. Outro motivo que pode ser investigado são também os diferentes processos seletivos de inserção, sendo o modelo de vestibular brasileiro mais excludente, na medida em que aquele que chega ao Brasil precisa primeiro fazer este exame para saber se poderá entrar na universidade. O modelo da UBA do Ciclo Básico Comum (CBC) surge como mais

atrativo. Tendo em conta que o estudante que deseja fazer uma *carrera* necessitam antes realizar este ciclo comum de matérias já na universidade, o CBC é uma medida que nos parece mais atrativa. Por um lado, para a fatura do CBC não é cobrado nenhum valor, tornando a estada mais barata, de outro, o aluno já está, no período em questão, matriculado na universidade.

**Tabela 4: Estudantes internacionais de países da América do Sul no Brasil**

| | | País de Origem | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Argentina | Bolívia | Chile | Colômbia | Equador | Guiana | Paraguai | Peru | Suriname | Uruguai | Venezuela |
| Posição de destino | 2º | | | | | | | 1255 | | | 547 | |
| | 3º | 1032 | 1096 | | | | | | | | | |
| | 4º | | | | | | 26 | | | | | |
| | 6º | | | | | | | | 1487 | | | |
| | 7º | | | | 1668 | | | | | | | |
| | 8º | | | 512 | | | | | | 8 | | |
| | 10º | | | | | | | | | | | 431 |
| | 12º | | | | | 348 | | | | | | |

**Fonte: Global flow of tertiary-level students (UNESCO)**

A imagem a seguir tem a mesma finalidade da anterior (Imagem 4). Contudo, ao invés de ter a Argentina como destino, a atual é aquele onde o destino dos estudantes latino-americanos é o Brasil.

**Imagem 4: Estudantes latino-americanos com destino ao Brasil**

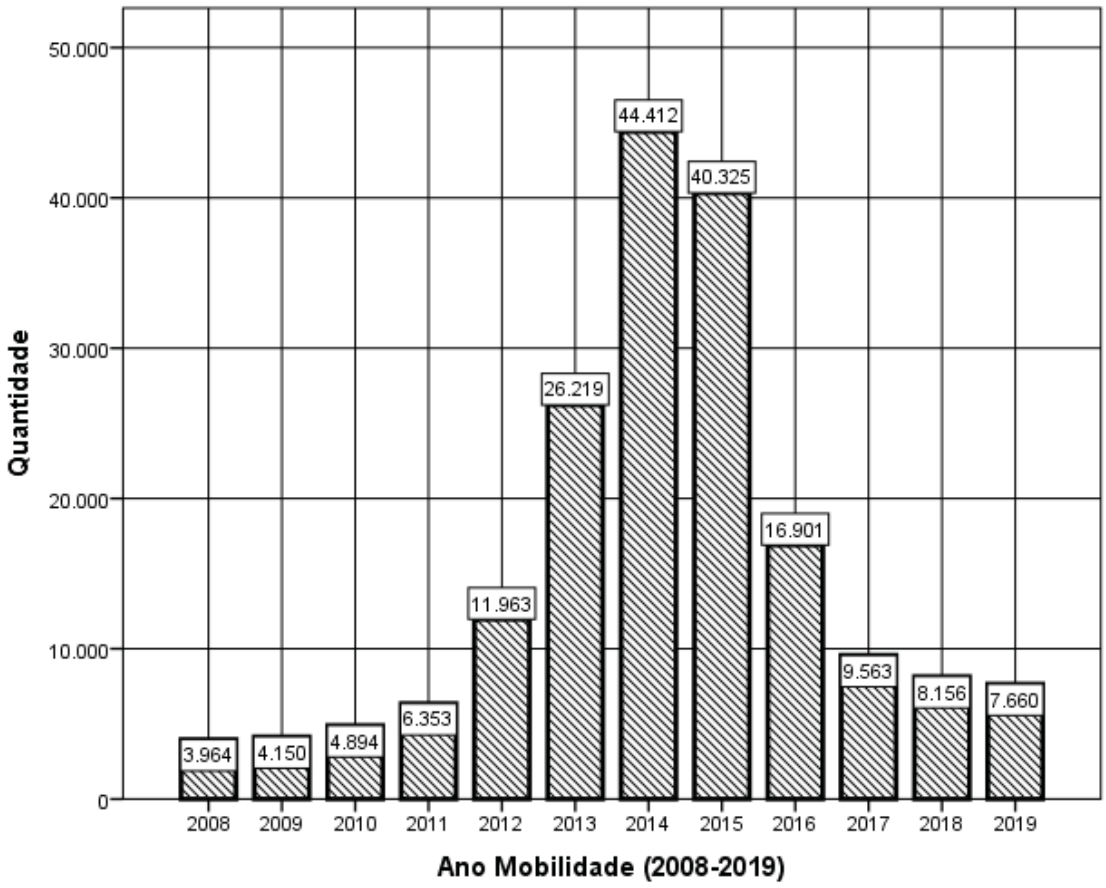
**Fonte: Global flow of tertiary-level students (UNESCO). Imagem elaborada pelo próprio autor.**

4.3. Detalhes da política de internacionalização no Brasil

Depois de mapear o quadro geral do recebimento de estudantes internacionais na educação superior de Brasil e Argentina, apresento alguns detalhes da internacionalização no Brasil, com os dados de brasileiros no exterior. Infelizmente não tenho conhecimento de informações em tais níveis de detalhamento para a Argentina, o que nos daria um melhor estudo comparativo. Os mapeamentos conhecidos do governo argentino foram feitos no sentido de entender os estrangeiros no país, e não argentinos fora. Olho para as informações disponibilizadas pela já apresentada base de dados CAPES (2012-2019) e GEOCAPES, que corresponde a alunos brasileiros no exterior entre os anos de 1998 a 2019, mas que para os dados aqui apresentado será restrita de 2008 e 2019.

O gráfico 3 mostra a dispersão de estudantes entre o período de 2008 a 2019. A primeira coisa a se notar é acentuada curva de crescimento que vai do ano de 2012 a 2015 promovida pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). A ela se segue um período de forte queda até 2019. Esses dados nos indicam uma tendência de desinvestimento nas políticas estatais de internacionalização. Estamos, no ano de 2019, próximos do patamar pré CsF de 2011, que foi um verdadeiro divisor de águas no âmbito acadêmico.

**Gráfico 3: Mobilidade de alunos brasileiros para o exterior (2011-2019)**




**Fonte: GEOCAPES**

A discrepância encontrada no primeiro intervalo é decorrente do programa CsF[64] que enviou, segundo dados da CAPES, um total de 52.479 estudantes, ou seja, 65,9% do total das mobilidades para o período em questão. É preciso observar, contudo, que os dados da CAPES comportam um pouco mais da metade dos casos totais do programa, pois, segundo informações do MEC[65], o programa teria implementado um total de 93.247 bolsas, sendo que a meta inicial era a de implementar um total de 101.000 bolsas. Dessas, 75.000 seriam financiados pelo Governo Federal e 26.000 pela iniciativa privada[66], com um dispêndio de R$ 13.2 bilhões entre 2011 e 2016 (MANÇOS e COELHO, 2017). Se

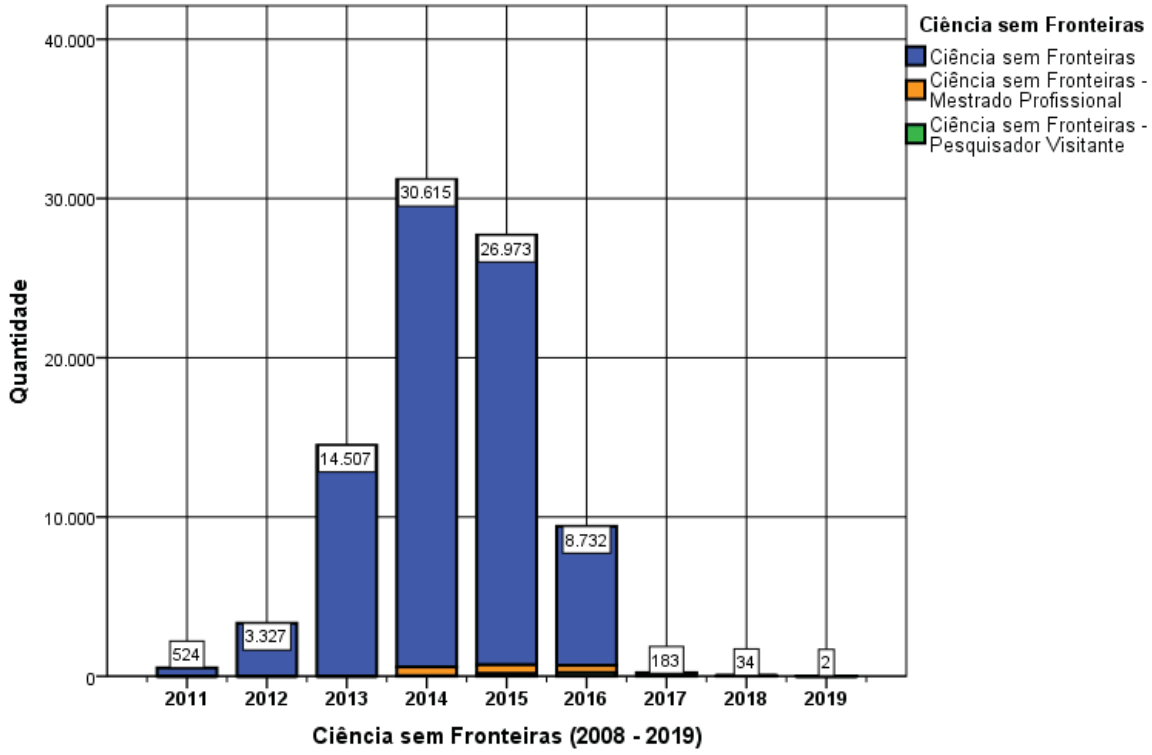
[64] O CsF é tomado aqui como um ponto de destaque na política de internacionalização do país. Foi, sem sombra de dúvidas, o programa mais importante neste sentido, alocando uma grande quantidade de recursos em tempo reduzido e estimulada a mobilidade de milhares de estudantes universitários brasileiros. Teve, também, diversos problemas, como o gasto um tanto sem controle de suas contrapartidas, um foco excessivo na graduação quando é a pós-graduação a principal produtora de ciência no país. De toda forma, é necessário reconhecer sua relevância para a internacionalização da educação superior.

[65] In. http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle (acesso em 30/10/2020)

[66] In. http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas (acesso em 30/10/2020)

pode observar esta tendência de alta e baixa do CsF isolando os casos válidos somente para o programa, como segue no gráfico 4.

**Gráfico 4: Mobilidades via o Programa Ciência sem Fronteiras (2011-2017)**




**Fonte: GEOCAPES**

Logo de início é possível visualizar uma mudança brusca na política de internacionalização do ensino superior no Brasil para o período estudado. O que num primeiro momento foi uma decisão de focar na mobilidade internacional de alunos de graduação para o exterior, passou para um foco na mobilidade de pessoal de pós-graduação. Verdade seja dita, o foco somente retornou para onde sempre esteve, já que a mobilidade de pós-graduandos sempre foi o seu foco. Por esses fatos cabe descrever o CsF como uma exceção à regra geral de mobilidade no que toca a titulação dos alunos, tornando-o um programa extemporâneo no Brasil. Além disso, o CsF também alterou a totalidade do processo, causando um forte aumento nas verbas e na quantidade de estudantes bolsistas no exterior em níveis até então nunca antes vistos, mas não mantendo o mesmo patamar após o seu fim enquanto política pública.

Entretanto, se analisarmos o programa pelos países de destino mais recorrentes, vemos que ele respeita o padrão tradicional da internacionalização brasileira, que é de

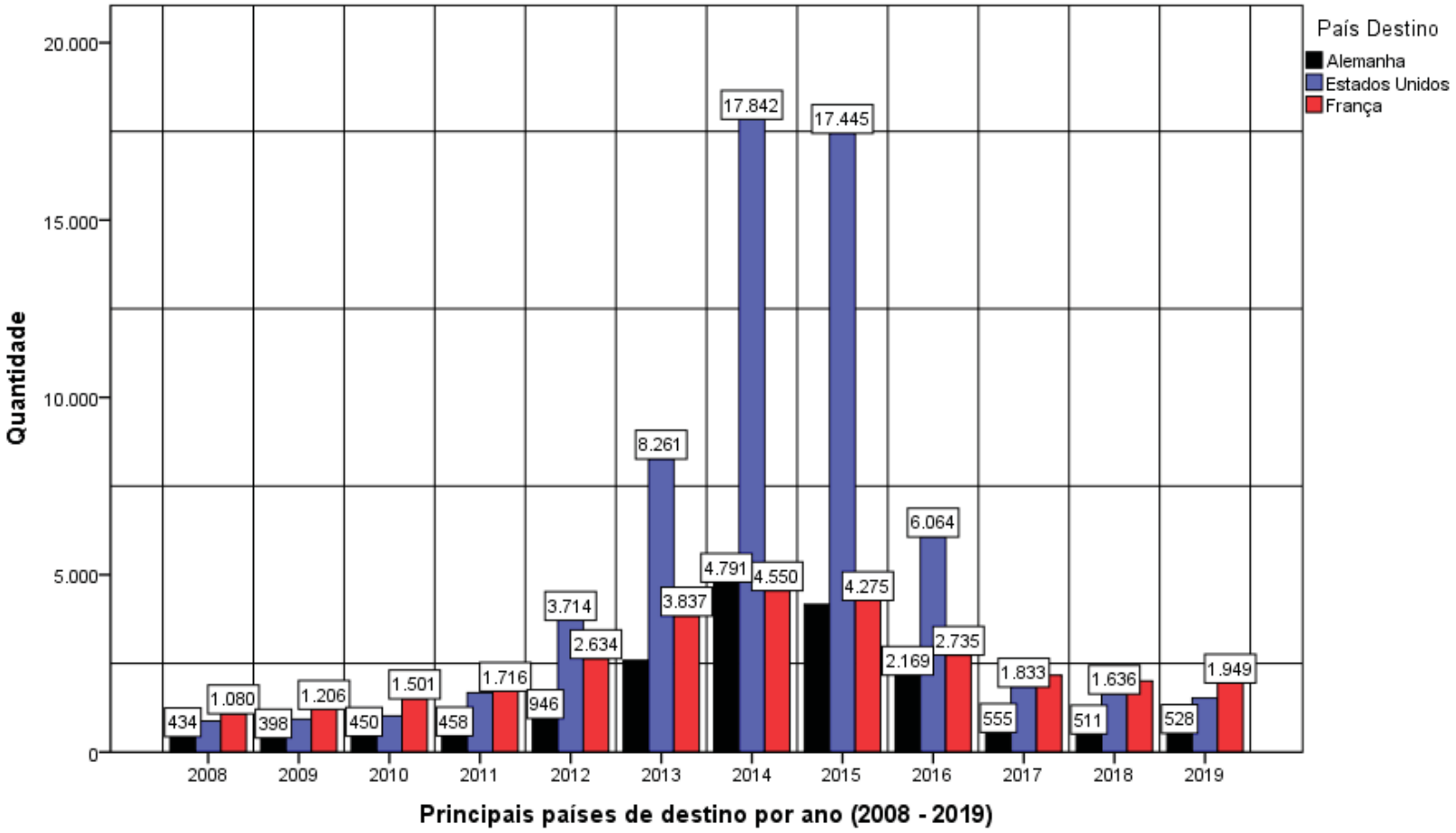
direção Sul-Norte. O que o programa CsF fez foi somente priorizar a mobilidade com destino aos Estados Unidos, algo que já vinha acontecendo a algum tempo, ao mesmo tempo em que estabeleceu parcerias com outros países que antes não eram relevantes, como Hungria e Irlanda.

Percebe-se, no gráfico 5, que a ascensão dos Estado Unidos como destino principal acompanha a mesma tendência de crescimento e baixa do programa CsF. O gráfico separa os três principais países de destino: EUA, França e Alemanha. Apesar do aumento geral das mobilidades, o caso norte-americano é proporcionalmente mais expressivo.

Essa tendência, já apresentada de forma detalhada no capítulo 2.3 e 2.4, não é única do Brasil. Como mostrei, ela demonstra uma disposição mais geral de organização dos fluxos de estudantes internacionais em todo o mundo, onde países do Norte Global, também chamados de desenvolvidos, detém aqueles espaços com as melhores propriedades de atração acadêmica (DE WIT, 2005; CARNERIO et al, 2020; GARNEAU e MAZZELLA, 2013; LEAL e MORAES, 2018; MAIA e MEDEIROS, 2020; NEVES e BARBOSA, 2020). Isso se dá tanto no nível material (LIMA e CONTEL, 2011), com a construção de campus, bibliotecas, laboratórios e profissionais, quanto no nível simbólico, como expectativas de empregabilidade, impacto no currículo profissional, expectativas de vida, etc.

Essa desigualdade em termos de qual a direção dos processos de internacionalização e os conteúdos que ele vincula, também se apresenta na literatura sobre o tema. O surgimento de um novo conjunto de trabalhos designados como estudos críticos de internacionalização (STEIN, 2017), explora as outras formas de internacionalizar. Vale dizer, estes trabalhos vêm questionando o que venho chamando de internacionalização hegemônica, e propondo modelos distintos, como tem sido aqueles com lugar na América Latina e, mais específico, no MERCOSUL.

**Gráfico 5: Três principais países de destino (2011-2019)**




**Fonte: GEOCAPES**

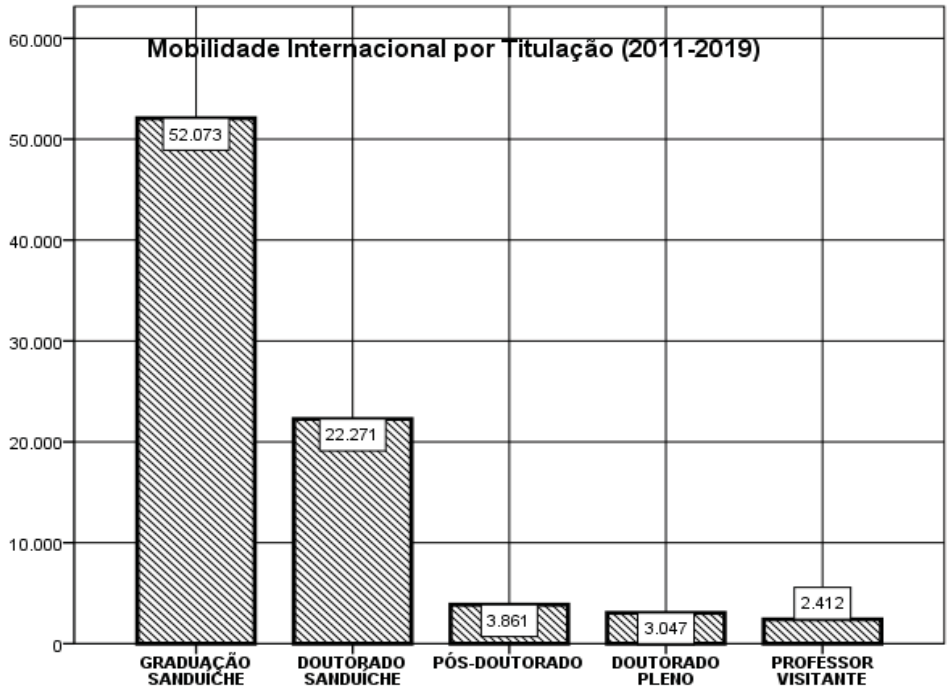
Um outro ponto que o programa CsF traz é a forma como ele alterou os planos de quem enviar ao exterior. Como já notado por Morosini (2011), a mobilidade acadêmica financiada pelo Governo sempre esteve voltada para o pessoal de pós-graduação e para os professores do sistema de ensino superior. Isso é especificamente verdade quando se toma a titulação daqueles que fazem o trajeto internacional. Como tendência no Brasil, a mobilidade financiada pelo Governo esteve direcionada para o pessoal de pós-graduação. Essa é uma política que está em vigência desde a criação do sistema de pesquisa e ensino universitário, quando o país precisou formar seus quadros profissionais nos centros de excelência do exterior (FERREIRA e MOREIRA, 2002). Para ilustrar essa tendência e visualizar a mudança feita pelo programa, apresento dois gráficos. O gráfico 6 é de todas as mobilidades por titulação, incluindo graduandos, enquanto o gráfico 7 analisa o mesmo padrão retirando os casos de graduação, que em sua esmagadora maioria remetem ao programa CsF.

