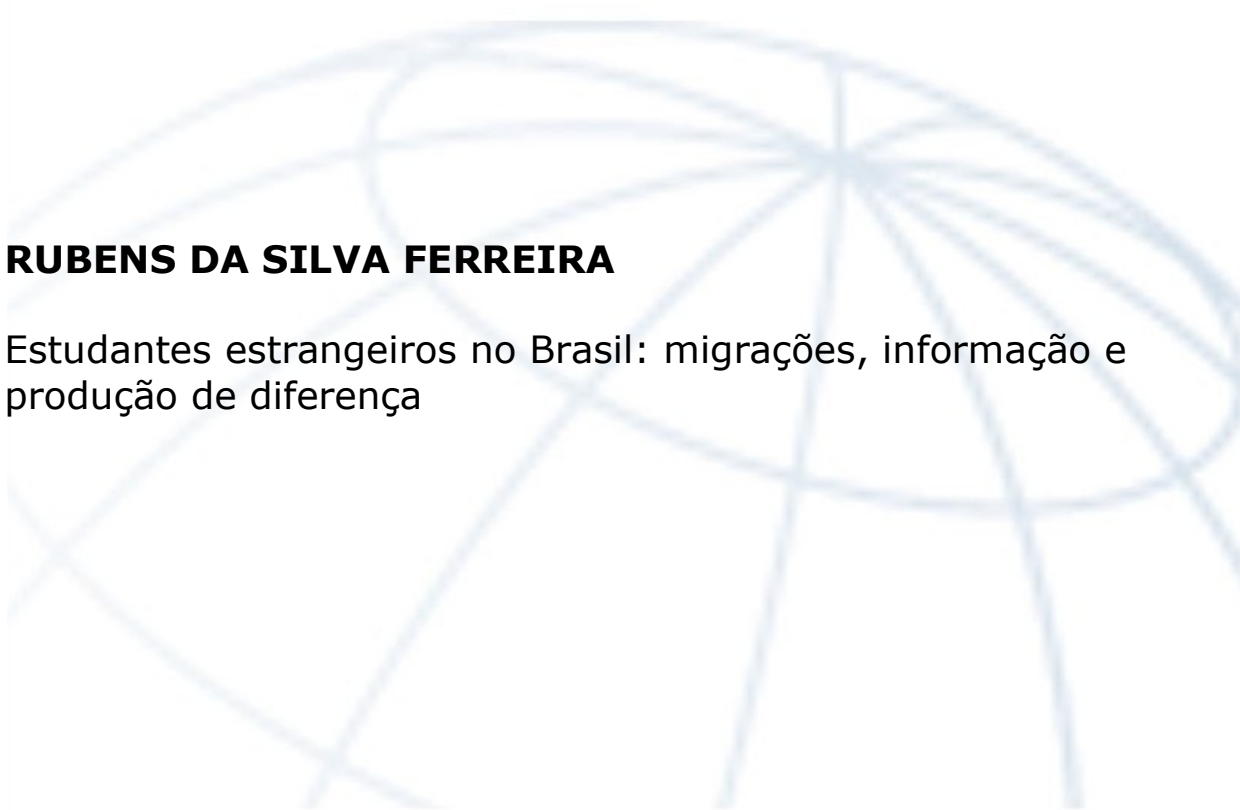




RUBENS DA SILVA FERREIRA

Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença

Tese de doutorado
Março de 2017



Encontros e Despedidas

*Milton Nascimento e Fernando Brant (1985)*¹

Mande notícias
Do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando...
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero...
Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai
Pra nunca mais...
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir...
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem
Da partida...
A hora do encontro
É também, despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...
A hora do encontro
É também, despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...

¹ NASCIMENTO, Milton. **Encontros e despedidas**. São Paulo: Barclay, 1985. 1 disco sonoro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO – ECO
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – PPGCI

RUBENS DA SILVA FERREIRA

ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL
MIGRAÇÕES, INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇA

RIO DE JANEIRO

2017

RUBENS DA SILVA FERREIRA

ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL
MIGRAÇÕES, INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Sarita Albagli.
Coorientadora: Profa. Dra. Leonora Corsini.

Rio de Janeiro

2017

CPI – Catalogação na Publicação

925.981 F383e Ferreira, Rubens da Silva, 1976-
Estudantes estrangeiros no Brasil : migrações, informação e produção de diferença / Rubens da Silva Ferreira. – Rio de Janeiro, 2017.
291 f. : il.
Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2017.
Orientadora: Sarita Albagli.
Coorientadora: Leonora Corsini.
1. Migração – Brasil. 2. Estudantes universitários. 3. Estudantes de pós-graduação. 4. Subjetividade. 5. Diferença (Filosofia). 6. Ciência da Informação – Tese. I. Albagli, Sarita, (Orient.). II. Corsini, Leonora, (Coorient.). III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. IV. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. V. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo autor.

Rubens da Silva Ferreira

Estudantes estrangeiros no Brasil

Migrações, informação e produção de diferença

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio IBICT/UFRJ, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.
Orientadora: Profa. Dra. Sarita Albagli. Coorientadora: Profa. Dra. Leonora Corsini.

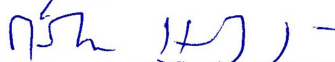
Banca

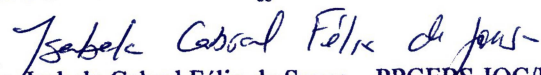

Profa. Dra. Sarita Albagli – PPGCI-IBICT/UFRJ


Profa. Dra. Leonora Figueiredo Corsini – Labtec/UFRJ


Profa. Dra. Maria Lúcia Álvares Maciel - PPGCI-IBICT/UFRJ


Prof. Dr. Giuseppe Cocco – PPGCI-IBICT/UFRJ


Prof. Dr. Mohammed ElHajji – PPGCOM-ECO/UFRJ


Profa. Dra. Isabela Cabral Félix de Sousa – PPGEBS-IOC/Fiocruz

Aprovado em: 21 / 03 /2017.

RUBENS DA SILVA FERREIRA

ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL
MIGRAÇÕES, INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Aprovada em:

Profa. Dra. Sarita Albagli (Orientadora)
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

Profa. Dra. Leonora Figueiredo Corsini (Coorientadora)
Labtec/UFRJ

Profa. Dra. Maria Lúcia Álvares Maciel
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

Prof. Dr. Giuseppe Cocco
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

Prof. Dr. Mohammed ElHajji
PPGCOM-ECO/UFRJ

Profa. Dra. Isabela Cabral Félix de Sousa
PPGEBS-IOC/Fiocruz

FERREIRA, Rubens da Silva. **Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença**. Orientadora: Sarita Albagli. Coorientadora: Leonora Corsini. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

A migração de pessoas é também produção e circulação de informação e conhecimento. Partindo dessa tese, o trabalho analisa a experiência dos estudantes estrangeiros no Brasil, no período 2010-2016. O objetivo do trabalho consiste em conhecer as dinâmicas de produção e circulação de informações e conhecimentos, bem como a produção de diferença resultante da experiência de estudar e de viver em outro país. Orientado pela abordagem da Autonomia das Migrações, o trabalho toma os estudantes estrangeiros como migrantes. Em seu desenho metodológico, o estudo consiste em um exercício etnográfico nas modalidades multi-situada e virtual, envolvendo a recolha de dados multivariados por meio de questionário online, entrevistas e observação. A observação foi conduzida em nove comunidades virtuais de estudantes e/ou de migrantes no Facebook. O grupo de estudos é formado por trinta e cinco estudantes estrangeiros, provenientes de países africanos (Angola, Benin, Cabo Verde, Gana, Guiné-Bissau, Moçambique, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe; Togo), sul-americanos (Argentina; Chile; Colômbia; Peru; Uruguai; Venezuela), caribenho (Haiti), centro-americano (Costa Rica) e europeus (França e Itália). Os resultados mostram que os estudantes estrangeiros migram para o Brasil por motivações não exclusivamente acadêmicas, mas também pela busca de novas experiências de vida, pelo interesse em novas culturas e pela busca de autonomia, entre outros fatores. O uso das TIC se mostra fundamental na manutenção das relações com o país de origem e com os familiares. Em relação ao Brasil, os estudantes privilegiam a produção, o acesso e o compartilhamento de informações e conhecimentos relacionados à vida acadêmica. Ao observar as comunidades virtuais de estudantes e/ou de migrantes no Facebook, o estudo verifica que as informações e os conhecimentos produzidos, acessados e/ou compartilhados servem principalmente à manutenção do vínculo com o país de origem, reforçando, assim, as identidades. Por outro lado, pelo tempo de convívio com a sociedade brasileira, os estudantes estrangeiros também percebem a si mesmos como pessoas diferentes, reconhecendo certos hábitos, comportamentos e atitudes que associam à ideia de “brasilidade”, isto é, à expressão de um modo de ser mais amistoso, aberto, alegre, afetivo e informal. Nas percepções de alguns colaboradores e entrevistados, eles também afetaram os brasileiros de suas relações sociais mais imediatas, sobretudo, quanto às representações que possuíam sobre o país de origem dos estudantes. O estudo conclui que a experiência de estudar e de viver em terras brasileiras é considerada como positiva para a maioria dos estudantes migrantes contatados. De um modo geral, a experiência migratória propicia ganhos informacionais e cognitivos que ultrapassam os propósitos acadêmicos, possibilitando que se tornem pessoas diferentes ao longo da vivência em uma sociedade com outros modos de agir, pensar, sentir, ser e viver.

Palavras-chave: Migração – Brasil. Estudantes Universitários. Ensino Superior – Brasil. Subjetividade. Diferença. Ciência da Informação.

FERREIRA, Rubens da Silva. **Foreign students in Brazil:** migrations, information and production of difference. Oriented by Sarita Albagli and Leonora Corsini. 2017. 291 f. Thesis (Doctorate in Information of Science) – Federal University of Rio de Janeiro, College of Communication, Brazilian Institute of Information in Science and Technology, Postgraduate Program in Information Science, Brazil, 2017.

ABSTRACT

The migration of people produces and circulates information and knowledge. Based on this premise, the present investigation analyzes the experience of foreign students in Brazil, in the period of 2010-2016. The objective of this study was to know the dynamics of production and circulation of information and knowledge, as well as the production of differentiation in the experience of studying and living in another country. This study considers foreign students as migrants, based on the approach of the Autonomy of the Migrations. In the methodological area this study performs an ethnographic exercise in multi-site and virtual modalities, involving the collection of multivariate data through an online questionnaire, interviews and observation. The observation is conducted in nine virtual communities of students and / or migrants on Facebook. The group of study collaborators is made up of thirty-five foreign students from African countries (Angola, Benin, Cape Verde, Ghana, Guinea Bissau, Mozambique, Democratic Republic of Congo, Sao Tome and Principe, Togo), South Americans (Argentina, Chile, Colombia, Peru, Uruguay, Venezuela), Caribbean (Haiti), Central American (Costa Rica) and Europeans (France and Italy). The results show, amongst other things, that foreign students migrate to Brazil for reasons not exclusively academic, but also for the search for new life experiences, for the interest in new cultures, languages, people and the search for autonomy. This study points out that the use of ICT is fundamental in the migrant condition of living between the reception society (here) and the country of origin (there). In Brazil this students use ICT for production, access and sharing the information of their country of origin as well the academic life. The foreign students perceive themselves as different people after being in the Brazilian society and then they recognize certain habits, behaviors and attitudes that associate with the idea of been "Brazilianness". These students also declare from their own perceptions that the Brazilians are also affected in this conviviality. The study concludes that the experience of studying and living in Brazil is considered positive for most migrant students that were contacted. In addition, the migratory experience of foreign students provides informational and cognitive gains that go beyond academic purposes, enabling them to become different people throughout their lives in a society with other ways of acting, thinking, feeling and living.

Keywords: Migration – Brazil. University Students. Higher Education – Brazil. Subjectivity. Difference. Information Science.

Para Jô e Susana, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Há uma rede formada por instituições e pessoas a quem devo agradecer pelas muitas formas de apoio durante a condução deste trabalho.

Meus agradecimentos à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida.

À Universidade Federal do Pará, ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas e à Faculdade de Biblioteconomia pela liberação para a continuidade dos meus estudos.

Meus devidos agradecimentos ao MEC, Capes, INEP, Ministério da Justiça e Departamento de Polícia Federal pelo acesso aos dados estatísticos que utilizo neste trabalho.

Obrigado a Lígia Simonian pelos livros e pelos contatos de estudantes, essenciais à conclusão da tese.

Obrigado aos professores, à equipe administrativa e de apoio do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI/IBICT - ECO/UFRJ) pelo convívio ao longo do meu doutoramento. Janete, Selma e Ilce, obrigado.

Agradeço aos professores Sandro Mezzadra (*Università degli Studi di Bologna*) e Rafael Capurro (*Universität Stuttgart*) pelas sugestões bibliográficas, bem como ao professor Alvin Schrader (*University of Alberta*), que gentilmente enviou-me uma cópia da tese de doutorado defendida na *Indiana University*, em 1983.

À professora Dra. Sarita Albagli e à professora Dra. Leonora Corsini agradeço pela orientação. Elas me colocaram em contato com tudo o que se apresentou como novidade para mim, especialmente os autores e as obras que me acompanharam nesta jornada. Assim, o meu obrigado sincero às orientadoras pelo convívio e pelo aprendizado.

Agradeço à professora Dra. Gilda Olinto (PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ), à professora Dra. Isabela Cabral Félix de Sousa (PPGEBS-IOC/Fiocruz), ao professor Dr. Mohammed ElHajji (PPGCOM-ECO/UFRJ) e ao professor Dr. Giuseppe Cocco (PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ), que participaram da banca de qualificação do projeto, oferecendo contribuições e pistas que procurei incorporar neste trabalho. Obrigado também pelo auxílio com a bibliografia e com os contatos de alguns dos estudantes que se tornaram meus colaboradores.

Os meus agradecimentos à professora Dra. Maria Lúcia Álvares Maciel (PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ) e ao professor Dr. Fabrício Toledo de Souza (Cáritas

Arquidiocesana do Rio de Janeiro/ACNUR) pelo aceite para comporem a banda de defesa da tese.

Obrigado às companheiras e aos companheiros do Grupo Prodoutoral-FAPESPA (*WhatsApp*), Anderson (Belém), Edilene (Bragança), Eliana (Abaetetuba), Guilherme (Breves), Jessika (Belém), Luciana (Altamira) e Mayrla (Belém), docentes dos *campi* da UFPA que, como eu, migraram em busca da titulação em paragens não amazônicas. Em nossas conversas, compartilhamos informações úteis, experiências vividas em diferentes regiões do Brasil, além de muita solidariedade.

Minha gratidão aos amigos, amigas e colegas, que, em Belém, Fortaleza, Manaus, Salvador, Petrópolis, Rio de Janeiro, Resende, Tiradentes, Caracas e Bogotá, participaram deste e de outros movimentos que fiz em busca não só de estudo, mas, de novas experiências de vida, tal como fizeram alguns dos estudantes estrangeiros que colaboraram com este trabalho. Em especial agradeço a Adriano, Ana Claudia, Ana Lúcia, Ana Santos, Camila, Carlos, Cleide, Denise, Elida, Érika, Evelyn, Giovanni, Gláucia, Ivone, Karla, Liana, Ligia, Lylian, Olga, Orinete, Ossinete, Rita, Rodolfo, Telma e Williams.

Minha gratidão também à “tia” Elizier, ao “tio” Basílico, à “vó” Francisca, à “tia” Bete, ao “tio” Moisés, à “tia” Mira, às “primas” Marcinha e Jéssica, a Hebinho e às crianças Dodô, Manu e João Gabriel, “sobrinhos” de muitas “baguncinhas”. A todas essas pessoas, de relações tecidas no Rio de Janeiro e em Resende, o meu obrigado pela acolhida e pela companhia a ser lembrada com muito carinho.

Agradeço à minha “velhinha” Paula, ao meu “velhinho” Gregório e à minha mana Emília, pessoas que estão sempre comigo em minhas partidas, durante minhas ausências e nos meus retornos a Belém.

Para finalizar, quero agradecer aos(às) estudantes estrangeiros que compartilharam suas vidas comigo ao longo de 2016, pois, sem eles(as), eu não teria finalizado este ciclo. Mais do que agradecer, em minha crença, quero desejar que todos(as) tenham o sucesso que merecem pelos esforços empreendidos durante o tempo de estudo no Brasil, e que sejam muito felizes em seus próximos destinos internacionais. Obrigado! Gracias! Grazie! Merci! Thanks!

[...] Não pertenço àqueles que só pensam com uma pena molhada na mão; ainda menos àqueles que se abandonam às suas paixões quando estou sentado numa cadeira, os olhos fitos no papel diante de um tinteiro molhado. Escrever irrita-me ou dá-me vergonha; escrever para mim é uma necessidade [...].

Nietzsche. *A Gaia Ciência* (2000, p. 108).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos colaboradores quanto à idade, sexo, estado civil e cor/etnia.....	119
Quadro 2 -	Formação anterior dos estudantes estrangeiros e formação obtida ou em andamento no Brasil.....	133
Quadro 3 -	Motivação(ções) para estudar no Brasil distribuída(s) por estudante.....	169
Quadro 4 -	Cidades e instituições/universidades de destino dos estudantes estrangeiros.....	172
Quadro 5 -	Comunidades virtuais observadas no Facebook, segundo semestre de 2016.....	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estudantes estrangeiros colaboradores, por país de origem.....	115
Tabela 2 -	Formas de acesso dos estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras.....	119
Tabela 3 -	Distribuição dos colaboradores quanto à religião, por nível de curso universitário e sexo.....	130
Tabela 4 -	Grandes áreas do conhecimento procuradas pelos estudantes estrangeiros no Brasil.....	137
Tabela 5 -	Renda mensal dos estudantes estrangeiros.....	139
Tabela 6 -	Origem de renda dos estudantes estrangeiros.....	140
Tabela 7 -	Tipo de moradia procurada pelos estudantes estrangeiros no Brasil.....	145
Tabela 8 -	Taxas universitárias médias pagas anualmente por estudantes nos principais países de acolhida de língua inglesa, 2014.....	149
Tabela 9 -	Estudantes estrangeiros matriculados nas universidades brasileiras, 2010-2016.....	150
Tabela 10 -	Classificação das motivações para migrar informadas pelos estudantes.....	151
Tabela 11 -	Frequência de contato dos estudantes estrangeiros com familiares.....	189
Tabela 12 -	Recursos de informação e comunicação usados pelos estudantes no contato com o país de origem.....	191
Tabela 13 -	Frequência de uso do Facebook pelos estudantes estrangeiros.....	193
Tabela 14 -	Locais de acesso à Internet utilizados pelos estudantes estrangeiros.....	194
Tabela 15 -	Avaliação dos estudantes estrangeiros sobre informações relacionadas ao país de origem.....	196
Tabela 16 -	Avaliação dos estudantes estrangeiros sobre informações relacionadas ao país de recepção.....	196
Tabela 17 -	Tipo de informações e de conhecimentos compartilhados pelos estudantes estrangeiros na Internet.....	198
Tabela 18 -	Motivações dos estudantes para participarem das comunidades virtuais....	204

Tabela 19-	Percepção dos estudantes estrangeiros quanto às diferenças produzidas ao estudarem no Brasil.....	229
Tabela 20-	Diferenças produzidas nos brasileiros conforme a percepção dos estudantes estrangeiros.....	234
Tabela 21 -	Frequência de viagens feitas pelos colaboradores ao país de origem.....	249

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AL	Alagoas
ALBAN	Programa de Bolsas de Alto Nível da União Europeia
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APEP	Arquivo Público do Estado do Pará
BBS	<i>Bulletin Board System</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CFM	Conselho Federal de Medicina
CI	Ciência da Informação
CI	Conceito Institucional
CMI	Capitalismo Mundial Integrado
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CsF	Ciência sem Fronteiras
ECO	Escola de Comunicação
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ESCI	<i>École Supérieure de Commerce Internationale de Pas de Calais</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FABIB	Faculdade de Biblioteconomia
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FSMM	Fórum Social Mundial das Migrações
FARC-EP	<i>Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEE	<i>Institute of International Education</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOM	<i>International Organization for Migration</i>
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IRPF	Imposto de Renda de Pessoa Física
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MED	Ministério da Educação e Desporto (Cabo Verde)
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado
MPD	Movimento para a Democracia
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MS	Ministério da Saúde
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
Palop	Países africanos de língua oficial portuguesa
PR	Paraná
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC-G	Programa de Estudantes - Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação
PLADES	Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista

PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PPGDSTU	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido
Promisaes	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
TAC	Tabela de Área do Conhecimento
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UCL	<i>Université Catholique de Louvain-La-Neuve</i>
UDZ	<i>Université de Ziguinchor</i>
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNAL	<i>Universidad Nacional de Colombia</i>
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade de Integração Luso-Afro-Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USU	Universidade de Santa Úrsula
USP	Universidade de São Paulo
VITEM IV	Visto temporário IV

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	DESENHANDO UMA PESQUISA SOBRE ESTUDANTES ESTRANGEIROS.....	27
2	TRABALHANDO COM UMA METODOLOGIA DO MOVIMENTO E DO FLUXO.....	37
2.1	A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA MULTI-SITUADA E VIRTUAL...	37
2.2	CONSTRUINDO RELAÇÕES COM ESTUDANTES ESTRANGEIROS NOS MUNDOS ONLINE E OFFLINE.....	43
2.2.1	Contatando estudantes estrangeiros no mundo online.....	44
2.2.2	Contatando estudantes estrangeiros no mundo offline.....	47
2.3	O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	51
2.4	A COLETA DE DADOS.....	52
2.4.1	O questionário.....	53
2.4.2	As entrevistas.....	54
2.4.3	O diário de campo.....	56
2.4.4	Outros dados.....	56
2.4.5	Organização e análise dos dados e das informações.....	57
3	MOBILIDADE E MIGRAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA PENSAR OS ESTUDANTES ESTRANGEIROS COMO MIGRANTES.....	59
3.1	MIGRAÇÕES E MIGRANTES: OUTROS SENTIDOS, OUTRAS MOTIVAÇÕES.....	59
3.2	AUTONOMIA DAS MIGRAÇÕES: OUTRO OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA CONTEMPORÂNEA.....	68
3.2.1	O êxodo contemporâneo.....	74
3.2.2	Subjetivação e subjetividade.....	75
3.2.3	Produção biopolítica.....	76
3.2.4	Produção de diferença.....	78
3.2.5	Identidade: um conceito plural.....	82

4	PESQUISAS ANTERIORES SOBRE ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL.....	91
4.1	A EXPERIÊNCIA DE VIVER E DE ESTUDAR NO BRASIL.....	93
5	ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL: O GRUPO DE COLABORADORES DO ESTUDO.....	114
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO.....	119
5.1.1	Composição quanto ao sexo/gênero.....	120
5.1.2	Composição quanto à idade.....	121
5.1.3	Composição quanto ao estado civil.....	122
5.1.4	Composição quanto à cor/etnia.....	124
5.1.5	Composição quanto à religião.....	128
5.1.6	Composição acadêmica.....	132
5.1.7	Composição quanto à renda.....	138
5.1.8	Caracterização quanto à viagem: sozinhos ou acompanhados?.....	141
5.1.9	Caracterização quanto ao tipo de moradia.....	143
6	MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS PARA ESTUDAR NO BRASIL.....	148
6.1	ESTUDANTES ESTRANGEIROS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	170
7	INFORMAÇÃO E TIC NA EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL.....	181
7.1	QUE INFORMAÇÃO? QUE CONHECIMENTO?.....	182
7.2	A INFORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS.....	186
8	ESTUDANTES ESTRANGEIROS NAS COMUNIDADES VIRTUAIS NO FACEBOOK.....	202
8.1	SOBRE A ADESÃO ÀS COMUNIDADES VIRTUAIS NO FACEBOOK.....	203

8.2	ETNOGRAFANDO COMUNIDADES VIRTUAIS DE MIGRANTES E/OU ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO FACEBOOK.....	206
8.2.1	As comunidades virtuais observadas e sua tipologia.....	207
8.2.2	Notas sobre o medo e a vigilância nas comunidades observadas.....	210
8.2.3	Notas sobre os conteúdos produzidos e/ou compartilhados nas comunidades virtuais observadas.....	213
8.2.4	Notas sobre a composição étnica das comunidades virtuais observadas.....	220
9	INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL.....	228
9.1	SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL.....	244
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
	REFERÊNCIAS.....	262
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	282
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	284

1 INTRODUÇÃO

[...] a globalização e a livre circulação de bens e capitais induzirá inevitavelmente a livre circulação de pessoas. Esta perspectiva está a provocar a reavaliação das políticas das migrações internacionais, [...] progressivamente, a migração definitiva cede espaço à migração temporária [...].

André Tolentino (2006, p. 157, 158).

Partindo da tese de que a migração de pessoas² é também produção e circulação de informação e de conhecimento, procurarei desenvolvê-la, neste trabalho, a partir de uma realidade específica: as migrações internacionais de estudantes. Muito embora os fluxos de saída e de entrada de estudantes sejam em número menor em relação aos demais migrantes, pesquisa da *University of Oxford* (2015) revela que os estudantes estrangeiros são parte cada vez mais importante do corpo discente das principais universidades do mundo, crescendo a uma taxa de dez por cento ao ano. De acordo como esse mesmo documento, em 2014, eles somavam cerca de cinco milhões de pessoas dispersas em países do Norte e do Sul, sendo que estes últimos vêm se tornando uma tendência como destino para os que buscam por diplomação/titulação acadêmica em outro país. A *United Nation Educational* (2009), por sua vez, estima que até o ano de 2020, teremos uma população aproximada de sete milhões de estudantes vivendo fora do país de origem.

Os estudantes dos quais me ocupo neste texto são pensados no sentido do conceito *migrante*, tal como é empregado por Mezzadra (2005, 2012). Por isto, importa esclarecer que ele tem aqui um sentido geral, sendo normalmente empregado para se referir às pessoas que fazem tanto o movimento de entrada quanto o de saída de um lugar, país ou região, e, por esse caráter ambivalente, vem sendo mais comumente empregado na literatura em preferência ao uso dos termos *emigrante* e *imigrante*. O termo em questão reúne essas duas faces do movimento: a pessoa que sai é também a pessoa que chega. Ademais, tal como explicam Cogo e Souza (2013), ele permite melhor expressar a multiplicidade e as dinâmicas desses movimentos, quer no sentido dos fluxos e das motivações, quer nos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais nos quais se realizam. Cabe dizer também que a ideia de olhar o termo *migrante* em seu duplo sentido é atribuída originalmente ao sociólogo francês

² Uso o termo *pessoa* segundo a noção trabalhada por Mauss (2003), ou seja, como indivíduo dotado de um nome, socializado, que desempenha certos papéis sociais e que se singulariza a partir do que observa ao longo das interações com outros indivíduos. Aquilo que Abbagnano (2014, p. 888) vai definir, “no sentido mais geral”, como “um sujeito de relações”, sejam elas consigo, com o *outro* e com o mundo.

Abdelmalek Sayad (SAADA, 2002)³, que na obra *La double absence: desillusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré* critica e rompe com o modo tradicional pelo qual os estudos no campo da sociologia das migrações privilegiam apenas a perspectiva do imigrante, ou seja, daquele que chega à sociedade de recepção, o que implicaria visão sempre parcial e etnocêntrica desse fenômeno, na medida em que Sayad entende a experiência migratória como um movimento de emigração e de imigração. Trata-se de um movimento realizado não só por trabalhadores, refugiados e expatriados, mas também por estudantes e outras categorias de pessoas sob as mais diversas circunstâncias e motivações.

Ainda que as migrações de estudantes estejam mais visíveis na atualidade, elas não constituem algo novo. Ao pensar esse tipo de deslocamento humano na história da humanidade, podemos verificar uma prática iniciada na Antiguidade, quando gregos e romanos eram atraídos para metrópoles multiculturais como Alexandria, no Egito, cidade que sediou uma das mais famosas bibliotecas do seu tempo, considerada como um empreendimento complexo, que também desempenhou funções de universidade e de museu, transformando-se, deste modo, em um verdadeiro polo científico e cultural do mundo antigo (MCNEELY; WOLVERTON, 2013). Todavia, a partir do surgimento das universidades no século XII, ao final da Idade Média (BURKE, 2003; AYDON, 2011; ZELEZA, 2012; MCNEELY; WOLVERTON, 2013)⁴, as migrações de estudantes tornaram-se mais disseminadas, na medida em que as sociedades se transformaram em termos geográficos, demográficos, políticos, econômicos, culturais, legais, científicos e tecnológicos. Logo, estamos falando de um tipo de migração bastante antiga, mas que adquire, de tempos em tempos, adquire novas dinâmicas.