Os dados nos mostram o impacto que o programa CsF teve como estratégia de internacionalização da educação superior no Brasil. Foi, certamente, o maior esforço neste sentido pelo Estado brasileiro. Teve, entretanto, como está bem documentado, diversos problemas estruturais. Manços e Coelho (2017) apresentam alguns dos aspectos negativos levantados por especialistas, como o foco na graduação, os gastos totais, a baixa colaboração da iniciativa privada, o problema do idioma como meio para os estudos, entre outros. Além disso, também se nota os aumentos com gastos orçamentários, que ultrapassaram as previsões iniciais em 331% até o ano de 2015.

Os gráficos 6 e 7, baseados na base CAPES, mostram as informações para titulação com e sem a variável “Graduação”. Isso nos mostra a inflexão dos anos 2012-2015 e a organização da internacionalização em tempos pré e pós CsF.

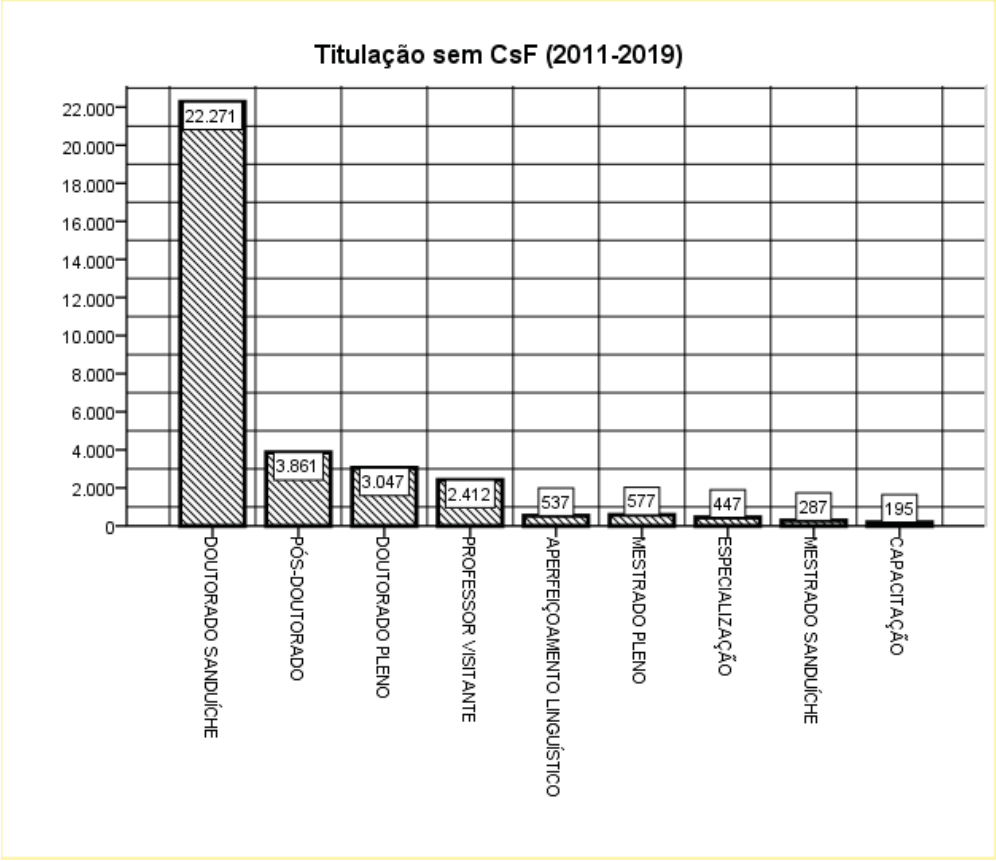
Primeiro, é preciso notar a grande quantidade de graduandos enviados ao exterior. Como mostrei, este número corresponde, quase em sua totalidade, ao programa CsF com atividade entre os anos de 2012 a 2015. Também é interessante notar que depois da graduação, a maior titulação é de doutorandos. Doutorado sanduiche e pós-doutorado são as duas modalidades mais recorrentes. Isso nos leva em direção as considerações de Morisini (2011) sobre o foca da internacionalização. Assim como autora propõe, nossa pesquisa também indica o foco na formação de pessoal pós-graduado.

**Gráfico 6: Mobilidade internacional por titulação, com graduação (2011-2019)**




**Fonte: CAPES**

**Gráfico 7: Mobilidade internacional por titulação, sem graduação (2011-2019)**




**Fonte: CAPES**

Entro agora em alguns detalhes da política de internacionalização da educação superior. Já apresentei os cinco principais países de destino. Agora, na tabela 2 apresento os dez principais. A mesma lógica de envio para os países desenvolvidos surge. Como apontado por Lima e Contel (2011), existe aí uma dimensão material da desigualdade, onde os países do Norte Global detém as condições de disponibilizar os espaços de excelência para a formação acadêmica. A isso se segue também uma dimensão simbólica de percepção, muito vezes justificada, desses espaços como aqueles que irão dispor a seus alunos os diplomas de maior valor no mercado acadêmico (estrito) e no mercado de trabalho.

**Tabela 5: 10 principais países de destino (2008 – 2019)**

| | | Contagem | N % da tabela |
|---|---|---|---|
| 10 principais destinos | Estados Unidos | 62809 | 37,6% |
| | França | 29655 | 17,7% |
| | Alemanha | 17990 | 10,8% |
| | Portugal | 13996 | 8,4% |
| | Itália | 8743 | 5,2% |
| | Reino Unido | 8456 | 5,1% |
| | Canadá | 7242 | 4,3% |
| | Irlanda | 6966 | 4,2% |
| | Espanha | 6966 | 4,2% |
| | Hungria | 4267 | 2,6% |

**Fonte: GEOCAPES**

Para efeitos de uma melhor visualização da dispersão geográfica destes estudantes, o mapa a seguir apresenta essas mobilidades como movimentos no globo. O tamanho de cada círculo corresponde à quantidade apresentada na tabela anterior.

**Imagem 5: Distribuição espacial dos 10 principais países de destinos (2008 - 2019)**

**Fonte: GEOCAPES. Elaborado pelo próprio autor**

Dois casos interessantes surgem dessa tabulação: Irlanda e Hungria. São ambos países sem uma grande tradição acadêmica ou de atração de estudantes internacionais brasileiros. Ambos também entraram no mapa de destino de alunos brasileiros no momento do CsF. Vale se questionar, portanto, quais foram os critérios para a escolha destes dois locais, uma vez que não apresentaram um ganho de cooperação científica ao país e nem dispunham de grandes universidades em nível mundial.

Mas qual o cenário para além da Europa e América do Norte? Mais especificamente, qual a distribuição de alunos na América Latina? A tabela 3 explora está correlação.

Não surpreende a predominância da Argentina, que conta com mais da metade do total, o que ultrapassa, proporcionalmente, a dominância norte americana em nível global. Vale dizer, contudo, que apesar das 1.578 mobilidades, o país vizinho só aparece em 12º lugar quando se trata de olhar para todo o mundo, com uma grande distância da Austrália (11º lugar) com 4.159. Isso nos coloca a questão da cooperação entre países latino americanos e retoma a narrativa do Brasil como um país com as costas viradas para o continente.

**Tabela 6: Destinos na América Latina (2008-2019)**

| | | Contagem | N % da tabela |
|---|---|---|---|
| América Latina | Argentina | 1578 | 52,5% |
| | México | 500 | 16,6% |
| | Uruguai | 216 | 7,2% |
| | Cuba | 192 | 6,4% |
| | Chile | 186 | 6,2% |
| | Colômbia | 118 | 3,9% |
| | Equador | 92 | 3,1% |
| | Porto Rico | 28 | 0,9% |
| | Costa Rica | 24 | 0,8% |
| | Peru | 24 | 0,8% |
| | Paraguai | 18 | 0,6% |
| | Venezuela | 16 | 0,5% |
| | Haiti | 7 | 0,2% |
| | Honduras | 2 | 0,1% |
| | Nicarágua | 2 | 0,1% |
| | Panamá | 2 | 0,1% |
| | Guiana Francesa | 2 | 0,1% |

**Fonte: GEOCAPES**

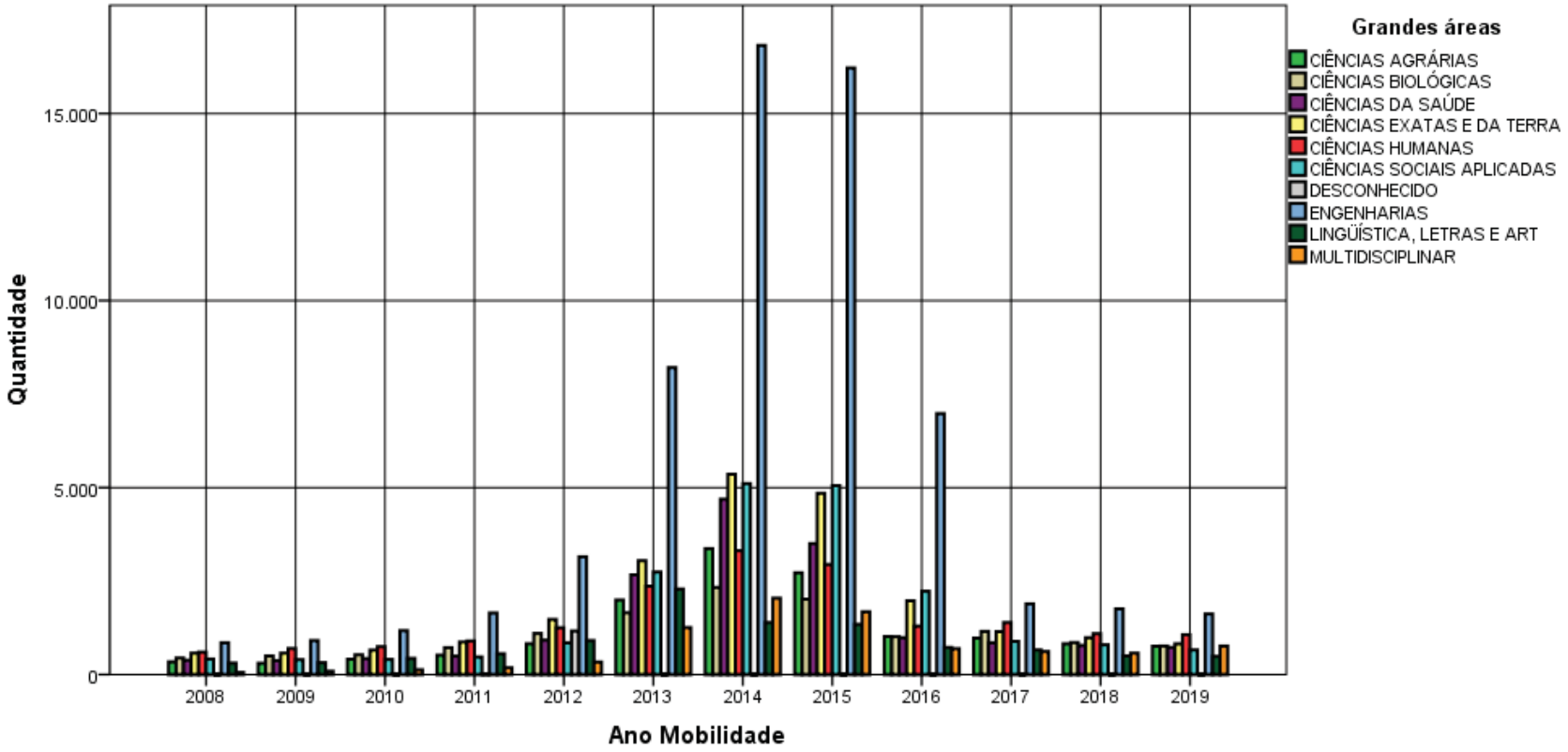
Esta discrepância tem sido notada pela literatura especializada no Brasil (LEAL, 2018a, 2018b). Os autores discutem os *racionais* (KNIGHT, 2004) envolvidos na escolha do estabelecimento de parcerias com os países do Norte. Questionam as bases dessa relação, ou seja, se compõem-se por vias de cooperação ou se, ao contrário, baseiam-se em trocas econômicas sem perspectivas futuras de manutenção das relações acadêmicas e de pesquisa. Neste sentido, os autores trabalham sobre a hipótese de que o

desenvolvimento de relações de cooperação acadêmica, com um forte pé na internacionalização da educação superior, é um caminho para a formação de laços mais estreitos entre os países. Esses laços podem fortalecer a manutenção de blocos regionais, como é o caso do MERCOSUL. Este também é um caminho para a promoção de novas formas de produção e consumo de conhecimentos, os quais podem, no futuro, vir a fortalecer métodos e resultados mais voltados para as realidades regionais.

Outra tendência que precisa ser levantada é sobre as grandes áreas[67] de formação dos estudantes brasileiros no exterior. O gráfico 8 explora esse processo durante os anos de 2008 a 2019. Como já tem sido tendência em nossa análise descritiva, os anos CsF viram um aumento na mobilidade internacional para todas as grandes áreas de formação. Vale dizer que o aumento proporcional da área de Engenharia foi bastante maior que a das outras áreas e que mesmo campos como a Ciências Humanas viram um crescimento no período, ainda que muito menor. A única grande área que não voltou aos números de 2011 é a Multidisciplinar, mas os motivos devem ser antes procurados na reorganização curricular das universidades e no surgimento de novos cursos do que nas políticas de internacionalização.

[67] As categorias de grandes áreas utilizadas para agrupar os diversos cursos foram aquelas da própria CAPES e podem ser encontradas em seu site. In. Sobre as áreas de avaliação (capes.gov.br)

**Gráfico 8: Grandes áreas e mobilidade internacional (2008 – 2019)**




**Fonte: GEOPCAPES**

Outro fato de interesse é como o país está voltando ao mesmo patamar dos anos de 2010 e 2011. Mesmo a área de Engenharias está voltando a este patamar do início da década. Como tendência geral a internacionalização no Brasil está voltando a níveis pré Csf. Vale lembrar que durante os primeiros 10 anos do século XXI o processo teve um incremento lento, mas constante. Isso nos leva a considerar que mesmo sem o CsF teríamos um aumento considerável no número de bolsistas no exterior.

Uma última correlação de dados ainda precisa ser feita. Exploro na tabela 4 o tempo de mobilidade dos alunos no exterior. O tempo foi medido em meses. Para fins de tabulação agrupo os casos em categorias de conjunto de meses. Se percebe que dois períodos mais frequentes são aqueles de mobilidades que duram de 7 a 12 meses e de 13 a 18 meses, ou seja, de 1 semestre a um ano e meio. Juntas essas duas categorias respondem a 72,9% das mobilidades internacionais. Como se pode ver, os casos de mais de um ano e meio são exceções, ocorrendo menos de 8%.

**Tabela 7: Mobilidade internacional por meses no exterior (2012-2019).**

| | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem acumulativa |
|---|---|---|---|---|
| Válido | 0/6 meses | 16531 | 19,3 | 19,3 |
| | 7/12 meses | 33363 | 38,9 | 58,2 |
| | 13/18 meses | 29151 | 34,0 | 92,2 |
| | 19/24 meses | 3444 | 4,0 | 96,2 |
| | 25+ meses | 3245 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 85734 | 100,0 | |
| Ausente | Sistema | 32 | ,0 | |
| Total | | 85766 | 100,0 | |

**Fonte: CAPES**

Isso indica que a maior parte da internacionalização perseguida é de curta duração. No geral, estes são aqueles programas de sanduíche no exterior, de seis a um ano, que como mostrado anteriormente são as modalidades mais recorrentes de mobilidade internacional para estudantes brasileiros. O programa de Doutorado Sanduíche é o de maior relevância, o que se confirma pelo tempo médio das estadas fora.

Diferentemente dos anos iniciais do desenvolvimento do sistema de pesquisa e ensino de pós-graduação, marcado pela constante busca de referenciais e conhecimentos só encontrados no exterior, o parque científico brasileiro supre com a demanda interna, destinando a uma menor parte de seus atores a possibilidade de estadas no exterior.

## 4.4. Revisão dos resultados das bases de dados

Em linhas gerais a internacionalização da educação superior no Brasil, no que toca as suas práticas de mobilidade de pessoal, é marcada por uma participação central do Estado, que como vimos, é capaz de gerenciar um alto número de estudantes no exterior via seus programas de mobilidade. Isso não é dizer que o Estado seja o único potencializador desse processo, uma vez que universidades privadas também operam como agentes relevantes. Contudo, agências como a CAPES e o CNPq também tem disponibilizados financiamento para algumas instituições privadas de educação superior no que toca à internacionalização, principalmente em nível de pós-graduação. Esta participação do Estado nesta área tem ao menos três características.

Primeiro, percebe-se que a mobilidade acadêmica é uma política em movimento, vale dizer, que ela acompanha outras dinâmicas nacionais e internacionais. Neste sentido, ela é uma política em conexão com outros fatores. Por exemplo, noto que os anos de 2014 e 2015 foram aqueles com uma maior incidência no fluxo internacional. Essa orientação andou lado a lado com um planejamento estratégico dos governos Lula e Dilma na mobilidade de estudantes de graduação para o exterior, uma estratégia que estava vinculada a propósito geopolíticas mais amplos, notadamente do Brasil como agente importante globalmente. O seu maior exemplo foi o Programa CsF. Isso só foi possível com um aumento na verba para envio de alunos. Com as diversas crises econômicas na qual o país de encontra, os repasses para educação superior também foram alterados, com impactos sensíveis nas estratégias de internacionalização.

O segundo ponto é quanto as áreas de investimento. Noto que este investimento se concentra num campo específico, das engenharias e ciências duras, como computação. Tendo o Estado como ente regulador e financiador por excelência dessas práticas, também tem lugar uma distribuição desigual dentro do sistema de ensino superior. Entre os dez cursos que mais enviaram estudantes para o exterior entre o período de 2011 a 2019, somente o curso de educação na área de humanidades está presente. Novamente, as

políticas de internacionalização aparecem como meio para levar a cabo uma agenda, neste caso de criação de mão de obra qualificada em setores com alta demanda.

A terceira característica está ligada a já discutida desigualdade global em termos de recebimento e envio de estudantes. Assim como a bibliografia demonstra (MAZZELA e GARNEAU, 2013, LEAL e MORAES, 2018, CARNEIRO et al, 2020), o caso brasileiro também reflete a tendência global de envio de seus estudantes para as instituições superiores localizadas no Norte Global. Isso coloca alguns problemas para a estratégia nacional sobre como estabelecer relações de cooperação e solidariedade, principalmente desde uma ótica Sul-Sul. Sobre isso demonstro que os dez principais destinos internacionais se encontravam no continente europeu e na América do Norte. A Argentina, país na América Latina que mais recebeu brasileiros, vem de 12º lugar, com 1.578 casos. O quadro geral que se coloca é um de recebimento de estudantes da América Latina e África e de envio de estudantes brasileiros para a Europa e América do Norte.

De toda forma, este quadro das mobilidades de estudantes brasileiros no exterior parece contar somente uma parte da história. Existem diversos outros tipos de mobilidade estudantil não encontrados nas dinâmicas oficiais, tais como aquelas de bolsistas da CAPES ou de estudantes universitários no Brasil. Entre estes casos estão os daqueles estudantes que vão para outro país sem matrículas prévias com universidades brasileiras, que buscam redes de informações e financiamento entre seus conhecidos, que se utilizam de seus capitais herdados ou incorporados, objetificados no contexto de busca de uma educação superior internacional.

Um outro ponto ainda vale destacar. Conforme apresentei nos dados quantitativos a internacionalização da educação superior visada pelo Estado brasileiro é aquele de matriz hegemônica. Com isso noto que o fluxo se dá sobretudo para os países e universidades dos EUA e da Europa. O programa de maior destaque para a internacionalização neste século, o Ciências sem Fronteiras, é o grande exemplo disso. Consequência dessa escolha são os montantes gastos com o envio dos estudantes brasileiros para as diversas universidades que fizeram parte, todas eles bastante caras para a realidade nacional. Além disso, também se deve questionar aí quais foram os retornos de tal investimento público, e se esta não poderia ser melhor aproveitado ao se fazer um estudo sobre a educação superior no país. Se a intenção foi desenvolver a ciência no país, não seria então o caso de um maior investimento na pós-graduação, que é quem produz a maior parte da pesquisa no país?

Como também irei mostrar, essa internacionalização hegemônica não parece dar conta de suprir uma demanda por educação internacional para diversos setores estudantis. Quando o modelo hegemônico se vê em crise, seja por falta de investimento do Estado ou por recursos direcionados para áreas específicas, os estudantes se direcionam para outros destinos, como é o caso de brasileiros na Argentina. Aqui se tem um processo de baixo para cima onde o Estado brasileiro não parece ter meios de mitigar o fluxo para fora do país, podendo somente contar com os meios de acreditação do diploma após a formação no exterior, como a REVALIDA e a Plataforma Carolina Bori.

Este caso dos estudantes de medicina brasileiro na Argentina não é único. Há, sem dúvida, outros destinos procurados por brasileiros. Há, também, outras nacionalidades latino-americanas em busca de educação superior nos países do continente. Estrutura-se toda uma rede de informações sobre como fazer sua educação e por onde entrar. Esta dinâmica analisada no próximo capítulo serve como um exemplo para o Setor Educacional MERCOSUL que, como apresento no capítulo 3.2.1, está em processos de crise. Estas instituições oficiais supra regionais devem, casos queiram levar adiante uma agenda de acreditação e mobilidade científica na educação superior da região, olhar para esses casos em busca de alternativas para a superação de seus problemas conjunturais.

# 5. OS ESTUDANTES BRASILEIROS DE MEDICINA NA ARGENTINA

## 5.1 Chegando ao "campo"

A seguir apresentamos os achados qualitativos da pesquisa. Esta não pôde ser conduzida presencialmente tal como foi inicialmente planejada. O surgimento da pandemia e sua permanência maior do que se podia esperar tornou necessária uma coleta de dados de forma online. Há hoje um amplo campo de pesquisas sobre contextos digitais, suas éticas próprias, seus distintos métodos, referências teóricos e procedimentos técnicos para coleta de dados. Ao que toca à atual pesquisa, os procedimentos de coleta de dados foram feitos diretamente nos sítios de empresas assessoria estudantil e em grupos de redes sociais, sem que para isso tenha sido exposta informação de pessoas individuais. As entrevistas qualitativas semiestruturadas foram todas realizadas online com membros de grupos no Facebook[68] que se disponibilizaram a contar um pouco sobre suas trajetórias estudantis em outro país.

Como modelo de análise dos materiais coletados junto as empresas e nos grupos sociais, me utilizo do conjunto de procedimento da análise de conteúdo (CAPPELLE, MELO e GONÇALVES, 2003). Como se sabe, a utilização de dados coletados, seja em qual formato for, em resultado de pesquisa envolve uma série de procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível sua leitura dentro dos objetivos da pesquisa. Para o caso da análise de conteúdo, como materiais gráficos, textos e vídeos de divulgação, é preciso mecanismos apropriados para encontrar informações que ilustrem, expliquem, e ajudem a revelar os fenômenos investigados. Para isso foram criadas categorias de análise. Estas categorias foram construídas tendo por critério sua relevância de nível explicativo e pela recorrência com que apareceram nos materiais analisados, tornando-se propriamente padrões que se repetiam nas diferentes fontes de análise, e que, portanto, expressam certa constância de problemas para a investigação.

Desta forma, agrupei todo o material textual dos sítios analisados em documentos separados categorizados segundo o endereço web de origem. Na sequência fiz uma leitura prévia do material de forma a travar conhecimento com os diferentes *corpus* de análise. De tal forma foi possível chegar a um número restrito de categorias que englobam aqueles temas e palavras recorrentes do material. Este material foi então

[68] O principal grupo que consegui manter contato com os membros foi o Estudantes Brasileiros de Medicina na Argentina, que será apresentado em maiores detalhes a seguir.

levado até um software de análise qualitativa[69], onde pude verificar os termos mais recorrentes de todas as páginas web. Na sequência, este material passou por um tratamento estatístico de forma a separar essas palavras de outras sem significância, tais como termos de ligação, como por exemplo "de", "e", "na", "que" e outras. Cheguei então até as palavras mais frequentes que estivessem de acordo com as categorias definidas anteriormente, dando possibilidade de se conhecer a frequência com que cada uma delas foi citada.

Como a pesquisa se dá em um ambiente online, nos grupos de Facebook, em revisão de sítios, páginas de Instagram e Youtube, foi preciso buscar referências sobre como proceder metodologicamente para a captura e leitura desses dados. Afinal, podemos nos questionar, o ambiente online produz e expressa sentidos de uma forma diversa das interações físicas, ou, como muitas vezes dizemos, talvez por falta de melhor termo e de uma confusão quanto a definição da distinção entre interações online e off-line, como estas existem no "mundo real".

Assim, uma série de trabalhos vem se debruçando sobre os procedimentos para um trabalho de campo online. Na antropologia, por exemplo, uma série de questionamentos estão sendo produzidos. Estes questionamentos se inserem dentro de uma discussão sobre o método etnográfico online (MILLER e SINANAN, 2017). Mesmo que o texto em questão não se pretenda uma etnografia de ambientes online, as conclusões mais gerais destes trabalhos servem para se pensar o estatuto do que aqui se apresenta. Isso ocorre em termos de procedimentos, tais como as coletas de dados mais genéricas, a descrição dos ambientes online como sítios e páginas de grupos, a fatura de entrevistas e uma noção mais geral quanto a validade dos dados produzidos.

Estes dados produzidos e obtidos em meios digitais têm sido alvo de novas abordagens, inclusive no caso de áreas onde o trabalho de campo tem forte centralidade, como a antropologia. Tal visão sobre o trabalho de campo online ocorre num momento em que os contextos digitais não são unicamente habitados por aquelas classes especializadas técnicas, como programadores e desenvolvedores. Não é mais somente o caso desses grupos e de seus conhecimentos ou da inserção de aspectos digitais nas grandes indústrias. O digital é hoje um terreno onde grande parte das pessoas exercem atividades cotidianas e de sociabilidade, expandindo assim sua importância em termos de

[69] O software utilizado foi o Atlas.Ti. Nele foram arquivadas as entrevistas e transcrições, que posteriormente foram lidas e analisadas com o auxílio de algumas ferramentas do programa, como a criação de nuvens de palavras e contagem de palavras.

objeto de análise social. Ainda que a pandemia tenha acelerado tal processo de digitalização, o mesmo já estava presente como fato social total (MAUSS, 2003), ou seja, como um acontecimento que alterou todas instâncias da vida em sociedade, desde formas de consumo, alimentação e entretenimento, até práticas de formações grupais e solidariedade comunitária.

Outro ponto que tem sido discutido pela sociologia ao menos desde a publicação seminal de Castells (2020), é quanto à forma como o aspecto digital de nossas sociedades tem moldado o sentido mesmo do social. O digital não é somente o reflexo do social em termos dos conteúdos ali produzidos. Ele é o terreno onde diversas mudanças sociais têm tido lugar. Nesse sentido, o digital deve ser considerado em sua dupla aparição: como espelho do social e como produtor de sociabilidades, representações, divergências, tensões, etc. Uma sociologia digital, tal como expressa por Marres (2017) tem, portanto, o potencial de existir no interior de diferentes áreas do saber sociológico, na medida em que a sociologia digital:

> […] is no longer special, and must be addressed as part of most if not all substantive areas of sociology, from citizenship to intimacy, the relations between the state and the economy, the changing role of contractual labour in society, to the experience of self and nature, from gender relations to the city (MARRES, 2017, p.24).

Essas tecnologias também trouxeram novos problema éticos à pesquisa em sociologia. Com o advento da internet como meio digital de sociabilidade, sobretudo nas diversas redes sociais hoje existentes, é preciso considerar os limites de exposição dos dados, ainda mais daqueles que apresentam conteúdo sensível. Como irei apresentar a seguir, algumas das informações foram obtidas por meio de inserção em grupos de Facebook, aos quais precisei de autorização por parte dos administradores. Ainda que os conteúdos não sejam, em geral, de caráter íntimo, o contexto de produção das conversas foi pensado no interior desses grupos. Por isso, os dados pessoais dos sujeitos analisados, como seus nomes de usuário, serão mantidos em anonimato, borrando-os sempre que necessário. Quando for investigar o caso das empresas de assessoria aos estudantes não irei tomar a mesma atitude na medida em que essas têm nome público e tem todas as informações aqui apresentadas disponíveis facilmente na internet.

Na literatura sobre dados digitais em contextos de pesquisas sociológicas, se discute a forma como estes dados são produzidos e os impactos de indução que eles podem exercer sobre os resultados da pesquisa (TUFECKI, APUD MARRES, 2017). O problema se coloca na medida em que se formam os grupos online, que podem

sobrerrepresentar um traço grupal como característica global da população analisada. Existe a tendência de certos grupos ocuparem redes sociais específicas, o que levaria a uma sub-representação de outros grupos e uma sobrerrepresentação de outros, com impactos óbvios nos resultados da pesquisa. Apesar de considerar essas indicações relevantes para os contextos de pesquisas digitais, é seguro dizer que os riscos de isso acontecer no trabalho aqui apresentado é reduzido. Isso pois o perfil demográfico mais geral desses estudantes é composto por jovens, com algum capital econômico que viabilize suas viagens internacionais e conhecimento/acesso às informações encontradas nesses grupos. É possível afirmar então que o perfil desses sujeitos em mobilidade corresponde ao perfil daquelas pessoas com acesso a essas redes discutidas neste capítulo, como sítios de intercâmbio, redes sociais e grupos de discussão online.

Por fim, é preciso fazer algumas considerações sobre quem foram os estudantes entrevistados durante o processo de pesquisa. Todo eles foram encontrados em grupos de Facebook, em especial num deles chamado Estudantes Brasileiros de Medicina Argentina, que atualmente conta com 38 mil participantes. Este é o grupo de maior destaque que encontrei na rede social, vinculando uma série de informações importantes para aquelas pessoas interessadas. Ao todo foram enviadas mensagens de convite a mais de 70 estudantes. Desses, cerca de um terço responderam e quinze aceitaram fazer as entrevistas online. Por algum motivo que ainda não está claro, a maioria das pessoas entrevistadas foram mulheres, ainda que os convites tenham sido bem divididos na tentativa de ter uma paridade de gênero nas entrevistas.

Talvez aqui se tenha um corte de gênero que nos diga algo importante sobre este processo. Além da maioria das pessoas entrevistadas terem sido mulheres, também ficou claro durante o acompanhamento dos posts no grupo do Facebook, que a maioria dos membros que respondiam às dúvidas também eram mulheres. Elas eram as principais agentes na troca de informações e no auxílio àqueles que tinham dúvidas. Aqui se pode fazer uma análise de gênero quanto a tendência social da feminização do cuidado, o que talvez nos ajude a entender os motivos da preponderância feminina nos grupos e na disponibilidade para as entrevistas, o que marcou as entrevistas. Dada a pergunta de pesquisa, qual seja, entender como e porque estudantes brasileiros decidem ir para a Argentina fazer suas formações no curso de medicina, não será explorada este aspecto específico encontrado nos grupos colaborativos.

Finalmente, os estudantes entrevistados são de diversas regiões do Brasil. Por conta de não conseguir contato com grande número de participantes do grupo, não foi

possível escolher uma amostra que representasse todas as diferentes regiões brasileiras. De qualquer forma, como relatado pelos estudantes, os motivos estão ligados a fatores nacionais mais gerais e não a particularidades regionais de cada estado brasileiro. A imagem a seguir apresenta algumas informações do perfil demográfico desses estudantes entrevistados, com descrição de seus percursos, idades, sexo, ano de chegada na Argentina e se continua ou não fazendo o curso de medicina, bem como se está na *carrera* (momento pós-CBC, ou seja, de entrada na faculdade), no CBC ou se deixou a faculdade.

**Imagem 6: Perfil demográfico e itinerário estudantes entrevistados**

| UF_Origem | |
|---|---|
| Amapá | 1 |
| Goias | 1 |
| Minas Gerais | 1 |
| Rio de Janeiro | 1 |
| Rio Grande do Sul | 1 |
| Rondônia | 3 |
| Santa Catarina | 1 |
| São Paulo | 3 |

| Destino (ARG) | |
|---|---|
| Buenos Aires | 8 |
| La Plata | 3 |
| Rosário | 1 |

| Sexo (grupo) | |
|---|---|
| Feminino | 7 |
| Masculino | 5 |

| Idade (grupo) | |
|---|---|
| Entre 20 e 30 | 8 |
| Mais de 30 | 3 |
| Menor de 20 | 1 |

| Atualmente | | |
|---|---|---|
| Carrera | CBC | Desistiu |
| 9 | 2 | 1 |

| Ano de Chegada na Argentina | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 2015 | 2016 | 2017 | 2019 | 2020 |
| 1 | 2 | 1 | 5 | 3 |

**Fonte: Material coletado em entrevistas qualitativas. Elaborado pelo próprio autor**

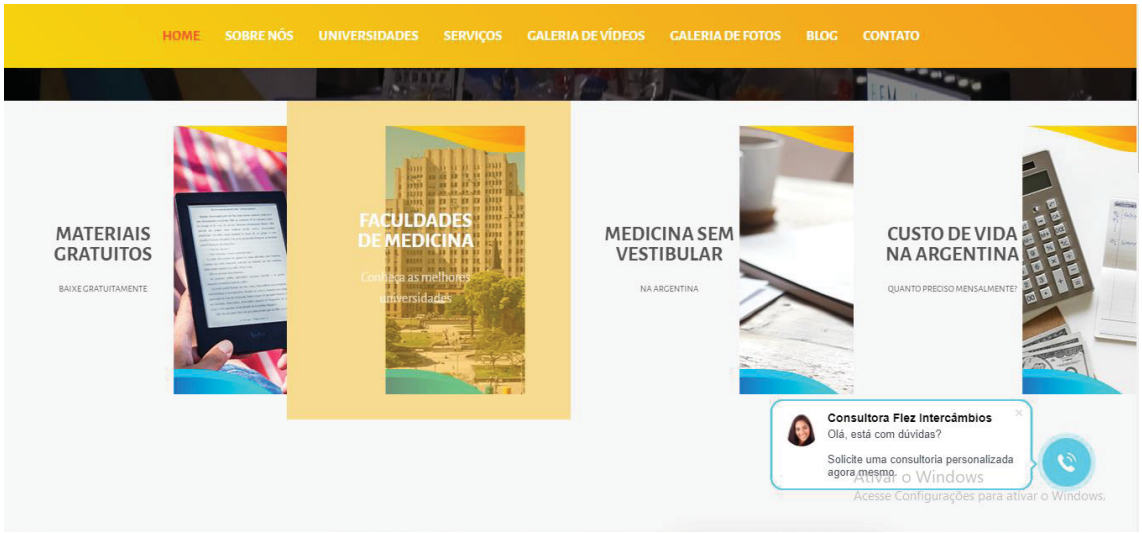
5.2. Estudantes brasileiros de medicina na Argentina

A seguir analiso aqueles agentes ou grupos de indivíduos que fazem parte e/ou organizam as mobilidades de estudantes brasileiros de medicina para a Argentina. Considero para estes fins os agentes comerciais, nas formas de empresas de intercambio que prestam serviços específicos para estudantes de medicina brasileiros no país vizinho, grupos colaborativos onde se trocam informações relevantes para aqueles que desejam fazer a mobilidade e os relatos individuais de estudantes que se encontram em processos de mobilidade. Os três casos proporcionam um panorama explicativo desse processo de mobilidade estudantil internacional.

5.2.1. Agentes comerciais: empresas de assessoria estudantil

Quais são os agentes comerciais que se organizaram para prestar serviços aos estudantes brasileiros que desejam ir ao país vizinho? Aqui já existe uma rede de instituições que prestam assessoria e facilitam a entrada dos brasileiros no país, principalmente no curso de medicina. Como este é o curso que mobiliza a maior parte dos estudantes, a maioria das empresas direciona seu marketing para este curso. De forma mais explícita, as empresas são totalmente dedicadas ao caso do curso de medicina, sendo seu material totalmente dedicado ao assunto. Entre diversos exemplo, a imagem 3, retirada do site da empresa Flez Intercambios dá uma indicação da preferência que se dá à medicina.

**Imagem 7. Flez intercambio e medicina na Argentina**




**Fonte: Site da Flez Intercambio**

Analisamos aqui o caso de quatro empresas. Estas não são as únicas que oferecem este serviço, com diversas outras espalhadas por sítios, páginas de redes sociais e perfis pessoais de tom profissional, como no caso de agentes de intercambio e assessores. Em pesquisa em grupos de estudantes no site Facebook cheguei a diversos outras perfis tanto dentro da plataforma como em sítios separados. Seria difícil recuperar o numero exato de outras companhias pelas quais passei em minha pesquisa, pois muitas foram em contextos de trocas de mensagens mais informais nos fóruns da rede social. Essas iniciativas individuais tem todas a mesma intenção: divulgar informações que possam facilitar a ida dos estudantes para o país vizinho.

A escolha das quatro empresas em questão foi feita com base na exposição das mesmas numa busca rápida pelos termos "estudar medicina na Argentina" na plataforma Google. As quatro escolhidas são aquelas que aparecem com maior centralidade e aquelas com as melhores estruturas. Seus sítios eram os mais completos e se tratam de organizações com um pessoal que atua na facilitação da mobilidade estudantil.

A primeira dessas empresas é a Flez Intercambio. Segundo a própria Flez[70], suas atividades começaram em 2013. Ao que indica o texto de apresentação em seu site, iniciou suas atividades como uma empresa de intercâmbio, vinculada legalmente ao Ministério do Turismo. Com o passar dos anos e das demandas que lhe chegavam, percebeu a relevância da busca pelo estudo de medicina na Argentina, que passa a ser o principal foca de mobilidade da empresa. É curioso perceber que pouco se vê falar sobre outras possibilidades de intercâmbio no interior da Flez. Ainda que seja uma empresa de intercambio estudantil para diversos destinos, todo seu foco está voltado para os estudantes brasileiros de medicina no país vizinho. Isso se expressa nos materiais produzidos, como livros e textos de divulgação, e na ênfase de seus serviços. Na prática, ao se entrar no site e pesquisar sobre suas funções, trata-se de uma empresa voltada inteiramente para a facilitação do processo de entrada e permanência em Buenos Aires com o fim de fazer a faculdade de medicina.

A Flez possui três planos de serviços. O primeiro, mais básico, no valor de R$1485,00. Um segundo intermediário de R$ 2.747,25 e um terceiro de R$3.960,00. Todos são pagos uma única vez e dão direito ao acesso a plataforma da empresa. Aqueles pacotes mais completos contam com outros serviços especializados, como aulas de

[70] Flez intercambio. In. www.flezintercambios.com.br . Acesso em 17/03/2021

espanhol, cursos para a realização do exame SIELE[71] (necessário para alunos estrangeiros nas universidades), *coaching*, entre outros.

Uma segunda empresa que surgiu em nossas pesquisas é a Interagir Intercambio[72]. A Interagir possui dois planos de serviço. Um mais básico no valor de R$1.890,00 e outro no valor de R$2.800,00. A empresa tem sede em Pernambuco e uma filial na Argentina, onde pode receber seus assessorados e auxiliar em suas adaptações. Segundo a própria empresa, suas atividades consistem no auxílio ao estudante em todo o processo de ida para outro país para fins de estudo, desde de regularização migratória, matrícula na universidade, adaptação linguística, busca de moradia, entre outros processos. Diferente da Flez, que se diz uma empresa de intercambio estudantil geral, a Interagir foca exclusivamente no caso dos estudantes brasileiros que desejam fazer medicina na Argentina.