Contemporaneamente, as migrações de estudantes adquirem outros traços e sentidos. É possível observar que fatores objetivos e subjetivos criam condições novas e particulares para

³Ver: SAADA, Emmanuelle. Abdelmalek Sayad and double absence: toward a total Sociology of immigration. *French Politics, Culture & Sociology*, v. 18, n. 1, 2002. Disponível em: <<https://esaada.files.wordpress.com/2009/03/pdf-sayad.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

⁴ No Brasil pode-se dizer que esse tipo de movimento remonta aos tempos coloniais, quando na segunda metade do século XVIII, a metrópole portuguesa passou a admitir a presença de jovens brasileiros na famosa Universidade de Coimbra, muito procurada por seus cursos de Direito, de Filosofia e/ou de Medicina (MORAIS, 1940; CRUZ; PEREIRA, 2009). A partir de Anderson (2008), é possível pensar esse esforço de remessa de jovens das elites coloniais em direção às metrópoles (o que ele chama de “peregrinações educacionais”) como uma estratégia para a produção de novos sujeitos, especialmente para a política e para o trabalho na administração dessas colônias, algo que resultaria em sujeitos melhor qualificados, haja vista o aumento do capital intelectual promovido por essa experiência; o que, por outro lado, e inesperadamente, transformou esses estudantes em “porta-vozes” do nacionalismo em muitas colônias. E ao situar a migração de brasileiros para a metrópole portuguesa no pensamento de Anderson (2008), cabe lembrar, entre os nomes daqueles que estudaram em Coimbra, o de José Bonifácio e o de José da Silva Lisboa, ambos ligados ao movimento de Independência do Brasil na segunda metade do século XIX.

o atravessamento das fronteiras internacionais por homens e mulheres que, movidos por diversas motivações que vão desde o desejo de liberdade até a vontade de adquirir outros conhecimentos e experiências de vida, decidem migrar (MEZZADRA, 2005, 2012; GUSMÃO, 2006, 2008; DE GÊNOVA; MEZZADRA, 2014). Essa realidade também ocorre com os estudantes que se deslocam para outros países para a realização de cursos universitários de graduação e/ou de pós-graduação. Uma vez estabelecidos nesses países, ao mesmo tempo, essas pessoas afetam e são afetadas por fatores tanto objetivos quanto subjetivos, imprimindo uma nova dinâmica ao fenômeno migratório na atualidade.

Como as demais migrações de caráter internacional, as que são realizadas por estudantes se desenvolvem sob o que Gérard-François Dumont (2006) chama de *novas lógicas migratórias*. Para o autor, a grande mobilidade de pessoas no mundo contemporâneo está associada aos processos de globalização e de internacionalização, envolvendo uma dimensão técnica que desde os anos de 1980 tem sido aperfeiçoada para reduzir o tempo e o espaço. Nesta direção, os processos de que fala o autor vêm impulsionando as trocas materiais e informacionais, facilitando, em princípio, a mobilidade de pessoas em escala planetária, na medida em que os meios de transporte se tornam cada vez mais rápidos e mais acessíveis. Ainda de acordo com Dumont (2006), além dos meios de transporte, a dimensão técnica é marcada também pela difusão da Internet e da telefonia móvel a partir dos anos de 1990, contribuindo para que os migrantes tomem decisões mais rápidas e, de certo modo, como veremos aqui em relação aos estudantes, para que mantenham relações mais frequentes com os familiares que permanecem no país de origem.

Ainda que os processos de globalização e de internacionalização de que fala Dumont (2006) apontem para a maior mobilidade de pessoas no mundo contemporâneo, não se pode esquecer que esta mobilidade é atravessada por dificuldades diversas, a exemplo dos esquemas seletivos desenvolvidos pelos países para hierarquizar os migrantes. Mezzadra e Neilson (2013) discutem a esse respeito que as fronteiras dispõem de certos mecanismos de filtragem, utilizados para separar migrantes qualificados – categoria essa que abarca os estudantes – e não qualificados. Veja-se, por exemplo, a experiência de países como Alemanha, Austrália, Canadá, Holanda, Singapura e República Checa, uma tendência que vem sendo adotada também pelo governo brasileiro, a exemplo do Programa Mais Médicos, do Governo Federal⁵. Um desses mecanismos é dado pelo ingresso de estudantes estrangeiros

⁵ Programa encampado pelo Ministério da Saúde (MS) e pelo Ministério da Educação (MEC), iniciado na gestão da então presidenta Dilma Rousseff, em 2013, com objetivo de levar médicos brasileiros e intercambistas para as áreas do país onde se registra grande *déficit* desses profissionais. Segundo dados do Programa (2016), 14.462 mil

ou de profissionais qualificados, pessoas talentosas que possuem uma série de competências linguísticas, colaborativas, sociais e técnicas desejáveis no mercado de trabalho contemporâneo. Deste modo, a condição de estudantes ou de diplomados os torna candidatos mais aptos à mobilidade internacional (MEZZADRA; NEILSON, 2013) e, por isso, eles teriam mais facilidade para a obtenção de vistos de permanência e de cidadania.

Os aspectos de seletividade descritos acima podem sugerir uma relativa facilidade para os migrantes qualificados em detrimento dos não qualificados. Entretanto, Mezzadra e Neilson (2013) observam que essa visão é parcialmente válida nos estudos sobre migrações internacionais, precisando ser mais bem analisada na medida em que os migrantes qualificados também estão sujeitos às formas de exploração pela rigidez das relações contratuais a que são submetidos⁶. Rigidez que coloca essas pessoas sob a tensão da deportação nos casos de quebra de contrato; que as obriga a conciliar jornadas de estudo e de trabalho; que as impede de migrar a qualquer tempo; ou, que as obriga a exercer atividades que não exigem necessariamente o grau de conhecimento técnico e científico que possuem ou que estão construindo fora de seus países de origem. Seja como for, o fato é que, ao lado dos sonhos, as dificuldades também são ingredientes que se misturam às vidas dos que migram.

Dentro dos eixos que procurei analisar neste trabalho, as inovações nas tecnologias de informação e comunicação constituem ingredientes fundamentais que se incorporam ao fenômeno migratório. As redes digitais são vistas, segundo Dumont (2006), como facetas novas e importantes nas migrações contemporâneas, pois elas fragilizam as fronteiras nacionais e ampliam a intensidade dos fluxos informacionais e comunicativos. Desta maneira, na medida em que as pessoas se dispersam pelo mundo fugindo de perseguições políticas ou religiosas, de catástrofes naturais, ou em busca de trabalho, de estudo, de novas experiências de vida, de relacionamentos afetivos – acrescentando-se ainda o desejo de realização de um estilo de vida cosmopolita, entre outros fatores (CASTLES, 2000; ALMEIDA, 2014) – as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são associadas aos processos migratórios

médicos puderam atender a população de mais de 3.780 municípios. Todavia, o ingresso de médicos cubanos no país, beneficiados pelo Programa, não ocorreu sem a reação dos médicos brasileiros e do Conselho Federal de Medicina (CFM), que lançaram dúvidas sobre a capacidade e a qualidade da formação dos estrangeiros. Curiosamente, o ciclo de avaliação de 2013 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado em 154 cursos de Medicina no Brasil, mostrou que 27 (18%) obtiveram Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual a 2, o que é insatisfatório para os parâmetros dessa avaliação. Mais Médicos, disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/acoes-e-programas/mais-medicos>. Acesso em: 15 out. 2016. ENADE, disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/os-piores-cursos-de-medicina-do-brasil-segundo-o-mec>. Acesso em: 15 out. 2016.

⁶ Por falar em formas de exploração, quanto aos estudantes é possível citar as experiências daqueles provenientes de países asiáticos. Nas universidades da Inglaterra é sabido que eles pagam mensalidades muito superiores aos valores pagos pelos ingleses, constituindo-se, assim, em uma importante fonte de renda para essas instituições.

com diferentes propósitos e de modos distintos. Em termos gerais, é possível falar que os motores de busca disponíveis na Internet municiam melhor os migrantes com informações sobre os lugares para os quais planejam se deslocar, enquanto as redes digitais e as mídias sociais colocam essas pessoas em contato com outras pessoas, dotadas de um potencial informativo prático, capaz de auxiliá-las nos projetos de saída, chegada, acomodação, e mesmo de outra saída. Com efeito, uma vez estabelecidos nos países de recepção, tanto para os estudantes quanto para os demais migrantes, esses recursos tornam-se fundamentais na mediação das relações sociais com o país de origem e com o país de recepção, permitindo que administrem e que compartilhem os sentidos, os afetos, as informações, os conhecimentos e os significados sobre estar entre o *aqui* e o *lá*, bem como os efeitos positivos e negativos decorrentes da experiência migratória, seja ela permanente ou temporária.

Diante do panorama geral que apresentei até aqui, esclareço que meu interesse de investigação se volta para os estudantes estrangeiros no Brasil, pessoas que frequentam cursos universitários, encontrando-se na condição de migrantes temporários, como os classificam Gomes (2002), Subuhana (2007) e Gusmão (2008), dentre outros autores. Embora seja possível falar *a priori* que essas pessoas saíram do país de origem buscando formação superior, reconheço que esses deslocamentos podem envolver questões mais complexas, sobretudo porque, para os que participam desse *movimento espontâneo para fora*, o que parece estar mais claramente definido é a vontade de migrar (REZENDE, 2009; ALMEIDA, 2014), de adquirir outras experiências de vida. Dessa maneira, embora a busca por formação em cursos universitários de graduação e/ou de pós-graduação seja sugerida como o motivo primeiro das migrações de estudantes, é possível que outros fatores nem sempre claros e tão facilmente identificáveis influenciem a decisão de migrar, especialmente por estarem ligados às subjetividades dessas pessoas. Além disso, como no caso dos demais migrantes, o contato com a sociedade de recepção coloca os estudantes em um processo constante de (re)avaliação do propósito e do sentido de viver no exterior, o que afeta suas decisões e projetos futuros, estejam estes relacionados à vontade de ficar, de regressar ao país de origem ou de migrar para outro lugar. Tais mudanças podem ser influenciadas por fatores diversos, como a construção de relações afetivas, oportunidades de bolsa de estudo ou de trabalho, pelo desejo de prosseguir com os estudos sequenciais, ou mesmo pela forte identificação com a cultura e com o modo de vida no país de recepção, entre outros.

Ao migrarem, os estudantes, bem como os demais, levam consigo aquilo que tem potência para representar a novidade em termos de informação e de conhecimento nos países

de acolhida. Por outro lado, na medida em que vivem e interagem socialmente, essas pessoas também entram em contato com novas informações e conhecimentos, capazes de sustentá-los e de fortalecê-los em seus projetos de vida, modificando-os de algum modo. Especificamente no caso dos estudantes, essa dimensão informacional e cognitiva do processo migratório ganha forma tanto pelos conteúdos técnico-científicos e culturais com os quais eles entram em contato na vida acadêmica, quanto por um saber prático, subjetivo e vivo, que resulta das interações e das vivências construídas com o *outro*, sejam estes outros estudantes (nacionais e/ou estrangeiros) e professores, sejam as demais pessoas com as quais eles se relacionam além dos muros das universidades (GUSMÃO, 2006, 2008; SUBUHANA, 2007; REZENDE, 2009). São exatamente esses encontros que me motivam a investigar os estudantes em termos de produção e circulação de informações, de conhecimentos, de subjetividades e de diferenças (BATESON, 2000; ANDERSON, 2008; CORSINI, 2012), ou seja, as transformações que a experiência de estudar em outro país pode resultar nas pessoas.

Assim, ao interessar-me pelas experiências de estudantes estrangeiros no Brasil, o que entendo como um tipo particular de migração, procuro responder as seguintes questões que movem minhas reflexões: Quais são as dinâmicas de produção e circulação de informações e conhecimentos envolvidas na experiência migratória dos estudantes estrangeiros? Que fatores motivam a decisão de estudar no Brasil? Como os estudantes experienciam a produção de diferença durante o tempo vivido em terras brasileiras? Em um processo que envolve trocas e compartilhamentos de informações, de conhecimentos e de afetos, que papéis desempenham as TIC antes e durante o tempo de estadia no Brasil? Como os estudantes utilizam essas ferramentas tecnológicas na produção de informações e de conhecimentos? O que representa esse tipo de experiência para esses estudantes em termos informacionais, cognitivos e afetivos? E, por fim, quais são os aspectos positivos e os aspectos negativos identificados por essas pessoas nessa experiência migratória?

Orientando-me pela *autonomia das migrações*, horizonte a partir do qual vislumbro as pessoas como protagonistas e autônomas inclusive em relação às experiências informacionais e cognitivas construídas em um mundo interligado pelas redes digitais⁷, proponho a seguinte hipótese: em suas experiências migratórias os estudantes estrangeiros produzem e fazem

⁷ Por considerar que a expressão *sociedade da informação* evidencia a importância da informação (em sentido amplo) em todas as sociedades e em diferentes momentos históricos, Castells (1996, p. 64, nota 30), propõe a expressão *sociedade informacional* para referir-se exatamente a esse mundo de feições tecnológicas, no qual as redes digitais desempenham um papel seminal nas relações entre países e entre pessoas. Para ele “[...] o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico” (CASTELLS, 1996, p. 64, nota 30).

circular informações e conhecimentos tanto pelos seus corpos em movimento no mundo *offline* quanto pelo que colocam em fluxo cotidianamente no mundo *online*. Melhor dizendo, nas relações que essas pessoas constroem durante o tempo de estadia em outro país elas não só consomem como também produzem informações e conhecimentos, elementos esses que são compartilhados por elas nas interações presenciais na vida cotidiana que fazem circular nos deslocamentos pelo espaço físico, seja para o país de origem ou mesmo para outros países. Nas redes digitais, mormente a Internet, os estudantes também se lançam ao consumo e à produção de informações e de conhecimentos relacionados à vida no exterior, ou ao que acessam em um espaço simbólico que, como se sabe, é sustentado por toda uma infraestrutura tecnológica. Assim, nos corpos e nas mentes essas pessoas carregam consigo e dinamizam, no mundo *offline* e no mundo *online*, toda uma bagagem informacional e cognitiva que tende a se ampliar e se alterar no contato com outras pessoas na sociedade de recepção, assim como nas situações que a imprevisibilidade da experiência migratória oferece a elas.

Aliás, uso termo *outro*, em destaque, no contexto da alteridade. Conforme explica Johnson (1997, p. 164), do ponto de vista sociológico, o *outro* é um conceito utilizado “no estudo da vida social” para designar relações, quer com pessoas das quais temos algum tipo de conhecimento (o *outro significativo*) quer com pessoas desconhecidas (o *outro generalizado*), sendo este último importante na socialização ao permitir que possamos representar papéis diante delas. Em tempos de relacionamentos humanos não só presenciais, mas também mediados pelas redes digitais, Albagli (2011) bem fala do *outro* em suas possibilidades de expansão diante do enfraquecimento das fronteiras nacionais e, conseqüentemente, dos esquemas tradicionais e coesos de identificação baseados na ideia de pertencimento. Nesta direção, para além da ideia do *outro* como aquele que é diferente de nós, as experiências ampliadas e mais abertas de interação social são importantes para que também nos tornemos outros.

Tais elucubrações articuladas com o fruto de minhas observações empíricas levam-me a trabalhar a noção de informação na experiência desses estudantes/migrantes como um elemento-ponte. Como um recurso pelo qual as pessoas vivenciam a alteridade e a identidade na medida em que negociam suas relações com o *outro*, vivendo em um espaço que se situa entre dois mundos: o país de origem e o país de acolhida. Deste modo, o termo *informação* pode expressar tanto a ideia de relação quanto a de movimento. Ideia de relação (*Lat. relatio*:

levar de novo)⁸ porque os processos comunicativos na base de nossa interação social não são possíveis sem os intercâmbios de informação, sem aquilo que possamos compartilhar e, assim, estabelecer uma relação, essa ligação efetiva⁹ e afetiva entre pessoas que se (re)conhecem mutuamente. E a ideia de movimento (*Lat.movementum*: pôr-se em movimento, mover-se)¹⁰ porque, ao deixarem o país de origem para viver em outra sociedade e cultura, os estudantes entram em contato com novas informações e conhecimentos, na medida em que passam a se relacionar com outras pessoas. Assim, durante esse convívio podem (re)pensar e (re)ver a si próprios quanto às suas ideias, comportamentos, crenças, costumes e valores, experimentando um movimento no sentido da passagem de um estado informacional e cognitivo a outro, novas formas de subjetivação, enfim, de produção de diferença.

Quanto aos objetivos, em sentido geral busco analisar o deslocamento internacional de estudantes para o Brasil como uma experiência migratória. Melhor dizendo, como um processo pelo qual entram em contato com outras pessoas, informações, conhecimentos, saberes e culturas em outra sociedade, em outro país, que não somente os afetam, mas também é afetado por eles, com potencial para produzir diferença. Experiência essa que envolve dinâmicas de produção, de circulação e de apropriação de informações e conhecimentos no mundo *offline* e no mundo *online*. Especificamente pretendo examinar as motivações envolvidas nas escolhas dos estudantes quanto ao projeto de estudar no Brasil. Busco também identificar o papel e uso das TIC durante a estadia em outro país, e, por fim, verificar se e como ocorrem os processos de produção de diferença no contato com os modos de ser e de viver no Brasil.

Nessa mesma direção, esta pesquisa é orientada no plano teórico por autores tais como Boutang (1988, 2007), Mezzadra (2005, 2012), Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) que desenvolvem pesquisas e teorizações no marco da chamada *autonomia das migrações*. A autonomia das migrações propõe outro modo de olhar os fluxos migratórios contemporâneos, notadamente ao ver esses movimentos como produtivos, auto-organizados e potencialmente inovadores. Movimentos esses que são entendidos como uma força impulsionada tanto pelas subjetividades quanto pela busca de autonomia dos que migram, premissa elementar e central que me parece representar bem a experiência das pessoas que pretendi conhecer por meio de

⁸ Conforme consultado na página 855 do *Dicionário Escolar Latino – Português* organizado por Ernesto Faria, em 1963, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura.

⁹ Não se pode esquecer aqui que a comunicação (consequentemente, as trocas informacionais) está sujeita aos ruídos que possam comprometer-la em sua efetividade, a exemplo das dificuldades linguísticas entre as pessoas, algo muito presente, sentido e vivido pelos estudantes estrangeiros e pelos demais migrantes em outro país.

¹⁰ Conforme consultado na página 623 do *Dicionário Escolar Latino – Português* organizado por Ernesto Faria, em 1963, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura.

uma estratégia de pesquisa de enfoque qualitativo, porém, sem negligenciar os elementos quantitativos que me permitissem, dentro do possível, representar os volumes humanos envolvidos no tipo de migração. E, ao considerar o valor e o significado que a autonomia das migrações confere às subjetividades envolvidas nesse movimento, dar voz aos estudantes estrangeiros no Brasil consistiu em uma etapa rica e essencial desta pesquisa.

Em termos comparativos, quando vemos a dinâmica do movimento de entrada de estrangeiros e de saída de brasileiros para fins de estudo, este último se mostra bem mais expressivo. Em relação aos brasileiros¹¹, a saída está associada aos estudos financiados com recursos próprios, aos convênios entre universidades e aos programas bilaterais voltados à formação de pessoal em instituições estrangeiras credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC)¹², além de outros programas governamentais mais recentes, como o Ciência sem Fronteiras (CsF). No caso dos programas bilaterais, os estudantes brasileiros podem frequentar cursos de graduação e/ou de pós-graduação na modalidade sanduíche ou plena no exterior, contando para isso com o aporte de recursos públicos concedidos na forma de bolsas. Até o primeiro trimestre de 2016, apenas pelo programa CsF, mais de 73 mil bolsas haviam sido implementadas para estudantes brasileiros matriculados em universidades distribuídas em diferentes continentes, segundo dados fornecidos pelo próprio programa (BRASIL, 2016). Em relação aos estudantes estrangeiros, não muito diferente dos brasileiros, a vinda para o Brasil ocorre também por iniciativa própria, por incentivos concedidos pelo país de origem, ou por convênios como o do Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Nesta direção, dados do

¹¹ Embora esteja falando de migrações de estudantes, mais interessado no movimento para fora do país (externas ou internacionais), não se pode esquecer a outra face desse movimento, a que se dirige para dentro, as assim chamadas migrações internas, pelas quais as pessoas se deslocam em busca de formação dentro de seu próprio país, aliás, uma experiência na qual me incluo. Nesse tipo de mobilidade também encontramos pessoas que saem espontaneamente de um estado para outro a fim de realizarem o sonho de estudo em uma universidade que está localizada em outra cidade, sustentando-se com recursos familiares e/ou pessoais. Também nesse movimento para dentro encontramos estudantes atraídos por convênios entre universidades privadas, Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ou por programas, a exemplo do Programa de Mobilidade Acadêmica Nacional da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), destinado a estudantes de universidades federais que desejam cursar no máximo um ano e meio de sua formação curricular em outra instituição da mesma natureza no Brasil, auxiliado por bolsa de estudo. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/estagio/convANDIFESMobilidadeAcademica.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

¹² A política de ajuste fiscal do governo federal que começou no ano de 2015 e segue vigorando tem afetado a concessão de bolsas para estudo fora do país, o que ocorre no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), suspenso desde abril daquele ano. Cerca de cinquenta estudantes que haviam obtido autorização e recursos para estudar fora do país estão inseguros do projeto, o que tem levado alguns deles a impetrarem mandados de segurança contra a Capes para exercerem um direito que está suspenso. Ver, nessa direção, a matéria *Ajuste fiscal suspende análise de bolsa para doutorado sanduíche*, publicado no *Estado*, 1 jun. 2015, disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ajuste-fiscal-suspende-analise-de-bolsa-para-doutorado-sanduche,1698297>. Acesso: 9 jun. 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao período 2010-2014, mostram um total acumulado de mais de 60 mil estudantes estrangeiros que frequentam ou frequentaram cursos de graduação no Brasil (INEP, 2016). Por sua vez, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) registra, para o período 2010-2016, o acumulado de mais de 18 mil estudantes estrangeiros que frequentam ou frequentaram cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras (CAPES, 2016).

Assim, uma vez exposto o panorama geral deste trabalho, antes de adentrar a parte metodológica, teórica e empírica que o estruturam, gostaria de deter-me na exposição da construção do meu objeto de pesquisa, a qual está muito associada às minhas experiências de vida, às leituras e aos movimentos internos e externos que tenho experimentado até aqui.

1.1 DESENHANDO UMA PESQUISA SOBRE ESTUDANTES ESTRANGEIROS

Em minhas reflexões durante a elaboração do projeto da tese passei a entender que objetos de pesquisa não são construídos da noite para o dia, nem ao acaso. Quando ideias e imagens de algo que queremos conhecer sobre um determinado assunto nos vêm à mente de forma intermitente, ainda que de maneira enevoada, provavelmente estamos lidando com indícios de que algo nos inquieta. De que existe um objeto por ser pensado, construído e pesquisado. Por ser processual, a construção desse objeto envolve um tempo não necessariamente linear, posto que as ideias e as imagens mal definidas que temos sobre ele podem aparecer e desaparecer vez por outra, estando às vezes mais claras, e, outras vezes, nebulosas, na medida em que os *insights* surgem, acumulam-se e organizam-se. De todo modo, o objeto constrói-se pouco a pouco, do acúmulo e do arranjo mental que fazemos do que lemos, observamos e do que pensamos sobre pessoas, situações, objetos, sobre o mundo. Dito isto, não tenho dúvidas de que colaboraram para a construção deste trabalho as leituras, minhas vivências acadêmicas anteriores ao doutorado, as memórias sobre os diferentes lugares onde morei, das viagens que fiz dentro e fora do país, as disciplinas que cursei ao longo do doutoramento, os diálogos que estabeleci com outras pessoas no ambiente interno e externo das universidades sobre migrações, viagens, educação superior e alteridade, minha condição de estudante migrante na cidade do Rio de Janeiro, bem como o próprio contato com as orientadoras durante nossos encontros no PPGCI-IBICT/UFRJ. Gradativamente todos esses aspectos da minha vivência e do meu movimento se encaixavam e formavam o objeto da minha pesquisa. Na pesquisa científica nas ciências Humanas, Sociais e suas Aplicações, penso que nosso desafio consiste em montar essas peças dispersas e fragmentadas; fazer esse

trabalho de bricolagem sobre o qual nos fala Lévi-Strauss (2008), em “O pensamento selvagem”, para formarmos uma imagem da realidade, algo que faça sentido sobre o que buscamos conhecer.

Ao menos é desse modo que penso o delineamento do meu interesse pelos estudantes que saem de seus países de origem para prosseguir com sua formação acadêmica em universidades estrangeiras; esse deslocamento chamado de migrações motivadas por (ou com finalidade de, ou para) estudos por alguns autores (GUSMÃO, 2008, 2012; OJIMA *et al.*, 2014), ou migrações estudantis, como preferem outros (ALMEIDA, 2014). Estudantes no sentido estrito do termo, ou seja, pessoas que mantêm vínculos formais com seus respectivos cursos universitários de graduação ou de pós-graduação, notadamente por meio de um código numérico ou alfanumérico, uma matrícula que confere a eles direitos e deveres específicos, situando-os, deste modo, em um lugar bem definido na hierarquia universitária, onde se distinguem dos docentes/pesquisadores encarregados das atividades-fim (ensino, pesquisa, extensão), e do corpo de pessoal técnico, responsável pelas atividades-meio que dão suporte às primeiras¹³. Assim, quando me lancei a pensar sobre a maneira como meu objeto foi se construindo, compreendi que esse processo envolve experiências passadas e recentes, para o qual também concorre minha condição atual de estudante de curso de doutoramento, temporariamente longe do local de origem¹⁴. De certa forma, tal condição me tornou um estrangeiro em meu próprio país, me aproximando das pessoas que pretendi conhecer em suas experiências no Brasil. Experiências essas que envolvem atividades de estudo, portanto, trocas de informações e de conhecimentos de caráter técnico-científico, mas que transcendem o ambiente das universidades e passam pelas relações que são construídas com outras pessoas nos espaços da cidade por onde se movimentam, atravessando também as redes digitais.

É bem verdade que o tema das migrações para estudo está associado à minha vivência pessoal. Em 2008, na condição de técnico em preservação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em Belém do Pará, participei de uma seleção internacional para a *XVIII Escuela de Archivo de Iberoamérica*, organizada pelo *Ministerio de Cultura* da Espanha a cada ano. Com a aprovação, viajei com bolsa desse órgão para ter aulas

¹³ Em sentido lato, qualquer pessoa que desenvolve algum tipo de estudo, independente de estar vinculada, ou não, a uma instituição de ensino, também é considerada *estudante*.

¹⁴ Refiro-me à minha querida e familiar Belém do Pará, fundada por portugueses em 1612. Cidade amazônica de aromas naturais/frutais e de sabores culinários únicos, com suas ruas ornadas por mangueiras (*Mangifera indica*) e que são transformadas em um “rio humano” durante o Círio de Nazaré, no mês outubro. Lugar de muitos ritmos (o brega, o lundu, o carimbó, a guitarrada, etc.), das praias fluviais que surgem ao longo dos rios a partir dos quais não se pode avistar a margem oposta, e de uma população mista, formada por pessoas brancas, morenas e negras, hospitaleiras e de sorriso fácil.

sobre arquivos, preservação, conservação e difusão do patrimônio documental em Madri, lá vivendo entre os meses de setembro e novembro daquele ano. Na ocasião, convivi diariamente com outros 13 colegas de classe, provenientes de países como Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Guiné Equatorial, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela. Durante o primeiro mês morei na casa de uma família espanhola, em Alcalá de Henares, e, no mês final de minha estadia, na casa de uma jovem família peruana, que alugava quartos para dois compatriotas migrantes. Nessa última casa, quando estávamos todos juntos nas áreas de convívio como sala e cozinha, havia um interesse grande desses migrantes sobre mim e sobre o Brasil, o que os levava a fazer muitas perguntas. Segundo minha senhoria, eles não tinham o hábito de se reunir para conversar, o que acabou sendo motivado pela minha presença naquela casa. Falávamos sobre muitas coisas, como a dificuldade de se viver em outro país. Durante uma de nossas conversas ao jantar, descobri que meus outros dois companheiros de habitação haviam deixado suas famílias no Peru e não as viam há anos, pois o que ganhavam era o suficiente apenas para se manter na Espanha e para fazer as remessas regulares de dinheiro. Animados, eles me mostraram fotos das esposas e dos filhos(as), o que os deixou emocionados. Dei-me conta, então, de que estava em uma casa com dois migrantes cheios de saudades da terra natal, divididos entre o desejo de ir e a necessidade de ficar, um aspecto ambivalente que me parece marcante na experiência migrante.

A partir dessa vivência em Madri sempre pensei acerca das trocas que se processaram entre pessoas tão diferentes ao longo daquele período que pareceu ter durado um ano, tal foi minha imersão e integração às famílias que me acolheram, bem como à vida cotidiana dos espanhóis com seu modo de ser que, de início, me parecia rude, seco. Na verdade eram apenas pessoas diferentes de mim, um brasileiro chegado de uma sociedade que, como destaca Rezende (2009), é vista pelas populações dos países da Europa e do Norte como bastante emotiva e, por isso, irracional.

Lá, entre outras coisas, conheci a política e as ações de proteção ao patrimônio cultural/documental, bem como as práticas de conservação e de difusão do conhecimento sobre os bens que se encontram protegidos pelo governo espanhol. Daqui levei minha experiência técnica e tácita no trato do patrimônio documental e de proteção ao patrimônio imaterial que, em 2006, foi institucionalizada no Brasil pelo Decreto n. 5.753. Como brasileiro, levei também algo mais: o modo alegre, cordial e afetivo de nos relacionarmos com o *outro*. Pelo convívio diário com pessoas de diferentes países e com modos peculiares de se comportar, nossos encontros se tornaram cada vez mais animados quando, espontaneamente,

tive a iniciativa de cumprimentar a todos e a todas trocando abraços e/ou beijos na face, gestos comuns no Brasil, que eu oferecia tanto aos colegas de classe quanto aos funcionários do *Ministerio de Cultura* com os quais convivi durante os dias de aula e nos dias de estágio no *Archivo General de la Administración*. Essas trocas afetivas tornaram-se um hábito em nossos encontros e nos espaços pelos quais circulávamos ao ponto de meus colegas incorporarem a atitude de se cumprimentarem exatamente desse modo. No retorno ao Brasil, pelo que foi vivido naquele país e pelas relações interpessoais construídas, além de informações e conhecimentos, trouxe comigo fotografias, alguns presentes, muitas memórias, saudades, material didático, livros e anotações técnicas do aprendizado experienciado sobre arquivo e sobre o patrimônio documental. Com o tempo, consegui reencontrar alguns dos colegas de turma no *Facebook*, passando também a falar recentemente com parte deles por meio de um aplicativo de comunicação para telefones celulares, o *WhatsApp*.