Outra empresa encontrada foi a Bravo Intercambio[73]. A Bravo opera com três valores por seus diferentes pacotes, que variam entre R$3.600,00 e R$6.600,00. Assim como as outras duas, a empresa auxilia em todo o processo de ida para o outro país para fins de estudo, e assim como a Interagir Intercambio, toda sua página online está voltada para os estudantes de medicina na Argentina. A sede da empresa é na cidade de Formiga, em Minas Gerais, com filial em Buenos Aires para receber e auxiliar seus assessorados. Assim como as duas anteriores, também conta com um pacote onde disponibiliza aulas de espanhol, com conteúdo voltado especificamente para os termos médicos que o aluno pode encontrar na faculdade de medicina.

Uma última empresa analisada é a Educar Intercambio[74], com sede em Porto Alegre e São Paulo no Brasil, e em Buenos Aires, na Argentina. Esta é aquela com a maior variedade de pacotes, que vão de R$3.539,00 a R$7.259,00, com uma grande variedade de serviços ofertados. Isso talvez explique porque é a empresa que, segundo comparação com outras empresas e seus sítios, está a mais tempo no mercado, 13 anos. Tem, por isso, uma larga base de seguidores em outras redes sociais, como Facebook e Instagram, fazendo atualizações diárias de seus conteúdos. Seus pacotes incluem todos aqueles serviços das outras, como facilitações no processo migratório e de matrícula,

---

[71] Site do exame. https://siele.org/pt/examen. Acesso em 19/03/2021.
[72] Interagir intercambio. In. https://www.medicina-argentina.com.br/quem-somos-equipe-e-parcerias. Acesso em 19/03/2021.
[73] https://bravointercambio.com. Acesso em 20/03/2021.
[74] https://www.educarintercambios.com. Acesso em 20/03/2021

auxílio com procura de moradia, retirada de dúvidas sobre como entrar na faculdade, além também de cursos de espanhol voltados para o exame SIELE.

A partir dessa breve exposição nota-se como toda uma rede já se organiza em torno desse processo. Essa rede conta, inclusive, com diversos atores do setor privado que, em troca de conhecimentos que facilitam a ida para o outro país, como facilidades com documentos, aulas de espanhol, uma rede de alojamentos estudantis, conhecimento sobre trâmites migratórios, planos de saúde e relações com outras empresas de turismo, cobram um preço por seus serviços. Ainda que esta apresentação não seja uma revisão exaustiva de todas as empresas do setor, as companhias escolhidas aparentam possuir uma ampla gama de clientes, vide suas histórias e redes sociais.

Mas quais são os serviços prestados exatamente? Para isso peguei os planos mais completos de cada uma afim de entender os serviços prestados como um todo. Assim, tratam-se de oito categoriais de serviços, quais sejam: moradia, transporte, seguros, documentos, educação, financeiros e trabalho.

Repasso aqui mais pormenorizadamente esses serviços. Na parte de moradia, todas as companhias analisadas auxiliam na procura de uma residência. Essa é de dois tipos: ou uma casa estudantil, que existem aos milhares em Buenos Aires, ou casas de famílias. Em geral, o valor do aluguel em casas de famílias é mais alto que em casas estudantis. Nessas últimas, muitas vezes se compartilham diversas ambientes e se tem menos privacidade. Já nas casas de famílias, apesar de se tratar de espaços onde moram outras pessoas, no geral essas são em numero menor e os quartos são individuais, muitas vezes também com banheiros próprios. Nas residências estudantis, cômodos como cozinha e banheiro são em sua maioria compartilhados entre os residentes.

A parte de transporte apareceu em três das quatro empresas. No geral, se trata do translado entre o aeroporto e a residência onde se vai ficar, mas algumas outras também disponibilizam o cartão SUBE[75] que, como me foi relatado, é de fácil acesso, não sendo para tanto necessário a ajuda de terceiros. Este é o cartão de transporte urbano na cidade de Buenos Aires para ônibus, metrô e trem.

Outra categoria de serviços prestados é a de seguros. Por isso se entende aqueles seguros de viagem e de saúde. Todas as companhias apresentaram ambos. Os seguros de viagem garantiam a chegada dos materiais em trânsito para a Argentina, enquanto os seguros de saúde dão acesso a planos de saúde particulares. Apesar de não ser uma mobilidade

[75] In. https://www.sube.gob.ar/ . Acesso em 22/03/2021.

estudantil oficial, onde as universidades de destino necessitam dos seguros de saúde dos estudantes para realizar a matrícula, ainda assim muitos estudantes e suas famílias optam por comprar o direito a serviços de saúde particulares.

A parte de documentos também surgiu em todas as empresas analisadas. Este é um dos elementos mais importantes para os estudantes que buscam estes serviços, já que é parte essencial para a entrada na universidade e os vistos no país. Os serviços prestados com os documentos são o apostilamento segundo a Convenção de Haia, a tradução dos históricos escolares do ensino médio, a tradução juramentada de todos aqueles documentos essenciais, o registro no consulado brasileiro e auxílio com a fatura do DNI (*Documento Nacional de Identidad*) argentino. Em alguns casos também se falou em fazer o CUIL (Código Único de Identificación Laboral), um documento necessário para aqueles que buscam trabalho na Argentina.

A parte de educação também foi citada recorrentemente. Os serviços são diversos. Há, por exemplo, a compra de pacotes de horas/aulas de espanhol. Algumas dessas aulas são voltadas para o exame SIELE de proficiência da língua. Outras são de conhecimentos específicos de medicina, como o nome do operações e equipamentos da profissão. Em outros casos de tratam de atividades educacionais mais heterodoxas. No caso de uma companhia noto que no plano completo ela disponibiliza *coachs*, inclusive numa categoria específica definida como *coach ontológico*[76]. Pelo que surge da descrição dessa atividade educacional, o *coach* trabalha em tópicos de autoajuda, sobretudo na parte de dar ao sujeito uma autoconfiança em suas capacidades de lidar com adversidades, em especial em contextos onde está longe de seu país.

A parte financeira também foi uma das que mais vezes surgiu na descrição das atividades prestadas. Essa também tem centralidade para o processo de mobilidade internacional, já que tal empreitada também passará pela capacidade financeira dos atores. Os serviços básicos são dois. De um lado as companhias auxiliam os estudantes na abertura de conta na Argentina. Isso é importante pois com o tempo estes estudantes precisarão receber dinheiro em conta nacionais, de forma a não depender sempre de práticas de câmbio, as quais tem um custo próprio. Para alguns trabalhos é necessário, inclusive, uma conta nacional para os pagamentos. De outro lado, as companhias também ajudam na escolha das melhores e mais confiáveis casas de câmbio para o envio e retirada de dinheiro recebido em reais. Neste caso

[76] www.flezintercambios.com.br. Acesso em 22/03/2021.

há uma série de casas de câmbio, das mais reconhecidas àquelas mais informais e que operam, muitas vezes, na ilegalidade.

Por fim, um serviço que apareceu em somente uma das analisadas foi busca de trabalho. De toda forma, o serviço de auxílio na busca de trabalho é interessante pois demonstra uma necessidade que surgiu em algum momento pelos estudantes e que foi internalizada pela companhia em questão. É possível, então, considerar que para alguns, a manutenção na Argentina passe, em diferentes momentos de sua trajetória educacional, pela busca de um emprego que dê condições de se manter financeiramente em outro país.

A seguir mostramos os valores cobrados pelas empresas. Noto que apesar de altos, os mesmos não são exorbitantes como os das mensalidades das faculdades privadas de medicina. São também pagos uma única vez, ainda que possam ser parcelados. Isso nos mostra que apesar de uma alternativa mais em conta para os estudos de medicina, ainda assim a ida a outro país não pode ser feita por qualquer um, pois implica em uma rede de auxílio familiar e um algum capital econômico.

A tabela 8 mostra os valores das quatro empresas em questão. A tabela isola a média dos valores cobrados pelos seus serviços para cada uma delas, o intervalo entre o pacote mais barato e mais caro, o valor mínimo e o valor máximo cobrado. O valor médio de todos os pacotes de todas as empresas é R$4.225,23.

**Tabela 8: Valores cobrados pelas empresas de intercambio**

| | Valores dos serviços | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Flez** | **Interagir** | **Bravo** | **Educar** |
| Média | $2,730 | $2,345 | $5,400 | $5,169 |
| Intervalo | $2,475 | $910 | $3,060 | $3,720 |
| Mínimo | $1,485 | $1,890 | $3,600 | $3,539 |
| Máximo | $3,960 | $2,800 | $6,660 | $7,259 |

**Fonte: Sítios oficiais das empresas.**

Vale notar que mesmo que os preços operados por essas assessorias, comparados com os custos mensais que se alongam por anos das faculdades de medicina privadas no Brasil, ainda assim operam um processo de seleção por classe. É possível que formas de pagamento mais flexíveis para o valor inicial da Flez, que é aquela que opera o menor valor dentro todas as analisadas, possa ser acessível para aquelas pessoas de renda mais baixa. De toda forma, seria preciso também levar em conta os outros diversos custos de um estudante que fosse para

outro país. No geral pessoas jovens, estes estudantes de medicina teriam dificuldade em encontrar trabalhos com remuneração que lhes sustentassem na Argentina. Além disso, por conta de suas adaptações e da inserção em um novo curso com alta carga de estudos, é também pouco provável que, ao menos no início de suas estadas, estes estudantes consigam encontrar trabalhos que não inviabilizem uma boa educação superior.

É possível questionar sobre a procura de um emprego nos anos subsequentes de suas formações. Há inclusive a possibilidade de se buscar algo em suas próprias áreas de formação. Mas isso implicaria em toda uma estruturação familiar anterior que duraria anos e que possibilitasse com que o sujeito chegasse a esse momento. Assim, apesar da mobilidade para a Argentina entrar como uma possibilidade de fuga dos altos preços de uma formação de medicina no Brasil, essa mobilidade também só é possível para aquelas famílias que tem alguma possibilidade de arcar com esses custos que, ainda que menores, não são de todo inexistentes.

A figura a seguir mostra as principais palavras que apareceram recorrentemente no site dessas empresas. Para isso retiramos aquelas expressões que não tinham sentidos específicos, deixando aquelas que pudessem ter valor explicativo. Notamos como as palavras Argentina e Medicina são as mais recorrentes. Isso porque por mais que essas empresas se definam como empresas de intercambio estudantil, o que elas fazem é prestar exclusivamente o serviço de mobilidade para os estudantes que desejam fazer medicina.

**Imagem 8: Rede de ocorrência de palavras**

**Fonte: Sítios oficiais das empresas.**

Algumas dessas palavras são vetores de sentidos de destaque para entender quais as representações vinculadas pelas assessorias. Noções como a de "sonho" de ir para outros país, ou a ideia da "conquista" individual da viagem internacional são importantes nessa direção. Nos sítios analisados a referência a essas ideias foram encontradas com frequência. A essa viagem de estudos à Argentina se incluem outros elementos de reconhecimento social que não se exaurem nas atividades de educação. É assim que palavras como "cultural" e "experiência", em referência a uma experiência cultural no exterior, também são frequentemente usadas. Essa experiência internacional surgirá, nos diversos relatos apresentados mais à frente, como uma conquista em si. É vista como um momento de transição e encontro com uma diversidade de novas formas de vida.

Nesse processo de mobilidade internacional vivido pelos estudantes parece ter lugar diversos ritos de passagem/instituição, algo já bem analisado por Bourdieu (2008). Esse rito de instituição, espécie de ato de *magia social*, que é mais do que a simples passagem temporal marcada por um evento social significativo, tem uma função e uma significância social. Sua função é operar uma mudança qualitativa naquele/a que passa por seus efeitos, e seu sentido é instituir classes e grupo distintos, fazendo da diferença social uma diferença de ordem quase biológica. É, portanto, um evento de duas faces. Por um lado, de reconhecimento social

compartilhado por membros de uma comunidade ou sociedade, sobretudo das classes que dele mais ativamente participam, e por outro, um instante de reconhecimento individual de uma qualidade que o indivíduo passa a ser representante. O rito de instituição:

> [...] tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um *limite arbitrário*, ou melhor, a operar solenemente, de maneira lícita e extraordinária, uma transgressão dos limites constitutivos da ordem social e da ordem mental a serem salvaguardadas a qualquer preço [...] (BOURDIEU, 2008, p.98)

Ainda que o caso dos estudantes não trate de passagens de caráter religioso, como aqueles estudos pelos autores originais da antropologia, os processos de mobilidade estudantil apresenta um rito que institui uma certa qualidade socialmente reconhecida naqueles que por ele passam. Aqui tem lugar dois tipos de instituição. De um lado a instituição educacional, isto é, a obtenção do diploma que consagra o indivíduo como médico reconhecido socialmente como tal, e a instituição de uma entrada na vida adulta ou, talvez mais apurado, uma saída da infância (sobretudo para os mais jovens). Ambas as dimensões se dão no interior de mobilidade internacionais. Ao processo de desenvolvimento educacional se juntam diversas outras expectativas em relação à vida, como experiências sociais, obtenção de conhecimento pessoal, conhecimento de outras culturas, autoafirmação como sujeito cosmopolita, entre outras.

Esses discursos mostram uma instituição de natureza mais difusa. Trata-se da instituição de um certo conhecimento e de uma vivência própria daquelas pessoas que viveram em outro país. As referências constantes a “cultura”, “sonho”, “experiência”, “adaptação”, e os contexto enunciativos onde estas estão inseridas, levam a uma consideração dessas expectativas de mobilidade como um rito de passagem/instituição. Assim, parece que o estudo, apesar de sua centralidade explicativa como motivo inicial para a mobilidade internacional, não é o único elemento que estrutura a viagem desses estudantes.

Tanto é verdade que podemos considerar o caso da mobilidade estudantil internacional como instituição, ou seja, como um momento de separação e reconhecimento desse momento de separação, que as próprias companhias que viabilizam as mobilidades se utilizam dessas mesmas noções. Trabalham assim com discursos que articulam diferentes desejos. Indicam tanto para a possibilidade de uma experiência cultural no exterior quanto para o acesso ao tão sonhado diploma de médico/a.

Essa dupla expectativa articula esses dois desejos de forma a proporcionar tanto os meios de ascensão social via um diploma de alto valor econômico, quanto a possibilidade de viajar para fora do país em busca de vivências internacionais que funcionam como cisão com a infância. Hoje, num mundo onde os imperativos da globalização se fazem cada vez mais

presentes, essa construção de uma identidade cosmopolita comporta uma série de valores ambiciados pelos mais jovens.

Outro aspecto que tem sido explorado pela literatura, e que também se conecta à visão da mobilidade internacional como realizadora de um sonho e uma passagem de vida, tem sido as relações dos estudantes com a cidade. Calvo (2018) analisa o caso de estudantes internacionais em Lisboa. Ao descrever essas práticas de sociabilidade, o autor aponta para um processo de *studentification*, ou seja, para a dinâmica de construção de espaços de socialização voltados para estes estudantes. Com esses espaços também se originam hábitos compartilhados sobre como viver a cidade. Esses grupos, formados em sua maioria por jovens, ao juntarem-se em torno de espaços de convivência e práticas de socialização acabam por criar uma cultura própria de seus membros.

Essa construção é conceitualizada pelo autor dentro de um processo neoliberal mais amplos, onde os imperativos da ação individual como motor de criação de uma subjetividade própria e distintiva é reafirmado. Mas, este processo de alteração da subjetividade do sujeito é somente um dos pontos levantados. Outro ponto discutido é a forma como a cidade se altera nesse encontro com novas dinâmicas de mobilidade estudantis internacionais. Aqui se tem uma dilatação do termo *studentification* enquanto categoria analítica. Não só ele é visto como uma das faces da gentrificação urbana, com criação de residências e bairros estudantis, como ele também tem a possibilidade de alterar dinâmicas mais amplas de todo a cidade. É um processo de matriz econômica que envolve mudanças em práticas de consumo, identidades grupais, arquitetura ou representações culturais. A mobilidade estudantil é vista como capaz de, a depender de sua relevância numérica em contextos urbanos específicos, alterar diferentes espaços da cidade, criando redes, comércios, residências e espaços comunitários.

Outros trabalhos também vêm notando a forma como estes estudantes se organizam autonomamente em busca de uma melhor inserção nos países de destino. Robertson (2016) já notou tal processo para o caso dos estudantes do sudeste asiático na cidade de Melbourne, forte centro de atração para aqueles que buscam uma formação internacional de qualidade juntamente com a possibilidade de uma migração futura para a Austrália. Esse interesse de fazer da mobilidade uma experiência de vida transformadora também é alcançado pela formação de grupos de estudantes brasileiros de medicina na Argentina, que as companhias aqui analisadas incentivam. Exemplo disso são as reuniões de boas-vindas aos novos brasileiros, prática comum encontrada em todos os sítios analisados. Esse serão os primeiros momentos na construção de laços com outros brasileiros na mesma condição.

De toda forma, ainda que estas empresas cumpram um papel importante como organizadoras de oportunidades e facilitadoras da inserção dos estudantes na universidade e, de forma mais ampla, no país como um todo, elas não são os únicos espaços para isso. Existem também grupos mais informais de brasileiros que trocam informações sobre a mobilidade, funcionando como uma rede colaborativa entre os estudantes. Essas cadeias de informações podem ser encontradas em redes sociais e fóruns online, e veiculam informações importantes para aqueles que desejam fazer seus estudos no país vizinho. Na sequência apresentamos alguns desses grupos colaborativos e os principais conteúdos produzidos pelos mesmos.

### 5.2.2. Grupos colaborativos

Outra forma de organização dos estudantes brasileiros de medicina na Argentina são os grupos criados em redes sociais. A principal rede social onde pude encontrar estes estudantes foi o Facebook. Uma vez inserido nos grupos desta rede, outras possibilidades de contato também surgiram. Assim, uma vez no Facebook tive acesso a outros grupos em aplicativos de mensagens como Whatsapp e Telegram. Nesses espaços também observei diversas trocas de informações para auxiliar estudantes ou potenciais estudantes brasileiros de medicina com dúvidas, além também da oferta de serviços como aulas de espanhol e assessoria estudantil.

Outras redes encontradas, mas que não serão discutidas aqui, foram aquelas que giram em torno de figuras chaves, ou influenciadores, como o Instagram e o Youtube. Por serem plataformas com propostas diferentes, principalmente quanto a produção de conteúdo, estes grupos acabam sendo extensões de algumas páginas e pessoas específicas e não uma comunidade aberta com produção de conteúdo compartilhado. O Youtube e o Instagram funcionam mais no modelo de um produtor de conteúdo e seus seguidores, que acabam tendo contato e discutindo assuntos específicos trazidos à tona pela pessoa que seguem. Assim, me pareceu melhor dar atenção sobretudo as redes onde os sujeitos têm maior controle sobre os assuntos discutidos e as trocas de informações são mais horizontais entre todos os membros.

Em pesquisas no Facebook foram encontrados ao menos quatro grupos de relevância numérica. Estes foram: Federação Brasileira de Estudantes em Buenos Aires[77], Estudantes

[77] In. https://www.facebook.com/Federa%C3%A7%C3%A3o-Brasileira-de-Estudantes-em-Buenos-Aires-461154857399967. Acesso em 05/04/2021

Brasileiros em Buenos Aires[78], Brasileiros Estudantes de Medicina na UBA[79] e Estudantes Brasileiros de Medicina na Argentina[80].

Dentre estes grupos, alguns se mostraram menos interessantes para se buscar informações. O primeiro deles, Federação Brasileira de Estudantes em Buenos Aires, não compartilhava nenhuma postagem a meses. Os dois seguintes, ambos de estudantes brasileiros na cidade de Buenos Aires, eram compostos em sua maioria por publicações de empresas que ofereciam diversos serviços, como viagens para o país e assessoria estudantil. Estes três são também aqueles com o menor número de participantes, que ficavam entre dois e três mil.

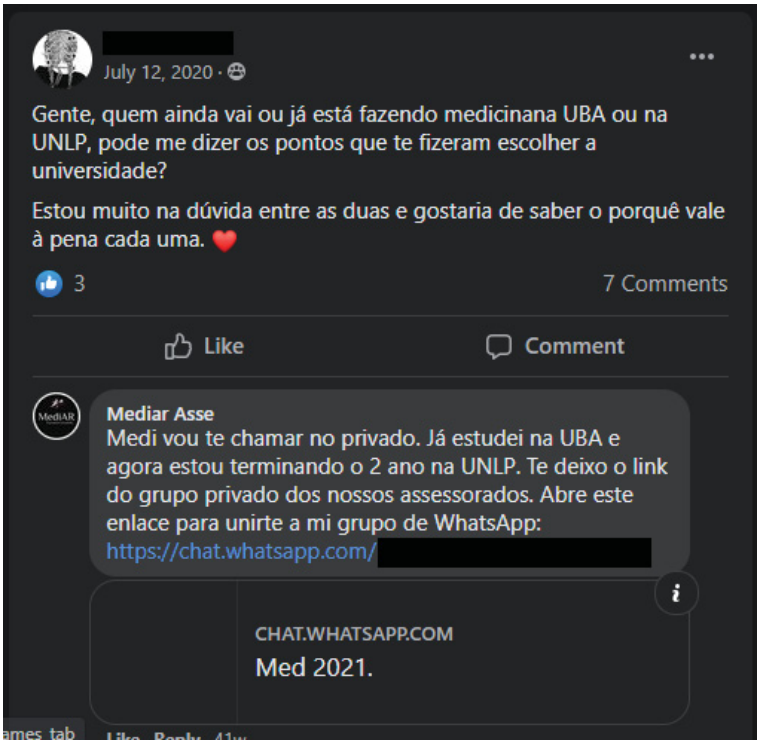
O único deles que realmente se mostrou promissor foi o grupo Estudantes Brasileiros de Medicina na Argentina, que atualmente conta com 34.800 membros. Não só este foi o maior grupo do tipo encontrado na rede como também foi aquele com as interações mais constantes entre seus membros. Os participantes trocam informações sobre diversos assuntos. Alguns dos mais recorrentes são: escolha de qual universidade cursar na Argentina, para qual cidade na Argentina se deve ir, quais são os custos de vida no país, recomendação de empresas de assessoria estudantil para estudantes brasileiros que desejam fazer medicina no país vizinho, auxílio com documento, busca de moradia, entre outros.

#### 5.2.2.1. Empresas de Assessoria

Talvez o tema que mais apareça no grupo seja aquele das empresas de assessoria. Não só se pergunta muito sobre qual dessas é confiável (como iremos ver, um temor bem fundado), como também as empresas se apresentam a todos os momentos nas sessões de comentários. Por vezes o assunto tratado nem é o da procura de uma assessoria para auxiliar no processo de estudo e migração, mas mesmo assim as empresas surgem oferecendo seus serviços. A imagem abaixo é um exemplo de tal postura. Na postagem em questão a pessoa pergunta sobre as diferenças entre duas universidades, e a primeira resposta a surgir é de uma empresa de assessoria oferecendo seus serviços.

**Imagem 9: Empresa de assessoria no Facebook**

[78] In. https://www.facebook.com/groups/662619370530851. Acesso em 05/04/2021
[79] In. https://www.facebook.com/groups/1805523063095854. Acesso em 05/04/2021
[80] In. https://www.facebook.com/groups/461124970576211. Acesso em 05/04/2021




**Fonte: Grupo Estudantes Brasileiros de Medicina na Argentina**

Há também diversos casos em que perfis pessoais fazem esse primeiro contato entre o estudante e a assessoria nos grupos de estudantes. Como me foi relatado em entrevistas, algumas empresas pagam comissões para pessoas que conseguem trazer interessados e que fechem contratos com elas. Assim, cada um ganha uma parte do lucro. Existe também o caso daqueles estudantes e ex-estudantes que, por morarem na Argentina e conhecerem os trâmites burocráticos necessários, acabam por trabalhar para essas mesmas assessorias. Por vezes essa vinculação de trabalho acaba ficando à frente dos estudos de medicina, levando o estudante a deixar a universidade e passar a trabalhar exclusivamente para as empresas.

O temor por parte daqueles que pretendem fazer medicina na Argentina em relação a qual assessoria contratar também se baseia no relato de más experiências com as mesmas, ou mesmo, em alguns casos, golpes. Além dos casos em que se descrevem perdas de dinheiro pessoal na contratação de um serviço de assessoria, em diversos momentos pessoas do grupo falam para se ter cuidado na hora da escolha. Isso porque, como é de amplo conhecimento entre os estudantes, algumas delas cobram preços abusivos, não entregam o que prometem ou simplesmente servem de fachada para a aplicação de um golpe.

Como é de se imaginar, diversas são as dúvidas para aqueles que desejam entrar na Argentina como estudantes. Por conta dessas dúvidas e inseguranças muitos acabam por optar pela contratação dessas empresas, algo que, à luz de suas experiências futuras, é reavaliado por

alguns alunos. Alguns desses, após se estabelecerem no país, percebem que o processo para entrar na universidade não é complexo, e por isso se disponibilizam para ajudar outros que desejam o mesmo. Essas manifestações de ajuda por parte dos membros foram encontradas em diversos comentários, em geral naquelas postagens em que se perguntava sobre qual assessoria escolher.

**Imagem 10: Estudantes entrevistados(as):**

| ID | Idade | Sexo | UF | Chegada Argentina | Cidade | Universidade |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 22 | M | Minas Gerais | 2019 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |
| 10 | 27 | F | Rondônia | 2016 | Rosário | Universidad de Rosário |
| 11 | 24 | F | São Paulo | 2016 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |
| 12 | 25 | F | Nova Iguaçu | 2019 | La Plata | Universidad Nacional de La Plata |
| 2 | 19 | F | Rio Grande do Sul | 2020 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |
| 3 | 25 | F | Amapá | 2015 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |
| 4 | 30 | M | São Paulo | 2019 | La Plata | Universidad Nacional de La Plata |
| 5 | 31 | M | Rondônia | 2017 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |
| 6 | 25 | M | São Paulo | 2019 | La Plata | Universidad Nacional de La Plata |
| 7 | 22 | F | Santa Catarina | 2019 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |
| 8 | 34 | M | Goias | 2020 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |
| 9 | 27 | F | Rondônia | 2020 | Buenos Aires | Universidad de Buenos Aires |

**Fonte: elaborado pelo autor com bases nas entrevistas semiestruturadas**

Um dos entrevistados comenta que ao ver uma postagem perguntando sobre os serviços das empresas, logo se disponibiliza para ajudar a pessoa em questão. Descreve sua atitude dizendo: *"quebro as pernas e puxo o tapete das assessorias"*[81]. Faz isso porque, como ele mesmo diz, todo o processo é fácil e pode ser feito sozinho, assim como ele mesmo fez. Outra entrevistada também disse achar que os grupos colaborativos de brasileiros servem muitas vezes como uma espécie de assessoria informal. Para ela: *"se você estiver dentro dos grupos de brasileiros você tira todas as suas dúvidas... tudo... você tem assessoria grátis (risadas) "*[82].

Apesar da aparente facilidade, é consenso entro os estudantes que em pelo menos uma parte do processo será preciso contar com a ajuda de alguém que more na Argentina. Isso é necessário no momento de fazer a matrícula na universidade. Nesses casos os serviços adquiridos vêm a ajudar, já que não são todos que contam com parentes ou amigos no país. Mas, para aqueles que possuem conhecidos, o processo se torna mais fácil, sendo necessária uma autorização certificada em cartório de que a pessoa representa o estudante interessado.

[81] Silvio (pseudônimo). Entrevista de 08 de abril de 2021. Entrevistador: Fernando Lajus. Online. (43 min).
[82] Clara (pseudônimo). Entrevista de 16 de abril de 2021. Entrevistador: Fernando Lajus. Online (53 min).

Neste caso, aquelas pessoas que possuem pessoas próximas na Argentina, seja por conta de seus contatos ou de trajetórias familiares - o que em ambos os casos pode contar como uma forma de capital - saem em vantagem no processo de matrícula nas universidades argentinas. Naqueles casos em que tal rede não existe, os serviços de assessoria se tornam quase indispensáveis, já que as mesmas disponibilizam funcionários no país que podem fazer o processo pelo contratante.

#### 5.2.2.2 O momento de escolha da universidade

Outro tópico recorrente é o da escolha da universidade. Este é um momento central de todo o processo já que, como podemos imaginar, será definidor de muitas das experiências no país. Mais adiante irei abordar essa escolha desde o ponto de vista das falas dos estudantes entrevistados, que entraram em maiores detalhes sobre o processo. Aqui, por conta de o tema central ser o grupo do Facebook, exploro sobretudo a distinção entre a Universidade de Buenos Aires (UBA) e a Universidade de La Plata (UNLP), as principais instituições citadas. Na sequência também apresento a existência de outras universidades que atraem brasileiros, mas que por conta de sua menor expressão no grupo citado, serão deixadas de lado no momento.

O primeiro ponto levantado pelos participantes é sobre a localização geográfica das duas instituições. Ambas estão na província de Buenos Aires, região mais populosa do país. A Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), maior cidade da Argentina sedia a UBA, também maior universidade do país. Devido a sua longa história, sua localização na maior cidade nacional e seu prestígio acadêmico internacional, a UBA é hoje uma instituição de educação superior referência na América Latina. A UNLP, localizada na cidade de La Plata (capital da província de Buenos Aires, mas cidade consideravelmente menor que CABA), é também uma instituição de destaque no país, abrigando uma grande população de estudantes estrangeiros por conta de sua relativa facilidade de entrada, em especial se comparada ao processo da UBA.

Como forma de entrada nenhuma das duas aplica um exame eliminatório nos moldes do vestibular brasileiro. Assim como todas as universidades públicas argentinas, que teve suas características gerais descritas no primeiro capítulo, UBA e UNLP possuem acesso universal e gratuito para todos aqueles que desejam estudar nelas. De toda forma, existem distinções no tocante à permanência dos estudantes nas instituições e ao processo de entradas nas *carreras*, ou seja, nas faculdades propriamente ditas.

Sobre o processo de entrada na faculdade escolhida, no primeiro ano de todos os seus cursos a UBA conta com o que é chamado de Ciclo Básico Comum (CBC). O CBC é uma

formação inicial específica da faculdade escolhida, onde cada faculdade destina um ano ao estudo de seus fundamentos. A aprovação no CBC é critério indispensável para entrar na *carrera*, ou seja, para se tornar um aluno da faculdade em questão. No caso do curso de medicina, as matérias que compõe o CBC são: Química, Introdução ao conhecimento da sociedade e Estado, Introdução ao pensamento científico, matemática, Física/introdução à biofísica e Biologia/introdução à biologia celular. Para o curso de medicina, em caso de reprovação em alguma dessas matérias é preciso fazer o CBC novamente no próximo ano, o que acaba por postergar a formação do estudante.

A UNLP não conta com um mesmo processo seletivo do tipo. Uma vez matriculado, o estudante fará um curso de introdução à vida acadêmica onde irá aprender sobre a formação da universidade pública e terá aulas básicas sobre o que trata o curso em que está entrando. Contudo, não há caráter eliminatório nesse curso introdutório. Todos os estudantes que fazem suas matrículas e participam das aulas cumprindo exigências mínimas de presença estão aprovados, o que torna a entrada na *carrera* de medicina mais rápida. Isso se reflete no tempo de formação do estudante. Enquanto na UNLP a duração média do curso de medicina é de seis anos, na UBA o tempo médio apontado pelos professores é de oito.

Além da UBA e da UNLP, também são diversas as dúvidas quanto a escolha por uma universidade privada. A Faculdade Barceló, uma instituição privada de medicina, surge em diversas postagens. Essa faculdade fica em Buenos Aires e conta com uma grande população de estudantes brasileiros, como se pode ver pelos relatos no grupo. Para aqueles que escolhem tal instituição, vale destacar que ainda que os estudos sejam pagos, os valores cobrados são bastante menores comparados àqueles de instituições privadas no Brasil. Enquanto no Brasil a mensalidade em uma faculdade de medicina pode variar entre 6.000 e 12.000, pelo que foi dito em entrevistas e também nos grupos colaborativo, a mensalidade na Faculdade Barceló custa em torno de 800 reais. Assim, financeiramente, os estudantes destacam que vale mais a pena ir para a Argentina pagar uma faculdade privada e custear sua estadia no país do que arcar com os custos de uma instituição do mesmo tipo no Brasil.

#### 5.2.2.3. Custos de vida no país e cidades

Outra pergunta recorrente é sobre os custos de vida no país. Isso leva os estudantes a considerarem universidades em outras localidades já que Buenos Aires é o local mais caro para

se viver no país. É por isso que os membros recomendam, para aqueles que procuram gastar menos, que escolham a UNLP ao invés da UBA. Localizada em La Plata, dizem que a cidade é mais acessível para se viver com pouco dinheiro. Buenos Aires, como a capital do país e também maior cidade da Argentina, além de ser uma cidade global com grande fluxo de turistas, torna-se a opção mais cara. Por conta de seu mercado imobiliário forte, Buenos Aires conta com alugueis maiores que os de La Plata. Como alternativa, são diversas as habitações com quartos compartilhados ou a divisão de uma casa ou apartamento em diversos quartos menores, de forma a comportar o maior número de habitantes possível.

Essas habitações coletivas, chamadas na maior parte das vezes de habitações estudantis, são divulgadas em diversos momentos no grupo. Já para La Plata não foram encontradas propagandas do mesmo tipo. Como dito em entrevistas por diversos estudantes, mesmo para aquelas pessoas de origem popular e que precisam realizar trabalhos informais para se sustentar (como entregador de aplicativo[83]), em La Plata é possível dividir um apartamento a partir de seu próprio trabalho. Para Buenos Aires tal realidade seria mais difícil. Na capital, o estudante precisa se contentar ou com moradias compartilhadas com diversas pessoas ou com a realidade de morar em bairros afastados do centro e, portanto, da faculdade. Há ainda a alternativa do trabalho de longas horas, contudo essa última opção é vista com desconfiança na medida em que atrapalha a formação educacional desses estudantes.

Outras cidades com significativo fluxo de brasileiros são Rosário e Córdoba. Nelas estão as Universidades de Rosário (UNR) e a Universidade de Córdoba (UNC). Estas duas apareceram menos vezes nas postagens do grupo. Talvez por serem cidades menores, não chegam a despertar o interesse das pessoas do grupo em questão. As cidades apresentadas na imagem a seguir são aquelas citadas como destino dos estudantes brasileiros. Como forma de indicar a população, quanto maior for o círculo maior também a população geral da cidade. As cidades em questão são Buenos Aires, Córdoba, Rosário e La Plata, por ordem populacional.

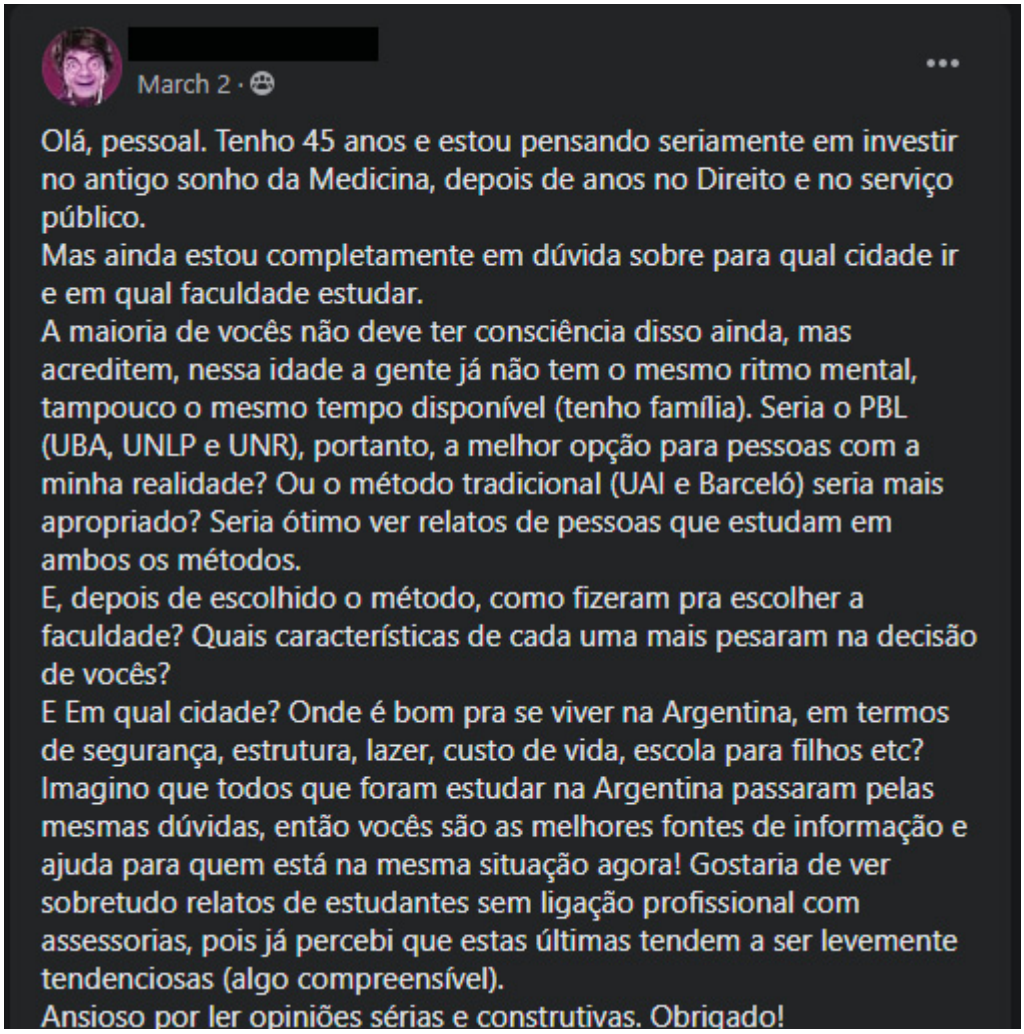
**Imagem 11: Principais cidades com estudantes brasileiros de medicina na Argentina**

[83] Caso de um dos estudantes entrevistados que para conseguir se manter financeiramente no país, recebe, além de uma baixa ajuda financeira de seus pais, proventos de seus trabalhos como entregador do aplicativo Rappi,

**Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos de campo**

Pode ser ainda que alguém interessado em ir para essas cidades e que procure informações sobre o assunto no Facebook acabe não encontrando ajuda neste grupo específico. Desta forma, as discussões sobre esses destinos acabam ficando em segundo plano nesse espaço específico, o que não quer dizer que tal mobilidade não exista em absoluto. Nas vezes em que referências a essas cidades apareceram, elas estão frequentemente ligadas a uma discussão sobre qualidade de vida e aspectos financeiros, como a imagem a seguir ilustra.

**Imagem 12: Escolha da cidade e custo de vida**



**Fonte: Grupo Estudantes Brasileiros de Medicina na Argentina**

Trabalho recentes sobre estudantes brasileiros de medicina em Rosário indicam um crescente interesse pelo assunto (ANGELUCCI e POZZO, 2020). As autoras fazem um trabalho para quantificar estes estudantes na universidade, retomando informações estatísticas disponibilizadas pela universidade. Para o ano de 2017, tais estudantes brasileiros na UNR somavam um total de 2.577, número oito vezes maior do que em 2012. Segundo suas investigações, os brasileiros são aquele grupo de estudantes estrangeiros com maior crescimento na universidade em questão, bem à frente de nacionais de Peru e Bolívia. Este levantamento da universidade mostra um quadro de ampliação das vagas para brasileiros.

Na UBA, o último levantamento do tipo foi feito em 2011. Para este ano, os brasileiros eram 934 matriculados, ou 8.8% do total de matriculados estrangeiros, sendo em sua maior parte formado por mulheres[84]. Já nesse momento a *carrera* de medicina era a mais expressiva,

[84] Os dados apresentados podem ser encontrados, juntamente a outros, aqui: http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf. Acesso em 23/04/2021.

com 15.3% do total das vagas para brasileiros[85]. Tomando aqui o caso da UNR e extrapolando sua dinâmica de incremento para inferir o caso da UBA, em 2017 o grupo de brasileiros chegaria a um número absoluto de 7.733 estudantes em toda a universidade. Por falta de levantamentos estatísticos mais precisos para a UBA, ao menos de conhecimento do autor, é difícil saber com precisão qual o montante de alunos brasileiros na universidade e no curso de medicina. Os grupos colaborativos e as empresas servem como dois proxies importantes para estimarmos, ainda que não em números absolutos, ao menos a relevância dessa população.