Após as experiências que descrevi, não imaginava que pudesse voltar novamente a trabalhar com o tema das migrações, até dar-me conta da minha condição de migrante interno. Uma realidade que também compartilhei com estudantes de outras regiões do Brasil, e mesmo de outros países que frequentavam cursos universitários na UFRJ, na UNIRIO e na UFF e com os quais passei a conviver e a trocar ideias¹⁵. Brasileiros ou não, migrantes internos ou externos, nossas vidas como alunos de cursos de graduação, de mestrado e de doutorado pareciam se entrecruzar de muitas formas, salvas, é claro, as devidas proporções e diferenças. Como um professor universitário licenciado, que se sentia como um estrangeiro em minha própria língua¹⁶, a busca por formação estava envolta por muitos desafios e dificuldades, sabores e dissabores, alegrias e desânimos. Tudo isso despertava em mim o interesse de conhecer a realidade dos estudantes estrangeiros, o que se refletiu na construção do projeto desta tese.

A partir do contato com uma literatura pós-operaísta a que tive acesso em disciplinas do PPGCI-IBICT/UFRJ, ministradas pelo professor Giuseppe Cocco e pela professora Sarita Albagli, bem como minha participação na condição de ouvinte do VI Fórum da Imigração, do

¹⁵ Nas disciplinas que cursei no PPGCI-IBICT/UFRJ convivi com estudantes do Maranhão, da Bahia e de Minas Gerais, e com dois estudantes migrantes, um da Colômbia, que não conseguiu concluir o curso de mestrado em CI por falta de recursos financeiros, e outra da Espanha, infelizmente morta em um acidente de trânsito antes mesmo que pudesse concluir o curso de doutorado em Multimeios pela Unicamp.

¹⁶ Em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, gosto do que dizem Deleuze e Guattari (1995) sobre as variações na língua, o que chamam de *estilo*, àquilo que ocorre quando se faz uma língua dentro de uma língua, porém, não de modo individual, o que corresponderia à fala. Assim, as variações da língua portuguesa faladas no Brasil são expressões de nossa “estrangeiridade” em nosso próprio país, posto que uma simples conversa é o suficiente para denunciar que somos de outro estado, de outra cidade como, por exemplo, o “égua” no Pará, o “trem” em Minas, o “caraca” no Rio de Janeiro, entre muitas outras. E não só as palavras, mas também a maneira como são pronunciadas deve ser pensada nesse sentido.

II Simpósio de Pesquisas sobre Migrações e do III Encontro de Estudantes Estrangeiros, eventos esses organizados pelo professor Mohammed ElHajji e seus colaboradores da Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ, as ideias foram ganhando contornos mais nítidos. Também foi importante, nesse processo, a realização de uma atividade complementar na forma de leitura dirigida, conduzida pela professora Sarita e pela professora Leonora Corsini, esta última convidada para me coorientar, sendo também a pessoa responsável por minha aproximação teórica à *autonomia das migrações*, o que surgiu diante de minha trajetória profissional e acadêmica como outra possibilidade de pensar o fenômeno migratório.

No contato com a literatura sobre a autonomia das migrações deparei-me com uma dúvida: poderia eu utilizar esta abordagem para pensar a experiência migratória dos estudantes que saem do país de origem para frequentar cursos de graduação, mestrado ou doutorado no Brasil? Diante desta questão recorri a Sandro Mezzadra, pesquisador italiano que, entre outros temas, se dedica ao estudo das migrações contemporâneas. Não demorou muito para que ele respondesse ao meu e-mail, não somente considerando a ideia interessante como também sugerindo a leitura do capítulo quinto de *Border as method* (2013), livro escrito em coautoria com Brett Neilson (*Western Sydney University*), ressaltando ainda, que, como os demais migrantes, os estudantes também enfrentam muitas dificuldades na experiência construída em outro país.

É bem verdade que essas dificuldades não se comparam em nada ao drama humanitário vivido atualmente por milhares de homens, mulheres e crianças que estão fugindo do horror do fundamentalismo islâmico na Síria, no Afeganistão, na Nigéria e na Eritreia em direção a Europa, resultando em um movimento de luta pela vida que, por seu volume, já é considerado superior ao que foi registrado na Segunda Guerra Mundial (POR QUE..., 2015)¹⁷. Todavia, o material empírico encontrado no levantamento bibliográfico preliminar, nos fornece informações sobre parte das adversidades pelas quais os estudantes passam durante o tempo que vivem em outro país, algumas delas relacionadas ao racismo, às limitações financeiras, aos conflitos com os orientadores, ao acesso à moradia, ao serviço de saúde e até mesmo ao uso da língua no dia a dia. Enfim, estudantes e demais migrantes têm

¹⁷ Imagens amplamente divulgadas pelos meios de comunicação como a do corpo do menino sírio Aylan Kurdi, encontrado morto em uma praia na Turquia; a da jornalista húngara Petra Laszlo, chutando e derrubando migrantes ao chão; a de policiais húngaros arremessando alimentos para pessoas em um campo de refugiados; e da cerca erguida na Hungria para impedir o atravessamento de sua fronteira têm chamado a atenção do mundo inteiro para a crise humanitária que atinge um contingente de mais ou menos 62 milhões de pessoas em fuga para a Europa, particularmente para países como Alemanha, França, Grécia, Hungria, Inglaterra, Itália e Suíça. Uma crise que entendo como a própria crise da alteridade neste século XXI, na medida em que os governos europeus buscam meios para conter as relações com o *outro* visto como uma ameaça, razão pela qual os muros e as cercas voltam a ser erguidos nas fronteiras de países como Hungria e Grécia, 25 anos após a derrubada do Muro de Berlim, símbolo da Guerra Fria.

modos diferentes de viver a “estrangeiridade”, essa condição que não os isenta do sofrimento, seja este em maior ou em menor intensidade.

Todos esses elementos anteriormente citados também estão associados ao meu interesse pelo estudo da informação. Embora minha formação acadêmica em Biblioteconomia tenha me preparado para trabalhar com informações estruturadas em documentos de diferente natureza, procurando gerar demanda para “usuários” de biblioteca¹⁸, de centros de documentação ou de unidades gerenciais similares, em meu percurso acadêmico-profissional tenho procurado vislumbrá-la na perspectiva das pessoas que lidam com os processos de produção, organização, compartilhamento e uso da informação de maneira autônoma. Pessoas que conhecem suas necessidades informacionais e assumem a iniciativa de satisfazê-las de algum modo, empregando para isto todas as habilidades e os meios de que dispõem. Realidade que se tornou mais evidente com o desenvolvimento das redes digitais, por meio das quais é possível contatar uma grande diversidade de instituições e de profissionais de diferentes especialidades, geograficamente dispersos, além de permitir o acesso remoto a uma grande variedade de documentos e livros digitalizados, bases de dados, catálogos *online*, patentes, artigos de periódicos, teses, dissertações, *e-books*, mapas, arquivos de vídeo e/ou de áudio, e até mesmo pessoas comuns que detêm algum tipo de conhecimento com potencial para atender demandas informacionais específicas.

Assim, não tenho dúvidas de que no mundo contemporâneo, e de um modo generalizado, as pessoas estão progressivamente se tornando mais autônomas em relação à capacidade de satisfazer suas necessidades de informação. Quando penso em estudantes de cursos universitários de graduação e de pós-graduação, essa característica tende a se tornar mais evidente, sobretudo por estarem envolvidos em uma rotina de formação que os coloca em contato frequente com recursos informacionais tradicionais e tecnológicos. Isso sem perder de vista as relações que eles mantêm com professores/pesquisadores, fontes humanas a partir das quais acessam um saber de caráter prático que só podem assimilar por meio do convívio e das interações sociais, tanto em situações de contato face a face quanto em situações de contato remoto, o que pressupõe processos comunicativos e informacionais regulares durante o tempo de formação na universidade.

¹⁸ Em Biblioteconomia, de um modo geral, o termo *usuário* designa pessoas que conhecem e que utilizam produtos e serviços de informação oferecidos por bibliotecas, centros de documentação ou por unidades gerenciais de informação e/ou de documentação similares. Embora o mesmo esteja dicionarizado, bastante difuso e seja amplamente aceito no léxico bibliotecário, considero que a expressão *usuários de informação* é a que melhor qualifica os que procuram por esses tipos particulares de produtos e de serviços.

Com efeito, é justamente esse interesse pela informação em sua dimensão humana, pensada no contexto dos deslocamentos de estudantes estrangeiros (migrantes) para o Brasil, que analiso sob a lente da autonomia das migrações. Ideia que se constrói a partir de elementos objetivos e subjetivos que se articulam para a produção de um conhecimento que possa resultar em discussões teóricas no campo da CI com a teoria social. Uma vontade de analisar as experiências desses estudantes como um processo migratório que envolve a produção e a circulação de informação e de conhecimento, assim como afetos, produção de subjetividade e de diferença.

Diante do exposto, apresento um trabalho estruturado em dez partes. Após este capítulo introdutório, o **segundo capítulo** versa sobre o desenho metodológico que tracei em meu itinerário de pesquisa. Nele faço o registro do trabalho de campo, conduzido como um exercício etnográfico, porém, em uma leitura multi-situada e virtual, tal como proposto por Marcus (1995) e Hine (2004). Acredito que a opção por essa estratégia de pesquisa me permitiu produzir conhecimento sobre os estudantes estrangeiros em um mundo marcado pela mobilidade, com pessoas migrando no espaço físico e com informações fluindo incessantemente pelas redes digitais. Assim, as estratégias de abordagem adotadas no sentido de contatar os colaboradores que constituem o grupo de estudo, a atenção ética, os instrumentos utilizados na recolha de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa, bem como os meios empregados na análise do material empírico, estão descritos nesse capítulo.

O **capítulo terceiro**, por sua vez, é destinado à apresentação e à discussão do corpo teórico-conceitual que utilizo com o propósito de refletir e analisar a experiência dos estudantes estrangeiros como uma expressão das migrações contemporâneas. O foco desse capítulo recai sobre a *autonomia das migrações*, que, como já antecipei, tem recebido contribuições importantes de autores como Boutang (1998) e Mezzadra (2005, 2012), dentre outros. O que considero fundamental nessa abordagem é, sobretudo, o caráter inclusivo do conceito de migrante, na medida em que abre caminho para incluirmos os estudantes estrangeiros ao lado uma série de outros atores que veem, na *fuga*, o horizonte de sua liberdade. Uma parte desse capítulo é reservada aos conceitos que utilizo na pesquisa, precisamente os de *êxodo*, *subjetivação*, *subjetividade*, *produção biopolítica*, *produção de diferença* e *identidade*. Ao final dele, recorro a um conto de Guimarães Rosa (1988), precisamente *A terceira margem*, que de forma poética ajudou-me a refletir sobre a condição migrante de viver entre dois países.

No **quarto capítulo** ocupo-me da produção acadêmica existente sobre a presença de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Para entrar em contato com uma realidade que se apresentou como nova para mim tornou-se fundamental conhecer trabalhos como os que foram produzidos por José Gomes (2002), Neusa Gusmão (2006, 2008), Carlos Subuhana(2007), Olivia Hirsch (2010), Kelly Silva e Sara Morais (2012), Ricardo Ojima *et al.* (2014), Yara Ngomane (2015), Camila Daniel (2016) e Isabela Sousa (2016). Essa produção forneceu um retrato empírico prévio sobre o que significa ser estudante estrangeiro no Brasil, inclusive desconstruindo algumas das prenoções que carregava comigo desde meu tempo como estudante de graduação na UFPA. Nessa produção procurei observar, sobretudo, as estratégias metodológicas adotadas e os resultados obtidos pelos autores que, de alguma forma, pudessem contribuir com este trabalho.

Detenho-me, no **capítulo quinto**, aos estudantes estrangeiros com os quais efetivamente trabalhei na pesquisa. Eles correspondem a um grupo formado por 35 pessoas, provenientes de países africanos (Angola, Benin, Cabo Verde, Gana, Guiné-Bissau, Moçambique, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe e Togo), caribenho (Haiti), centro-americano (Costa Rica), europeus (França, Itália) e sul-americanos (Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela). Neste sentido, o capítulo é concebido em torno do perfil desse grupo de pessoas, o que faço com base em variáveis como nacionalidade, idade, sexo/gênero, estado civil, religião, renda e moradia. Além disso, caracterizo os estudantes do ponto de vista acadêmico, ressaltando a forma de ingresso nas universidades brasileiras, os cursos que frequentam ou que frequentaram no Brasil, entre os anos de 2010 e 2016.

O **sexto capítulo** tem como foco o estudo das motivações que trouxeram os estudantes estrangeiros ao Brasil. Embora para alguns dos estudantes contatados esse país do Sul não figurasse como primeira opção de destino, os dados revelam que eles são atraídos por certas vantagens, principalmente a gratuidade do ensino e a possibilidade de obter bolsas, o que torna as universidades brasileiras bastante atraentes para eles em relação aos países do Norte. De um modo geral, o ensino de graduação e de pós-graduação no Brasil é bem avaliado por essas pessoas, notadamente pelo modo como percebem a qualidade do corpo docente e pelo incentivo dado à produção científica. Por outro lado, enquanto as percepções desses jovens sobre as universidades brasileiras apontam para a compreensão das motivações objetivas, ou seja, aquelas orientadas para a diplomação/titulação, os fatores subjetivos sinalizam para as teses da autonomia das migrações. Tal como se discute no sexto capítulo, o interesse de

conhecer outras culturas, outras línguas, bem como a busca por novas experiências de vida e por mais liberdade longe do domínio familiar, são fatores que indicam o desejo de autonomia desses estudantes migrantes, de forma que a saída do país de origem para estudar no Brasil também pode ser interpretada como uma estratégia de *fuga*.

Informação e TIC estão no centro dos **capítulos sétimo e oitavo**. Nesses capítulos eu as vislumbro no contexto da experiência migratória do grupo de estudantes estrangeiros que participou da pesquisa. No **sétimo capítulo**, partindo de uma perspectiva que privilegia contribuições teóricas de autores como Hardt e Negri (2001, 2016) e Boutang (2004), exercito a noção de informação como componente da produção biopolítica, portanto, associada à produção de subjetividades. Fundamentado pelo material empírico recolhido e pela literatura acessada, nessa parte do trabalho apresento os sentidos da informação e das TIC para aqueles que estão situados em um lugar entre o país de origem (*lá*) e a sociedade de recepção (*aqui*), ou, para fazer uso da expressão de Rosa (1988), em uma *terceira margem*. Considerando que a experiência migratória dos estudantes estrangeiros interconecta os mundos *offline* e *online*, apresento no **capítulo oitavo** o produto da etnografia realizada em comunidades virtuais de migrantes e/ou de estudantes estrangeiros que existem no *Facebook*. Para os participantes dessas comunidades, elas se mostram úteis em termos de apoio e solidariedade, bem como do ponto de vista da manutenção das identidades e do capital social, permitindo também a ampliação das interações e das relações dos estudantes estrangeiros em um ambiente onde podem acessar e compartilhar informações de diferentes tipos, servindo a propósitos dos mais diversos.

Por fim, no **nono capítulo** trato sobre a *produção de diferença*. Nele discuto exatamente as percepções dos estudantes estrangeiros sobre as mudanças possíveis experimentadas nas identidades e nas subjetividades ao longo do convívio com a sociedade brasileira. Bateson (2000) e Anderson (2008) são os autores que emprego em uma discussão que tem por objetivo evidenciar como o contato com novas informações, conhecimentos, e, por extensão, com outros modos de pensar, agir, sentir, ser e viver afetam os estudantes estrangeiros, permitindo que se tornem *outro*, isto é, alguém diferente do que era ao chegar ao Brasil. Por outro lado, também sustentado pelas percepções do grupo de estudo, discuto como ele possivelmente teria afetado os brasileiros, sobretudo, aqueles que fazem parte do convívio mais imediato. Na segunda parte desse capítulo, apresento as dificuldades vividas por essas pessoas em terras brasileiras, o que na autonomia das migrações precisa ser levado em consideração quanto à produção das subjetividades migrantes. Como se pode antever, a

produção de diferença que interessa a esta pesquisa ultrapassa a relação dos estudantes estrangeiros com informações e conhecimentos na forma documento, de modo que dirijo minha atenção às experiências infocognitivas vivenciadas por eles nas relações cotidianas no lugar onde escolheram viver e estudar.

Na **parte final**, ocupo-me das considerações finais. Em linhas gerais, o estudo conclui que a experiência de estudar e de viver em terras brasileiras é considerada como positiva para a maioria dos estudantes estrangeiros contatados. Para além da meta de diplomação/titulação acadêmica, a experiência migratória propiciou ao grupo contatado ganhos informacionais e cognitivos mais amplos, notadamente pelo contato com uma sociedade que possui outros modos de agir, pensar, sentir, ser e viver. Enfim, uma experiência que de algum modo, e em maior ou menor intensidade, foi capaz de produzir diferença nos estudantes estrangeiros contatados.

2 TRABALHANDO COM UMA METODOLOGIA DO MOVIMENTO E DO FLUXO

[...] teóricos sociais, dizem que as sociedades deste final de século se caracterizam por fluxos de capital, trabalho, mercadorias, informações e imagens, e, por isso, economistas, demógrafos, pesquisadores de mídia, geógrafos e outros profissionais, todos lidam com fluxos [...].

Ulf Hannerz (1997, p. 10).

Na experiência gregária do gênero humano observo as relações sociais como uma construção contínua. Na medida em as pessoas interagem umas com as outras, elas tecem seus vínculos afetivos – de longa, média ou de curta duração – para obter apoio e alcançar certos objetivos pessoais e/ou coletivos. É a partir dessa premissa, aplicada às relações familiares, de amizade, amor ou de trabalho que elaboro minhas estratégias de aproximação junto às pessoas para as quais dirijo minhas questões de pesquisa: os estudantes estrangeiros. Assim, neste capítulo, abordo as orientações teóricas que me auxiliaram na condução do trabalho de campo, os instrumentos empregados na recolha dos dados e das informações, e me detenho na exposição do modo como fui, pouco a pouco, contatando os estudantes com os quais me relacionei para coletar dados e informações acerca da experiência de estudar no Brasil. Considerando que parte dessas relações foi construída no mundo *online* e parte no mundo *offline*, discorrerei aqui sobre as estratégias que utilizei para encontrar colaboradores em cada um desses espaços.

2.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA MULTI-SITUADA E VIRTUAL

Ao observar o que comenta González de Gómez (2000) acerca da aproximação e das influências das Ciências Sociais na Ciência da Informação (CI) em relação à sua trajetória epistemológica, verifica-se, por exemplo, o delineamento de uma linha de investigação traçada em torno de uma produção de conhecimento de caráter semântico-discursiva. Para essa linha têm contribuído, sobretudo, os métodos e as técnicas de ciências como a Antropologia e a Linguística, uma vez que permitem ao pesquisador coletar e analisar evidências em direção à compreensão do modo como as pessoas elaboram, atribuem significado e reconhecem algo como informação, o que se dá no contexto das práticas e das interações diárias com o *outro*. Ao buscar uma relação mais precisamente entre a CI e a Antropologia em sua articulação e na produção de saberes, fiz a escolha pela aplicação da

pesquisa etnográfica em meu trabalho, a fim de conhecer e de compreender a experiência de pessoas que estão ou que estiveram estudando no Brasil entre 2010 e 2016.

Inserida em um conjunto de práticas de pesquisa nas Ciências Sociais e de influência fenomenológica – em que podemos incluir mais recentemente a CI, tal como sugere Capurro (2007) pelo paradigma social emergente –, a pesquisa etnográfica está na base da produção do conhecimento antropológico, disseminando-se, porém, para outros campos disciplinares a partir dos anos de 1960. Conforme Chizzotti (2010), etnografia vem do grego *ethnos* (estrangeiro, bárbaro) e *graphein* (descrever, escrever), tornando-se o método científico para descrever o modo de vida de uma pessoa ou das populações humanas. Sob um processo que De Sardan (1995) se refere como “antropologização” das Ciências Sociais, ou seja, do modo como diferentes disciplinas a exemplo da Sociologia, da Educação e da Psicologia têm se apropriado da etnografia, o instrumental teórico-metodológico que a sustenta, bem como a intenção que a orienta, vêm sofrendo mudanças na produção de sentido sobre os sujeitos no mundo contemporâneo, de maneira que os objetos de pesquisa não estão mais necessariamente vinculados ao conceito de cultura, aliás, tão caro à Antropologia.

Como estratégia de pesquisa de base fenomenológica, a etnografia conduz o pesquisador a olhar a ação humana no cotidiano, trabalhando a coleta de evidências por meio de técnicas aplicadas a pequenos grupos de pessoas, uma vez que seu objetivo não reside na mensuração dos fenômenos sociais, mas na compreensão das práticas, dos comportamentos, das crenças, dos valores, das interações sociais e dos significados que as pessoas atribuem ao que vivenciam. Assim, discorro sobre um tipo de pesquisa que se volta para a dimensão de subjetividade, procurando produzir um tipo de conhecimento sobre o modo como as pessoas constroem a realidade sobre a qual se movem. Um método pelo qual acredito ser possível entender as migrações para estudo como um tipo de experiência migratória, suas motivações, os sentidos dela para os estudantes, a produção de bens simbólicos como informações e conhecimentos que são compartilhados, colocados em movimento e ampliados nesse processo, passando tanto pelas redes digitais quando pelas interações cotidianas vividas dentro e fora das universidades. Procuro entender também, por esse tipo de pesquisa, o papel que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) desempenham para os estudantes durante a condição de estar fisicamente distantes do país de origem, porém, virtualmente conectados a ele pela Internet e pelos meios que oferecem acesso às formas virtuais de sociabilidade, a exemplo do *Facebook*. Pela pesquisa etnográfica busquei entender, além disso, como os estudantes estrangeiros afetam e são afetados em suas relações interpessoais

com o *outro*, assim como a produção de diferença que pode resultar desse deslocamento para o Brasil, pelo qual entram em contato com outros modos de agir, pensar, sentir, viver e ser. Enfim, com outras subjetividades, informações, conhecimentos e afetos.

Pelas características gerais e heterogêneas das pessoas que pretendi conhecer, durante a elaboração do projeto, percebi que a pesquisa etnográfica em sua acepção tradicional e na forma como foi cientificamente aperfeiçoada por Bronislaw Malinowski¹⁹ nas primeiras décadas do século XX se mostrava insuficiente. Isto porque defini como sujeitos da minha pesquisa estudantes estrangeiros que, entre 2010 e 2016, frequentaram cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Pessoas de diferentes classes sociais, domínios disciplinares, línguas, idades, sexos e geograficamente dispersas, que vivem ou viviam um tipo particular de migração (voltada para estudo) como um fenômeno que se produz no amplo quadro de referência da mobilidade humana. Uma experiência na qual mais importante que a delimitação do campo – tal como se faz na etnografia tradicional – eram as pessoas em si, com o que elas agem, sentem, pensam, enfim, vivem. Além disso, paralelamente a esse movimento físico, percebi esses estudantes como protagonistas de outro tipo de movimento, de natureza simbólica, que se processa cada vez mais no mundo *online*, esse mundo representado pelas possibilidades interativas nas redes digitais, mormente a Internet. Esse outro movimento corresponde às trocas, ao compartilhamento de informações, conhecimentos, afetos e subjetividades que extrapolam as interações face a face do mundo *offline*. Tem-se, neste sentido, um tipo de mobilidade informacional e cognitiva que nas redes digitais ocorre na forma de *fluxos*, termo este que, de acordo com Hannerz (1997, p. 10), atualmente é “[...] transdisciplinar, um modo de fazer referência a coisas que não permanecem no seu lugar, a mobilidades e expansões variadas [...] em muitas direções”.

Mais do que uma etnografia ao modo tradicional da Antropologia, por se tratar de pessoas em movimento nos mundos *offline* e *online*, e, por envolver as informações e os conhecimentos que elas produzem, acessam e/ou compartilham em fluxos, senti a necessidade de utilizar esse tipo de pesquisa, mas, em outra expressão metodológica, a fim de que ela me permitisse construir um caminho para chegar aos estudantes migrantes e, desta maneira, conhecê-los em suas experiências no Brasil. Esse caminho foi viabilizado pelo modelo proposto pelo antropólogo da *Rice University* (Texas/EUA), George E. Marcus, chamado *etnografia multi-situada* ou etnografia multicampo, e o modelo desenvolvido pela bióloga e

¹⁹ Nascido na Cracóvia, Polônia, Bronislaw Kaspar Malinowski (1884-1942) sistematizou e aperfeiçoou o trabalho de campo como o método que, pela observação ciosa, fornece as bases da produção do conhecimento na pesquisa antropológica, uma contribuição que se deu a partir dos anos de imersão em comunidades da Melanésia, da Nova Guiné e da Austrália (DORTIER, 2010).

pesquisadora do departamento de Sociologia da *University of Surrey* (Guildford/Reino Unido), Christine Hine, chamado de *etnografia virtual*.

Tanto a etnografia multi-situada quanto a etnografia virtual são métodos que se aplicam aos estudos nas Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas que lidam com a noção de movimento e de fluxo. Sobre a primeira, Falzon (2009) diz que, ao propô-la, Marcus busca romper com a convenção sobre a longa presença do pesquisador no campo e com a própria noção do campo, como algo fixo no lugar, corroborando o que pioneiramente ensinou Henri Lefebvre sobre a ideia de que o espaço é socialmente produzido pelas interrelações e pelas interações humanas. Em razão deste pressuposto, a etnografia multi-situada se volta para os fenômenos sociais que não podem ser estudados focando um único campo, uma vez que pessoas, ideias, objetos e informações estão em movimento, cabendo ao pesquisador segui-los por dois ou mais lugares (MARCUS, 1995; FALZON, 2009).

A etnografia virtual, por sua vez, considera a Internet não apenas como objeto de pesquisa, mas também como lugar de cultura. Entretanto, por sua intangibilidade, ela não pode ser definida em termos de fronteira como ocorre no mundo *offline* (HINE, 2004). Considerando que a cultura e a vida em comunidade não são produtos diretos do lugar, a etnografia também não pode ser, razão pela qual esse método precisa ser reformulado para lidar com a dinâmica, o fluxo e a mobilidade da vida nestes tempos de interações mediadas pelas redes digitais que ultrapassam a esfera do local, e, conforme o caso, adquirem proporções globais. Partindo do entendimento de Manuel Castells de que novas formas de relações sociais estão sendo construídas após o advento da Internet, Hine (2004) propõe que a etnografia se volte para os estudos dos espaços simbólicos, como os de fluxos de pessoas e de informações, estruturados mais em torno das conexões remotas do que lugares físicos, estes tradicionalmente bem delimitados pelo etnógrafo no desenho da pesquisa. Com efeito, em uma relação não exaustiva, Hine (2004) sugere a aplicação da etnografia virtual aos estudos sobre páginas *Web*, *chats*, lugares de trabalho que utilizam a Internet, grupos de notícias, portais, buscadores e muitos outros, dentre os quais se incluem pesquisas acadêmicas como esta, que lança um olhar sobre as comunidades virtuais de estudantes estrangeiros no *Facebook*.

Assim, como facetas novas do fazer etnográfico, as etnografias multi-situada e virtual surgem a partir de uma interpretação antropológica crítica sobre os desafios da pesquisa diante das transformações das sociedades contemporâneas no que se refere aos sistemas de comunicação *online* e à maior mobilidade física das pessoas. Nesse contexto, Luders (2004

citado por FLICK, 2009) destaca uma mudança na concepção e na prática etnográfica que tem se tornado cada vez mais extensiva, procurando ajustar-se às novas realidades socioculturais e tecnológicas para se chegar às pessoas, que, de outra forma, talvez não fosse possível. É assim que Hine (2004), em suas experiências de pesquisa no ambiente propiciado pelas TIC, verifica que esses recursos tecnológicos favoreceram o surgimento de um novo espaço, simbólico por natureza, a partir do qual o etnógrafo pode encontrar grupos humanos distintos em processos de interação social remota e, deste modo, fazer suas observações. É em razão disto que a diversidade das *mídias sociais*²⁰ pode ser convertida em *campo* para o pesquisador, ou seja, em um espaço construído e delimitado a partir do qual se busca produzir interpretações sobre as pessoas em suas práticas cotidianas em comunidades virtuais, tais como as que existem no *Facebook*, em canais no *YouTube* e em *blogs*, por exemplo, que se referem tanto a experiências vividas no mundo *offline* quanto *online*.

Etnografar pessoas em suas práticas e interações no mundo *offline* e no mundo *online* gera implicações éticas e epistemológicas que não podem ser negligenciadas pelo pesquisador. Conforme registra Bezerra (2013) em estudo sobre a produção e o uso educativo de *blogs* pela comunidade acadêmica, no trabalho de campo em espaço físico ou simbólico é preciso que o etnógrafo assuma uma identidade diante das pessoas com as quais pretende dialogar, seja como pessoa *de dentro* (nativo) seja como pessoa *de fora* (estrangeiro) do grupo em estudo. Para a autora, nesse tipo de investigação é imprescindível que se faça também um exercício contínuo de aproximação e de estranhamento, pelo qual o pesquisador se perceba como sujeito da reflexão e da autorreflexão etnográfica, correspondendo àquilo que se convencionou chamar de *reflexividade*²¹. Assim, como estudante em doutoramento e docente em uma universidade, articulei-me nos mundos *offline* e *online* para produzir um texto

²⁰ Martino (2014, p. 10), na obra *Teoria das mídias sociais*, explica com base no *Dictionary of Media and Communication* (2010) que esse conceito às vezes se intercambia com outros como “novas mídias” ou “novas tecnologias” para contrastar com os meios de comunicação de massa (leia-se: “mídias analógicas”), estes muito associados a uma base material. Assim, para ele, as mídias sociais se caracterizam por converterem “sons, imagens, letras e qualquer outro elemento” em sequências numéricas que são armazenadas e/ou compartilhadas com o auxílio da Internet, uma combinação que por meio dos computadores, celulares, *smartphones*, *tablets* e outros instrumentos tecnológicos de comunicação, permitem que pessoas em seu cotidiano sejam conectadas à Internet.