Esses grupos também foram um espaço importante para a realização da pesquisa de campo online. No decorrer do processo de leitura dos posts e análise dos tópicos de investigação de relevância para a pesquisa, pude acompanhar quem eram os interlocutores chave dessa rede, ou seja, quem eram as pessoas que frequentemente compartilhavam suas experiências e conhecimentos com os membros mais recentes. Tentei contato por diversas vezes com essas pessoas. Algumas delas responderam e aceitaram participar das entrevistas. Outras acabaram por não responder. Também foi através dos grupos de Facebook que consegui contato com outros estudantes brasileiros de medicina na Argentina. De fato, todos esses interlocutores foram importantes para a construção de um quadro mais completo que compreendesse as experiências de mobilidade estudantil internacionais. O capítulo a seguir explora os conteúdos veiculados nessas entrevistas.

### 5.2.3. Experiências estudantis

A seguir exploro as entrevistas online semiestruturadas feitas com os estudantes brasileiros de medicina na Argentina. Em anexo (anexo 1) segue o roteiro que guiou as entrevistas. Divido esta sessão entre os principais temas que surgiram nas conversas e que acabaram por nortear a escrita do capítulo que segue. Alguns dos principais temas debatidos foram os motivos de escolha da Argentina como destino de estudo, tanto do ponto de vista dos fatores de expulsão do Brasil quanto dos fatores de atração para o país vizinho, as experiências como brasileiros no país e na universidade argentina, a comparação entre as diferentes possibilidades de se fazer medicina na América Latina, como Bolívia e Paraguai, e as perspectivas futuras destes estudantes, que irão evidenciar razões não explicitadas de início

[85] Estudantes no Ciclo Básico Comum compõe a maioria. Contudo, os dados não nos indicam para qual faculdade tais alunos se dirigem depois. De toda forma, não há motivo para crer que exista uma alteração percentual significativa mesmo após a saída desses estudantes do CBC, o que manteria a medicina como principal área de estudos.

para a escolha do país, mas que em um olhar mais atento indica para um processo de expectativa migratória mais ampla.

5.2.3.1. Fatores de atração e repulsão

Um dos primeiros pontos a se levar em consideração são os motivos que, de um lado, levaram esses estudantes brasileiros a sair do Brasil em busca de educação superior, e, de outro, os motivos que os levaram a escolher a Argentina como destino. Esses fatores de atração e repulsão são aqui de diversas formas, não se restringindo àqueles de matriz econômica. Já foram explorados (itens 5.2.1 e 5.2.2) alguns desses fatores, mas sempre de um ponto de vista econômico onde os estudos na Argentina "compensam" mais do que no Brasil por conta de seus valores mais baixos. Este é um ponto evidenciado na narrativa empregada pelas empresas de assessoria e também nos grupos colaborativos. Contudo, esses fatores de expulsão (altos preços de mensalidades no Brasil) e atração (baixo custo de vida e estudos na Argentina) não são os únicos.

Também foi apresentada por esses estudantes os impeditivos que os levaram a não cursar medicina no Brasil, sendo o principal deles a dificuldade do exame vestibular. Mais de uma vez tal processo seletivo foi descrito como "injusto", como na passagem: *"[...] no Brasil é muito injusto né a... para alguém conseguir entrar numa boa faculdade... bom do meu ponto de vista eu acho que é injusto o método avaliativo*"[86]. O número restrito de vagas e os consequentes cortes que se operam a partir das notas no vestibular são fatores que, para muitos, impedem a entrada em universidades brasileiras. Devido a essa dificuldade de entrada ocorre que para passar em uma universidade pública é preciso que se esteja disposto a dedicar anos de sua vida na preparação para o vestibular, o que para muitos não soa como uma boa alternativa, já que outros planos precisam ser deixados de lado, como planejamento de carreiras e entrada na vida universitária.

Outro ponto destacado por parte dos estudantes é sobre a qualidade do ensino no país vizinho, em especial para o caso da UBA. Para os estudantes esse é outro fator importante de atração ao país, já que essa universidade é hoje a mais bem ranqueada em indicadores como o *QS Top Universities*[87]. Ainda que este processo possa ser colocado em questão ao atentarmos

[86] Gabriel (pseudônimo). Entrevista de 06 de abril de 2021. Entrevistado. Fernando Lajus. Online. (38 min)
[87] Ranking internacional voltado para a avaliação e divulgação das melhores universidades. A pontuação é baseada em uma série de indicadores por universidade e área de conhecimento. É um dos rankings mais antigos usados por financiadores, professores e alunos para orientar suas decisões no momento de sua escolha da universidade.

para quais os indicadores utilizados, a heterogeneidade em termos dos cursos, eles ainda assim funcionam como um importante norteador das escolhas estudantis, na medida em que definem o campo de escolhas para aqueles que estão em busca de uma universidade.

Similar a este argumento é aquele sobre a história da UBA e de seu curso de medicina. Em diversos momentos foi apresentado o fato de a universidade e o próprio curso de medicina contarem com estudantes e professores premiados com o Nobel. Isso também está presente na narrativa da escolha da Argentina, sobretudo, novamente, no caso da UBA, como instituição de destino. Assim, para alguns a decisão foi tomada por conta desse mérito. Evaristo, por exemplo, diz: "[...] *eu procurei a melhor faculdade e quando eu busquei a melhor universidade da América Latina tava a UBA... tava melhor até que a USP* [...][88]". Também por esse prestígio alguns estudantes definem a UBA como uma universidade mundial, em oposição à universidade brasileira vista como nacional, como Jonas: "[...] *e eu escolhi ir para Argentina porque lá fora é mais reconhecido do que a do Brasil... médico que é formado no Brasil é médico do Brasil... médico que é formado na Argentina é médico no mundo todo*[89]".

Assim, a escolha da Argentina parece se ancorar em alguns motivos: custo de vida, custos educacionais, qualidade do ensino, projeção internacional, prestígio acadêmico e experiência internacional/cosmopolita. A explicação tem termos simplistas de fatores de atração e repulsão econômicos, ainda que expressa parte da realidade, deixa de lado essa série de outros motivos que, como venho mostrando, são constitutivos desse desejo de mobilidade estudantil.

Este grupo de estudantes também contém uma multiplicidade de trajetórias individuais. Estas trajetórias individuais mostram um quadro complexo. Existem aqueles que foram para a Argentina também levados por aspectos mais sentimentais, como no caso da estudante que tinha um namorado brasileiros no país que também já fazia medicina. Esse primeiro incentivo partiu da vontade de permanecerem juntos. Mais uma vez, este não é um motivo único, ainda que auxilia no entendimento.

#### 5.2.3.2. Estratégias de manutenção no país

Tem também lugar diferentes histórias quanto ao prosseguimento no país. Ainda que por conta da pandemia de COVID-19 muitos tenham voltado ao Brasil, já que as aulas são

[88] Evaristo (pseudônimo). Entrevista de 14 de abril de 2021. Entrevistador Fernando Lajus. Online. (29 min)
[89] Jonas (pseudônimo). Entrevista de 14 de abril de 2021. Entrevistador Fernando Lajus. Online. (15 min)

feitas de forma online, outros muitos continuam no país. E, certamente, todos aqueles que quiserem continuam sua formação em algum momento precisarão retornar à Argentina. Essa manutenção no país é feita de diversas formas. Na maioria das vezes os pais cobrem as despesas de seus filhos, fazendo dessa classe um grupo exclusivamente de estudantes que não precisam se preocupar com uma renda mensal.

Aqueles que não contam com o auxílio dos pais para arcar com todos os custos acabam por entrar em trabalhos que possam conjugar com suas formações. Como dito algumas vezes, é comum a prática de se fazer "comida brasileira", como brigadeiros, pastéis, entre outros, para auxiliar nos gastos. Alguns ainda, como no caso de Sílvio, trabalham de forma informal em diversos setores, como no caso dos aplicativos de entrega. Segundo ele:

> "[...] como muitos brasileiros fazem virarem empreendedores né... muitos oferecem algum tipo de serviço... tipo vêm do Brasil já sabendo é... um ofício... por exemplo ser cabelereiro... manicure... ou vende comida brasileira... faz coxinha... doce e começa a vender para ganhar uma renda extra né... ou como no meu caso eu... depois que a gente recebe o DNI... nós tenhamos a possibilidade de trabalhar com os aplicativos de entrega... então no meu caso eu não trabalho de uma maneira oficial onde eu tenho um horário para seguir mas eu trabalho com o RAPPI... um aplicativo de entrega de comida no qual eu posso trabalhar nos horários que são melhores e adequar com meus horários de estudo e não necessariamente preciso trabalhar cinco seis horas seguidas [...]"[90]

Essas estratégias de manutenção são com frequência invisibilizadas na literatura sobre internacionalização da educação superior. Sendo uma literatura produzida em grande medida no Norte Global, seus achados e conceitos refletem a realidade das universidades dessa localidade. Lá a figura do estudante internacional é majoritariamente aquela do estudante com os fundos, sejam familiares ou pessoais, para se manter no interior da instituição sem a necessidade de realização de trabalhos exteriores. Estes, mesmo quando realizam trabalhos, o fazem quase sempre no interior das próprias universidades, em seus *campus*, em cafés, bibliotecas, laboratórios de pesquisas e outros espaços.

Aqui uma característica da universidade argentina também contribui para a busca de trabalhos fora dos muros da instituição. Por ser uma instituição de caráter amplo, com acesso universal e gratuito, sua população estudantil é massiva. Isso quer dizer que os cursos contam com um corpo estudantil maior do que os meios disponíveis para colocar este corpo a receber remunerações por seus estudos. Quer dizer, a capacidade da universidade em se tornar uma instituição total, no sentido de se auto financiar e financiar a permanência de seus pares, é

[90] Silvio (pseudônimo). Entrevista de 08 de abril de 2021. Entrevistador: Fernando Lajus. Online. (43 min).

colocada em dúvida no momento em que o número de estudantes se torna muito alto. Tem aqui lugar uma hipótese que auxilia para o entendimento dessa busca dos estudantes internacionais por trabalhos paralelos.[91]

Um outro indicativo dessa tendência ao trabalho exterior foi a presença, nas falas dos entrevistados, de descrições dos estudantes argentinos nas universidades do país. Ao apontarem para as diferenças entre Brasil e Argentina, um dos pontos relatados é que os estudantes argentinos em geral têm trabalhos em paralelo aos seus estudos, o que reforça a ideia de que a universidade não oferece muitas oportunidades de permanência. Primeiro como estudantes na Argentina, os brasileiros acabam por precisar de auxílio da família ou um trabalho para se manter. Segundo, como brasileiros e estrangeiros, acabam por criar negócios que dialoguem com sua nacionalidade (como no caso da comida brasileira), ou adentram àquelas categorias laborais de acesso facilitado e baixa remuneração, como aplicativos de entrega, comércio, entre outras.

Por sua centralidade na vida em sociedade, o exercício de uma atividade laboral, qualquer que seja sua natureza, terá consequências futuras para os estudantes. No caso de Sílvio, por exemplo, ele precisou fazer novamente as matérias do primeiro ano por conta da dificuldade em conciliar seus estudos com o trabalho de entregador. Junta-se a isso o difícil processo de adaptação dos primeiros meses, algo que é compartilhado por todos, trabalhando ou não, e que envolve diferentes temáticas.

#### 5.2.3.3 Métodos de ensino e avaliação

O principal estranhamento com a vida universitária destacado é quanto a metodologia de ensino das aulas e ao método avaliativo das provas. Sobre as aulas, os estudantes destacam que os professores têm uma atitude mais distanciada em relação aos alunos. Muitos que acabaram de sair do ensino médio passam por um processo de adaptação ao ritmo das aulas, que é necessariamente mais lento e ditado pelo professor. As aulas seguem o modelo do transmissor de conhecimento perante uma grande audiência, o que diminui o espaço dos alunos para interrupções e auxílio com dúvidas pontuais que surgem durante a apresentação.

[91] É preciso dizer aqui que o quadro não é exclusivo da Argentina. A dificuldade que as universidades brasileiras têm em disponibilizar estratégias de permanência para seus estudantes também é real e muito presente, sendo exacerbada nos últimos anos por políticas de retirada de investimentos nas instituições. De todo modo, o tamanho das universidades argentinas e o mais que expressivo número de estudantes, sobretudo quando comparado ao Brasil, é um indicativo de que a questão é ainda mais premente no país vizinho.

Em relação as provas, ao contrário do Brasil, onde a maior parte das avaliações são escritas, na universidade argentina essas são orais. Por conta disso, as avaliações tendem a ser ainda mais difíceis para brasileiros na medida em que, principalmente nos primeiros meses, não tem total proficiência em espanhol. Os exames orais são assim definidos pelo adjetivo "aterrorizantes", como na fala de Evaristo:

> [...]enquanto no Brasil o professor ele fala assim olha... a gente... o aluno fala professor o senhor não pode pedir isso porque o senhor não passou isso na sala... isso é comum no Brasil... o senhor não pode perguntar isso na prova porque o senhor não falou isso em sala né... aqui não... o professor fala... olha você não perguntou porque você não quis eu tava lá pra tirar dúvida... então posso perguntar o que eu quiser... então isso é muito difícil... e você chega no dia da prova é meio aterrorizante porque tem menina chorando... tem gente se tremendo com... ataque de nervo assim... ataque de pânico [...][92]

Soma-se a isso uma outra característica da faculdade de medicina da UBA, que é a divisão temporal do curso e sua relação com as provas. Como levantado pelo próprio entrevistado na sequência de sua fala, para desse "terror" com as provas, tem a ver com o que está em jogo em caso de reprovação. Para a faculdade de medicina não se trata só da aprovação em uma matéria específica, mas sim do acesso a fazer outras disciplinas. Desta forma, aquele que reprova em uma matéria fica impossibilitado de seguir o progresso da *carrera*, estando impossibilitado de fazer matérias subsequentes de sua formação.

O caso do CBC é ainda mais emblemático da natureza do problema e da origem da angustia com as provas. O processo de entrada para o CBC se dá todo ano, mas as provas ocorrem de forma quadrimestral. Peguemos a matéria de anatomia como exemplo, já que esta foi a mais recorrente na fala dos estudantes. Esta matéria dá acesso a todas as outras matérias da *carrera,* ou seja, aquele aluno que reprovou em anatomia está impossibilitado de fazer qualquer matéria do curso, o que quer dizer, na prática, que está fora da universidade.

Além disso, a aprovação ou não em anatomia depende da aprovação ou não em diversos exames dentro da mesma matéria. Esta é a diferença, no vocabulário estudantil, entre o estudante regular e o estudante aprovado. Assim, um estudante pode ter passado no exame de anatomia motora, mas reprovado na matéria. Isso pois existe um exame final que engloba toda a matéria estudada e todos os exames passado. O contrário também é verdade, no caso em que um estudante pode ter passado no exame final, mas reprovado em algum exame complementar. Neste caso ele também não estará aprovado, mas somente regular.

[92] Evaristo (pseudônimo). Entrevista de 14 de abril de 2021. Entrevistador Fernando Lajus. Online. (29 min)

Sobre a divisão temporal e as provas a questão é colocado no montante ao tempo de espera para o próximo ano de matrícula. Como os exames ocorrem no decorrer do ano do CBC - de forma quadrimestral -, temos a possibilidade de um estudante ter todo seu ano terminado de forma abrupta já nos meses de abril/maio, ou seja, no início de sua matrícula. Isso pois caso seja reprovado num exame inicial só poderá fazer uma nova matrícula na turma do próximo ano. É preciso, portanto, ponderar sobre o aspecto gratuito e universal da universidade na Argentina, pois ainda que seja livre a entrada e gratuita a permanência, ela apresenta processos de seleção e continuidade bastante restritivos e exigentes com seu corpo discente.

No caso dos estudantes brasileiros isso parece gerar ainda mais preocupação. Como estrangeiros em um país de língua oficial que não aquela de seu país de origem, passam por um processo de adaptação lento que envolve o manejo da língua. Em ocasiões como as provas avaliativas é de se imaginar que a insegurança os atinja de maneira ainda mais forte, sobretudo tendo em vista que o exame é oral, o que implica em certa familiaridade com os lugares comuns da língua, como nos momentos de pausa, nos usos de expressões coloquiais de alto poder figurativo, nos momentos de tergiversão para a formulação de uma ideia embrionária, entre outros.

#### 5.2.3.4 Universidad Nacional de La Plata e Barceló

Ao menos três diferentes possibilidades de escolha surgem neste processo de estudo de medicina da Argentina, somente para o caso da Cidade de Buenos Aires e arredores[93]. Os três destinos são: UBA, UNLP e Barceló.

As dificuldades de entrada estão localizadas de forma mais pontual na UBA, que tem um processo de entrada diferenciado em relação às outras universidades - públicas e privadas - do país. Na UNLP o processo de entrada na *carrera* é bastante diferente, e mais conforme o restante das universidades do país. A UBA é aqui um caso fora da curva no que tange aos processos de seleção de estudantes. Ao invés do CBC da UBA, a UNLP tem o que os estudantes chamam de curso de ingresso, ou seja, um curso rápido, de duração de um a dois meses, que apresenta a história da universidade no país e as matérias da faculdade de medicina que irão fazer. Se trata de um curso introdutório de caráter meramente descritivo sobre a faculdade de medicina e que não possui natureza eliminatória. Comparada ao caso da UBA, instituição de

[93] Como já mencionado, vale lembrar que outras cidades, como Córdoba e Rosário, também contam com uma expressiva população de estudantes brasileiros de medicina em suas universidades.

excelência e prestígio, dado sua natureza seletiva e excludente, as outras universidades possuem processos de entrada facilitados, o que faz delas instituições de escolhas de muitos estudantes brasileiros.

Este é também o caso da Faculdade Barceló, já comentada brevemente no capítulo anterior. Esta instituição privada de ensino de medicina na cidade de Buenos Aires acaba por atrair muitos brasileiros por sua facilidade e seus preços baixos (cerca de 600 a 900 reais mensais),, especialmente comparado às faculdades privadas do Brasil. O que não dito é que, como descrito por diversos entrevistados, ela acaba sendo escolhida por aqueles brasileiros que após um primeiro ano no CBC acabam por decidir sair da UBA e seguir sua formação em Barceló, onde terão uma entrada garantida. Gabriel, estudante de medicina cursando a *carreira* de medicina na UBA, quando perguntado sobre a facilidade de entrar nessas faculdades privadas na América Latina onde brasileiros vão fazer seus estudos diz o seguinte:

> [...] tanto na Argentina quanto no Paraguai quanto na Bolívia eu vou concordar... porque meio que virou um negócio assim... que vai os estudantes brasileiros para esses países assim porque o real é muito valorizado... então meio que assim literalmente virou um negócio **Entrevistador**: das universidades mesmo lá quererem receber sim... é assim pagou entrou... sem desmerecer ninguém... tenho vários amigos... por exemplo assim... falo da minha safra assim... de brasileiros que foram pra UBA... da minha turma que tinha amigos... eu sou o único que conseguiu entrar na UBA... e aí os outros ou desistiu ou foi para universidades que você paga e começa a cursar[94]

Este motivo centrado no "fracasso" acadêmico não é o único relatado. Outras explicações são apresentadas no já citado grupo de Facebook Estudantes Brasileiros de Medicina na Argentina. Lá, estudantes brasileiros de Barceló relatam que a instituição fornece melhores laboratórios, estrutura de ensino mais moderna, turmas com menor números de alunos, entre outros fatores que favoreceram suas escolhas pela instituição[95]. De toda forma, os dois lados explicitados ("fracasso" acadêmico/facilidade de entrada e estrutura moderna/educação personalizada) são dois fenômenos de um mesmo processo de mobilidade estudantil para faculdades privadas de medicina na Argentina. Para outros países que recebem muitos estudantes brasileiros, como Paraguai e Bolívia, os estudantes brasileiros na Argentina foram unanimes em dizer que a qualidade do ensino ficaria prejudicado em caso de escolha destes destinos.

---

[94] Gabriel (pseudônimo). Entrevista 08 de abril de 2021. Entrevistador Fernando Lajus. Online. (38min)

[95] Infelizmente não foi possível encontrar estudantes de Barceló dispostos a fazer entrevistas, nem grupos específicos voltados a esses sujeitos para entrar em maiores detalhes quanto às suas escolhas. Ainda que nas mensagens de convite enviadas houvessem pessoas que pareciam favorecer a escolha de Barceló no grupo, ou seja, que estimulavam brasileiros a estudar nessa instituição, muitas delas inclusive justificando suas posturas por suas próprias trajetórias em Barceló, elas acabaram não respondendo às mensagens.

Cada um deles parece conjugar uma série de motivações diferentes. A explicação explorada anteriormente, sobre os motivos de escolha da UBA, se relaciona com os exames de entrada da UBA, o CBC, conhecido por ser um processo estressante e incerto, em especial para aqueles que não falam o espanhol fluentemente, já que as provas são feitas de forma oral. Outro ponto é a facilidade de entrada, que neste caso parece favorecer a escolha de Barceló e La Plata, a primeira com nenhum processo de entrada e a segunda com um curso de ingresso sem caráter eliminatório.

Das diferenças entre Barceló e La Plata se destaca aquela entre os métodos de ensino em instituições públicas e privadas, o que aproxima a UNLP mais de UBA e, consequentemente, a afasta de Barceló. Segundo os relatos estudantis, Barceló, por sua natureza econômica, acaba por ter exames de passagem de matérias mais fáceis, além também da forma de ensino se assemelhar mais ao modelo brasileiro. O relato de Evaristo, estudante de medicina na UNLP, descreve o modelo de ensino brasileiro como um que favorece os alunos. Para ele, no Brasil os estudantes ficam numa posição onde podem cobrar do professor qual matéria este tem o direito de pedir nos exames com base nos conteúdos ministrados. Para ele, assim como para outros, este modelo se assemelha mais ao caso de Barceló. A UNLP, como uma universidade pública, segue o mesmo padrão da UBA, o que quer dizer que os professores têm uma postura mais independente quando se trata dos exames. Como na UBA, na UNLP o corpo docentes dispõe de alunos auxiliares que se dispõe a tirar dúvidas dos alunos em sala, mas não se sentem obrigados a dar somente o conteúdo ministrado. As provas tratam dos livros indicados para leitura, e podem abranger os diferentes conteúdos dos mesmos.

Da mesma forma, a natureza da aula retratada nas entrevistas também é diversa. Segundo os estudantes, existe nessas universidades públicas argentinas uma cultura de ensino onde o professor entra em sala e dá sua matéria sem abrir espaços para interrupções. As dúvidas devem ser tiradas de forma pontual com os mesmos após a aula, ou com seus assistentes de ensino. Tendo em vista que as turmas contêm por vezes mais de duzentos alunos se compreende melhor os motivos de tal método de ensino. Esta realidade é bastante diversa em Barceló, que mantêm turmas menores de alunos e que, portanto, pode dispensar uma atenção mais particular para cada um.

Um ponto que deve ser destacado e que diferencia as universidades em questão é a localidade das três. Barceló e UBA ficam na cidade autônoma de Buenos Aires, capital cultural e política do país. A UNLP fica em La Plata, cidade próxima cerca de 60 km de Buenos Aires, mas com uma vida descrita como mais lenta, em moldes bastante diversos da capital nacional. Por isso, escolher a universidade dessa cidade é também levar em consideração outros aspectos

da experiência de mobilidade internacional. Não só se trata de escolher uma universidade em detrimento de outra (o que implica em diferentes processos seletivos, métodos de ensino, etc), mas também de fazer uma escolha quanto a qual cidade se quer (ou se pode) morar.

Como já foi dito no capítulo 5.2.2 essa escolha da cidade também está ancorada na percepção sobre os custos de vida. Segundo os relatos coletados, enquanto em Buenos Aires é preciso de ao menos R$1.500,00 por mês para se viver, podendo ter uma boa para ótima condição de vida a partir de R$2.500,00, em La Plata é possível viver com cerca de R$1.000 por mês. José[96], estudante que mora em La Plata e estuda na UNLP, diz pagar de aluguel, que é parte mais considerável de seus gastos, cerca de R$450,00 mensais, valor bem abaixo do de Buenos Aires, que está entre R$ 750,00 a R$1.000,00 para alugar um quarto individual. Este valor em Buenos Aires irá depender das condições do imóvel e, sobretudo, da localização, com bairros como Palermo, Recoleta e Bergano sendo os mais caros.

#### 5.2.3.5 A comunidade de brasileiros

A formação de comunidades de brasileiros foi também uma recorrente nas falas dos alunos. Não só essas comunidades facilitam em todo o processo de entrada, já que se constituem como redes de contato e informações, verdadeira espécie de capital de mobilidade (OLIVEIRA e KULAITS, 2017) transponível para diferentes contextos, como essas comunidades se constituem em diversos espaços de vivência no país. É o caso da escolha da moradia. A maior parte dos entrevistados (a não ser uma que atualmente mora com seu namorado argentino) contam morar com outros brasileiros. Todos dizem ter morado com brasileiros no início de sua chagada na Argentina, o que, se não indica um favorecimento por essa escolha, ao menos demonstra uma predisposição baseada na formação de redes de contato anteriores à chegada na Argentina.

As rodas de amigos também são apresentadas com frequência. Como falam, a maior parte de suas amizades acabam sendo com outros brasileiros que também estudam medicina no país. Isso pode se dar pelas ligações primeiras feitas antes de se chegar na Argentina, quando estes estudantes buscam informações em diferentes meios para justificar suas decisões. Assim, aos poucos os grupos vão se formando, de início em páginas web como Facebook e Instagram, depois passando para aplicativos mais pessoais de troca de mensagens, como WhatsApp e Telegram, chegando até as interações cotidianas, nas universidades, em praças, cafés e mesmo

[96] José (pseudônimo). Entrevista 15 de abril de 2021. Entrevistador Fernando Lajus. Online. (34 min)

em suas residências. A convivência com nacionais em terra estrangeira acaba por se tornar uma das principais redes no país.

Mas, alguns brasileiros dizem se incomodar em fazer amizades somente com outros brasileiros. Estes dizem preferir conhecer e conviver com pessoas de outros países. Não só - estes estudantes dizem - podem aprender melhor e mais rápido o idioma espanhol, como também acabam por descobrir novas culturas. O aspecto linguístico não deve ser desprezado, já que saber uma nova língua é um dos fatos relevantes e positivos desta experiência internacional. Será, como veremos adiante, inclusive um capital utilizado quando do momento de pôr em prática seus planos para o futuro. Este também será um dos resultados de sua formação internacional, que irá diferencia-los de outros médicos formados no Brasil. Os brasileiros na Argentina terminam seus cursos com uma alta proficiência em espanhol.

A convivência com outras culturas é também um fato relevante. Na já descrita ótica da mobilidade estudantil como rito de passagem/instituição, a convivência cultural é momento de absorção de outras possibilidades de vida. Esse engajamento com o novo, distante ou inusitado, é marca da personalidade daquele que se desenvolveu pessoalmente no processo de migração. Aprender novos costumes ou simplesmente saber se portar em situações que num primeiro momento são desconfortantes é importante incentivo da formação em outro país.

A convivência unicamente com brasileiros é descrita assim como um entrave para uma experiência mais completa de alteridade. Pelo que relatam, aqueles brasileiros que acabam por conviver somente com seus nacionais não aprendem satisfatoriamente a língua. Também acabam sendo vistos como de mentalidade mais fechada e não estando dispostos a sair do que descrevem como uma zona de conforto. Apesar disso, o cotidiano desses estudantes brasileiros de medicina é ainda muito povoado pela brasilidade na Argentina, sobretudo quando se trata da procura de uma residência, momento essencial de todo o processo. Ela se expressa também em outros momentos, como nos convites para festas, em encontros informais em parques, cafés e na universidade e compra de comidas brasileiras, como brigadeiros, coxinha e pastel vendidos por outros brasileiros.

#### 5.2.3.6 Perspectivas futuras e planos migratórios

Mas quais são os objetivos perseguidos por esses estudantes a escolher a Argentina como país para realizar seus estudos superiores? Em parte, se poderia dizer que a escolha é simplesmente uma alternativa ao complexo nacional de universidades. A dificuldade do exame

vestibular para universidades públicas e os altos custos de uma formação privada tornariam difícil para muitos o estudo no Brasil. Aqui está parte da explicação, pelo menos conforme os achados no material das empresas de assessoria, dos grupos online de estudantes e das entrevistas realizadas. Como decorrência, os objetivos seriam similares a uma formação no Brasil, sendo em grande parte definidos pelo termo genérico de uma busca por uma melhor qualidade de vida, ascensão social ou mesmo a realização de uma vocação. O processo educacional, principalmente de educação superior, que é um momento de escolha mais ou menos madura de uma trajetória de vida específica, comporta todas essas expectativas, e o caso dos estudantes internacionais não é diferente daqueles que se mantêm no país de origem para os estudos.

Mas parecem haver também diferenças significativas quanto aos objetivos buscados pelos estudantes brasileiros de medicina Argentina. Estes motivos se ligam diretamente à escolha de um outro país para educação, pois somente neste espaço distinto é que eles teriam acesso a algumas oportunidades específicas. Aqui então existe uma diferença notável entre fazer uma educação no Brasil e na Argentina, e esta diferença está vinculada aos planos futuros dos estudantes, planos que como mostrarei estão conectados a uma vontade ulterior de migrar para outros países.

Para se entender essa intenção, o relato de Jonas, estudantes brasileiros na UBA, traz uma comparação marcante. Quando perguntado sobre por que escolheu fazer medicina na Argentina, ele diz o seguinte: "[...]*eu decidi ir para a Argentina porque lá fora é mais reconhecido do que a do Brasil... médico que é formado no Brasil é médico no Brasil... médico formado na Argentina é médico no mundo todo* [...]". À primeira vista pode parecer que essa conclusão se dá com base no prestígio da instituição, mas outro aspecto também entra em questão, qual seja, a validade internacional do diploma argentino em outros países, principalmente na Espanha. Para este país tem lugar um acordo específico que marca a colaboração entre os dois países e que facilita a regularização de profissionais argentinos no país.

Como foi relatado em quase todas as entrevistas, essa característica do diploma em universidade pública da Argentina é aspecto essencial para se entender os planejamentos e perspectivas futuras dos estudantes. Mas quais os objetivos, parâmetros e disposições deste acordo entre Argentina e Espanha, e o que ele representa para os estudantes brasileiros para que tenha relevância tão grande no processo de mobilidade estudantil internacional para o país?

O documento oficial se chama *Acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y grados académicos de educación superior universitaria entre el Reino de España y la*

*República Argentina.* O acordo firmado entre o Ministério de Educação da Espanha e o Ministério das Relações Exteriores argentino foi definido em 23 de fevereiro de 2017 e passou a entrar em vigor em 27 de dezembro de 2018, o que faz dele um marco recente entre os dois países. Como outros documentos do tipo, o Acordo em questão se propõe a desenvolver relações de cooperação, com ênfase na área educacional, entre os dois países, fazendo o processo de reconhecimento se tornar mais ágil e eficiente[97].

O documento estipula, em seu artigo XI, que o acordo tem validade de cinco anos, sendo automaticamente renovado por mais cinco após o vencimento do prazo e podendo ser denunciado por qualquer uma das partes a qualquer momento, caso no qual a denúncia passa a inviabiliza-lo após um ano de sua data. Tal cláusula não deixa de se parecer com uma alternativa do governo espanhol para o caso do aumento significativo das migrações para o país, se imaginando que a maior parte dos fluxos sejam em direção ao país europeu. As ramificações inesperadas de tal acordo podem ser vistas no caso dos estudantes brasileiros de medicina na Argentina que, segundo os entrevistados que chegaram ao país antes de 2018 (data em que tal acordo passou a ter validade), tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, muito por conta da possibilidade de se ir para a Espanha.

O acordo também estipula as partes em cada país responsáveis pela validação dos diplomas, tanto daqueles que fizeram a formação no país quanto dos que chegam para a revalidação. Na Argentina, os títulos válidos são aqueles reconhecidos pela *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (CONEAU). Estes títulos com certificação do CONEAU, por sua vez, devem ser revalidados na Espanha pelo Ministério da Educação, na forma e representação das universidades competentes.

Ponto específico às faculdades da área da saúde, o inciso C do artigo 3 estipula que seus graduados devem passar por processo diferenciados de validação. Para estes o título validado deverá estar devidamente atualizado em sua área de especialidade, o que vale dizer que a residência deve ser recente ou realizada na Espanha. Para aqueles que se formaram a mais de seis anos na Argentina, é preciso apresentar, durante o processo de revalidação, um comprovante de ao menos três anos de trabalho na área na Argentina.

Apesar de burocrático, o processo é descrito como uma facilidade se comparado ao processo de revalidação para diplomas brasileiros. Basicamente, o itinerário de busca e entrega

---

[97] *Acuerdo de reconecimiento mutuo de títulos, diplomas y grados académicos de educación superior universitária entre el Reino de España y la República Argentina*. In. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-541. Acesso em 19/06/2021.

dos documentos é o seguinte[98]. Após a entrega do diploma de medicina por parte da UBA, o interessado deve se dirigir aos órgãos universitários competentes e solicitar seu Certificado de Estudos Analítico e Plano de Estudos, validando-os em sequência na mesma instituição. Com estes três documentos validados em mãos a UBA irá envia-los para o Ministério de Educação da Argentina, que fará sua legalização. Após isso, se receberá os documentos devidamente carimbados, levando-os, em sequência, para o Ministério de Relações Exteriores da Argentina, que irá fazer a devida apostila de Haya com os documentos. Com tudo isso em mãos o interessado irá até a *Consejería da España* em Buenos Aires, onde pagará a devida taxa do processo legal, de onde receberá um formulário de solicitação. Após preenchimento e pagamento da taxa na *Consejería* o processo de revalidação entra em andamento. O prazo para a revalidação depende da procura do serviço. Conforme relatado, por conta da atual crise humanitária na Venezuela, muito nacionais desse país tem procurado a Espanha como destino e para validação de seus diplomas, o que tem tornado o processo mais demorado que de costume, com um prazo informal variando entre 10 e 12 meses[99].

Tal processo de migração para a Espanha tem sido também visto com atenção pelas universidades argentinas. Indicativo dessa importância é a existência de diretrizes da própria faculdade de medicina na UBA para a validação do diploma da instituição na Espanha, facilitando o encontro das informações entre seus próprios estudantes[100]. Para facilitar o andamento do processo, a faculdade já dispõe de certificados que contenham todas as informações necessárias, a partir de uma mudança que teve lugar em 2020. Segundo a faculdade, os certificados que disponibilizam e que serão necessários para a validação na Espanha são: Certificado de matérias, Certificado de plano de estudos em anos acadêmicos e com carga horária e Certificado de duração de carreira.

Essa possibilidade tem sido vislumbrada como um elemento central na escolha da Argentina por parte de diversos alunos. Atentos às oportunidades de migração internacional a partir de seus diplomas de educação superior, os estudantes têm se organizado já com a migração futura em mente para a Europa. Esse é um indicativo da relevância dos grupos informais, que rapidamente compartilham tais informações entre seus membros. O desejo de

---

[98] Explico o caso da UBA pois foi este o destacado pelos entrevistados. Não pude conversar com outros estudantes sobre processos para outras universidades, ainda que não deva mudar em linhas gerais, uma vez que as diretrizes de documentos é a mesma independente das universidades em questão.

[99] No link a seguir de pode ver o escrito oficial espanhol da lista de documentos finais que se deve possuir para dar entrada no processo. In. https://www.educacionyfp.gob.es/argentina/dam/jcr:9b85cbf3-0d6a-4f5b-b56b-3677ddc5f58c/instructivouniversidadarg.pdf. Acesso 21/06/2021.

[100] A chamada pode ser encontrada aqui, in. https://www.fmed.uba.ar/direccion-de-mesa-de-entradas-y-archivo-general/homologar-o-revalidar-titulo-con-espana. Acesso 19/06/2021.

migrar para a Europa e ter a Espanha como porta de entrada foi expresso na maioria das entrevistas, como no caso de Evaristo, que diz:

> de verdade eu não penso em voltar pro Brasil mas também não penso em ficar aqui na Argentina... aqui na Argentina eles tem um tratado com a Espanha... o diploma da UBA é válido lá... então a minha pretensão com a minha namorada é fazer a especialização na Europa

Ou também José, que diz:

> [...]eu pretendo ir pra outro lugar... as faculdades da Argentina tem um convênio com a Espanha... e a gente aqui em casa... a gente pensa em ir pra Espanha... tentar a vida de repente na Europa... não sei ainda... algo que tá meio assim[...]

Para estes e outros brasileiros a Espanha é vista como uma "porta de entrada" para a Europa. O entendimento do processo burocrático já é conhecido por muitos, que falam que pretendem trabalhar três anos no país para conseguir suas cidadanias e, após esse período, ir para outros países da Europa se for o caso, tal como estipula a legislação espanhola para reconhecimento de cidadãos estrangeiros residentes no país. Aqui o diploma opera como um facilitador de migrações futuras, uma espécie de capital adquirido que se usa para conseguir alcançar outros lugares do mundo. Um verdadeiro facilitador migratório.

Alguns pontos importantes de todo este processo por busca de uma formação internacional na educação superior surgem deste achado. Primeiro, que as expectativas educacionais em outro país não estão ligadas unicamente a posse pura e simples de um diploma universitário. Entre a escolha do país e a pose do diploma existe todo uma infinidade de pormenores que envolvem redes de contato, capitais herdados e adquiridos, planos de vida e desejos subjetivos complexos. Assim, a mobilidade acadêmica desses jovens estudantes engloba uma série de questionamentos e temáticas sociológicas que ultrapassam o reino dos processos educativos por si só.

Exemplar desse processo é a noção de cosmopolitismo dessa classe internacional. Estes estudantes tem a possibilidade de, através de suas mobilidades internacionais, passar por um verdadeiro rito de instituição de características de distinção. Entre estas está a posse de uma língua estrangeira, o conhecimento de outras culturas, novos modos de expressão, a construção de uma rede internacional de contatos, entre outros traços distintivos desta classe de jovens estudantes internacionais. Como verdadeiro momento de transição para a vida adulta, estes estudantes relatam suas dificuldades em morar em outro país, juntamente ao aprendizado conquistado através dessas dificuldades e de sua superação.

Também vale destacar que estudos e migração estão próximos, não só por conta do deslocamento internacional dos estudantes, senão também levando em consideração seus planos futuros. Ao que tudo indica dos relatos coletados, ao menos no nível da expectativa a imigração para o continente europeu é uma realidade. Se tal migração irá ocorrer ou não é em parte uma incógnita. Contudo, as vias burocráticas e o conhecimento necessário para tanto já existem e estão bem fundamentados entre os participantes deste grupo. Eles sabem qual o caminho a se seguir e se mostram dispostos a percorre-lo. Além disso, antes mesmo de começarem suas trajetórias nas universidades argentinas, foi possível perceber que para muitos a escolha já esteve orientada pelo desejo migratório futuro, ou ao menos teve efeito no momento de escolha da Argentina como destino em detrimento de outros países, tais como Paraguai e Bolívia, para citar dois que também contam com fluxos de brasileiros estudantes de medicina.

Desta forma, a ida para a Argentina concilia intenções que convergem num mesmo sentido. Como dito por Larissa[101], ela une "o útil ao agradável". Quer dizer, de um lado, ela possibilita a tão sonhada entrada num curso de medicina, que no Brasil é de acesso quase exclusivo das elites econômicas ou, ao menos, daqueles que podem dispor de um longo período de incubação nos estudos que possibilitará a entrada em uma universidade pública. Por outro, essa mobilidade potencializa e torna possível o desejo de ter uma experiência de vida internacional. Morar em outro país, como foi visto, é um desejo central na fala de muitos, e representa a saída da infância rumo a juventude e a posterior entrada na vida adulta.