²¹ A ideia de reflexividade comporta em si reflexão e autorreflexão. Conforme Giddens e Sutton (2016), ela é um conceito recebido de forma controversa nas Ciências Sociais, pois, se de um lado permite que o pesquisador veja a si mesmo como ator social na pesquisa que conduz pela interação com outras pessoas, de outro lado tem-se o risco de que a reflexividade conduza “[...] a um processo interminável de reflexão sobre reflexão e interpretação sobre interpretação [...]”. Ainda assim, os autores consideram que “[...] uma dose de reflexividade pode ser muito saudável para pesquisadores que não têm por costume refletir sobre seus arraigados hábitos e práticas [...]” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 66).

etnográfico que fosse capaz de refletir um conhecimento produzido a partir da experiência migratória dos estudantes estrangeiros no Brasil.

A vantagem da etnografia em relação às pessoas *com e sobre* as quais pesquisei é que ela possui um caráter inclusivo. Como método, ela não exclui homens ou mulheres tidos como destoantes em relação ao grupo estudado; ao contrário disto, os incorpora à observação para estabelecer relações, traçar paralelos, fazer comparações. Assim, no contato com a realidade dos estudantes estrangeiros no Brasil não se excluí o registro de outras experiências de estudo, como aquelas de migrantes, que, posteriormente, se tornaram estudantes, a exemplo de uma argentina e de um peruano contatados na pesquisa. Embora sejam poucas, essas pessoas me permitiram a construção de um mosaico mais rico e múltiplo sobre o sentido de estudar no Brasil.

Enquanto a etnografia virtual foi aplicada à observação das comunidades virtuais de estudantes estrangeiros no *Facebook*, o uso da etnografia multi-situada envolveu dois lugares distintos: Rio de Janeiro e Belém. Essas duas cidades brasileiras contrastam entre si de muitas formas, como em suas características demográficas e educacionais, por exemplo. Ocupando uma área de 1.199,828 m² e com 451 anos de fundação, localizada na Região Sudeste, em contato com o Oceano Atlântico, o Rio de Janeiro é a segunda maior cidade do país em termos populacionais, com a estimativa de 2015 registrando 6.476,631 pessoas vivendo completamente em área urbana (IBGE, 2016b). Belém, por sua vez, ocupa uma área de 1.059,458 m², tem 401 anos de fundação e está situada na Região Norte, de frente para a Baía do Guajará. A capital paraense é a 11^a cidade do país em termos populacionais, estimada em 2015 com 1.439,561 pessoas (IBGE, 2016a), das quais uma parcela de pouco mais de 11 mil habitantes vive em áreas rurais.

Em relação a ensino superior, a cidade do Rio de Janeiro conta com 107 Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas no MEC, enquanto Belém dispõe de 42 (INEP, 2016), diferença ampliada pelo grande número de instituições privadas que estão instaladas na primeira. Quando olhamos para o setor público, existem no Rio de Janeiro a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e, em Belém, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) (INEP, 2016). Dessas instituições, na avaliação do MEC de 2014, a UFRJ tem Conceito Institucional igual a 5, seguida pela UFPA com conceito 4. A UNIRIO e a UFRA possuem conceito 3, não havendo registro conceito para a UERJ e

para a UEPA. Independente dos conceitos e das diferenças que possuem quanto à oferta de vagas no ensino superior, infraestrutura e nível de produção científica e tecnológica, essas universidades possuem estudantes estrangeiros como parte do seu corpo discente. Isso significa dizer que o CI é mais um indicador de desempenho medido pelo MEC para subsidiar a política nacional referente ao ensino superior, e menos um critério a ser levado em consideração diante das alternativas de escolha dos estudantes migrantes.

2.2 CONSTRUINDO RELAÇÕES COM ESTUDANTES ESTRANGEIROS NOS MUNDOS ONLINE E OFFLINE

Embora esteja se falando aqui de realidades construídas a partir de substratos distintos, representados de um lado pelo mundo físico e, de outro, pelas plataformas digitais, não se pode perder de vista que essas realidades estão interligadas porque são construídas por pessoas. Deste modo, se homens e mulheres de diferentes classes sociais e grupos etários levam para a Internet pequenos e grandes acontecimentos da vida cotidiana, com o simples propósito de compartilhá-los, elas também transpõem os conteúdos que as afetam na Internet para o mundo físico, colocando-os no centro de suas conversas em casa, na escola, na universidade, na fábrica ou nos espaços de lazer. Com efeito, as ligações entre o mundo *offline* e o mundo *online* são mais contínuas e ritualizadas do que pudemos supor, em especial quando o telefone celular já permite que qualquer pessoa esteja conectada à Internet o tempo todo para, entre outras atividades, interagir de diferentes formas e propósitos nas comunidades virtuais.

As *comunidades virtuais* são formações gregárias que se constituem no ambiente das redes digitais e que têm atraído o interesse crescente de diferentes domínios disciplinares nas Ciências Humanas e Sociais, dentre outros. O uso pioneiro desse termo é atribuído a Howard Rheingold (2008)²², que nos anos de 1980, desenvolveu diversas experiências de processos interativos remotos por meio do computador pessoal. Desde então outros autores têm contribuído para o melhor entendimento das comunidades virtuais em suas finalidades, estrutura e mecanismos de funcionamento. Recuero (2005), por exemplo, fundamentada em autores como Mark Granovetter e Pierre Bourdieu, destaca que o que há de mais permanente nesses espaços de interação remota são as trocas comunicativas e informacionais, criadoras e mantenedoras de capital social. Criadoras de capital social porque as relações levadas para

²² As experiências de Rheingold nas comunidades virtuais que participava se davam pelo uso de uma tecnologia conhecida como *Bulletin Board System* (BBS), um tipo de *software* que rodava em computador conectado a uma linha telefônica, o que permitia aos usuários o envio e o recebimento de programas, jogos, trocas de mensagens e conversas em *chats*, atividades similares ao que fazemos em programas de conversação mais atuais.

essas comunidades – ou que nelas são construídas – formam uma espécie de *quantum* social (BOURDIEU, 1980). Ou seja, certo volume de pessoas que, de modo mais ou menos durável, investe seu tempo em trocas simbólicas (ideias, informações, conhecimentos, sentimentos, etc.) em direção à obtenção de benefícios potenciais, mesmo que *a priori* esses benefícios não estejam claramente definidos. Essas comunidades também são sustentadas por ligações entre pessoas, de intensidade mais forte ou mais fraca (GRANOVETTER, 1973), conforme o grau de intimidade, proximidade e frequência com que interagem nesses espaços de sociabilidade virtual.

Entre outras contribuições teóricas sobre as comunidades virtuais, destaca-se também o trabalho de Manuel Castells. Para ele, as comunidades organizadas na Internet são orientadas por lógicas próprias, tendo grande potencial para ampliarem os laços entre seus participantes, contribuindo para o acesso a um volume maior de informações e de novas oportunidades afetivas, de lazer, trabalho e de aprendizado (CASTELLS, 2010). A filiação a essas comunidades normalmente ocorre a partir da identificação de interesses comuns que aproximam as pessoas, permitindo muitas vezes que elas possam interagir de maneira mais igualitária e desinibida. Entretanto, há que se reconhecer que os conflitos e as assimetrias também existem nessas comunidades, e, quando eles ocorrem, dependendo da tensão criada entre o grupo, o responsável pela contenda pode ser punido com o banimento do grupo. O estudante guineense ERMG (29 anos) atribui a tensão entre os participantes desses espaços virtuais de sociabilidade “[...] à ausência do espírito debatedor, o que acaba levando aos xingamentos nas redes sociais [...]”. Um desses conflitos foi testemunhado na comunidade PEC-G Guiné-Bissau, quando nas postagens de 11 de novembro de 2014, localizei 30 comentários em torno da ofensa dirigida por um dos membros a uma compatriota que, em programa de entretenimento exibido pela TV Globo, relatava sua história de amor não correspondida por outro estudante. Ao ser advertido pelo moderador e questionado por outros participantes, sem apoio, o agressor ameaçava deixar a comunidade.

2.2.1 Contatando estudantes estrangeiros no mundo online

Recentemente, o *Facebook* tem sido o espaço privilegiado de constituição das comunidades virtuais, onde os próprios usuários se auto-organizam. Criado em 2004, trata-se de uma das mídias sociais que inauguram a chamada *internet 2.0*, cuja principal característica é a interatividade dos participantes. Basicamente ele consiste em uma multiplicidade crescente de perfis individuais, interconectados para: (1) compartilhar informações de

interesse pessoal e/ou social; (2) formar redes de contatos com outros utilizadores; (3) e interagir com esses contatos (BUFFARDI; CAMPBELL, 2008; CORREIA; MOREIRA, 2014). Desde sua origem até os dias de hoje, os usuários dessa mídia social vêm se auto-organizando para as mais diferentes aplicações, tal como fazem em páginas de caráter coletivo ou grupos, que aqui designo como *comunidades virtuais* no sentido de Rheingold (2008), constituídas em torno de afinidades ou de interesses comuns entre seus participantes. Assim, considerando que foram identificadas diversas comunidades virtuais de estudantes estrangeiros no *Facebook*, originários de diferentes países, ele tornou-se fonte de minha observação e análise.

A experiência da sociabilidade virtual que essa rede oferece exige a criação de uma conta, ou seja, do registro de informações pessoais (perfil) que, quanto mais detalhadas forem, mais facilmente permitirão a identificação do utilizador, não só pelas pessoas conectadas a esta mídia como também por seus administradores. Isto leva a pensar no que discute Deleuze (1992) sobre a ideia de uma sociedade de controle. Na leitura que esse o autor faz da sociedade contemporânea, ele pondera que passamos das forças disciplinares dos mecanismos de confinamento, analisados por Foucault (2013) – tal como família, escola, fábrica, quartel, hospital e prisão –, para mecanismos mais abertos de dominação, que funcionam com o auxílio de “máquinas de informática e computadores” (DELEUZE, 1992, p. 223). Neste sentido, enquanto de um lado o *Facebook* representa as promessas de uma interação social mais ampla no mundo *online*, de outro, ele funciona como um desses espaços abertos de dominação, capaz de afetar nossos modos de ser, pensar, sentir e viver, enfim, nossas subjetividades, haja vista o modo apaixonado como os conectados se posicionam quanto às questões do mundo *offline*, que são postas em fluxo nesse ambiente de convívio digital.

Como para qualquer pessoa, minha existência no *Facebook* é representada por um perfil, ou seja, pela imagem que projeto sobre mim e que gerencio por meio de uma senha, demarcando meu *status* como conectado ou desconectado. Na verdade, trabalhei com dois perfis. Um primeiro, tido como “o oficial”, foi criado em 5 de janeiro de 2009, semanas após o retorno dos estudos de arquivo em Madri. Olhando a “linha do tempo” desse perfil verifico que criei essa conta exatamente para manter contato com colega de classe venezuelana. O segundo perfil é mais recente: foi criado em 5 de setembro de 2014. Reservei-o apenas para contar estudantes estrangeiros e me associar às comunidades virtuais, mas, no decorrer da pesquisa, tornou-se difícil administrar duas contas, separando familiares e amigos de estudantes. Hoje, os estudantes estrangeiros estão presentes em meus dois perfis, e por meio

de ambos me relaciono com as comunidades virtuais que escolhi etnografar e das quais me ocupo no oitavo capítulo.

Em meu itinerário de pesquisa, logo de início, identifiquei algumas dificuldades operacionais, tais como: como localizar estudantes estrangeiros nas comunidades em meio ao volume de pessoas conectadas ao *Facebook*? Por onde começar? Quem e como contatar? Nessa experiência lembrei-me da própria Hine (2004), que, tal como o pesquisador que chega ao campo no mundo *offline*, viu-se perdida no campo no mundo *online* ao iniciar estudo sobre o caso de Louise Woodward²³. Nesse horizonte de possibilidades, traçar o desenho de um *locus* de observação no *Facebook* tornou-se tarefa desafiadora, sobretudo, ao observar os números que emergiam desse ambiente virtual de interação humana remota. Diariamente 1,09 bilhão de pessoas conectam-se a essa mídia social, sendo 989 milhões delas por meio do uso de dispositivos móveis (FACEBOOK, 2016a). O caráter internacional dessas conexões também é estimado em números: 84,2% dos utilizadores diários são de fora dos EUA e do Canadá. Como evidenciado, essa mídia social bem pode ser considerada uma síntese do mundo *offline*, na medida em que reflete a diversidade humana, potencialmente conectando pessoas da África, das Américas, da Europa, da Oceania e da Ásia, que, em seu conjunto, são falantes de mais 70 línguas diferentes.

No esforço de localizar pessoas no *Facebook*, recorri à ferramenta de busca da própria plataforma, empregando diferentes expressões em português, inglês, francês e espanhol, tais como: estudantes estrangeiros; estudantes africanos; estudantes europeus; estudantes americanos; estudantes colombianos; estudantes franceses; estudantes portugueses; estudantes latinos; PEC-G; PEC-PG; e muitas outras. A partir dessas expressões mais gerais resultou uma lista de respostas mais específicas, tais como “Estudantes africanos no Brasil”, “Estudantes de PEC-G e outros convênios na UFRJ”, “Estudantes PEC-G da Unirio”, “PEC-G UFPA Coordenação”, “Estudantes Portugueses em São Paulo” e muitas outras que remetiam às diferentes cidades e universidades brasileiras. Outras vezes, as buscas resultavam em ocorrências nulas, como as que ocorreram com expressões do tipo “estudantes franceses”, “estudantes italianos”, “estudantes alemães”, “estudantes australianos”, dentre outras.

De um modo geral, as comunidades virtuais que selecionei foram identificadas na medida em que procurei estabelecer contato com estudantes estrangeiros no *Facebook*. Entre as muitas tentativas de busca nessa mídia social, selecionei aleatoriamente as que se

²³ O *corpus* de uma das pesquisas etnográficas virtuais de Hine consistiu no farto material produzido pela imprensa americana e britânica sobre o caso Louise Woodward (18 anos), a adolescente inglesa acusada do assassinato de Matthew Eappen (8 meses de vida), em fevereiro de 1997.

mostravam expressivas em número de participantes (mais de 400 membros), principalmente aquelas que tinham termos como *PEC-G*, *PEC-PG* ou *estudantes* associados ao nome. Observando alguns perfis individuais, fui remetido a outras comunidades virtuais, cujos nomes as conectavam ao continente ou aos países a partir dos quais esses migrantes estudantis se deslocaram em direção ao Brasil. Ou, ainda, ao país de origem e a elementos identitários comuns, tais como aqueles que comunicam a ideia de “negritude” ou de “latinidade”. Enfim, um exercício de identificação e de seleção nada simples de ser realizado, porém, necessário, ainda que com falhas, pois, como se sabe, atualmente existe uma grande quantidade de comunidades virtuais no *Facebook*, constituídas em torno de uma multiplicidade de temas, inclusive sobre grupos de migrantes, nos quais incluo os estudantes estrangeiros. Além disso, devo registrar que existem limitações inerentes à própria ferramenta de busca dessa mídia social, que não oferece mecanismos de pesquisa mais eficientes, ao modo do que fazem, por exemplo, as bases de dados das bibliotecas, centros de documentação, arquivos ou dos grandes editores científicos, estas bem mais precisas na recuperação da informação em ambiente digital.

Assim, do trabalho exploratório realizado no mundo *online*, mais precisamente no *Facebook*, selecionei como objeto de observação as seguintes comunidades virtuais: (1) Africanos no Brasil; (2) Alunos do PEC-G; (3) Angolanos no Brasil; (4) Chilenos em Rio de Janeiro; (5) Estudantes Guineenses no Brasil; (6) Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil; (7) Peruanos vivendo em Brasil; (8) PEC-G/2012-Guiné-Bissau; e (9) Sou Estudante do PEC-G ou já fui. O produto da etnografia realizada nessas comunidades pode ser visto no oitavo capítulo.

2.2.2 Contatando estudantes estrangeiros no mundo *offline*

No mundo físico, a estratégia que utilizei para chegar a possíveis colaboradores foi constituída em torno de pessoas com as quais mantenho algum tipo de relação pessoal. Nesta direção, recorri à técnica de amostragem não probabilística conhecida como “bola de neve” (*snowball sampling*). Em termos práticos, ela se aplica a contextos de colaboradores heterogêneos, como ocorre, por exemplo, nos estudos de redes sociais ou digitais, nos quais o acesso às pessoas impõe dificuldades logísticas, ou, quando determinar o tamanho da amostragem torna-se inviável ao pesquisador (COSTA, 2007; VINUTO, 2014). Como será demonstrado nesta seção, a amostragem por “bola de neve” começa com a identificação de

sementes, isto, de pessoas com potencial para indicar nomes de outras pessoas que possam colaborar com a pesquisa, permitindo, assim, a construção de uma cadeia de referências.

Na medida em que socializei meu projeto com amigos e colegas, pouco a pouco eles buscavam contribuir com o trabalho de alguma forma, principalmente indicando nomes de estudantes que eu pudesse contatar por e-mail ou pelo *Facebook*. Auxiliado por pessoas como Ligia Simonian (UFPA) e Ana Lúcia Nauar (UEPA), duas antropólogas diretamente ligadas às atividades de ensino e de pesquisa, comecei a tecer uma rede de contatos com estudantes que se encontravam em Belém, e, deste modo, a vislumbrar encontros presenciais com eles. Outra pessoa do meu núcleo de amizade que ajudou a me aproximar dos estudantes estrangeiros foi a bibliotecária Elida Figueiredo (UFPA), quem me colocou em contato com outros possíveis colaboradores. Assim, na medida em que pessoas da minha rede de relacionamentos indicavam novos estudantes, eu me dirigia a eles para uma aproximação primeira, a fim de avaliar a disponibilidade de participar do meu estudo.

Na busca por contatos também mobilizei os membros da banca de qualificação do projeto de pesquisa, pois eles orientam ou mantêm relações com estudantes estrangeiros nas instituições em que trabalham. Precisamente a professora Isabela Sousa (Fiocruz), o professor Mohammed ElHajji (UFRJ) e o professor Giuseppe Cocco (UFRJ) não demoraram a indicar nomes e e-mails de pessoas que acionei o mais breve possível. Como alguns desses contatos frequentam cursos de pós-graduação na cidade do Rio de Janeiro, lugar onde eu teria outras viagens por fazer, as entrevistas presenciais tornaram-se uma possibilidade, em especial entre os que se deslocam para o campus da UFRJ, na Praia Vermelha.

Comparando a abordagem indireta por meio da qual mobilizei pessoas de minha rede de relacionamentos pessoais e/ou acadêmicos com a abordagem direta, que realizei no *Facebook*, percebi que a primeira foi bem mais exitosa no contato com os estudantes estrangeiros. Esta última forma de aproximação parecia deixar os estudantes desconfiados de minhas intenções, na medida em que os contactava diretamente a partir dos perfis públicos no mundo *online*. Talvez por isto eles nem sempre respondessem as mensagens privadas que encaminhei. Entretanto, no mundo *offline*, a indicação feita por um conhecido em comum, notadamente pela figura de um docente, parecia oferecer aos colaboradores potenciais alguma segurança, razão pela qual pude manter contatos mais frequentes com alguns deles, especificamente com uma costarriquenha, uma venezuelana, um peruano e duas colombianas.

Devo registrar que no mundo *offline* as pessoas que contatei foram em número menor se comparadas àquelas que identifiquei e a que tive acesso no mundo *online*. De todo modo,

não hesito em dizer que as relações que vivenciei com algumas dessas pessoas produziram bons resultados, sobretudo porque com elas tive a oportunidade de alguns encontros presenciais, não necessariamente na posição de pesquisador/pesquisado, mas como pessoas, que podiam falar *de si* e *entre si*, sem que seguissem a aridez do inquérito científico. Isto foi essencial para desconstruirmos prenoções, inseguranças e, então, capitalizarmos alguma confiança. Mais do que dados e informações, nesses poucos encontros também ocorreram diálogos em uma relação mais horizontalizada, estabelecida entre estudantes, o que resultou em momentos de desabafo, de encorajamento e de confidências que escapam ao propósito deste trabalho.

Em Belém e no Rio de Janeiro, nos encontros presenciais que mantive com alguns colaboradores, não somente pude conhecê-los melhor, mas também reconhecer a mim mesmo naquelas biografias que entrecruzavam vida pessoal e acadêmica. Não só eu dirigia questões aos estudantes, mas eles também faziam perguntas sobre mim, sobre o meu projeto e sobre a minha experiência na cidade do Rio de Janeiro. Além desses contatos presenciais, também troquei mensagens com alguns deles pelo *WhatsApp*. Em geral, essas mensagens eram mais breves e utilitárias, tratando sobre dúvidas quanto ao preenchimento do TCLE e do questionário. Como se vê, com essas pessoas pude melhor conversar e com mais facilidade entrar em contato para sanar dúvidas eventuais acerca dos dados e das informações que recolhi, tornando-se mais do que meros respondentes.

Na construção das relações com essas pessoas, a quem prefiro referir-me como colaboradoras, não pude deixar de perceber o que Marcus (1995) observa a propósito da identidade do pesquisador na etnografia multi-campo, ou multi-situada. Refiro-me especificamente ao movimento da minha identidade durante os contatos que estabeleci com os estudantes estrangeiros, o que se deu basicamente em um campo que variou entre a cidade de Belém e a cidade do Rio de Janeiro, tal como indiquei anteriormente. A esse respeito, Marcus (1995) já havia observado que elementos circunstanciais do trabalho de campo podem demandar processos de renegociação da identidade. É neste sentido que o autor cita o caso de Emily Martin, autora do *Flexible bodies*, livro no qual aparece como ativista pela causa das pessoas vivendo com HIV/AIDS, como estudante de Medicina e como professora de cursos de capacitação. Tudo isso sem que deixasse de ser etnógrafa ao longo de todo o dia, muito embora em certas circunstâncias precisasse manifestar mais uma identidade do que outra.

Essa experiência de negociação da identidade junto aos colaboradores também se fez sentir na pesquisa, em especial nos primeiros contatos. Durante a aproximação inicial,

apresentei-me como estudante em doutoramento na UFRJ e como docente na UFPA, respectivamente nesta ordem. Enquanto para os estudantes de mestrado e de doutorado minha identidade de estudante mostrou-se mais relevante, possivelmente por igualar-nos, para os estudantes de graduação minha identidade funcional recebeu maior destaque, haja vista o modo como se dirigiram à minha pessoa, quase sempre como “senhor”. É possível que a educação recebida no ambiente familiar ou mesmo a cultura do país de origem tenham preparado esses jovens para uma relação formal e respeitosa para com a figura do professor, algo que Gomes (2002) e Silva e Moraes (2012), por exemplo, já haviam observado junto aos de origem africana. Essa atitude levou-me a intervir nesse tipo de tratamento, notadamente para evitar que a sobreposição de relações hierarquizadas (pesquisador/sujeito da pesquisa; professor/estudante; cidadão/estrangeiro) afetasse minhas relações com essas pessoas, distanciando-as de mim ou impondo algum tipo de barreira interpessoal.

Quando os estudantes faziam referência a mim como professor, logo esclarecia que naquele momento estava compartilhando com eles a mesma condição de estudante e de estrangeiro, isto é, de alguém de fora que estava a viver e a estudar temporariamente na cidade do Rio de Janeiro. Tal como eles, eu possuía uma rotina de leituras, de trabalhos e de textos por produzir, também seguindo minha pesquisa sob a orientação de professoras. Além disso, o fato de estar estudando fora da minha cidade de origem e sem poder contar com a rede de apoio que possuo em Belém resultava em dificuldades de diferentes graus, ainda que estivesse em meu país. Ao lado de uma rotina de estudo, eu também estava ocupado com uma série de outras tarefas que envolviam cuidados domésticos, tais como limpar casa, lavar roupas e louças, preparar refeições, fazer compras em feiras e supermercados e pagar contas. Quanto a esse último item, destaco o aluguel, uma preocupação que também apareceu nas conversas que tive com meus colaboradores, em especial com os que moram na cidade do Rio de Janeiro, reconhecidamente a capital com o custo de vida mais alto do país.²⁴

Em resumo, assim fui identificando pessoas, construindo minhas relações com elas e jogando com minhas identidades conforme as circunstâncias do trabalho de campo para a melhor abordagem aos estudantes estrangeiros. Nessa etapa da pesquisa, as estratégias que manejei para encontrá-los foram se definindo de acordo com as peculiaridades dos mundos *online* e *offline*. Quer entre os estudantes que contatei a partir das comunidades virtuais

²⁴ Aqui uso como referência dados do site *Expatistan*, que fornece valores estimados de preços para despesas com alimentação, vestuário, moradia, transporte, cuidados pessoais e entretenimento para diferentes cidades do mundo. Para a capital do Rio de Janeiro, por exemplo, o valor estimado de um aluguel em uma área cara é de R\$ 4.778,00, e para uma área normal é de R\$ 2.929,00. Ver dados deste tipo disponível em: <https://www.expistan.com/cost-of-living/rio-de-janeiro>. Acesso em: 28 out. 2015.

existentes no *Facebook*, quer entre aqueles a que tive acesso a partir do meu capital social, as TIC tiveram um papel instrumental importante na manutenção das minhas relações ao longo de toda a pesquisa, permitindo que estivéssemos em contato independente de estarmos na mesma cidade. Recursos como a Internet em si, o telefone celular, o *e-mail* e ferramentas como *Skype* e *WhatsApp* foram usados não somente para coletar informações e dados, mas também para mediar relações humanas. Algo que só pode existir a partir de processos comunicativos e de trocas informais mais regulares, o que procurei exercitar nas relações tecidas com os estudantes estrangeiros que acolheram este estudo.

2.3 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O levantamento bibliográfico, realizado por ocasião da elaboração do projeto e na fase inicial de execução da pesquisa propriamente, permitiu o acesso às abordagens teóricas e aos conceitos ora utilizados. Esses elementos foram reunidos e selecionados não apenas por uma escolha autoral, mas também por indicações das orientadoras e dos membros de minha banca de qualificação. Parte dessa produção identificada, acessada e selecionada foi utilizada na construção do capítulo 3, onde apresento e discuto a *autonomia das migrações* e conceitos como o de *êxodo*, *subjetivação* e *subjetividade*, *produção biopolítica*, *produção de diferença* e *identidade*, todos eles mobilizados no sentido de analisar a experiência migratória de estudantes estrangeiros no Brasil.

O produto do levantamento bibliográfico também aparece no capítulo 4. Nele, o conjunto dos trabalhos arrolados (capítulos de livros, artigos, dissertação e teses) está concentrado em pesquisas anteriormente realizadas sobre a presença de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. O que chamou minha atenção nessa produção foram as pesquisas desenvolvidas por estudantes estrangeiros que, na forma de dissertações ou de teses, ajudaram a conhecer o cotidiano dessas pessoas, mas com um olhar de dentro, ou seja, por quem viveu a condição de ser estudante e migrante nas cidades brasileiras. Deste modo, considero que o acesso a esse material bibliográfico foi elementar para identificar as abordagens metodológicas que orientaram essas investigações, os resultados obtidos, permitiram o meu primeiro contato com o que seria esse tipo de experiência migratória.

Entre os meios consultados no levantamento bibliográfico, cito o motor de busca da empresa Google, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, e o Banco de Teses da Capes. Nestas ferramentas *online*, minha busca por trabalhos acadêmicos envolveu o uso dos seguintes termos e expressões: estudantes estrangeiros; estudantes no

exterior; estudantes brasileiros no exterior; estudantes estrangeiros no Brasil; migrações motivadas por estudo; e mobilidade acadêmica. Durante a condução das buscas deparei-me com *links* corrompidos, impedindo o acesso a algumas das teses e dissertações armazenadas na BDTD e no Banco de Teses da Capes. No motor da Google, por sua vez, encontrei um excesso de itens recuperados para os termos e expressões que empreguei, ainda que tenham sido fornecidos entre aspas duplas (“...”), ou, em formulário de pesquisa avançada. Felizmente alguns dos trabalhos com *links* corrompidos nas bases supracitadas foram recuperados a partir do Google, na medida em que os autores divulgaram suas produções em outras plataformas da Internet.

2.4 A COLETA DE DADOS

Quer em ambiente *offline* ou *online*, a etnografia pode valer-se de uma diversidade de técnicas de recolha de dados e de informações. Neste trabalho, similar ao modo como fez Daniel (2016) em pesquisa realizada com estudantes peruanos na cidade do Rio de Janeiro, utilizei uma combinação de ferramentas que resultou no material empírico composto por elementos qualitativos e quantitativos. Esse material foi obtido com o uso de questionário *online*, de entrevistas presenciais ou remotas, bem como pelas observações e notas em diário de campo sobre as comunidades virtuais de estudantes e/ou migrantes identificadas e selecionadas no *Facebook*. Porém, antes de tratar cada uma dessas ferramentas em particular, há que se falar de outro instrumento incorporado à pesquisa diante das recomendações éticas que cada vez mais se impõem às pesquisas realizadas com pessoas: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por ocasião da recolha dos dados e das informações, os colaboradores precisaram manifestar adesão voluntária à pesquisa por meio do TCLE, levando em consideração o que orienta a Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) quanto aos estudos com/sobre seres humanos. Neste sentido, dos 50 estudantes estrangeiros contatados entre as comunidades organizadas no *Facebook* e as indicações feitas por amigos, estudantes, professores e membros da banca de qualificação do projeto, 39 concordaram em participar da pesquisa ao assinar o TCLE, concebido em uma versão *online* com o uso da ferramenta Formulários da empresa Google, cujo modelo consta no Apêndice A.

Feitos os esclarecimentos sobre o uso do TCLE, vejamos mais detidamente sobre o questionário adotado, as entrevistas realizadas, o emprego do diário de campo, o uso de dados de natureza contextual, e, ao final, o procedimento de análise do material empírico recolhido.

2.4.1 O questionário

O principal instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi o questionário. Encaminhei aos colaboradores uma versão *online* dele, elaborada com a mesma ferramenta utilizada para a confecção do TCLE. A escolha deste instrumento em uma versão *online* se deu em função da dispersão geográfica dos estudantes, que se encontravam em diferentes cidades do Brasil, que haviam retornado à terra de origem, ou, que haviam migrado para outros países durante o período 2010-2016. Estruturalmente, o questionário foi organizado com 40 questões qualitativas e quantitativas, abertas e fechadas, distribuídas em cinco blocos de dados e de informações: Parte I – Dados Pessoais (9 questões); Parte II – Dados Acadêmicos (11 questões); Parte III - Dados Socioeconômicos (5 questões); Parte IV – Dados e Informações do Contexto Familiar (5 questões); Parte V – Dados e Informações sobre o uso de TIC e Mídias Sociais (10 questões). Um modelo do questionário utilizado encontra-se ao final deste trabalho, no Apêndice B.

O teste piloto foi realizado com cinco estudantes de diferentes nacionalidades em abril de 2016, precisamente uma colombiana, uma angolana, um congolês, uma guineense e um peruano. O retorno não revelou dificuldades quanto ao preenchimento do questionário em si e as repostas se mostraram satisfatórias quanto às questões da pesquisa. No teste, duas situações particulares se mostraram interessantes, ambas ligadas à questão relacionada à cor/etnia. Enquanto uma colaboradora costarriquenha ficou em dúvida sobre o que responder para uma pergunta em aberto, um angolano preferiu não fornecer resposta por considerá-la, nas palavras deles, “irrelevante neste século”. Ainda que entenda o posicionamento político desse estudante quanto à cor da pele, posiciono-me ao lado de Hardt e Negri (2016) para os quais questões deste tipo precisam vir à tona, a fim de mostrar que as diferenças sociais persistem no mundo contemporâneo, sobretudo em países com realidades humanas, culturais e econômicas tão contrastantes como é o caso do Brasil. Por outro lado, vejo que pergunta deste tipo, comum ao Censo do IBGE²⁵, talvez seja relevante para a caracterização demográfica da população brasileira, mas diz pouco ou quase nada para alguns estudantes estrangeiros, o que talvez possa ter gerado dúvida e/ou recusa na resposta.

²⁵ No Censo 2010, a caracterização da população brasileira, então estimada em 191 milhões de pessoas, em termos de cor/raça foi assim definida e quantificada em sua composição: brancos (47,7%), 91 milhões; pretos (7,6%), 15 milhões; pardos (43,1%), 82 milhões; amarelos (1,1%), 2 milhões; e indígenas (0,4%), 817 mil. Ver, nesta direção, *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios* (2011), disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 23 jul. 2016.

Embora o questionário *online* tenha sido fundamental na recolha de dados e informações, ele consumiu bastante tempo na pesquisa. Comecei a enviá-lo em abril de 2016, mas os retornos só ocorreram a partir de julho, em alguns casos, estendendo-se até setembro do mesmo ano. Isto ocorreu porque os estudantes estavam completamente envolvidos nas atividades acadêmicas ligadas aos cursos que frequentam ou frequentavam. Algumas pessoas apressavam-se por responder o mais rápido possível para se dedicarem aos estudos, à elaboração das monografias, das dissertações ou das teses, ou mesmo para a defesa desses trabalhos acadêmicos; outras solicitavam um tempo maior, a fim de que pudessem responder quando estivessem menos ocupados, principalmente no gozo das férias, em julho. Durante esse período, enviei outros dois *e-mails* para lembrá-los do retorno do questionário, tendo por objetivo aumentar o índice de respostas. Ainda assim, do total de 50 estudantes estrangeiros contatados, 35 (70%) tornaram-se colaboradores efetivos.

2.4.2 As entrevistas

Considerando o que ensina Oliveira (1996) sobre o trabalho de campo, o *ouvir* é uma ferramenta fundamental do pesquisador, sobretudo quando se pretende produzir um conhecimento que leva em consideração o ponto de vista das pessoas sobre o fenômeno que se investiga, buscando ter acesso às subjetividades delas. Em meu itinerário empírico, utilizei a técnica da entrevista em sua modalidade semiestruturada para realizar escutas e colher verbalizações de modo menos impositivo e mais aberto, todavia, sem que eu perdesse de foco as questões que orientaram minha presença nos mundos *offline* e *online*.

Ao todo foi produzido um *corpus* de dez entrevistas realizadas entre dois grupos de pessoas escolhidas aleatoriamente, às quais dirigi minhas questões. Um desses grupos é constituído pelos estudantes estrangeiros propriamente ditos, no qual incluo uma venezuelana e um peruano que, entre 2010-2016, estudaram no Brasil e hoje se encontram na condição de ex-estudantes por conta da diplomação/titulação obtida nesse período. Mesmo tendo concluído os cursos nos quais estavam matriculados nesse intervalo de tempo, devo esclarecer que esses últimos serão tratados neste trabalho como estudantes, pois, o que me interessa são as experiências construídas por eles quando estavam formalmente vinculados à universidade por um número de matrícula. Entre os demais estudantes entrevistados, têm-se cinco colombianos(as), uma costarriquenha, uma peruana e uma uruguaia.

Durante a pesquisa não consegui realizar entrevistas com estudantes de origem africana, em Belém ou no Rio de Janeiro. Enquanto colaborador(es) latino(s), caribenho,

centro-americano e eu trocamos nossos números de telefone celular para contato, o mesmo não aconteceu com os colaboradores de origem africana. De fato, fiz várias tentativas no sentido de agendar entrevistas, sempre fornecendo meu contato telefônico para qualquer imprevisto, mas todas essas tentativas foram sem sucesso. Em Belém, tentei agendar entrevistas com três desses estudantes. De um deles nunca obtive resposta pelo e-mail fornecido no questionário. Outros dois sempre adiaram as entrevistas diante dos compromissos acadêmicos. Em viagem ao Rio de Janeiro, em novembro de 2016, agendei entrevista com uma estudante peruana e com um estudante angolano. Porém, ao chegar à cidade, não obtive mais resposta desse último pelo *Facebook*, entrevistando apenas a jovem estrangeira.

Para além das contribuições dos estudantes, o *corpus* das entrevistas é acrescido da colaboração de dois docentes, sendo uma da UFPA e outro da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), de origem senegalesa. Durante a coleta de dados e informações contatei outros docentes sem sucesso: uma da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a quem contatei por e-mail e por telefone; um da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que não deu retorno ao e-mail que enviei; e um da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que também não respondeu ao contato feito por e-mail. Curiosamente, todos os pesquisadores de fora do Brasil a quem contatei deram retorno às mensagens, notadamente os professores Sandro Mezzadra, Rafael Capurro e Alvin Schrader, seja respondendo dúvidas, sugerindo leituras ou mesmo enviando arquivos de texto.

Quanto às condições de produção e registro das entrevistas, estas se deram conforme a disponibilidade dos entrevistados e dos meios utilizados. Com um estudante peruano, que mora em São Paulo, a entrevista foi conduzida em duas noites, por meio de ligações telefônicas, notadamente quando o mesmo já se encontrava em casa, com tempo disponível para falar sobre a experiência dele no Brasil. O telefone foi sugerido por ele não dispor de Internet em domicílio, o que inviabilizava o uso do *Skype*. O registro dessa entrevista foi realizado diretamente no computador. O *Skype*, por sua vez, foi utilizado na realização de cinco entrevistas, conduzidas com estudantes residentes nas capitais: Belém, Belo Horizonte, Rio de Janeiro. Neste caso, a própria ferramenta permitiu o registro automático dos diálogos. Presencialmente foram realizadas quatro entrevistas. Em Belém fui ao encontro de uma estudante venezuelana e de outra colombiana, ambas recém-doutoras, bem como de uma docente da UFPA. Em novembro de 2016, durante breve estadia no Rio de Janeiro, entrevistei uma estudante peruana, que caminha para a conclusão do curso de mestrado em que está

matriculada na UFRJ. Em todos esses encontros utilizei o próprio celular para gravar os diálogos. Por fim, o docente da UFGD optou por conceder entrevista via e-mail, deste modo, respondendo por escrito as questões encaminhadas a ele.

2.4.3 O diário de campo

O diário ou caderneta de campo é um instrumento que sempre acompanha o pesquisador durante o trabalho etnográfico. Ele consiste em qualquer suporte de escrita em que são registradas informações na forma de croquis, *insights*, dúvidas, percepções e memórias sobre o que foi ouvido, visto e sentido no contato com as pessoas e com a realidade do campo. Nesta direção, em meus deslocamentos físicos no mundo *offline*, em Belém e no Rio de Janeiro, e ao “navegar” pelo mundo *online*, em incursões pelas comunidades virtuais organizadas no *Facebook*, utilizei esse instrumento para os fins a que se propõe. Também, durante as entrevistas remotas e incursões pelas comunidades virtuais, elaborei registros escritos diretamente em arquivos de computador, na medida em que a tecnologia digital oferece economia de tempo à pesquisa.

2.4.4 Outros dados

Também obtive dados primários de fontes governamentais, a fim de dimensionar a presença de estudantes de outros países nas universidades brasileiras. Especificamente acionei o serviço do Portal de Acesso à Informação do Governo Federal, por meio do qual fiz contato com diferentes instituições públicas, a saber: UFPA; UFRJ; Departamento de Polícia Federal (DPF); Capes; e INEP. Com as garantias da Lei n. 12.527/2011, popularmente conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI), recebi os dados que solicitei sobre os estudantes estrangeiros no Brasil entre os anos de 2010-2016. Dentre esses órgãos, o INEP foi o único a fornecer dados com uma diferença de dois anos para menos, ou seja, até o ano de 2014, haja vista não dispor de dados consolidados para o público em relação aos anos de 2015 e 2016.

Para fins de contextualização, também procurei reunir dados internacionais sobre os fluxos de estudantes no mundo. Basicamente consultei o site do *Institute of International Education* (IIE) e da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Os relatórios da *Quacquarelli Symond* (QS) e da *International Organization for Migration* (IOM) também consistiram em fontes de informação importantes na produção de uma olhar mais amplo sobre as migrações internacionais para estudo, mais comumente referidas nesses documentos como mobilidade internacional.

2.4.5 Organização e análise dos dados e das informações

Após recolher os dados e as informações, dediquei-me à organização e à análise do material empírico. A ferramenta de formulário da empresa Google, utilizada na elaboração do questionário, permitiu a sistematização automática das questões e respectivas respostas em planilha compatível com o *software* Excel, que compõe o pacote *Office* 2010 da Microsoft. Os dados obtidos pelas perguntas fechadas do questionário foram tratados em tabelas, fornecendo então os elementos quantitativos, que, pela estatística descritiva e não probabilística (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; LUCIO, 2006), ajudaram a traçar o perfil do grupo estudado em termos pessoais, acadêmicos, socioeconômicos e informacionais, bem como as práticas de acesso, uso e compartilhamento de informações e conhecimentos por meio das TIC.

Por sua vez, ao lado das entrevistas, das observações realizadas nas comunidades virtuais do *Facebook* e das notas de campo, as questões abertas do questionário forneceram o *corpus* de dados qualitativos. De um modo geral, esse material empírico foi disposto em quadros, bem como em fragmentos discursivos associados a cada colaborador da pesquisa devidamente identificado, mas, por questões éticas, preservando sua confidencialidade. No caso dos dados e das informações obtidas pelo questionário, esses fragmentos receberam discretas intervenções gramaticais em função da “estrangeiridade” dos colaboradores. Por sua vez, as entrevistas gravadas em arquivos de áudio, somando um total aproximado de 4h30min de conversação, não foram transcritas por completo. Transcrevi somente trechos identificados como relevantes à discussão, analisados quanto ao tema geral que discorriam. Assim, o material obtido pelas entrevistas não foi decomposto e analisado em termos de frequência, mas, de forma a evidenciar a dimensão subjetiva da experiência de quem fala, e, conforme o caso, contextualizando-a com outros dados e/ou com a literatura.

Para a análise do *corpus* de dados e informações qualitativas recolhidas no questionário empreguei o método da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2016, p. 48), consiste em:

[...] Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Em relação a esses dados e informações, adotei especificamente a técnica de análise categorial, identificando e contabilizando unidades significativas (palavras) presentes nos discursos que pudessem ser agrupadas nas classes que atribuí e medi em termos de frequência.

Tal como explica Chizzotti (2010), esse procedimento permite verificar o peso que os falantes atribuem aos assuntos levantados pelo analista. Feito isto, a interpretação das categorias foi conduzida a partir do significado que possuem para os colaboradores, pela literatura reunida, bem como pelas reflexões e opiniões que construí sobre elas, às vezes com base na minha própria vivência como estudante fora do meu país ou da minha cidade natal. Além disso, a articulação dessa atividade interpretativa com literatura mobilizada pela pesquisa foi fundamental na produção de um conhecimento sobre a experiência migratória dos estudantes estrangeiros no Brasil.

Com o propósito de preservar a identidade dos colaboradores entre estudantes, pessoal técnico-administrativo e professores, todos tiveram seus nomes codificados, conforme a convenção adotada abaixo:

- E (Estudante) + inicial do nome do(a) colaborador(a) + nível do curso universitário frequentado (G= graduação; M= mestrado; D= doutorado) + inicial do país. Exemplo: Estudante, Carlos, mestrado, Peru => codifica-se: ECMP;
- P (Professor(a)) + inicial do nome do(a) entrevistado(a) + sigla do estado. Exemplo: Professor, Luís, Paraíba => codifica-se: PLPB;
- TA (Técnico-administrativo) + inicial do nome do(a) entrevistado(a) + sigla do estado. Exemplo: Técnico-administrativo, Lúcia, Minas Gerais => codifica-se: TALMG.

Uma vez tratados os esclarecimentos sobre o apunhado metodológico que resultou em um conjunto de dados multivariados – de natureza qualitativa e quantitativa – a ser apresentado a partir do capítulo sexto, vejamos antes os autores e os conceitos que balizaram esta pesquisa sobre a experiência migratória dos estudantes estrangeiros no Brasil.

3 MOBILIDADE E MIGRAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA PENSAR OS ESTUDANTES ESTRANGEIROS COMO MIGRANTES

[...] *A migração não é a evacuação de um lugar e a ocupação de outro diferente; é o fazer e refazer de nossa própria vida no cenário do mundo [...].*

Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008, não paginado).

O objetivo deste capítulo é tecer e discutir o corpo teórico pelo qual procuro entender a mobilidade de estudantes para o exterior no contexto das migrações internacionais, fazendo uso, nesta direção, da *autonomia das migrações*, auxiliado fundamentalmente pelos trabalhos de autores como Boutang (1998), Mezzadra (2005, 2012), Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2005), entre outros. Essa discussão se faz necessária ao perceber que o conceito genérico de *mobilidade* envolve diferentes tipos de deslocamento no espaço, entre os quais, os deslocamentos migratórios, sejam eles internos ou externos, sendo este último aqui referido como uma migração do tipo internacional. Nesta parte do trabalho também mobilizo um texto literário da autoria de Guimarães Rosa (1988) que, em sua poética, tornou-se inspirador para pensarmos a condição migrante em seu desejo de viver a liberdade em outro lugar, um *lugar entre*. Posteriormente, ocupar-me-ei de apresentar os conceitos basilares que utilizo em minhas análises, precisamente o de *êxodo*, *subjetivação*, *subjetividade*, *produção biopolítica*, *produção de diferença* e *identidade*. Este último, aliás, trabalhado pela ótica de autores como Hall (2011), Glissant (2005), Castells (2010), Hardt e Negri (2016), que o veem em movimento constante e, deste modo, opondo-se à concepção de identidade como algo pré-determinada e acabada.

3.1 MIGRAÇÕES E MIGRANTES: OUTROS SENTIDOS, OUTRAS MOTIVAÇÕES

Pensando os movimentos migratórios internacionais como uma das expressões possíveis da mobilidade, na literatura mobilizada elas aparecem impulsionadas por diversos fatores, sejam eles objetivos ou subjetivos. Concorrem para eles, entre outros aspectos, o desenvolvimento dos meios de transporte, que atualmente permitem cruzar grandes distâncias em menor tempo; os cada vez mais sofisticados recursos tecnológicos de comunicação e de informação que, remotamente, possibilitam às pessoas o melhor planejamento do projeto de saída, na medida em que podem fazer escolhas com o mínimo de conhecimento necessário para sustentar a decisão quanto ao por que de migrar, para onde, quando e como; e,

acrescente-se ainda, as promessas da globalização quanto à maior abertura dos mercados e à circulação de pessoas no mundo. Promessas que no dizer de Moulier Boutang (1998) ainda não alcançaram a mesma liberdade que a fluidez de capitais e de mercadorias, e, acrescento a isso, a fluidez de informações e de conhecimentos. Diante desse cenário de movimento intensificado no mundo contemporâneo, Castles (2000) identifica outros motivos que não somente as guerras, as crises econômicas, as perseguições políticas e outros fatores que impulsionam as pessoas a atravessarem os limites fronteiriços de seus países de origem em direção a outro. Associados mais às subjetividades individuais ele fala de outros fatores, como o desejo de estudar fora, o de encontrar um amor, o de morar em outro país após a aposentadoria, ou mesmo o de viver em um lugar que tenha maior relação com o estilo de vida da pessoa.

Diante da multiplicidade de motivações para migrar, então seria pertinente distinguirmos entre os que saem pressionados por forças externas à própria vontade e os que saem guiados por sua autonomia? Na perspectiva teórica que adotamos podemos dizer que não. É verdade que a crise humanitária decorrente dos fluxos recentes de migrantes para a Europa tem colocado em pauta questões terminológicas que são discutidas em textos técnicos, como aqueles produzidos por instituições que trabalham na assistência a essas pessoas, a exemplo da ACNUR e de muitas ONG, e também nos noticiários produzidos para as televisões e para os jornais (RITTER, 2015). Assim, a questão que mais permeia a discussão na mídia sobre a experiência dos sírios, iraquianos, somalianos, afegãos, eritreus e outros grupos que estão saindo de seus países de origem em direção à Europa é se eles são migrantes ou se são refugiados.

Na ótica de Sandro Mezzadra (2005), um dos autores que sustentam minha discussão sobre a experiência dos estudantes que buscam formação em outro país, devo ressaltar que o termo *migrante* é usado como uma espécie de conceito guarda-chuva, o que também faço. Em razão disso, ele incorpora uma multiplicidade de pessoas (como estudantes) que atravessam as fronteiras nacionais, independente dos fatores que as motivam a realizar esse movimento que, para ele, é tratado em um sentido positivo, seja como a busca por uma vida melhor, de liberdade, ou a fuga de diferentes formas de opressão. De todo modo, ao contrário do sentido que emprego ao termo migrante, do ponto de vista da ONU/ACNUR, migrantes e refugiados são figuras distintas, de maneira que a primeira classificação é aplicada aqueles que saem espontaneamente de seu país de origem em busca de uma vida melhor (leia-se: busca de trabalho que aufera melhores rendimentos), e, o segundo, por sua vez, refere-se às pessoas que

são obrigadas a deixar seu país por motivos de perseguição, conflito ou guerra, portanto, em condições de grave violação aos direitos humanos (ONU, 1951). Ainda assim, em que pese a atribuição desses critérios meramente técnicos, entendo que eles produzem clivagens, separando os estrangeiros entre quem merece ou não atenção, proteção e acolhimento fora do seu país de origem; distinguindo entre aqueles que são vítimas, e por que isto merecem a comoção e a compaixão social, bem como tratamento político e diplomático diferenciado, e aqueles que, por seu protagonismo, devem arcar com o preço da decisão espontânea de migrar. Ademais, percebo que a ideia de “uma vida melhor” associada ao termo migrante na visão dos governos e das organizações multilaterais está reduzida à dimensão puramente econômica, portanto, empobrecida de outros sentidos para essas pessoas, tais como o de vivenciar direitos, a liberdade, a paz e de poder viver sem a ameaça de bombardeios e de grupos armados, entre muitos outros desejos de uma existência humana mais digna.

É assim que, com base em Castles (2000) e Mezzadra (2005), os estudantes que interessam a esta pesquisa são pensados em uma definição bastante ampla do termo migrante. Em que pesem as motivações de ordem objetiva ou subjetiva, que os levam a cruzarem as fronteiras do país de origem para se estabelecerem em outro durante o tempo de formação em cursos de graduação, de mestrado ou de doutorado, a experiência da mobilidade é uma realidade vivida e sentida por eles e pelos demais migrantes. Assim, salvas as particularidades subjacentes a essas experiências, ao lado daqueles que se deslocam em busca de trabalho ou de refúgio, os estudantes também estão sujeitos a processos burocráticos, adaptativos e discriminatórios, bem como aos riscos e às incertezas decorrentes da decisão de migrar. Realidade que também se aproxima daquela vivida pelo contingente de pessoas altamente qualificadas, que por seus conhecimentos e habilidades migram buscando melhores oportunidades nos países de economia rica. Situação que costuma ser designada na literatura sobre migrações internacionais com o termo “fuga de cérebros”, embora estudiosos como ElHajji (2011), por exemplo, preferiram chamar de “circulação do conhecimento”. Do meu ponto de vista, essa última expressão designa algo muito mais complexo, que extrapola a simples certificação das habilidades infocognitivas dos migrantes, mediante a obtenção de diplomas universitários, ou, pela comprovada experiência profissional em grandes organizações, pois acredito que independente de uma tipologia migrante, todas as pessoas que se deslocam no espaço geográfico colocam informações, conhecimentos e saberes em circulação, em fluxo constante.

Por habilidades infocognitivas proponho designar essa capacidade humana potencial para produzir, processar, comparar, analisar, selecionar, significar, representar, utilizar, compartilhar, atualizar e ressignificar informações e conhecimentos, segundo um processo que ocorre tanto a partir de experiências pessoais quanto coletivas, vivenciadas em contextos formais e/ou informais nos quais podem ser estimuladas e desenvolvidas. Embora essas habilidades existam potencialmente na diversidade das pessoas, é em uma sociedade pós-industrial, informacional ou do conhecimento que elas se tornam mais exigidas pelo capitalismo contemporâneo, tal como expressa o discurso neoliberal que enaltece a figura do trabalhador qualificado, engajado no autoaprendizado e no autodesenvolvimento contínuos. Um investimento dos indivíduos que Hardt e Negri (2001) e Cocco (2009), entre outros autores pós-operaístas traduzem como o avanço do tempo de trabalho sobre o tempo da vida, notadamente em uma sociedade que se tornou plenamente produtiva; em que a produção é produção de subjetividade, do homem pelo homem e de conhecimento pelo conhecimento. Assim, ao pensar o conceito de trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001) como aquele que, nas sociedades pós-industriais, mobiliza habilidades comunicativas, linguísticas, afetivas e cooperativas, certamente aqueles atributos que designo como infocognitivos estão subjacentes a esse tipo de trabalho que transcende a mecanicidade do corpo e se centraliza no uso do cérebro em todo o seu potencial produtivo, criativo e afetivo. É assim que, ao longo de uma vivência dedicada ao estudo – quer em contextos formais ou informais – vislumbro as pessoas envolvidas no desenvolvimento dessas habilidades, embora procure focalizar nesta pesquisa os estudantes de cursos universitários, dos quais se espera, em tese, que essas habilidades estejam em um nível bem mais sofisticado.

O olhar que se produz aqui sobre a mobilidade de pessoas para o exterior com finalidade de estudo (ao menos à primeira vista) é orientado pela chamada *autonomia das migrações*, que em pouco mais de dez anos tem contribuído para refletirmos e analisarmos os deslocamentos internacionais de um modo diferenciado dos estudos *mainstream*, cujo foco está mais comumente voltado para os fatores de expulsão e de atração (MEZZADRA, 2005, 2012; PAPADOPOULOS; STEPHENSON; TSIANOS, 2008; DE GÊNOVA; MEZZADRA; PICKLES, 2014) e que, de um modo geral, parecem sugerir que esse movimento para fora ocorre por força do capitalismo. Destarte, quando os movimentos migratórios internacionais são vistos pela ótica dos fatores de expulsão/atração, as pessoas que migram podem ser comparadas a peças de um jogo, movidas conforme os interesses do mercado e do Estado em suas demandas por força de trabalho.

É como se a possibilidade de decisão entre o ir e o ficar não existisse, condicionando a circulação de pessoas apenas aos fatores objetivos, sobretudo os de ordem econômica e política. Contudo, entendo que a possibilidade de escolha existe, mesmo nas condições mais adversas de vida. Neste ponto, acredito que, tanto a decisão de ficar quanto a de partir, está envolta por forças subjetivas, consistindo essas decisões em formas de luta, onde permanecer pode representar a decisão de enfrentar a pobreza, a tirania e toda sorte de perseguição em seu próprio país, e migrar, por sua vez, pode representar a decisão de lutar pela liberdade e pela vida, mas em outro lugar. Assim, antes de adentrar na exposição da abordagem da *autonomia das migrações*, a fim de entender como ela pode ajudar neste estudo da mobilidade internacional de estudantes, gostaria de introduzir este capítulo com uma narrativa que acredito se aplicar bem à condição migrante, ou seja, à condição de outras pessoas que permanecem afastadas de seu país de origem durante parte de sua vida ou até mesmo por toda ela.

Refiro-me ao conto *A terceira margem*, publicado na coletânea *Primeiras histórias* (1988), do escritor mineiro João de Guimarães Rosa (1908-1967). No conto, por decisão própria, um pai se despede da mulher e dos filhos, embarca em uma canoa pequena e segue pelo rio, sozinho. Guimarães Rosa não fornece muitas informações ao leitor sobre as motivações que levaram esse homem ficcional a deixar o lar para viver na terceira margem do rio. Aquela margem que é uma espécie de terceiro lugar, situado entre o conhecido e o desconhecido, o familiar e o estranho. Um espaço que também é ocupado pelo migrante, pois como observa ElHajji (2013, não paginado), “[...] O destino do imigrante não é seu ponto de chegada, nem o país ou a terra que o acolhe. O destino do imigrante é a sua própria condição migratória, sua situação social e existencial de desenraizamento [...]. Um eterno *in-between* [...]”. Para esse lugar, entre o perto e o longe, o pai partiu com o objetivo de viver no mundo de outra maneira, decerto uma existência permeada por dificuldades e sacrifícios, mas que de algum modo satisfaz aquilo que parece ter sido uma fuga, uma busca pela liberdade.

Nem elementos objetivos nem subjetivos são mencionados pelo narrador quanto à decisão do homem adulto de deixar a família para viver no rio. Não é possível saber se ele era feliz ou infeliz, muito menos suas condições materiais de existência ou sobre a qualidade das relações com o grupo familiar ou com os membros da comunidade em que vivia. Despedido de qualquer forma de proteção, ele sai para o rio para viver por conta própria. Sabe-se apenas que a saída foi cuidadosamente planejada, uma vez que ele encomendou a confecção da canoa

em madeira resistente o suficiente para durar de 20 a 30 anos. Tão logo a embarcação ficou pronta, ele partiu.

Ao ler o conto, podemos verificar que os personagens não são identificados por nomes que permitam singularizá-los. São designados apenas como o pai, a mãe, o irmão, a irmã, o tio, o padre, o filho (narrador), o neto, o genro, os vizinhos, os soldados, os homens do jornal e outros. Em minha leitura, penso que todos esses termos são classificações que representam posições e papéis sociais que correspondem a determinadas expectativas de comportamentos, demarcando também relações: relações entre familiares; relações entre amigos; relações entre membros da comunidade. Assim, no conto de Guimarães Rosa, essas pessoas ajudam a perceber quem integra e quem não integra o grupo familiar. Quem é de dentro (*insider*), e quem é de fora (*outsider*). Quem está na segurança da margem, e quem está na incerteza e na imprevisibilidade das águas do rio, em constante fluidez, em movimento.

No espaço indeterminado em que se desenvolve a ação da narrativa – que pode ser em qualquer cidade cingida por águas fluviais, em qualquer país, em qualquer continente – o *eu* e o *outro* vivem o afrouxamento dos laços familiares, fragilizados dia após dia pela ausência de um ente que escolheu fugir. O filho, contudo, busca incansavelmente restabelecer os laços familiares, construir pontes. Ele esforça-se por produzir relações e transformar o *eu* e o *outro* em *nós*, em reintegrar o pai ao grupo familiar, à comunidade, em que pese o desejo desse homem de não ser (re)integrado. A atitude do pai lembra, neste sentido, o que Mezzadra (2012) nos fala sobre a decisão de recusa dos migrantes à integração e à cidadania que os países de acolhida impõem a eles na perspectiva da assimilação, de torná-los iguais. Nesta direção, penso que o pai, tal como os estudantes estrangeiros e os demais migrantes em seus muitos modos de ser são pessoas em transição. Aliás, em suas análises, Mezzadra (2012) usa o termo “transição” para falar de um processo de transformação que se processa nas subjetividades e nas identidades dos migrantes, do qual não se pode antever o resultado uma vez que este é indeterminado, tal qual como sugere a ideia de criouliização de Glissant (2005) para explicar os encontros entre pessoas de diferentes lugares, línguas, etnias e culturas produzindo a novidade, o imprevisível. É em razão disso que Mezzadra se opõe ao sentido da transição como proposto pela tradição dos estudos sobre migrações na Escola de Chicago, para os quais o processo de transição tem uma determinação única: a integração do migrante à sociedade de recepção.