[101] Larissa (pseudônimo). Entrevista 14 de junho de 2021. Entrevistador Fernando Lajus. Online. (35 min).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de internacionalização da educação superior na América Latina são, portanto, processos complexos que envolvem diferentes componentes. Não só se inserem em projetos de integração regional através das universidades da região, como também mobilizam desejos migratórios para fora do continente. Essas trajetórias, que venho descrevendo como uma internacionalização de baixo para cima, dado que ocorrem não por meio de incentivos das universidades e países, mas sim pela busca individual e familiar, chamam a atenção para outras maneiras de se internacionalizar. Os exemplos e achados, nas formas de quais cursos são os mais procurados, quais as principais universidades envolvidas, quais os objetivos desta formação, entre outros pontos, são importantes elementos para a formulação de políticas voltadas ao tema na região.

Esses experimentos de mobilidade estudantil internacional na América Latina apontam para a insuficiências das estratégias formais de internacionalização das universidades da região. É, portanto, relevante para os países membros que se considere essa internacionalização de baixo para cima como questão estratégica das políticas educacionais. A informalidade dessas práticas pode ser um exemplo de inspiração para o MERCOSUL ao invés de se tornar, via uma atitude repressiva dos Estados, um empecilho para o desenvolvimento de uma agenda de cooperação regional. Encontramos neste exemplo uma série de práticas que podem orientar as políticas educacionais de integração regional em seus dois pontos principais, quais sejam, a construção de um sistema de acreditação para cursos e o desenvolvimento da mobilidade internacional entre estudantes e pesquisadores, que teriam efeitos positivos para a cooperação acadêmica na região.

A informalidade como qualificadora desse processo não o torna “menor”, por assim dizer, do que aqueles processos formais, como no intercambio tradicional de estudantes universitários. Ao menos, ela qualifica uma dinâmica ainda pouco explorada pelos Estados parte os mecanismos multilaterais de tomada de decisão, como o MERCOSUL. O conhecimento de sua realidade possibilita uma ação mais bem organizadas destes atores numa agenda de cooperação regional.

Outra questão que se coloca é sobre os anseios migratórios desses jovens estudantes brasileiros. Como demonstrado, muitos têm se utilizado desses estudos para se buscar uma facilidade migratória posterior em direção ao continente europeu. Esse processo salienta a perda de profissionais qualificados, notadamente na área de medicina, no Brasil e também na Argentina, já que muitos desses brasileiros poderiam decidir pela permanência no país. Este

processo de fuga de profissionais qualificados, conhecido pela literatura como *brain drain*, merece a devida atenção, principalmente em uma região onde a porcentagem de pessoas com formação universitária é ainda baixa quando comparado com os países do Norte Global.

No Brasil tal falta de profissionais é um evento que está presente em diferentes momentos de nossa história recente. Até pouco tempo o país contava com o programa Mais Médicos, que aceita médicos cubanos que tivessem vontade de trabalhar no país. Destes esforços foi possível aumentar a provisão destes profissionais em regiões que até então contavam com uma baixa provisão de médicos, localizadas em sua maioria nas regiões de menor povoamento do país e em seu interior. Com a fim deste programa o problema da falta de mão de obra retornou, indicativo de uma falta de mão de obra. A captação desses talentos formados em outros países, em maior medida naqueles próximos e com os quais o Brasil já mantêm uma longa relação de acordo e cooperação, auxiliaria na superação deste quadro.

As estratégias governamentais mobilizadas, como o aumento do financiamento estudantil para alunos de faculdades privadas, parecem estarem próximas de seu fim, e vem demonstrando sinais de enfraquecimento. Ela ainda não foi capaz de dar solução a uma série de deficiências, como o acesso ao ensino superior para uma massa de jovens e a provisão de médicos em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Afora os grandes lucros dessas empresas, o investimento estatal nestes negócios, que podem ser descritos como um capitalismo sem risco, precisa ser avaliado a luz dos resultados dos últimos anos.

Por fim, é essa experiência educacional internacional, com seus erros e acertos e suas idas e vindas, uma espécie de primeiro contato com a construção de um habitus imigrante (OLIVEIRA e KULAITS, 2017) para esses jovens estudantes? Ao que tudo indica existe, ao menos, uma afinidade eletiva entre a escolha da Argentina, o curso de medicina e perspectivas migratórias mais amplas. De toda forma, mesmo que estes estudantes acabem não indo para a Europa e continuem em processo migratório, ainda assim a ida para a Argentina se constitui como momento de criação de redes internacionais.

Sem dúvidas, estes sujeitos acabam por adquirir certo capital de mobilidade ao fazer seus estudos na Argentina. A formação de redes de contato, a posse de outra língua estrangeira, a familiaridade com o sistema de ensino de outro país, a conquista do diploma argentino de medicina, e a possibilidade de revalidação deste diploma na Espanha, todos estes fatos atestam para a construção deste capital. Levaria este capital à construção de "um sistema de disposições duradouras e transponíveis", tal como na definição de Habitus de Bourdieu? Olhando para os planos migratórios, parece sim que tal capital leva a construção de uma "matriz de percepções"

sobre suas possibilidades futuras, matriz essa que está mais ou menos bem distribuída entre os membros deste grupo de brasileiros.

Indicativo disso são seus planos compartilhados e bem conhecidos de todos os seus membros: a vontade de migrar para a Espanha. Entre seus planos e a realidade estará o mundo social, com suas barreiras e facilitadores, e saber se os planos irão condizer com a realidade futura parece um tanto com um ato de fé sociológica, o que já não está nos planos deste trabalho. De toda forma, estes planos são indicativos dos desejos desta classe de estudantes internacionais que compartilham uma série de signos de reconhecimento, como a posse do espanhol como língua estrangeira, a imigração para a Argentina, a formação na área de medicina, os grupos de colaboração e as vontades de migração futura. Analisar as redes de brasileiros na interação Argentina/Espanha pode ser um caminho produtivos para o entendimento desta dinâmica transnacional destes jovens estudantes.

## REFERÊNCIAS

ABBA, María Julieta. Un análisis de la internacionalización de la educación superior "necesaria" a través del estudio de caso das universidades latinoamericanas. In. **Dinamicas de internacionalización universitaria en América Latina.** Tandil, Grafikart, 2018.

ALEXSANDRO et al. A governança facilitada no MERCOSUL: transferência de políticas e integração nas áreas de educação, migração e saúde. In. **Revista de administração pública (FGV)**, V.52, Nº 02, 2018.

ANDRÉS, Mercedes Victoria. Regionalización de la educación superior en Sudamérica como estrategia alternativa a la internacionalización hegemónica. In. **Dinamicas de internacionalización universitaria en América Latina.** Tandil, Grafikart, 2018.

ANGELUCCI, Thalita Camargo e POZZO, María Isabel. Estudiantes brasileños en la facultad de ciencias médicas de Rosario (Argentina): implicancias intralingüísticas. In. **Trabalhos de linguística aplicada.** V. 5, Nº 1, 2020.

ARRUDA, Marília A. do Nascimento. A sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a "escola paulista". In. **História das ciências sociais no Brasil.** Vol. 2. Org. Sérgio Miceli. São Paulo, Editora SUMARÉ, 1995.

BECKER, Howard. Conferência: a escola de Chicago. In. **Mana**. V.2, nº2, p.177-188. 1996.

BLANCO, Alejandro e JACKSON, Luiz C. **Sociologia no espelho: ensaístas, cientistas sociais e crítica literários no Brasil e na Argentina (1930 – 1970).** São Paulo, Editora 34, 2014.

BOMENY, Helena M. B., COSTA, Vanda M. R. e SCHWARTZMANN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo. Paz e Terra: fundação Getúlio Vargas, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

___. **O senso prático: sobre a teoria da ação**. Campinas, Editora Papirus, 1996.

___. **Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos cabila**. Oeiras, Celta Editora, 2002

___. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo. EDUSP, 2008.

BRAH, Avtar; HICKMAN, Mary J. e GHAILL, Martín M. an. Introduction: Whither "the global". In. **Global futures: migration, environment and globalization.** Basingstoke, Macmillan press, 1999.

BRUM, Ceres Karam. Maison du Brésil: um território brasileiro em Paris. In. XXVII Congresso de la asociación latinoamericana de sociologia. **VIII Jornadas de sociologia de la Universidad de Buenos Aires**. Asociación latinoamericana de sociologia. Buenos Aires, 2009

__. 2010. Cité universitaire e Maison du Brésil: elite e desterritorialização de identidade de pesquisadores brasileiros em Paris. In. **Antares**, V.5, Nº 09, jan/jun, 83-110.

BURKE, Peter. A república das letras europeia, 1500-2000. In. **Estudos Avançados.** V.25, Nº 72, 2011.

CARNEIRO et al. Diáspora brasileira de ciência, tecnologia e inovação: panorama, iniciativas auto-organizadas e políticas de engajamento. In. **Ideias**. V.11, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo, Paz e Terra, 2020.

CHAVES, Vera e AMARAL, Nelson C. Política de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. In. **Educação em Revista**, v.32, n.34, 2016.

CHIROLEU, Adriana; SUASNÁBAR, Claudio e ROVELLI, Laura. **Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes.** Buenos Aires, IEC-CONADU, 2012

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas**. São Paulo, Editora UNESP, 2007a.

___. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo, Editora UNESP, 2007b.

___. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** São Paulo, Editora UNESP. 2007c

DE WIT, Hans. **Internationalization of Higher Education in the United States and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis.** Tese de doutorado. Universidade de Amsterdam. 2001.

___. **Higher Education in Latin America: the international dimension.** 2005. Washington. The Word Bank.

___e KNIGHT, Jane. Internationalization of higher education: past and future. In. **International higher education**. V.95, 2018.

DOCQUIER, Fréderic e MARFOUK, Abdeslam. **International migration by educational attainment (1990-2000)**. 2005.

___e RAPOPORT, Hillel. Globalization, brain drain and development. Discussion paper. **Institut de recherches économiques et sociales de l'université catholique de Louvain,** 2011.

___, OZDEN, Çaglar e PERI, Giovani. The labour Market effects of immigration and emigration in OECD countries. In. **The economic journal.** V.124, 2013.

DOMENICONI, Joice. **Migração internacional qualificada: trabalhadores do conhecimento em São Paulo no início do século XXI.** Dissertação (mestrado em demografia). UNICAMPI, 2017.

GARNEAU, Sylvie e MAZZELLA, Sylvie. Présentation du Numéro: transformations des Mobilités Étudiantes Sud-Nord: approaches démographiques et sociologiques. In. **Cahiers Québecois de Démographie**. V. 43, Nº 02, 2013

___ e BOURCHARD, Caroline. Les legitimations complexes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur: le cas de la mobilité des étudiants maghrébins en France et au Québec. In. **Cahiers Québecois de Démographie,** V. 43, Nº 02, 2013

GIBSON, John e MCKENZIE, David. The economic consequences of 'brain drain' of the best and brightest: microeconomic evidence from five countries. **The economic journal.** V.122, 2012.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade.** São Paulo, Editora UNESP, 1991

GMDAC (OIM). **Global Migration Indicadors 2018**. Berlin. Global Migration Data Analysis Centre, 2019

FERREIRA, Marieta de Moraes e MOREIRA, Regina de Luz. **CAPES: 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV.** Brasília. CAPES, 2002.

FUBA. **La juventude argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica (manifesto de 21 de junio de 1918)**. Buenos Aires, CLACSO, 2008.

HOLANDA, Sergio Buarque de. Cap IV: O semeador e o ladrilhador. In. **Raízes do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HOPPER. **Análise setorial da educação superior privada (encarte)**. Hoper educacional, 2019.

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. In. **International Higher Education.** V.33, 2003.

___. Internationalization remodeled definition approaches and rationales. In. **Journal of studies in international education**. V.8, 2004.

LAJUS, Fernando. **O fluxo internacional de estudantes no ensino superior: internacionalização e intercambistas congoleses na UFPR (2011-2017)**. Monografia. Universidade Federal do Paraná, 2017

LAUS, Sonia Pereira. 2004. **Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil.** UFSC. Florianópolis.

LEAL, Fernanda. **As bases epistemológicas dos discursos dominantes da "internacionalização da educação superior" no Brasil.** Tese (doutorado em administração). Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade Estadual de Santa Catarina, 2020.

LEAL, Fernanda e MORAES, Mário. Higher Education, South-South Cooperation and Brazilian Foreign Policy: analyzing the programa estudante convênio de graduação (PEC-G). In. **Revista Internacional de Cooperación e Desarrollo.** Vol.5, Nº 01. 2018a.

___. Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. In. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** V.26, Nº 87, 2018b.

LIMA, Manolita C. e CONTEL, Fabio B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento.** São Paulo. Editora Alameda, 2011.

LOPÉS, María Paz e SARTHOU, Nerina. Actores y lógicas en la internacionalización de la investigación. Una mirada desde y para las universidades latinoamericanas. In. **Dinamicas de internacionalización universitaria en América Latina.** Tandil, Grafikart, 2018.

MAIA, João M. Ehlert e MEDEIROS, Jimmy. Fatores preponderantes para a internacionalização docente na pós-graduação em ciências sociais no Brasil**.** In. **Revista Educação e Sociedade**, V.35, nº2, 2020.

MASSI, Alfredo. **Integração sul-americana em xeque: o MERCOSUL como síntese regional de resistência à crise dos multilateralismos.** Dissertação (Mestrado em direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MICELI, Sérgio. O cenário institucional das ciências sociais no Brasil. In. **História das ciências sociais no Brasil, volume 2**. São Paulo. Editora Sumaré, 1995.

___. A fundação Ford e os cientistas sociais no Brasil, 1962 – 1992. In. **História das ciências sociais no Brasil, volume 2**. São Paulo. Editora Sumaré, 1995

MILLER, Daniel e Sinanan, Jolynna. **Visualizing Facebook.** Londres, UCL Press, 2017.

MISSIO, Fabrício e JAYME, Frederico G. Estruturalismo e neoestruturalismo: velhas questões e novos desafios. In. **Análise Econômica**. Porto Alegre, V.30, 2012.

MOED, Henk F. e HALEVI, Gali. A bibliometric approach to tracking international scientific migration. In. **Scientometrics**. V.101, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. In. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v.27, 2011.

NEVES, Clarissa E. Baeta e BARBOSA, María L. de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. In. **Sociologias**. V.22, Nº54, 2020.

OECD. Brazil. In. **Education at a glance: OECD indicators**. OECD publishing. Paris, 2012.

OLIVEIRA, Adriana L. de e Freitas, Maria E. de. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. In. **Revista brasileira de educação.** V.22, Nº 22, 2017.

OLIVEIRA, Márcio de Oliveira e KULAITIS, Fernando. Habitus imigrante e capital de mobilidade: a teoria de Pierre Bourdieu aplicada aos estudos migratórios. In. **Mediações**. Londrina, V.2, N.1, 2017.

OREGIONI, María Soledad. Redes de producción de conocimiento mediante dinámicas de cooperación sur-sur ¿Una alternativa a la internacionalización universitaria hegemónica?. In. **Dinamicas de internacionalización universitaria en América Latina.** Tandil, Grafikart, 2018.

PERKIN, Harold. History of Universities. In. **International Handbook of Higher Education**. Org. Forest J.J.F., Altbach P.G. Dordrecht, Springe, v.18, 2007.

PERROTA, Daniela**. El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)**. Teses (doutorado) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires, 2013.

PERROTA, Daniela e SHARPE, Andrés Santos. Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). In. **Sociologias**.V.22, Nº54, 2020.

PIQUÉ, Alejandro. **Políticas públicas para la democratización universitaria durante el período kichnerista (2003-2015). La experiencia de la Universidad Nacional de Avellaneda.** Tesis de maestría en ciencias sociales con orientación en educación, 2016.

PIRES, Rafaela de Oliveira; BERNER, Vanessa Oliveira Batista e FRANÇA, Julia Monteath de. Os estudantes africanos no Brasil na perspectiva da teoria crítica dos direitos humanos. In. **Quaestio Iuris**. Rio de Janeiro. Vol.09. Nº 02, 2016.

PONTES, Heloisa. Entrevista com Antonio Candido. In. **RBCS**. São Paulo. Vol.16, nº47. 2001.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? In. **Revista brasileira de educação**. V.14, Nº 42, 2009.

ROBERTSON, Shanti. Friendship network and encounters in student-migrants negotiations of translocal subjectivity. In. **Urban Studies**. V.55, 2018.

___. **Transnational student-migrant and the state.** Hampshire. Palgrave Macmillan, 2013

ROKATONARIVO, Andonirina. Mobilité international étudiante et insertion professionnelle: parcours différenciés de migrant congolais ern Belgique. In. **Transformations des Mobilités Étudiantes Sud-Nord: approaches démographiques et sociologiques**. Cahiers Québecois de Démographie. Quebec, V. 43, Nº 02, 2013.

SASSEN, Saskia. **The global city: New York, London and Tokyo**. Princeton. Princeton University Press, 1991.

___. **Sociologia da globalização.** São Paulo. Artmed editora, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil.** São Paulo. Editora da UNICAMP, 2015.

___. Las universidades latinoamericanas en contexto. In. **La educación superior en América Latina: testimonios de un seminario de rectores.** Banco interamericano de desarrollo, 1996.

SUASNÁBAR, Claudio. La reforma universitaria de Córdoba de 1918: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, universidad y política en la Argentina. In. **Práxis educativa**. V.4, nº1, p.51-61, 2009.

SUBUHANA, Carlos. A experiência sociocultural de universitários da África lusófona no Brasil: entremeando histórias. In. **Pro-posições**. Campinas. V.20, Nº 01. 2009.

TUNNERMANN, Carlos B. Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. In. **La educación superior en el umbral del siglo XXI**. Caracas. Ed CRESALC, 1996.

URRY, John. **Sociology Beyond Societies: mobilities for the twenty-first century**. Londres, Routledge, 2000.

UZUÉ, Martín. ¿Podemos hablar de una 'universidad latinoamericana': exclaustración y compromiso como legado. In. **Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008**. Buenos Aires, IEC-CONADU: CLACSO: UNA, 2018.

___. Universidad y desarrollo: Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación. In. **Universidad pública y desarrollo**. Org. Sebastián Mauro, Damián del Valle e Frederico Montero. Buenos Aires, CLACSO, 2015

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Sistema mundial moderno: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI.** Porto. Editora afrontamento, 1990.

WATERS, Johannna L. e LEUNG, Maggi W. H. Educator sans Frontières? Borders and power geometries in transnational education. In. **Journal of Ehnic and Migration Studies**. V. 43, 2017.

# ANEXO 1

## Roteiro para entrevistas com estudantes

**Introdução**
-Nome:
-Idade:
-Quando chegou na Argentina:
-Cidade:
-Qual universidade:
- Cidade Brasil:

**Parte 1: descobrimento da Argentino como destino educacional**
- Como você chegou ao curso de medicina?
- Por que a escolha da Argentina ao invés do Brasil?
- Você conhecia outros destinos na América Latina? Já pude ver que outros brasileiros vão para o Paraguai e a Bolívia também.
- Antes de escolher medicina na Argentina, já tinha considerado sair do Brasil para estudos ou migração?

**Parte 2: processo de entrada**
- Conhece empresas de assessoria para entrada nas universidades na Argentina?
- Chegou a contratar alguma empresa para isso?
- O que acha dessas empresas?
- Encontrou dificuldade para entrada na faculdade?
- Por que escolher a Universidade X?

**Parte 3: Experiências na Argentina**
- Ao entrar na universidade você já falava espanhol? Como foi essa adaptação?
- Teve algum suporte da universidade?
- Tem outros brasileiros onde você estuda? Existe uma "comunidade"?
- Na Argentina você convive com outros brasileiros? Seus amigos são mais brasileiros ou argentinos?
- Na Argentina você mora com outras pessoas? Brasileiros? Argentinos? Variado?
- Como avalia a experiência de morar fora do Brasil?
- Como é a experiência na Argentina?
- Parte financeira. É caro viver na Argentina?

**Parte 4: Expectativas futuras**
- Para quando é sua previsão de terminar o curso?
- Irá revalidar seu diploma no Brasil?
- Ao terminar, pretende voltar ao Brasil ou ficar na Argentina?
- Seus colegas pretendem voltar ao Brasil?