Mas se o pai recusa-se à (re)integração, pergunta-se o filho: como se abriga do sol, da chuva e do frio? Como dorme? O que come? Como cuida da saúde? Ao reconhecer que todas

essas dificuldades são reais, Guimarães Rosa nos diz que o pai *resiste*, lutando diariamente para viver, movimentando-se pela terceira margem. Com os braços fortalecidos pelo remar, dia após dia ele enfrenta as forças do rio que querem decidir-lhe o destino, ao modo do que o mercado e os governos intentam fazer com o futuro dos migrantes. Decididamente o pai só vai ao lugar que deseja ir; e, se desejar retornar ao lar, ao lugar de origem, ele o fará. Somente esse homem corajoso poderia ajudar o narrador a compreender os motivos que o levaram a tomar a decisão de viver sobre o rio, sem desejar fixar-se em qualquer uma das margens que querem imobilizá-lo, fixando a vida dele sobre elas. Passando por elas, por entre elas, ele só para quando precisa. E nessa forma de existir no mundo, de viver entre, ele adquire outras habilidades, outras informações, outros conhecimentos, transformando a ele mesmo e as relações dele com os outros, a família, os amigos, a comunidade.

O pai, que em minha leitura simboliza o migrante, transforma-se nessa experiência. A cada novo dia ele aprende a viver em sua nova condição, transformando sua subjetividade o tempo todo. Avesso a uma existência estável, ele prefere a mobilidade, o fluxo. Isto não significa dizer que o pai vive isolado da sociedade. Paradoxalmente longe e perto de casa, a comunicação com a família se mantém, ainda que de maneira diferente, precária, e às vezes remota. De uma das margens do rio o filho capta informações sutis sobre o pai. Trocam informações apenas sobre o necessário para saberem que estão bem. Separados no espaço, logo eles aprendem a desenvolver uma nova estratégia de comunicação: o olhar, os gestos. É deste modo que se mantém a relação entre o *eu*-narrador, preso ao lugar, e o pai, aquele *outro* que vive na terceira margem.

Embora se tome aqui uma figura literária masculina para pensar as migrações internacionais, particularmente a mobilidade de pessoas de diferentes etnias, classes sociais, níveis de instrução, credos religiosos e faixa etária, há que se registrar o crescente interesse da academia pela presença das mulheres nesse fenômeno, analisando-o no quadro de referência dos estudos de gênero. O próprio Mezzadra (2012) comenta sobre as estratégias de mulheres para viverem em outros países, notadamente por meio de casamentos interétnicos que não passam necessariamente pelo vínculo afetivo com os maridos, mas são orientados tão somente pelo desejo de mudar de país. Tão logo radicadas, essas mulheres não hesitam em abandonar os homens para viverem a liberdade da instituição familiar. Entre outros autores que estudam a realidade das mulheres migrantes – e aqui muitos trabalhos poderiam ser elencados –, cito o

estudo de Lutz (2008)²⁶, intitulado *Gender in the migratory process*, no qual analisa as trabalhadoras domésticas (*new domestics*) na Europa, em sua maioria ucranianas, romenas, filipinas, polonesas, equatorianas e peruanas, requisitadas pelos empregadores por uma série de qualidades emocionais, aptidões, conhecimentos, enfim, habilidades que estão fortemente associadas à ideia de cuidado, o que oferece a elas um lugar especializado no mercado de trabalho.

Retomando a correlação entre o conto de Guimarães Rosa e os movimentos migratórios contemporâneos, particularmente os internacionais, migrantes e estudantes estrangeiros aproximam-se do personagem que se lança à experiência de viver em outro lugar. Nesse empreendimento, que se inicia pela decisão de partir, tanto as pessoas que chegam ao Brasil quanto o pai ficcional realizam aquilo que Augé (2012) refere-se como a busca de um mundo para si. Um mundo no qual a produção de sentido individual se faz necessária, na medida em que elementos de identificação coletiva como família, comunidade, etnia e nação têm se tornado cada vez mais flutuantes. Desse modo, os migrantes estão abertos às novas possibilidades de reagrupamento humano em uma escala espacial de distâncias cada vez mais reduzidas, articulando o local e o global tanto pelos deslocamentos físicos que realizam quanto pelos fluxos de informações e de conhecimentos que colocam em circulação nas redes digitais, tudo codificado em *bits*. Assim, as experiências contemporâneas de viver em outra cidade, ou em outro país, em outro continente, tal como no caso das migrações internacionais, colocam a mobilidade humana como um fenômeno que está para além dos fatores objetivos, expressos, sobretudo, pelos problemas econômicos, políticos e sociais nos países de origem que, segundo abordagens tradicionais, pressionariam as pessoas a saírem para buscarem outras oportunidades na vida.

Muito embora as dificuldades econômicas, políticas e sociais não devam ser negligenciadas como fatores que contribuem para que as pessoas migrem na busca de outro mundo para si, de novos possíveis, estudos como os de Moulier Boutang (1998, 2007), Castles (2000; 2008), Mezzadra (2005; 2012) e Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008), entre outros, apontam para causas mais complexas, de múltiplas ordens, nas quais estão incluídos elementos ligados às subjetividades. Esses estudos colocam em questão o próprio conceito de migração, que entre os séculos XIX e XX se consolidou na academia e em organizações multilaterais como uma decisão de saída fundamentalmente orientada para a

²⁶ Ver: LUTZ, Helma. *Gender in the migratory process*. In: CONFERENCE ON THEORIES OF MIGRATION AND SOCIAL CHANGE, Oxford, 2008. Disponível em: <<https://www.imi.ox.ac.uk/news/conference-papers-available-theories-of-migration-and-social-change-july-2008/helma-lutz-gender-in-migratory-processes.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

busca de trabalho para uma vida melhor. Consequentemente, essa tradição atribui à mobilidade humana um caráter economicista, no qual o migrante é visto apenas como força de trabalho posta em movimento pelas forças capitalistas, sobretudo a partir da política de “cercamento” (*Enclosure*) na Inglaterra do século XVII. Força de trabalho que estaria submetida ao controle da circulação de pessoas pelos governos e pelo capital, logo, destituída de qualquer protagonismo histórico. Todavia, como bem observam Moulier Boutang (1998, 2007) e Mezzadra (2005, 2012), a mobilidade humana é muito anterior ao capitalismo e aos mecanismos governamentais de regulação e de gestão das fronteiras, razão pela qual ela consiste em um movimento autônomo e de ordem primeira, que força os governos e o mercado a reagirem a ele a todo custo.

Quando pensamos em migração, seja em sua modalidade interna ou externa, é preciso vislumbrá-la no panorama da origem da humanidade, algo que remonta aproximadamente há 100 mil anos, quando os primeiros humanos modernos saíram da África em direção ao leste do Mediterrâneo (AYDON, 2011; DE GÊNOVA; MEZZADRA; PICKLES, 2014). Um processo pelo qual lenta e progressivamente as pessoas começaram a colocar em circulação informações e conhecimentos sobre a domesticação de animais, a agricultura, a pecuária, a metalurgia, as religiões, as artes e as ciências. Nessa perspectiva, Castles (2000) chama a atenção dos pesquisadores para o fato de que no século XXI as migrações assumem novas feições, diferenciando-se daquelas registradas em momentos históricos anteriores.

Embora compartilhe da posição de Castles (2000) e de Mezzadra (2012) quanto à necessidade de repensar o conceito de migração enquanto fenômeno complexo, mais amplo, de múltiplas causas e com finalidades diversas, o que parece melhor representar a experiência de sair de um lugar para construir novos possíveis atualmente é o conceito de mobilidade, notadamente por seu alcance. A partir dele podemos pensar o movimento das pessoas (trabalhadores, refugiados, expatriados, estudantes, etc.) como uma ação impregnada de elementos subjetivos, carregado de desejos e de autonomia, ao modo do que nos sugere o pai, o personagem do conto de Guimarães Rosa. Enfim, como uma aptidão humana que vem sendo exercitada por homens e por mulheres há milhares de anos e que nos tempos atuais se transforma na luta pelo direito de atravessar as fronteiras nacionais, de circular e de modificar leis para buscar garantias, mas em uma nova concepção de cidadania que respeite o direito à diferença. Por conseguinte, as migrações em sua modalidade interna e principalmente externa, por sua diversidade motivacional, intensidade, volumes e fluxos nos sugerem que o direito à mobilidade humana constitui uma das principais lutas sociais no início deste século.

Ao trabalhar a ideia da mobilidade, que comecei ilustrando com o conto de Guimarães Rosa, verifico que ela já aparece analiticamente explorada por Moulrier Boutang no livro *De l'esclavage au salarial: économie politique du salariat Bridé* (1998). Por meio dessa obra ele pretende entender a relação entre a história do assalariamento, a circulação da força de trabalho migrante (interna e externa) e o desenvolvimento do capitalismo, resultando naquilo que depois veio dar a forma embrionária à *autonomia das migrações*, cujo debate vem sendo desenvolvido por outros autores como Mezzadra (2005, 2012) e Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008). É em torno dessa discussão que me ocuparei a seguir, a fim de pensar as migrações internacionais de estudantes como movimento dotado de autonomia, embora, nos países de recepção, eles ocupem um *status* diferenciado em relação aos demais migrante e, ainda assim, estejam próximos a eles em termos de desejos, desafios, limitações e preconceitos, e também de esperanças.

3.2 AUTONOMIA DAS MIGRAÇÕES: OUTRO OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA CONTEMPORÂNEA

Embora tenha focado desde o início – por meio do personagem paterno do conto de Guimarães Rosa – que a decisão de migrar é um pressuposto elementar da autonomia migrante, é preciso esclarecer a partir de agora que, como abordagem, a *autonomia das migrações* não se dirige à pessoa isolada, mas ao conjunto de singularidades em seu direito primeiro de mobilidade no mundo. Sendo o movimento primeiro, toda iniciativa governamental de controlar as migrações internacionais de acordo com os mecanismos legais, administrativos e tecnológicos são sempre reativos às forças do que Corsini (2007) se refere como o fenômeno da mobilidade da multidão. Esta premissa da primazia remonta ao *Operaísmo* dos anos de 1960, conhecido também como *Autonomia marxista*, um movimento revisionista da teoria marxiana que, ao analisar as lutas dos trabalhadores da indústria na Itália, chegou ao entendimento de que elas são sempre de ordem primeira, e, por isto, tendem a forçar as mudanças no interior do sistema capitalista (TRONTI, 1964; COCCO, 2001; MEZZADRA, 2012, 2013)²⁷. Assim, há que se entender que mercados e governos reagem sempre no sentido de tentar cercear os direitos dos trabalhadores e de explorá-los ao máximo, inclusive a mão de obra migrante; e em relação a esta última, ora procurando contê-la em seu

²⁷ A premissa de que as lutas dos trabalhadores são de ordem primeira (ativas) e o desenvolvimento capitalista é de ordem segunda porque reage a elas (reativo) aparece no pensamento de Mário Tronti, expoente do movimento Operaísta, precisamente no texto *Lenin in Inghilterra*, de 1964, publicado no fascículo um da revista *Classe Operaia*, e posteriormente republicado em seu famoso livro *Operai e Capitale*, impresso pela Einaudi em 1966. A edição em português a que tive acesso é de 1976, publicada pela Edições Afrontamento.

movimento, a exemplo do que ocorre em muitos países do Norte ante a fuga em massa de refugiados sírios, ora estimulando as migrações, tal como acontece com a política canadense de atração seletiva de migrantes, especialmente aqueles diplomados em áreas do conhecimento tidas como estratégicas para o crescimento do país.

Uma das primeiras contribuições para o esboço da *autonomia das migrações* é atribuída a Yann Moulier Boutang, citado anteriormente, que dedica o capítulo sexto de seu livro *De l'esclavage au salariat* (1998) à análise da relação entre a força de trabalho migrante e o capitalismo. Nesse contexto, na condição livre, os trabalhadores internos e externos são mecanismos fundamentais para regular o preço dos salários no mercado de trabalho. Adotando uma linguagem econômica, Moulier Boutang refere-se aos trabalhadores estrangeiros como *força de trabalho exógena*, e aos trabalhadores internos como *força de trabalho endógena*, observando que, em sua mobilidade, esses fluxos de pessoas encontram-se submetidos ao regime de controle do Estado-nação.

O regime de controle sobre o qual fala Boutang (1998), de um lado, dirige-se para a gestão do racionamento (no caso dos estrangeiros), e, por outro, para a gestão do excesso de oferta (no caso dos trabalhadores nacionais). Tanto o deslocamento internacional da força de trabalho exógena quanto da força de trabalho endógena constitui para o autor uma *fuga*, o *primum mobile*, um fenômeno que considera ainda carente de estudos acadêmicos mais sistematizados. Vista como um ato político, a fuga representa a luta dos trabalhadores contra a imobilidade imposta pela vigência da relação contratual, a qual se dá sempre em condições desiguais, tal como revela Marx (2013) sobre o processo de produção de mais-valor a partir do trabalho excedente que não é pago pelo capitalista.²⁸

No vocabulário da *autonomia das migrações*, fugir não significa acovardar-se diante da dureza da realidade da vida. Conforme ensina Boutang (2007), é preciso ler o êxodo, a fuga, em uma dimensão positiva, como uma produção política dos sujeitos. Com efeito, quando Estado e mercado não oferecem as condições para que, a partir do trabalho, as pessoas possam viver e terem as condições para exercerem efetivamente o direito à educação, à saúde, à segurança, à paz, assim como suas liberdades, a fuga emerge como a recusa a uma forma de existência limitante, precariamente assistida (ou desassistida), super explorada e desumana.

²⁸ Não é para menos que na grande obra de Marx, *O capital* (2013), o problema da exploração da força de trabalho é dado tanto pelo mais-valor absoluto – por meio do qual o capitalista se empenha para aumentar a jornada de trabalho – quanto pelo mais-valor relativo – com a aquisição de inovações tecnológicas para obter a maior produtividade possível, sempre a preços mais baixos. É contra essas duas formas de mais-valor que os trabalhadores lutam, buscando, por um lado, reduzir as jornadas de trabalho, e, por outro, evitando o desemprego, a intensificação do ritmo de trabalho e o rebaixamento dos salários.

Ela é o recurso contra as assimetrias nas relações de poder, tal como analisa Boutang (2007, p. 172) a partir do conceito de biopolítica²⁹, concluindo que a fuga é “a recusa das massas a serem governadas”. E ainda que não pressuponha a ausência de um quadro de pobreza, desemprego, conflitos sociais ou de opressão nos países de origem, é preciso que se entenda a fuga pela ótica da autonomia das migrações como *o direito humano à mobilidade*. Assim, se em relação ao mercado de trabalho os migrantes fogem da fábrica porque não estão passivos às imposições das relações contratuais exploradoras e imobilizantes, em relação ao Estado eles fogem como um ato político contra o modo como esse agente regulamenta a vida da população. Com efeito, é possível entender que fugir do próprio país significa uma sabotagem à soberania.

Como outra possibilidade de leitura que se volta para um campo de investigação multidisciplinar, a autonomia das migrações permite vislumbrar os migrantes nem como vítimas nem como heróis, mas, como ressalta Mezzadra (2005, 2012), como pessoas dotadas de protagonismo que se movem sobre realidades ambíguas, marcadas por fatores positivos e negativos. Por conseguinte, entende-se que são as pessoas que dão forma tanto às migrações internas quanto às externas, imprimindo vida a esses processos com seus comportamentos, subjetividades, com seu saber vivo, com as informações e com os conhecimentos que possuem, abrindo, do ponto de vista político, o caminho para a conquista de novos direitos e de outro modelo de cidadania. Entre as possibilidades analíticas que a autonomia das migrações oferece tem-se, por exemplo, a de olhar os migrantes em sua mobilidade no mundo como uma força notadamente produtiva, que impele os países de recepção e os organismos multilaterais a lidarem com ela em seu desejo de liberdade e democracia.

Outro aspecto que Mezzadra (2005, 2012) considera profícuo nas pesquisas orientadas pela autonomia das migrações é a incorporação das subjetividades dos migrantes. Aqui interessam, não somente os elementos subjetivos relacionados à decisão da saída, como também a subjetivação que ocorre durante toda a experiência migratória, para a qual contribui a diversidade das relações sociais construídas no país de recepção, aquelas ainda mantidas com o país de origem, bem como os sabores e os dessabores dessa experiência. Ao lidarem com a realidade ambígua em que vivenciam situações ora de inclusão ora de exclusão em uma

²⁹ Foucault chama de biopolítica a arte liberal de governar que se desenvolve no século XVIII, sendo dirigida à totalidade da população. Considerando o indivíduo como ser biológico, a biopolítica lida como um problema que é, ao mesmo tempo, político e científico (FOUCAULT, 2010, p. 206). É assim que se instaura, a partir desse momento, uma nova forma de governar esse grande “corpo com inúmeras cabeças”, onde o Estado se instrumentaliza com uma série de informações (estimativas, dados estatísticos etc.) com o objetivo de intervir na vida da população, tanto a fazendo viver quanto a deixando morrer.

sociedade na qual não estão nem dentro nem fora, mas na terceira margem, os migrantes experimentam processos novos de subjetivação no trabalho, no estudo, nas relações afetivas, em sua organização política e nas lutas que travam pela conquista de direitos, o que no dizer de Mezzadra (2012) os transforma em outros sujeitos, em pessoas novas.

Ademais, quando pensados como sujeitos de direitos no quadro de referência da autonomia das migrações, os migrantes são vistos em sua potência para a transformação não apenas do estatuto jurídico da cidadania como também das práticas dessa cidadania no país de recepção. Com efeito, verifica-se que em um mundo globalizado, os movimentos migratórios contemporâneos trazem questões novas para se pensar as relações construídas entre eles, a sociedade e os governos que os receberam (MEZZADRA, 2005). Por outro lado, essas pessoas fazem com que os próprios governos repensem a relação que mantêm com elas, uma vez que elas trabalham, estudam e vivem dentro dos limites do país de acolhida, razão pela qual lutam para que sejam reconhecidas como sujeitos de direitos civis, sociais, e também políticos.

Indo além de uma reposta estatal que se cristalize em leis, Mezzadra (2012) propõe que a cidadania migrante seja contemplada em seu poder constituinte, isto é, em suas práticas inovadoras, efetivas e criadoras, mesmo que estas não venham a ser reconhecidas pelo Estado. Algo que Isin (2009) designa como “atos de cidadania”, ou seja, comportamentos de atores com orientações práticas (cidadãos ativistas), capazes de expressar direitos antes mesmo que os tenham reconhecidos em lei, tais como o de se organizarem politicamente, de reivindicarem direitos, de protestarem e de se expressarem livremente. Vê-se logo que o conceito de cidadania se modifica no agir dos migrantes, assumindo, deste modo, um caráter pragmático e performativo em direção à produção de mudanças nos países que os recebem.

Sob a lente de uma cidadania que se realiza no agir, na vivência cotidiana no país de recepção, Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008, p. 199) argumentam que os migrantes só podem ser entendidos pela autonomia das migrações como um “movimento social e político”, capaz de produzir uma nova realidade. Esse ponto de vista coloca a autonomia das migrações em um panorama diferenciado dos estudos tradicionais, quase sempre de enfoque economicista³⁰, bem como do trato humanitário que os organismos multilaterais e as ONG

³⁰ Refiro-me aqui à chamada *nova economia das migrações*, segundo a qual o fenômeno migratório internacional precisa ser entendido a partir dos problemas existentes no país de origem dos migrantes (geralmente países em desenvolvimento) que se refletem no mercado de trabalho, afetando-os, e, também, nos países que atraem essas pessoas como força de trabalho. Ao olhar esses dois aspectos, fatores de expulsão/fatores de atração, o migrante é produzido como a pessoa que deixa a família em busca de trabalho, e, a partir da renda que obtém, realiza remessas regulares de dinheiro ao país de origem. Nessa teoria também é possível encontrar pessoas em situação de privação relativa, o que as torna candidatas potenciais a migrar (BRZOZOWSKI, 2012). Embora de enfoque

conferem ao fenômeno da fuga, enxergando as pessoas que fogem como vítimas e, como consequência, retirando delas o protagonismo no direito à mobilidade. Na ótica dessas instituições as quais se referem como paternalistas, Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) verificam que os migrantes são encarados apenas como pessoas que participam das discussões das políticas migratórias contemporâneas, ao invés daquelas que as produzem. É nesta direção que ao contemplá-los em suas subjetividades, desejos e potência, a autonomia das migrações restitui aos migrantes seu poder constituinte, assumindo-os como uma força criativa que está em movimento no mundo tido como globalizado.

Na leitura que fazem dos migrantes contemporâneos, Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) diferenciam-nos e ao mesmo tempo aproximam-nos do personagem de Guimarães Rosa sobre o qual me detive no início deste capítulo. Enquanto para o pai a saída para viver na terceira margem é uma ação previamente planejada e bem executada, para esses autores que trabalham com a *autonomia das migrações* esta não pode ser considerada sempre uma estratégia individual, nem um “processo unidirecional, proposital, intencional” (PAPADOPOULOS; STEPHENSON; TSIANOS, 2008), uma vez que ela envolve interferências de outros sujeitos e trajetórias às vezes não previstas, o que ilustram por meio da experiência de Sir Alfred Mehran.

Em 1988, o iraniano Mehran Karimi Nasseri ³¹ tinha o projeto de encontrar refúgio na Grã-Bretanha, saindo do aeroporto de Bruxelas e passando por Paris até chegar ao destino final³². Em Londres, contudo, ele foi proibido de entrar e remetido à França, onde as autoridades migratórias negaram o pedido de refúgio por falta de documentos, reenviando ele para Bruxelas, lugar que não mais o aceitou. Foi assim que Mehran passou a viver no Terminal I do aeroporto *Charles de Gaulle* durante longos dezoito anos de sua vida. Quando o Alto Comissariado das Nações Unidas Para Refugiados (ACNUR) concedeu um novo passaporte, ele recusou-se a assiná-lo, alegando que o documento pertencia a um homem que não mais existia, pois, desde 1988 os funcionários do aeroporto conheceram-no como Sir Alfred Mehran. O que o iraniano queria com tal atitude era mostrar às autoridades que a

econômico como o próprio nome sugere, a nova economia das migrações também pode ser encontrada em estudos históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos e de outros domínios disciplinares dedicados à produção de análises e de interpretações dos deslocamentos humanos internacionais.

³¹ A experiência migratória desse homem supostamente inspirou o roteiro do filme “O terminal” (*The Terminal*), lançado nos cinemas em 2004, dirigido por Steven Spielberg, e estrelado pelo ator Tom Hanks no papel de Viktor Navorski (uma versão de Mehran Karimi Nasseri).

³² A insuficiência de informações sobre Mehran Nassei em Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) levou-me a consultar a fonte em: Conheça Sir Alfred Mehran, o homem que morou 18 anos em um aeroporto. Disponível em: <<http://neccint.wordpress.com/2010/11/25/conheca-sir-alfred-mehran-o-homem-que-morou-18-anos-em-um-aeroporto/>>. Acesso em 12 dez. 2014.

experiência o transformou em *outra* pessoa. Desse modo, o caso desse homem que passou a viver indefinidamente em um aeroporto é emblemático nos estudos de Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) quanto à imprevisibilidade dos planos de viagem daqueles que migram e, por isto, estão sujeitos a intervenções de outros agentes em seus projetos.³³

O episódio acima relatado sobre a biografia de Mehran é o exemplo mais radical da tese de Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) de que os migrantes encontram-se na condição de pessoas que nunca chegam a lugar algum, porque a experiência da mobilidade os coloca em um devir-móvel constante. Visão que se aproxima do foi mencionado anteriormente a respeito da leitura que ElHajji (2013, não paginado) faz do migrante como a pessoa que vive *in-between*, negociando com as transformações de suas referências culturais e a própria identidade no contato com a nova realidade. Condição essa que tanto o pai, personagem de Guimarães Rosa, quanto o iraniano Mehran viveram e pelas quais foram se modificando em seus deslocamentos. Diante do que dizem esses autores, entendo que os projetos migratórios no mundo contemporâneo, longe de serem frutos de cálculos precisos revelam-se cada vez mais abertos e imprevisíveis, na medida em que são (re)desenhados pelos migrantes após o ingresso no país de recepção, onde as subjetividades e a identidades também se modificam a partir do contato que estabelecem com outras realidades, pessoas e culturas.

Quando as subjetividades passam a ser vistas como parte das migrações, muda-se então o modo de ver o migrante que se lança a essa experiência. Segundo Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008, p. 207), a concepção de uma racionalidade migrante orientada pela relação custo/benefício no mercado de trabalho é própria das sociedades fordistas, e, por isto, já não se ajusta mais às sociedades pós-industriais. Estas últimas, ao contrário de suas predecessoras, apontam para subjetividades em movimento, revelando sobre o fenômeno migratório que “a pessoa que começa a viagem não é a mesma ao final”. Neste ponto, ao utilizarem o conceito de subjetividade no contexto das migrações, Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) alertam que a autonomia das migrações só pode ser aplicada às pesquisas sobre mobilidade internacional por meio de um olhar sensível do pesquisador, ao que acrescento também no modo de ver a diversidade de pessoas que podem ser incluídas em um conceito mais amplo de migrante, haja vista a multiplicidade das motivações assumidas atualmente para justificar os deslocamentos para outros países.

³³ Recentemente, na mesma direção, tem-se o exemplo do jovem ganês Emmanuel Akomanyi (28 anos), que durante dois anos economizou dinheiro para estudar Medicina na Guiana. Todavia, em seu deslocamento até o destino da viagem, ao chegar ao aeroporto de Guarulhos (SP), em 14 de fevereiro de 2015, uma agência de turismo vendeu equivocadamente passagem para Goiânia, permanecendo na casa de uma senhora local até que o problema fosse resolvido (PROFESSOR... 2015).

Por meio da abordagem da autonomia das migrações tem-se, então, um modo sensível de investigar as migrações, procurando ver aquilo que para o Estado, para o mercado, para as organizações multilaterais, para a sociedade de acolhida, para as ONG e mesmo para a academia ainda permanece imperceptível diante do peso que tradicionalmente atribuem aos fatores objetivos. Fatores esses ainda muito presentes nos estudos *mainstream*, a partir dos quais o migrante é concebido como alguém movido pelas questões puramente econômicas, ou como vítima das adversidades no mundo tão desigual em que vivemos. É nesta perspectiva que recorro a outros conceitos para pensar a experiência migrante, na qual incluo também a dos estudantes estrangeiros. Ao lado do conceito de fuga, que já tratamos aqui, conceitos como o de *êxodo*, *subjetivação* e *subjetividade*, *produção biopolítica*, *produção de subjetividade* e *identidade* também são empregados para compreendermos a circulação de pessoas e a produção de informações e de conhecimentos pelos estudantes que buscam formação acadêmica em terras brasileiras. Lugares nos quais eles vivenciam outras relações sociais e inserem-se em outros circuitos de produção e de circulação de informações e de conhecimentos, ampliando, assim, o conjunto de suas habilidades infocognitivas tão desejáveis no mundo contemporâneo. Assim, daqui por diante, vejamos esses conceitos um a um.

3.2.1 O êxodo contemporâneo

Na obra intitulada *Império*³⁴, Hardt e Negri (2001) utilizam o conceito de *êxodo* como estratégia política de luta e de resistência contra uma ampla diversidade de formas de exploração de pessoas ao longo da história do capitalismo. Desse modo, tanto trabalhadores escravos (ou neo-escravos) quanto trabalhadores assalariados encontram no êxodo a possibilidade de realização do desejo de liberdade, de construir melhores condições de vida. A mesma ideia é aplicada às migrações, na medida em que as pessoas em movimento nas fronteiras lutam pelo direito de ir e vir contra todos os mecanismos de controle que os Estados e o capital impõem a esses fluxos com o propósito de refreá-los. Tal com destaca Negri (2003, p. 111) em *Cinco lições sobre Império*, esses movimentos de pessoas – sejam do campo para as cidades, das cidades para as metrópoles, das metrópoles para as metrópoles, de país para país ou de continente para continente – não podem ser lidos apenas como negativos, pois “não representam simplesmente fuga da miséria ou da tirania, mas *são também movimentos que se*

³⁴ Advertem esses autores que utilizam *Império* como um conceito pelo qual analisam os processos de globalização em direção a um novo ordenamento mundial que é desmedido por natureza, isto é, sem fronteiras e centro de comando definidos, encontrando na multidão, nesse conjunto de singularidades, a força de sua constituição material e transformadora.

mobilizam em busca de liberdade, a caminho da riqueza, do emprego, da invenção, a caminho da centralidade do trabalho imaterial e que revelam grande desejo de entrar nesses circuitos”. Essa premissa leva a pensar que são as possibilidades abertas pelo êxodo que, de um modo geral, motivam homens e mulheres a buscarem na experiência da migração internacional, incluindo aquela ligada aos estudos, o meio para a realização de sonhos e de projetos de vida que não se limitam ao investimento pessoal na busca por trabalho, mas também na invenção de si mesmos pelo encontro com o *outro*, com as diferenças, produzindo, conseqüentemente, pessoas diferentes do que eram antes de vivenciarem tal experiência.

3.2.2 Subjetivação e subjetividade

Como destacam Guattari e Rolnik (1996), subjetivação é produção de subjetividades. Subjetividades que entendem como o resultado de processos maquínicos, ou seja, como algo que é produzido, modelado, posto em circulação e consumido não ao nível do indivíduo, mas das relações sociais e materiais. Para Guattari e Rolnik (1996), falar em subjetividades é falar de processos que sofrem mutações ao longo da história, sobretudo nas relações que se dão nos sistemas de produção por meio dos quais as atividades semióticas geram as representações que, uma vez internalizadas, orientam as percepções, atitudes, sensibilidades, comportamentos, desejos e outros aspectos da vida coletiva. No dizer de Guattari e Rolnik (1996, p. 42), “tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam” como as redes digitais, por exemplo, constituem os elementos que se conectam para acionar processos de subjetivação que definem as formas de percepção das pessoas sobre si mesmas, sobre o *outro*, sobre o mundo.

Se em diferentes momentos históricos as sociedades humanas experimentaram processos distintos de subjetivação, tem-se, com efeito, subjetividades peculiares a cada época, as quais se desenvolvem conforme transformações nas forças produtivas. Interessados pelo que chamam de Capitalismo Mundial Integrado (CMI)³⁵, ou seja, pelo capitalismo em sua fase pós-industrial, Guattari e Rolnik (1996, p. 51) observam nele o aparecimento de um novo tipo de subjetivação que afeta todos os indivíduos, graças às “revoluções científicas e biológicas, através da incorporação maciça da telemática, da informática e da ciência dos robôs, através do peso cada vez maior dos equipamentos coletivos e dos meios de comunicação em massa”. Como produção social, as subjetividades circulam por grupos de

³⁵ O CMI corresponde à leitura de Guattari sobre o que se tem como “globalização”, termo que para ele porta sentido bastante genérico e uma abordagem demasiadamente econômica. Assim, CMI seria capaz de expressar melhor a fase de um capitalismo contemporâneo que já se encontra disseminado pelo mundo, afetando todos os setores e todas as atividades produtivas (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

diferentes tamanhos para ser vivida e assumida na existência particularizada dos indivíduos. Assim, como processo coletivo, a produção de subjetividades envolve relações sociais baseadas não apenas na cooperação, mas também nas tensões e nos conflitos que podem resultar do encontro entre pessoas com diferentes modos de ser, pensar, sentir e viver, ao modo do que ocorre na experiência migrante.

Em um cenário no qual a produção tornou-se generalizada, considero que os estudantes também são atores que investem parte considerável do seu tempo na produção de subjetividades, consolidando suas habilidades intelectuais, linguísticas, artísticas, comunicativas, informativas, afetivas e cooperantes por meio das relações sociais que experimentam tanto no mundo *offline* quanto no mundo *online*. Como Lazzarato e Negri (2001, p. 26) levam a entender, enquanto pessoas que buscam por qualificação para o trabalho, nos estudantes “já se encontram todas as características da subjetividade produtiva pós-industrial”. Deste modo, ao lado de outras pessoas, empregadas ou não, eles também utilizam o tempo livre na produção de suas subjetividades, notadamente no contato com as artes, com a ciência, bem como com outras pessoas que participam de suas relações sociais dentro e fora do espaço das escolas e das universidades.

Assim, para além da esfera local, as relações sociais (o capital social) são ampliadas globalmente na medida em que, juntamente com uma multiplicidade de outras pessoas produtivas, os estudantes marcam cada vez mais presença na Internet e se apropriam das mídias sociais para compartilhar ideias, informações, conhecimentos e afetos ligados ao que vivem no dia a dia. Por isso, quando penso a experiência dos estudantes fora do país de origem como um tipo de movimento migratório, o vejo como um deslocamento dotado de autonomia tal como no caso das migrações espontâneas, quer dizer, daquelas pelas quais as pessoas saem movidas por vontade própria. Neste caso, as subjetividades deles me interessam duplamente: seja pelos desejos e pelas motivações que sustentam tal empreendimento, seja pelo que potencialmente essa experiência produz em termos de diferença, traduzida como novas informações, conhecimentos, subjetividades e afetos.

3.2.3 Produção biopolítica

Considerando que na contemporaneidade as pessoas encontram-se, sobretudo, nas cidades, esses espaços dinâmicos e heterogêneos nos quais ampliam suas redes sociais e se

conectam às redes digitais para compartilhar afetos³⁶, informações, conhecimentos e subjetividades, elas acabam por entrar em contato com um novo tipo de produção. Não se trata necessariamente de uma produção que resulta em mercadorias, tampouco de executar um trabalho físico e repetitivo aos moldes do que foi incutido pela disciplina, rigidez, repetição e pela pedagogia aplicada aos corpos dos trabalhadores nas fábricas no industrialismo. Trata-se de uma produção generalizada (HARDT; NEGRI, 2014), portanto, social, que se traduz em produção de comunicação, informações, conhecimentos, relações, formas de ser, pensar, de sentir e de viver.

A esse tipo de produção generalizada Hardt e Negri (2014) chamam de *produção biopolítica*, posto que envolve não só a produção de bens materiais, mas também imateriais (comunicação, linguagens, informações, conhecimentos, afetos), sugerindo uma ampliação da noção de trabalho imaterial. É por essa razão que ela atravessa todas as dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais da vida no mundo de hoje e inclui não somente trabalhadores industriais, mas também os precarizados, os estudantes, as pessoas pobres, os desempregados e outros, que se encontram na luta contra as forças globais que estão por conter e por reprimir seu desejo de liberdade, bem como se apropriar do excedente de saber que o trabalho imaterial produz com base na cooperação, nas relações sociais livres e colaborativas entre pessoas.

Com efeito, para Hardt e Negri (2014) a produção biopolítica é também produção de subjetividade, na medida em que as transformações antropológicas pelas quais os seres humanos experimentam na história resultam sempre em diferentes tipos de sujeitos. É assim que contemporaneamente as pessoas são pensadas como dotadas de outras qualidades, com maior habilidade cognitiva (comunicativa, informativa, linguística), afetiva e cooperativa. Habilidades que são desenvolvidas nos processos de socialização, notadamente em um tempo no qual se tornou impossível distinguir o tempo de trabalho do tempo de lazer. Nessa concepção de produção, as pessoas são postas a trabalhar na construção contínua de si mesmas, mas sempre em relação com o *outro* porque a produção de subjetividade é fundamentalmente atividade social.

³⁶ Refiro-me aos afetos no sentido de Spinoza (2009), ou seja, como as emoções que, tal como a razão, nos ajudam a conhecer, a produzir conhecimento, e, em razão disto, podem aumentar ou diminuir a potência de nossas ações.

3.2.4 Produção de diferença

Na experiência migratória dos estudantes no exterior, além da dimensão da subjetividade que atravessa as escolhas quanto ao país de destino, à cidade onde pretendem viver, ao curso e à universidade que querem frequentar, também busco conhecer a *produção de diferença*³⁷. Quando falo em produção de diferença penso em duas importantes referências que me ajudam a conhecê-la. Uma delas é a obra do cientista político americano Benedict Anderson (2008), intitulada *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Outra perspectiva é dada pelos trabalhos do antropólogo inglês Gregory Bateson, sobretudo um de seus livros mais conhecidos, *Steps to an ecology of mind* (2000). Enquanto Anderson auxilia na compreensão do papel das viagens e da educação no exterior, principalmente nas metrópoles europeias – resultando em pessoas com outras realidades acadêmicas, culturais, laborais e sociais, diferenciadas em relação aos colonos –, Bateson, guia minhas reflexões sobre a informação, uma vez que a concebe como um estímulo do meio que, sensorialmente percebido como novidade, acaba por produzir algum tipo de diferença.

Ao estudar as origens e o processo de difusão do nacionalismo, Anderson (2008) fala do surgimento dos *homines novino* século XVIII, isto é, dos funcionários talentosos que serviam à burocracia absolutista e, em função de suas qualificações, notadamente pelo conhecimento e pela habilidade em outras línguas, eram destacados para empreender viagens a serviço dos seus senhores. Uma experiência de intercambialidade de pessoas que, desde a segunda metade do século XIX e, principalmente no século XX, acabou por se sofisticar com a criação de uma burocracia estatal cada vez mais complexa, ávida por funcionários bilíngues e especializados. Nesta perspectiva, conforme cita Anderson (2008), em 1928, nas então Índias Orientais Holandesas, território da atual Indonésia, havia mais funcionários públicos holandeses do que ingleses na chamada Índia britânica, que compreendia Deli e Calcutá.

A partir do século XX, a intercambialidade de pessoas ganhou novos traços, uma vez que as viagens não estavam apenas ao alcance de funcionários metropolitanos. Elas agora

³⁷ A *diferença* como categoria remonta aos tempos de Aristóteles, fazendo-se presente também na produção de autores como Nietzsche, Saussure e Heidegger, sendo muito explorada pelos autores pós-estruturalistas como Derrida, Foucault e Deleuze, que a empregaram de forma variada e com sentidos diversos. Em minha leitura, a partir de Anderson e também de Gregory Bateson, entendo que estamos lidando fundamentalmente com o sentido daquilo que é diverso, plural, singular, e que por isto não se reduz a processos unificantes, uniformizadores e homogeneizantes nem à representação. Algo que aponta exatamente para a filosofia da diferença de Gilles Deleuze, em seu modo de pensar o mundo social em sua dimensão múltipla. Em *Diferença e repetição* (1988), ao brincar com o conceito de *repetição*, Deleuze emprega o termo de modo distinto do que estamos acostumados a usar no dia a dia. Repetir, para ele, não se traduz em ações que produzem coisas semelhantes, mas em uma espécie de transgressão, que tem potência para produzir algo novo, o que está na base de nossa existência humana, remetendo, deste modo, tanto aos processos de individuação quanto aos de subjetivação, estes sempre postos em curso pelas relações sociais com o *outro*, resultando assim na produção de algum tipo de diferença.

eram experienciadas por “multidões variadas” (ANDERSON, 2008, p. 165), na medida em que as inovações tecnológicas nos transportes encurtaram as distâncias entre os continentes. Isso ocorreu exatamente no momento em que as migrações internacionais adquiriram o ritmo e o volume que desde a Primeira Guerra Mundial tinham se mantido pouco variáveis até recentemente, resultando também em fluxos de pessoas com diferentes destinos. Nesse processo, Anderson (2008) destaca também o papel da educação a cargo das instituições particulares, religiosas e leigas que forneciam não somente pessoal qualificado para a burocracia do Estado, como também ajudavam a tornar o conhecimento científico moderno cada vez mais difuso e aceito, graças ao rigor metodológico aplicado aos modelos racionais de explicação dos fenômenos naturais e sociais.

Quando olha para o nacionalismo como um sentimento de origem *creole*³⁸, que surgiu primeiro no Novo Mundo e depois repercutiu sob nova forma no Velho Continente, Anderson (2008) estimula a pensar a produção de diferença nos domínios da educação, notadamente pela relação, pelos encontros nas escolas e nas universidades entre esses que eram nascidos nas colônias, os indígenas letrados e os metropolitanos. Aqui se fala em uma “intercambialidade” de jovens estudantes, tanto no sentido colônia/metrópole quanto no seu inverso, muito embora o primeiro fosse mais frequente e procurado, precipuamente quanto à busca por formação em cursos superiores. Desse convívio, que era também linguístico plural, ainda que direcionado para o idioma oficial das metrópoles, o contato com informações e com os livros que deveriam ser lidos ao longo da formação, ou fora dela, ampliavam-se pelas trocas culturais por meio das quais compartilhavam saberes ligados aos seus locais de origem, modos de vida, formas de pensar e costumes. Quando enviados às universidades nas metrópoles, uma das diferenças que se produzia por meio da educação no exterior era de base política, na medida em que entravam em contato com ideais de independência. Experiência essa que, entre outras citadas por Anderson (2008), lembra a dos estudantes cambojanos que migraram para Saigon, no Vietnã, e no retorno engajaram-se em movimentos de luta pela liberdade contra o jugo metropolitano, fundaram e/ou se filiaram a partidos de viés democrático.

O desenvolvimento progressivo dos meios técnicos relacionados à produção e à circulação de informações e de conhecimentos impressos após Gutenberg tem papel importante na produção de diferença. Na medida em que o capitalismo editorial se consolidou na Europa, entre os anos de 1500 e 1550, daí difundindo-se pouco a pouco para as colônias no

³⁸ Por *creole*, Anderson (2008) está se referindo às pessoas descendentes de europeus puros que nasceram nas Américas ou fora da Europa.

Novo Mundo, substituindo o latim pelas línguas vernáculas com o objetivo de atingir mercados consumidores de maioria monoglota, Anderson (2008) fala em uma maior comunicabilidade das ideias em meio a uma grande diversidade de línguas que passaram a circular na forma de texto escrito. E essas ideias que não somente ajudavam a construir as comunidades imaginadas em seu sentimento nacional e estimulavam os movimentos de luta pela independência nas colônias, como também, no plano acadêmico, colocavam os estudantes em contato com os ideais humanistas, com os valores iluministas e com o racionalismo científico, que, nas universidades da Europa do século XVIII já haviam substituído o modelo escolástico de educação medieval, forjado no século XIII.

Enquanto em Anderson (2008), as informações e os conhecimentos intercambiados pelas pessoas em suas interações sociais nas escolas e nas universidades estão na base do processo de produção de diferença, para Bateson (2000), a informação é a própria *diferença que faz diferença*. Pelos estudos dedicados ao campo da comunicação humana, em que procurou compreender como as pessoas produzem ideias e como se interrelacionam a partir delas, Bateson (2000) propõe uma definição de informação inspirada em sua Teoria do duplo vínculo (*double bind*)³⁹, desenvolvida entre os anos de 1952 e 1956. De acordo com essa teorização, as pessoas estão em processos permanentes de mudança pelas informações com quais entram em contato nas relações comunicativas que estabelecem com outras pessoas, o que as leva continuamente a modificar suas imagens e percepções mentais de acordo com estratégias adaptativas próprias dos seres vivos, pois acredita que os organismos vivos, incluindo os humanos, são dotados do que ele denomina de *deutoaprendizagem*, ou seja, da capacidade de aprender a aprender continuamente. Uma capacidade pela qual modificam suas ideias, desejos, comportamentos, hábitos, crenças e valores. Neste sentido, qualquer nova informação assimilada tem, segundo o autor, potencial para produzir diferença nas pessoas, provocando-lhes transformações mentais que resultam em conhecimento.

A partir do interesse pela comunicação humana, Bateson (2000) volta seu olhar para as interações sociais, especialmente para as pessoas em suas relações com outras na troca e no compartilhamento de informações, sejam quais forem os meios que utilizam para esse fim. Por conseguinte, entendo que a produção de diferença em Bateson é um processo relacional,

³⁹ Na *Stanford University*, em Palo Alto, Bateson desenvolveu essa teoria a partir dos estudos de famílias com membros esquizofrênicos. Basicamente a teoria propõe que há um problema na comunicação nessas famílias, uma patologia, algo que tornaria o comportamento esquizofrênico uma espécie de adaptação aos duplos vínculos aos quais ele está exposto, isto é, a uma comunicação complexa e paradoxal, pela qual mensagens/informações verbais e não verbais (comportamentais) são capazes de interferir no modo como agem e constroem a realidade em que vivem. Um exemplo dessa comunicação ambígua é dado, entre outros, pelas situações que um pai visivelmente enfurecido e alterado diz ao filho: - Eu te amo! (DORTIER, 2010).

na medida em que no ato da comunicação, na troca de informações, as pessoas não podem prescindir do *outro*. Uma constatação teórica que permite aproximá-lo de Anderson (2008), para quem, como já disse anteriormente, os funcionários da administração e os estudantes se tornavam pessoas diferentes na medida em que passavam a conviver com outras pessoas nas viagens que empreendiam, fossem essas viagens voltadas para as questões de trabalho ou de estudo. E em que pesem os caminhos distintos pelos quais esses autores me levam a pensar, a compreender e a trabalhar com a noção de produção de diferença no contexto das experiências migratórias dos estudantes, de fato estamos diante de uma realidade complexa, que tem a ver com os processos de subjetivação imbricados nela, passando pelas relações que essas pessoas vivenciam durante a estadia no exterior e pelo modo como elas os afetam e como são afetadas por eles. Daí resulta de minha interpretação, e, talvez pelo que essas experiências possam mostrar, que a noção de informação possa ser vista como a própria relação, quer dizer, como essa aproximação efêmera, esporádica ou regular que nos processos comunicativos nos oferece condições para interagirmos com o *outro* e, assim, realizarmos o intercambiamento de ideias, afetos, sentidos, aprendizados, de projetos e de conhecimentos.

É possível dizer que a ideia da informação produzindo diferença nas pessoas também aparece na CI. Ela é expressa nos anos de 1970 por Belking e Robertson (1976, p. 198), ao dizerem que “[...] informação é o que é capaz de transformar estrutura [...]”. Decerto esta é uma definição bastante genérica, mas que entendo referir-se às transformações mentais que decorrem de cada nova informação assimilada pelas pessoas ao longo de toda a vida. E se pensarmos essa diferença especificamente nos contextos formais de educação, nos mais diferentes níveis, fica relativamente fácil percebermos o processo de modificação que ocorre nos estudantes a cada ano letivo. Todavia, em Belking e Robertson, a produção de diferença emerge de uma relação construída entre pessoas e texto (que definem como signos propositalmente estruturados), estando associada ao contato humano com o conhecimento em suas formas documentadas, tais como manuais, livros, artigos científicos, dicionários especializados e outros mais. Certamente estudantes são usuários habituais desses materiais, de modo que a formação escolar e acadêmica depende em grande parte da possibilidade de tê-los ou acessá-los.

Entretanto, a produção de diferença associada aos estudantes estrangeiros que interessa a esta pesquisa, atravessa as experiências infocognitivas vivenciadas por eles dentro e fora das universidades brasileiras. Isso porque os autores como Bateson (2000) e Anderson (2008) pensam a informação para além dos documentos, associando-a às pessoas, às coisas e

às nossas próprias ações, não se restringindo a processos conscientes, mas, estendendo-se também para aqueles inconscientes, cujo resultado não é necessariamente percebido ou reconhecido por quem o experimenta. Significa dizer, então, que a diferença é produto do contato com novas informações e conhecimentos, o que se dá tanto em termos subjetivos – dependendo do que é vivenciado, compreendido e atribuído sentido por cada pessoa na relação consigo mesma, com o mundo (*offline* ou *online*), com as coisas e com o *outro* – quanto intersubjetivos, quer dizer, pelas trocas interpessoais que ocorrem na comunicação humana.

3.2.5 Identidade: um conceito plural

Nos estudos sobre migrações o tema da identidade, melhor dizendo, das identidades, aparece muito frequentemente, sobretudo, em função das interações sociais envolvendo pessoas de culturas diferentes e os possíveis efeitos desses processos na subjetivação. Assim, quando penso em produção de diferença no contexto das experiências migratórias dos estudantes, reviso também uma literatura que discute o conceito de identidade, mas na percepção do que está por se construir. Um aspecto da experiência de estar e de viver no exterior que também emerge nas pesquisas sobre essas pessoas, tal como discutem Gomes (2002), Gusmão (2006), Subuhana (2007) e Rezende (2009), por exemplo. Assim, ao considerar que nesses trabalhos a identidade dos estudantes como dos demais migrantes é vista como algo que se encontra em movimento, ou seja, em um processo de mudança, desencadeado a partir das relações que eles constroem entre o país de origem e o país de recepção, reuni autores que nos ajudam a pensar exatamente nesta direção, precisamente Hall (2011), Glissant (2005), Hardt e Negri (2016) e Castells (2010).

Em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2011), como o próprio título sugere, o conceito de identidade ocupa papel central na análise de Stuart Hall. Por *identidade* o sociólogo jamaicano refere-se às formas de identificação coletiva, associadas, entre outros aspectos, à ideia de etnia, de língua, religião e, principalmente, à ideia de nação. Segundo Hall (2011), no final do século XX tais elementos foram impactados pela globalização, o que resultou na descentração dos sujeitos na medida em que foram desestabilizados sentimentos de pertencimento integrados, unívocos, quer em relação ao mundo social quer em relação aos próprios indivíduos. Neste sentido, para Hall (2011) seria mais apropriado falarmos em identidades no plural, o que inspirou o título desta seção.

Como conceito complexo e dinâmico, em torno do qual orbitam entendimentos teóricos e realidades empíricas diversas, Hall (2011) discute três acepções de identidade associadas à ideia de sujeito para, assim, situar o processo que a colocou em crise nos dias de hoje. A primeira dessas concepções corresponde a uma identidade de base Iluminista, desenvolvida no século XVIII, a partir da qual o sujeito aparece como ser fixo, singular, coerente, unificado, centrado, possuidor de uma essência que carrega com ele desde o nascimento e, por isso, dotado de capacidades racionais e reflexivas que o colocam no centro do ato de conhecer.

Uma segunda concepção tem relação com o surgimento do sujeito sociológico, que, conforme acredita Hall (2011), foi forjado com o desenvolvimento da teoria darwiniana e das teorias nas Ciências Sociais. Mais do que um indivíduo, o ser humano começa a ser pensado como parte de um sistema biológico, estando por isso associado aos demais de sua espécie e, ao mesmo tempo, à sociedade na qual está inserido. Deste modo, nas Ciências Sociais, o indivíduo passa a ser visto como alguém cuja subjetividade se constrói por meio de processos complexos e dinâmicos de interação social.

A terceira acepção, por sua vez, começa a surgir de abordagens da teoria social a partir do século XIX. Passando pela visão de Karl Marx (1818-1883) sobre a ação do homem na história, pelo inconsciente de Sigmund Freud (1856-1939), pelo estruturalismo de Ferdinand de Saussure (1857-1913), pelo pós-estruturalismo de Michel Foucault (1926-1984) e pelo pensamento produzido no bojo do movimento feminista nos anos de 1960, sobre os sentidos do gênero, por exemplo. A partir desses trabalhos foi desenvolvida uma nova visão sobre a identidade, tida como algo que se constrói continuamente em meio às contradições da vida. A identificação, nessa perspectiva, é entendida como processo que não se encerra, na medida em que se movimenta segundo as circunstâncias políticas pelas quais uma ou outra identidade pode ser reivindicada pelos sujeitos pós-modernos. É nesse plano de discussão que podemos situar o modo como Hall (2011), Glissant (2005), Hardt e Negri (2016) e Castells (2010) trabalham o conceito de identidade.

Ainda nas reflexões de Hall (2011) sobre identidade, com o fenômeno da globalização verifica-se que ela produz três consequências no processo de descentração do sujeito no mundo contemporâneo. A primeira diz respeito ao surgimento de uma crença equivocada quanto a uma espécie de homogeneização da cultura, que estaria afetando diretamente as culturas nacionais e, conseqüentemente, as identidades nacionais, desintegrando-as. A segunda é decorrente da anterior e aponta para a formação de movimentos locais de

resistência à homogeneização cultural, precipuamente no sentido de reforçarem suas tradições, valores e identidade. E, por fim, um terceiro efeito remete à emergência de novas formas de identidade designadas como *híbridas* (HALL, 2011), que estão substituindo paulatinamente as velhas e centradas identidades, como aquelas baseadas no sentimento de pertencimento à nação, aproximando-se ao que experimentam os migrantes, e, entre eles, os estudantes estrangeiros.

Diante das possibilidades que a globalização abre às identidades, permitindo que pessoas se identifiquem a partir de outros referentes e não somente àqueles associados à cultura, religião, nação, ao sexo ou à etnia, Hall (2011) atribui às migrações⁴⁰ um papel importante no cenário atual, no qual se tem a sensação de que as distâncias geográficas estão cada vez mais reduzidas. Segundo ele, na medida em que migram, as pessoas pluralizam as identidades nos países de acolhida, ao modo do que ocorre, por exemplo, na Grã-Bretanha, onde desde os anos de 1970 a presença crescente de uma população negra, caribenha e asiática tem se organizado em torno do conceito de *black*, isto é, do não branco. Ao que tudo indica, o que ocorre nesse processo é uma estratégia de identificação orientada não pelo critério de raça, mas por fins políticos. Esse tipo de estratégia, traçada por pessoas de diferentes origens étnicas para lidarem uns com os outros na sociedade britânica, as tornam mais fortes para lutarem por direitos sem que suas diferenças sejam sufocadas e/ou invisibilizadas sob o rótulo de *black*, pois as outras identidades continuam a existir.

Outra perspectiva que também corre em direção à ideia de uma identidade em movimento aparece no pensamento de Édouard Glissant, especificamente no livro *Introdução a uma poética da diversidade* (2005). Na obra, o autor fala fundamentalmente em uma identidade-rizoma, que floresce dos contatos interculturais experimentados pelas pessoas. Em razão desse entendimento, tal como Hall (2011) ele se opõe à crença em identidades do tipo essencialistas, únicas, sobretudo as que têm a nação como seu referente e são utilizadas pelas pessoas na reivindicação do estatuto da ancestralidade, ou seja, na garantia do direito primeiro sobre o território, a fim de se firmarem como grupo dominante. Por conseguinte, assim como Hall (2011) Glissant (2005) também acredita que as migrações são seminais para introduzirem mudanças nas sociedades, sobretudo a partir dos encontros que ocorrem entre

⁴⁰ Hall vê os migrantes de maneira diferente do sentido que nos propomos a trabalhar aqui pela abordagem da autonomia das migrações. Para ele, os migrantes são “as pessoas mais pobres do mundo” que se refugiam das condições climáticas do país de origem, da fome, da guerra civil, dos conflitos políticos e das crises econômicas, que se deslocam da periferia em direção ao centro “onde as chances de sobrevivência são maiores” (HALL, 2011, p. 82).

povos de diferentes línguas, etnias e culturas, permitindo dessa maneira que os países de recepção não se fechem em si mesmos e caminhem para o seu autoesgotamento.

Para Glissant (2005), as questões relacionadas à intolerância, ao medo do *outro* que é visto como o inimigo, o invasor ou o diferente tem origem no pensamento ocidental, onde a filosofia grega concebeu, disseminou e perpetuou a ideia do *Ser* como entidade que já está dada. Em um retorno crítico ao pensamento pré-socrático, esse filósofo martinicano nega o *Ser* como entidade pronta e acabada para pensá-lo em termos dinâmicos. Assim, conforme observa Glissant (2005, p. 33, grifo meu) sobre a identidade e a diversidade humana no mundo contemporâneo, chegamos a um momento de nossa história “[...] em que o ser humano começa a aceitar a ideia de que ele mesmo está em perpétuo processo. Ele não é ser, mas **sendo** [*étant*], e como todo **sendo**, muda”. Com efeito, na medida em que os povos se aproximam cada vez mais uns dos outros pelo encurtamento das distâncias físicas e virtuais, ele acredita que no século XXI não cabe mais pensar o *Ser* absoluto como um universal generalizante, que nos remete a uma homogeneidade enganosa. Como alerta Glissant (2005), é preciso que pensemos a identidade na dinâmica do *Sendo*, consequentemente, nas trocas mútuas que se processam nas relações entre pessoas, desde que estas estejam abertas ao encontro, à mudança, à novidade, à diferença. Trocas que, a meu ver, implicam compartilhamento de afetos, de informações e de conhecimento, as quais ocorrem tanto nas interações humanas no mundo *offline* quanto no mundo *online*, possibilitando, assim, que nos tornemos outros pela experiência das relações interpessoais, ou, como prefere Glissant (2005), pela Relação.

Considerando que as relações sociais são experienciadas nestes tempos tanto no mundo *offline* quanto no mundo *online*, outro autor que ajuda a pensar o conceito de identidade é Manuel Castells. Tal como Hall (2011), Castells (2010) prefere pluralizar a identidade. Tratando das identidades mais especificamente no ambiente das redes digitais, ele vê esses espaços como ambientes que oferecem às pessoas a possibilidade de aproximação por outros referentes de identificação baseados em afinidades, como interesses temáticos comuns, por exemplo. É nesta direção que, para Castells (2010), os novos espaços de identificação correspondem às comunidades virtuais, sobre as quais ele discute no capítulo *Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede* de seu livro *O poder da identidade*. Aliás, nesse capítulo ele faz questão de distinguir *papel* de *identidade* por considerar que esses conceitos são equivocadamente utilizados como sinônimos.

Segundo Castells (2010), *papel* tem a ver com aquilo que é definido por normas institucionais e pela sociedade, correspondendo às expectativas que existem sobre o modo como as pessoas ocuparão um lugar na sociedade e como desempenharão as atividades ligadas a essa ocupação, seja como mãe, pai, trabalhador, adepto de uma religião ou de um partido; enfim, como papéis que podem ser acumulados e desempenhados circunstancialmente, e, às vezes, ao mesmo tempo. As identidades, por sua vez, são tidas por Castells (2010) como processos de construção de significado para as pessoas, de maneira que elas não estão dadas. Como algo se que constrói, ele concebe as identidades como produto de significados individuais e coletivos, valendo-se, por exemplo, de matérias primas provenientes da dimensão biológica, histórica, geográfica, produtiva, reprodutiva, dos mecanismos de poder e também dos desejos individuais.

Na maneira como pensa as identidades, Castells (2010) as classifica em três tipos para então sustentar sua discussão sobre as relações que as pessoas constroem de maneira comunal nas redes digitais, ou, para usar a terminologia do próprio autor, na sociedade em rede. Tem-se, nesta direção, uma *identidade legitimadora*, produzida ao nível das instituições para a expansão e para a manutenção das relações de domínio, ao modo como são construídas as identidades nacionais. Já uma *identidade de resistência* resulta da ação das pessoas que se encontram em condição social desvalorizada e/o estigmatizada, e se voltam contra os mecanismos de dominação por meio da resistência, correspondendo ao que autores como Hall (2011) chamam de política identitária e Hardt e Negri (2009), por sua vez, designam como política da identidade. O terceiro tipo de identidade de que fala Castells (2010) é a *identidade de projeto*, que tem como propósito a construção de uma nova identidade, a fim de transformar as estruturas da sociedade, a exemplo do que faz o movimento feminista ao questionar o modelo tradicional de família patriarcal, gênero, reprodução e de sexualidade que são reproduzidos ao longo da história.

Assim, na visão de Castells (2010), o tipo mais importante de identidade no mundo que ele associa à sociedade em rede é a identidade de resistência. Ele considera esse tipo de identidade como aquela capaz de levar as pessoas a se reagruparem procurando algum interesse comum, algo que possa ser compartilhado na produção de novos significados, não somente para as pessoas isoladamente, mas também para toda a comunidade na qual se encontram, se fortalecem e onde buscam o apoio para enfrentarem as dificuldades da vida e as formas de opressão contra as quais lutam. É por essa razão que, para Castells (2010), a comunidade – inclusive em sua forma virtual – é o *locus* de produção das identidades de

resistência. Contudo, embora ele aposte no peso desse tipo de identidade no mundo contemporâneo, conectado pelas redes digitais, ele não nega a mobilidade e as mutações dos três tipos de identidade, uma vez que nenhuma delas “pode constituir uma essência” (CASTELLS, 2010, p. 24) nem podem ser encerradas *per se*. Assim, como em Glissant, no pensamento de Castells as identidades estão no campo do *Sendo*, isto é, em processo contínuo de constituição.

Já na leitura que Hardt e Negri (2016) fazem sobre a identidade, eles criticam aquilo que ela traz consigo de negativo, consistindo basicamente nas ideias de propriedade e de soberania, a partir das quais o conceito tradicionalmente se fundamenta. A “[...] identidade é propriedade [...]”, dizem os autores (HARDT; NEGRI, 2016, p. 356), haja vista que os atributos de classe, raça, gênero, etnia, nação e religião são reivindicados como posse pelos indivíduos que os carregam. Como propriedade, ela também serve para demarcar posições hierarquizadas na sociedade, reforçando a soberania de uns sobre os outros, a exemplo do que se tem nas relações do tipo capitalista/proletariado, homem/mulher, branco/negro, cidadão/estrangeiro e outras combinações possíveis. Por outro lado, se a identidade opera como um mecanismo de propriedade e de hierarquização, ela também viabiliza as lutas sociais, razão pela qual pode ser convertida em arma contra toda a violência que se impõe às diferenças na sociedade, assumindo assim, uma dimensão positiva que se expressa na esfera política, orientada basicamente para a mudança da realidade e para a conquista de direitos.

Vivendo em uma sociedade contemporânea do tipo capitalista, na qual impera o discurso da superação das diferenças, sobretudo na América do Norte e na Europa⁴¹, reapropriar-se das identidades torna-se uma tarefa política necessária. Logo, para Hardt e Negri (2016) as ações desse tipo podem ser trabalhadas de três formas possíveis. Primeiro porque é na luta contra as forças dominantes que as identidades tornam visível toda a sorte de violência infligida contra as diferenças. Uma violência que se perpetra tanto no sentido de invisibilizá-las, de silenciá-las e/ou de negá-las; ou, no que é pior, de exterminá-las em definitivo. Desse modo, para uma pessoa branca, heterossexual, rica e dotada de direitos políticos, civis e sociais em seu próprio país é fácil cegar-se ou insensibilizar-se ao racismo, às desigualdades de classe, sexo/gênero ou étnicas de que padecem grupos minoritários, bem como à xenofobia e a todos os tipos de preconceito ou de intolerância, uma vez que tais violências não afetam essa pessoa que se encontra em uma condição privilegiada e

⁴¹ Nesse último caso vale citar, entre outras evidências, a morte de um jovem negro por um policial branco na cidade americana de Ferguson, Missouri, nos EUA, reacendendo os debates em torno dos conflitos raciais nesse país, e, na Europa, a postura da Hungria em relação aos migrantes que tentam atravessar as fronteiras desse país sem autorização, transformando o ato em crime a partir de 15 de setembro de 2015.

confortável em sua própria sociedade. Conforme observam Hardt e Negri (2016), só quem vivencia e sente esse tipo de violência é capaz de colocá-la em evidência, motivo pelo qual argumentam que é preciso trazer à tona as identidades vinculadas à raça, ao sexo/gênero, à nação, etnia, religião ou a qualquer outra fonte de referência para as pessoas que se encontram em situação de subordinação, a fim de que se engajem na luta contra as pessoas e os grupos que ocupam posição dominante na sociedade.

Uma segunda tarefa no uso político das identidades corresponde a um passo que vai além do primeiro, na medida em que não basta tornar a violência contra as identidades algo simplesmente visível. É preciso que se faça mais, isto é, “avançar [do momento inicial] da indignação para a rebelião [...] usado a identidade subordinada como uma arma na busca da liberdade” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 360), pois prender-se à identidade por pura afirmação e orgulho significa resignar-se ao discurso revestido de ressentimento e de vitimização. Ir além significa superar o encalhamento no dano sofrido, ainda que este seja resultante de um longo processo histórico, permitindo que as pessoas possam caminhar em direção à libertação. Libertação está entendida pelos autores como uma experiência de “mobilização e controle da produção de subjetividade, fazendo com que ela continue avançando”(HARDT; NEGRI, 2016, p. 362), a fim de que as pessoas se tornem aquilo que possam ser, assim, cedendo lugar à proliferação de singularidades e de multiplicidades.

A terceira tarefa dá suporte às outras duas ações anteriormente mencionadas. Trata-se da tarefa de levar as identidades a “lutar por sua própria abolição” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 362), o que consiste, para os autores, em um projeto revolucionário, positivo, de autodeterminação e de autotransformação. Revolucionário, positivo e de autotransformação porque as identidades silenciadas e/ou invisibilizadas precisam se insurgir contra si mesmas na libertação dos rótulos e da fixidez que as limitam, impedindo que sejam produzidas novas subjetividades e que deem vazão à sua potência de singularização. Uma luta que seja capaz de atacar e de destruir as hierarquias, as estruturas e as instituições (família, fábrica, nação) que as (re)produzem e que as condicionam a modelos de identidade pré-determinados, seja em termos de classe, raça, sexo/gênero, nação, de religião e outros, reduzindo, assim, toda a força criativa e de inovação social pelas quais as pessoas tornam múltiplas as possibilidades de expressão de *eu*.

Aliás, ao falarem em singularidade, Hardt e Negri (2016) consideram que esse termo é mais apropriado que identidade, razão pela qual preferem tomá-lo emprestado de autores como Spinoza, Nietzsche, Deleuze e outros para colocá-lo no centro de um processo

revolucionário, que ocorre *nos* e *a partir* dos indivíduos. Mas por que falar em singularidade ao invés de identidade? Porque, segundo eles, o conceito de singularidade se relaciona com o conceito de multiplicidade, ou seja, com toda a diversidade e com toda a riqueza das relações sociais que constituem os indivíduos na vida em sociedade, a fim de que possam se engajar em um processo de diferenciação e de autometamorfose, por meio do qual possam se modificar continuamente. Ademais, eles ponderam que o próprio conceito de identidade já estaria absorvido pela singularidade no sentido de que as diferentes identidades são interseccionalizadas⁴², ou seja, que elas se entrecruzam internamente nas pessoas, particularizando-as como indivíduos.

Outro aspecto problemático que Hardt e Negri (2016) verificam quanto à identidade é que, nos programas políticos, o recurso a ela não implica necessariamente o fim da violência e das desigualdades sociais. Em seu interior esses programas reproduzem e reforçam velhas hierarquias, bem como os conflitos existentes na sociedade. É neste sentido, por exemplo, que as lutas operárias não enfrentam os problemas relacionados à hierarquia de classe social, sexo/gênero e, acrescento a estes, as clivagens de ordem racial que afetam negros e minorias étnicas. Na mesma direção, as lutas raciais não atacam necessariamente a heteronormatividade e toda a homofobia que dela deriva. Em razão disso, Hardt e Negri (2016) propõem que só as singularidades – em seu poder libertador, na vivência durável do encontro e na interação comunicativa, informativa e afetiva – podem se articular em seus paralelismos, quer dizer, produzir as linhas de ação pelas quais podem interseccionar as diferenças para o investimento em um projeto comum. Algo revolucionário que, embora não seja impossível, é reconhecidamente difícil e desafiador do ponto de vista dos autores, sobretudo porque não se trata de uma interseccionalidade dada e tampouco imediata, mas que precisa ser construída pelas pessoas. Uma força que carrega consigo a potência para substituir a tríade *identidade-propriedade-soberania* pela tríade *singularidade-comum-revolução*.

No panorama desta discussão, ao lado de Glissant (2005), Hall (2011) e Castells (2010), Hardt e Negri (2016) colocam em evidência a complexidade na qual está situado o debate sobre o conceito de identidade, precipuamente quando este é trazido para o estudo das migrações contemporâneas. Em uma aproximação a Glissant (2005), acredito que Hardt e Negri abrem caminho para pensarmos o peso dado às relações no processo de subjetivação dos migrantes, na medida em que eles experimentam o contato com *outro*, com aquele que é

⁴² Os autores usam o termo *intersectionality* (interseccionalidade) para aludir o caráter complexo e às vezes conflituoso da identidade, haja vista que uma mesma pessoa pode expressar diferentes identidades que se cruzam, tal como no caso de mulheres que são, ao mesmo tempo, negras, lésbicas e latinas (HARDT; NEGRI, 2009, p. 340).

diferente, principalmente na língua, no modo de ser, de pensar e nos costumes. Um contato potencialmente transformador em relação à identidade e a partir do qual é possível tornar-se também outro indivíduo, outro sujeito. Não necessariamente um híbrido produzido por mundos e por culturas distintas, tal como sugere Hall, mas alguém diferente em relação ao que eram antes de experimentar o descolamento. Em conclusão, uma diferença que aparece como a expressão de pessoas que, ao migrarem, se singularizam por sua capacidade de absorver, ressignificar, modular e de compartilhar cotidianamente a bagagem cultural e infocognitiva que trazem do país de origem para o país de acolhida, e, por outro lado, de processarem as subjetividades, as informações, os conhecimentos e os afetos com quais entram em contato nesse outro lugar.

4 PESQUISAS ANTERIORES SOBRE ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL

[...] Na migração, o eu abre-se em perspectiva e se lança no futuro de um tempo alternativo, experiência esta que implica vivências de rupturas e exige processamentos e elaborações críticas da subjetividade [...].

Ademir Pacelli Ferreira (2010, p. 15).

Neste capítulo reúno e discuto pesquisas anteriormente realizadas sobre a presença de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Foram esses trabalhos que permitiram o meu primeiro contato com a realidade a que me propus conhecer, pois, até o ano de 2014, ela era completamente desconhecida por mim. Lembro-me dos tempos de estudante de graduação do curso de Biblioteconomia na UFPA, entre 1995-2000, quando via pequenos grupos de dois a cinco estudantes de origem africana circulando pela universidade, em especial pelo Restaurante Universitário (RU) e pela Biblioteca Central (BC). Alguns deles estudavam no *campus* profissional, onde estão instalados os cursos de Administração, Economia, Ciências Contábeis, Direito e as engenharias. Por vê-los sempre muito bem arrumados, meus amigos e eu achávamos que se tratava de jovens provenientes de famílias ricas. Em nossa imaginação e desconhecimento, sequer podíamos imaginar que eles enfrentassem qualquer tipo de dificuldade, ou que alguns deles pudessem ser bolsistas, pois nos transmitiam uma imagem bastante positiva e ativa em relação à vida.

Porém, na medida em que li os trabalhos reunidos neste capítulo fui desconstruindo as imagens pré-concebidas do tempo de estudante de graduação. Observando a forma como essas pesquisas foram desenhadas em sua dimensão teórica e metodológica, bem como os resultados alcançados, passei a refletir tanto sobre a minha condição de estudante migrante (interno), na cidade do Rio de Janeiro, quanto à condição dos demais migrantes, em especial a dos refugiados afegãos, paquistaneses, somalis, sírios e outros, que, dia após dia, ganhavam espaço nos noticiários nacionais e internacionais. Migrar é uma experiência humana ambivalente, contemplando ao mesmo tempo ganhos e perdas, expondo todos a dificuldades diversas e envolvendo mudanças, internas e na vida. Assim, embora as pesquisas sobre a realidade dos estudantes estrangeiros ainda sejam incipientes, elas nos revelam aspectos positivos e negativos imbricados na experiência de estudantes de outros países em terras brasileiras. Por conseguinte, foi do contato com essa literatura que produzi meus primeiros

insights, impressões e questões sobre as migrações internacionais de estudantes, tal procurarei registrar e discutir a seguir.

No levantamento bibliográfico realizado durante a fase de elaboração do projeto de pesquisa tive acesso a estudos anteriores que fornecem evidências empíricas sobre a realidade vivida pelas pessoas que escolheram frequentar cursos universitários no Brasil. Posteriormente, no decorrer da elaboração da tese, outras fontes foram incorporadas. Entre os autores que realizaram estudos sobre esse tema, destaco José Gomes (2002), Neusa Gusmão (2006; 2008), Subuhana (2007), Hirsch (2010), Kelly Silva e Sara Morais (2012), Ricardo Ojima *et al.* (2014), Yara Ngomane (2015), Camila Daniel (2016) e Isabela Sousa (2016). A exceção de Ojima *et al.* (2014), Daniel (2016) e Cabral (2016), os demais autores tratam especificamente sobre estudantes de origem africana, como angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses, que, ao lado de outros grupos provenientes do mesmo continente constituem-se como maioria nas universidades públicas federais e estaduais, principalmente em função do Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Ojima *et al.* (2014), por sua vez, utilizando dados do Censo da Educação – 2010, constroem um perfil sociodemográfico geral dos estudantes estrangeiros então matriculados nas universidades brasileiras. Daniel (2016), utilizando diferentes métodos de pesquisa qualitativa, dedica-se aos estudantes peruanos que viveram na cidade do Rio de Janeiro entre 1992-2012. Sousa (2016), por sua vez, analisa a experiência de estudantes estrangeiros no contexto das instituições de ensino superior com atuação no campo da saúde, também na cidade do Rio de Janeiro, tendo conduzido a pesquisa entre 2012-2015.

Em que pese a forte presença de estudantes africanos nas universidades públicas brasileiras, isso não significa dizer que trabalhos sobre estudantes latino-americanos, europeus, asiáticos ou norte-americanos não existam, mas tão somente que não os recuperamos nos bancos de dados que consultamos. Acredito que pesquisas sobre outros grupos de estudantes estrangeiros estejam sendo desenvolvidas neste exato momento no país, ou, quem sabe, em vias de ampla socialização⁴³, pois, no período 2010-2016, foram concedidos 64.623 mil para estudantes estrangeiros⁴⁴ (BRASIL, 2016). Notadamente esse

⁴³ No Portal de Acesso à Informação, por exemplo, é possível encontrar várias solicitações de informações estatísticas, feitas a partir de 2015, sobre estudantes estrangeiros no Brasil. São solicitações de dados para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), artigos científicos, teses e trabalhos de natureza acadêmica não especificados pelos(as) solicitantes. Disponível em:

<http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/SitePages/principal.aspx>. Acesso em: 26 jun. 2016.

⁴⁴ Durante o levantamento de dados, a PF também informou o quantitativo de Visto I concedido, no mesmo período, a pesquisadores, conferencistas e às pessoas que vêm ao Brasil em viagem cultura ou missão de estudo,

volume de pessoas forma uma interessante população para estudo em diferentes áreas do conhecimento e sob as mais variadas abordagens teórico-metodológicas que, pouco a pouco, ganham forma em livros, capítulos de livros, teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.

No VII Fórum Social Mundial das Migrações (FSMM), realizado na cidade de São Paulo, entre os dias 7 e 10 de junho de 2016, um dos eixos temáticos incluiu o debate da educação como direito básico da população migrante. Entre outros pontos, os participantes reivindicam no documento final do evento “[...] que seja garantido o acesso à educação e ao conhecimento universal, e o reconhecimento da equivalência de títulos, diplomas e certificados, desde o ensino básico até o superior [...]” (FÓRUM SOCIAL MUNDIAL DAS MIGRAÇÕES, 2016). Nesse mesmo evento muitas das atividades autogeridas giram em torno de migrantes de origem africana e latino-americana, grupos esses que respondem à parte expressiva dos estudantes estrangeiros nas universidades públicas brasileiras. Assim, seja como for, considero importante recuperar, sintetizar e destacar o que nos dizem as pesquisas anteriores sobre os estudantes estrangeiros em cursos universitários no Brasil.

4.1 A EXPERIÊNCIA DE VIVER E DE ESTUDAR NO BRASIL

Sobre a presença de estudantes estrangeiros no Brasil, há que citar a pesquisa de José Manuel Sita Gomes, angolano que se formou em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição na qual também obteve as titulações de mestre e de doutor. Precisamente a dissertação *Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil*, apresentada em 2002 ao curso de mestrado da Faculdade de Educação, é o resultado de um *olhar de dentro*, posto que o autor sentiu e experimentou a condição de ser estudante estrangeiro nesse país. Decerto, ele desfrutou de posição privilegiada, se assim considerarmos o fato de que Gomes fala *sobre e a partir* de sua própria comunidade, o que permitiu que ele obtivesse acesso a informações e dados observáveis nem sempre possíveis a pesquisadores *de fora*, sobretudo do ponto de vista das subjetividades, estas mais bem percebidas no convívio direto e contínuo entre seus compatriotas angolanos.

Fazendo um estudo de caso na UFMG e focando pessoas que lá estudaram no período 1975-1997, Gomes (2002) busca conhecer as condições de vida de seus conterrâneos na cidade de Belo Horizonte (MG), assim como as motivações que os levaram a escolher o

registrando: 8.037 estudantes de intercâmbio; 4.912 pesquisadores; 1.701 estudantes; 1.352 estagiários; e outros 247 pesquisadores (BRASIL, 2016).

Brasil como país de destino para a formação universitária. Pelo trabalho de campo realizado e pelo *corpus* de entrevistas produzido a partir das interlocuções regulares com vinte e quatro estudantes angolanos, o autor consegue traçar um percurso formativo problemático, permeado por dificuldades que são agravadas pela precariedade dos mais pobres, em relação à moradia, pela escassez dos recursos financeiros para viverem “na terra dos outros”, pelo estranhamento com a cultura, e pelo contato com o racismo na sociedade brasileira⁴⁵. Sobre esses deslocamentos humanos em suas conquistas, aprendizados, desafios e desventuras, Gomes (2002) analisa a convivência dos angolanos com professores e alunos na UFMG, o sentido de viver no Brasil e as estratégias para lidarem com a distância do país de origem durante o tempo de formação acadêmica.

Acerca do fluxo de estudantes angolanos para o Brasil, Gomes (2002) observa que este se dá por uma combinação de fatores objetivos e subjetivos, que não são excludentes, mas, complementares. De um lado, como fator objetivo, o autor aponta as condições políticas, econômicas e sociais de Angola, país que esteve mergulhado em intensos conflitos entre os anos de 1961-1975 (luta pela independência) e, em seguida, entre 1975-2002 (guerra civil), o que teria impulsionado o movimento de saída de pessoas para outras nações, incluindo, neste processo, os muitos jovens que migraram para o Brasil, temporariamente ou em definitivo.

As entrevistas permitiram a Gomes (2002) identificar dois fatores que motivam a vinda dos angolanos para o Brasil: (1) o objetivo de estudo⁴⁶ e (2) o exílio⁴⁷. Porém, tal como

⁴⁵ Como descreve Gomes (2002), entre as situações tristes vividas em Belo Horizonte, ficaram as lembranças dos compatriotas que viviam precariamente, habitando em condições que ele considera indignas, mudando frequentemente de habitação por falta de recursos para as despesas de moradia, tendo certa vez que hospedar alguns desses estudantes em sua própria quitinete. E sobre o racismo, sentido em terras brasileiras, o autor observa que a ideia de uma “democracia racial” só serve para mascarar uma realidade discriminatória que procura se camuflar e se tornar tênue pelo olhar, pelas piadas, pelos gestos e mesmo pelo silêncio, produzindo, assim, uma espécie de “racismo amigável”, já que não se impõe pela violência física (GOMES, 2002, p. 108).

⁴⁶ Reproduzo aqui a fala de uma das entrevistadas de Gomes (2002) quanto ao propósito de estudo, onde ela revela ao pesquisador que o Brasil não era o país preferido para migrar: “Há muitos anos eu estava a concorrer para uma vaga, no ensino superior, em várias instituições governamentais em Angola. Só que, quatro anos depois, a minha tia conseguiu para mim uma bolsa pelo Ministério dos Petróleos. Só o Brasil, na altura, que estava a oferecer vagas para o curso superior. Eu queria, na verdade, era ir para França, Inglaterra ou Portugal [...] Na verdade eu estava a concorrer o curso de Medicina porque eu já fazia Medicina lá em Angola; cheguei a fazer o segundo ano só que, infelizmente, parei por causa da greve que houve durante muito tempo. Apareceu a possibilidade de eu fazer um curso numa área muito diferente daquela que gostava; aí, eu optei por fazer Engenharia de Minas, que é outro curso que também achei muito interessante para fazer. Quando eu cá cheguei, eu vim porque queria ter um curso superior, mas, à medida que o tempo foi passando, fui enfrentando muitas dificuldades, vencendo muitas barreiras, agora encaro o curso de outro jeito e já gosto do curso.” (GOMES, 2002, p. 67-69).

⁴⁷ Entre os que vieram buscando o exílio, tem-se a seguinte fala de um estudante “[...] naquela época, o mais importante era sair do país; eu precisava viver. E se quisesse viver eu tinha que sair do país; não importava onde. O ideal seria ir para uma Inglaterra onde os direitos humanos dos refugiados são amplos, são antigos, têm história, são tradicionais, mas naquele momento o que apareceu foi o Brasil; eu tinha que sair de Angola naquele momento se quisesse continuar com uma integridade física garantida, tinha que sair. Vim para o Brasil; cá estamos nós” (GOMES, 2002, p. 71).

o autor verificou em campo, esses projetos podem ser ressignificados na experiência do deslocamento, na medida em que a realidade se apresenta de modo diferente ao que era imaginado antes da chegada. Algo que teria acontecido, por exemplo, com uma jovem angolana que, em 1988, veio ao Brasil para seguir os estudos universitários em medicina, mas, como não conseguiu dispor das condições para manter-se financeiramente, passou à condição de refugiada. Foi somente com o novo visto que ela pode ter acesso ao mercado de trabalho para prosseguir com os estudos. Assim, Gomes (2002) nos mostra uma realidade complexa, que aproxima esses estudantes das dificuldades dos demais migrantes ao impor-lhes estratégias diversas no sentido de negociarem com a realidade que passam a viver no país de acolhida.

De um conhecimento produzido por um pesquisador nativo, passemos agora ao trabalho de uma antropóloga da Unicamp, que tem dedicado parte de suas investigações aos estudantes estrangeiros. Refiro-me à antropóloga brasileira Neusa Maria Mendes de Gusmão, que conduz pesquisas no campo da Antropologia da Educação. No centro das pesquisas dessa autora estão os estudantes africanos, em seus processos migratórios para o Brasil e para Portugal (GUSMÃO, 2006; 2008). Integrando o que se convencionou chamar de países africanos de língua oficial portuguesa (Palop) – precisamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe –, as pessoas que interessam aos estudos de Gusmão são vislumbradas no cenário da mobilidade global, fenômeno que entende como uma saga migratória de caráter temporário, ou não.

No artigo *Trajetos Identitários e Negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal*, Gusmão (2006) pensa esses estudantes como migrantes, incluindo nessa categoria tanto aqueles nascidos de famílias africanas que residem em Portugal, ou no Brasil, quanto àqueles que se deslocaram para esses países com o propósito de frequentar o ensino superior. Entre os jovens que investiga por meio da pesquisa etnográfica e documental, ela procura descobrir os resultados do encontro dessas pessoas com a sociedade de recepção. Nesta direção, enquanto em Portugal os jovens observados são em sua quase totalidade filhos de migrantes, no Brasil, a pesquisadora acompanha principalmente os universitários que, entre 1990 e 2000, se dirigiram para cidades como Campinas (angolanos), Belo Horizonte (angolanos), Rio de Janeiro (angolanos), São Paulo (guineenses e cabo-verdianos) e Fortaleza (guineenses e cabo-verdianos). Nesses espaços metropolitanos e heterogêneos, Gusmão (2006) verifica que as particularidades étnicas e a condição de migrante, no sentido estrito do termo, ou de estudante, são reduzidas na visão dos moradores locais à figura do estrangeiro, pobre e negro.

Especificamente no caso dos estudantes, Gusmão (2006) registra que parte considerável deles migra para o Brasil em busca de qualificação, o que também está associado a projetos individuais e familiares. Além disso, como os demais migrantes, essas pessoas chegam com uma série de representações positivas sobre o país de acolhida. Representações essas que são produzidas, sobretudo, a partir da língua e de alguns costumes compartilhados, mas que ao longo da interação com os locais vai se desconstruindo, em especial quando passam a lidar com situações que envolvem preconceito e racismo. Ainda assim, Gusmão (2006) observa que os estudantes usufruem de uma entrada mais facilitada em função de sua condição, o que se dá pelos acordos bilaterais existentes entre Brasil e África⁴⁸. Deste modo, após o ingresso e ao cursarem a graduação ou a pós-graduação, eles conseguem se beneficiar das brechas existentes nas normas nacionais, prolongando a permanência para viverem efetivamente como imigrantes.

Dentre os grupos étnicos que se dirigem para o Brasil como estudantes, e depois conseguem se estabelecer legalmente no país, a autora aponta os angolanos. Entretanto, independente de serem filhos de migrantes ou estudantes em situação temporária no Brasil, de um modo geral, Gusmão (2006, p. 55) mostra que para a sociedade de recepção eles são vistos como pessoas de uma “geração perigosa”. Uma imagem negativa que se constrói com o auxílio dos veículos de comunicação, que com manchetes publicadas em jornais da capital do Rio de Janeiro, acusam os angolanos, entre outras atividades, de introduzirem conhecimentos de táticas de guerrilha entre os brasileiros ligados ao tráfico, na Favela da Maré. Assim, ao que tudo indica, o critério de cor da pele tem um efeito estigmatizante que dificulta a vida desses migrantes, produzindo realidades que a autora acredita ainda serem pouco estudadas sobre a condição de estar e de viver em terras brasileiras.

Em outro trabalho, *África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados*, Gusmão (2008) refere-se aos estudantes do Palop como migrantes temporários e especiais. O interesse da análise é dirigido sobre o movimento que fazem no sentido África-Brasil, no quadro de uma realidade que considera complexa, pois, de um lado existem as expectativas do país de origem quanto ao que podem contribuir com a formação no exterior, e, de outro, os planos e

⁴⁸ O Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G) foi instituído pelo governo federal em 1965. Atendendo a 56 países, esse Programa atualmente é regulamentado pelo Decreto 7.498/2013 (BRASIL, 2013) e se destina a pessoas preferencialmente de países em desenvolvimento, precisamente da África, da América Latina e da Ásia, a fim de viabilizar a formação de estudantes no Brasil que atestem as condições financeiras para acarem com as despesas do tempo de estadia, embora não sejam impedidos de receber auxílio financeiro e moradia das universidades. Os estudantes selecionados assumem o compromisso de retorno ao país de origem ao final de curso, respeitando, assim, os prazos em vigor no Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980), pelo qual é concedido um visto temporário pelo prazo de até um (01) ano, sendo prorrogado mediante comprovação de aproveitamento escolar e de matrícula na universidade.

os desejos pessoais desses jovens. Inseridos em um processo internacional de circulação de pessoas no cenário global, onde o que está em jogo é a formação de novas elites africanas, a pesquisa é dirigida aos estudantes matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, sediadas em Campinas (SP) e em Porto Alegre (RS). Nessas cidades, Gusmão (2008) encontra dois grupos de pessoas, (1) os migrantes e os refugiados que se tornam estudantes, e (2) os que migraram com esse propósito. Em comum, as pessoas observadas pela antropóloga falam de falta apoio institucional nas universidades, na burocracia do acesso à moradia e ao serviço de saúde, na regularização dos documentos, das dificuldades enfrentadas em sala de aula com professores e alunos, pessoas que nem sempre os reconhecem em suas potencialidades intelectuais e cognitivas, além do contato que passam a ter com uma sociedade que descobrem ser racista.

Considerando que na investigação da realidade dos migrantes e dos estudantes o conceito de cultura precisa ser trabalhado de modo mais aberto, uma vez que envolve processos de interação entre diferenças, Gusmão (2008) fornece pistas para se pensar o que trabalho aqui como produção de diferença. Percebendo uma mudança na identidade que resulta da experiência de viver fora, essa antropóloga destaca que esse processo impacta na vida dos estudantes, sobretudo quando retornam aos países de origem. Segundo Gusmão (2008), as pessoas do contexto familiar e de amizade não mais reconhecem os estudantes em seus modos de vestir, de pensar, de falar e de se comportar, de maneira que eles se tornam estranhos em seus próprios países, em suas próprias comunidades. Por outro lado, nem mesmo os estudantes se veem como os mesmos após a experiência da migração, percebendo-se agora “[...] como sujeitos modernos, globalizados e portadores de perspectivas, valores de outra ordem que se contrapõem aos valores, costumes próprios dos contextos mais tradicionais. O que percebem é que já não se é mais inteiramente dali [...]” (GUSMÃO, 2008, p. 8, 9). Evidências colhidas sobre os que vivenciam a experiência viabilizada pelo PEC-G e pelo PEC-PG⁴⁹ levam Gusmão (2008) a concluir que eles passam a se mover sobre um novo lugar, que não corresponde nem ao país de recepção, no caso, o Brasil, nem aos países africanos de origem. Segundo a autora, caberia às pesquisas sobre estudantes estrangeiros

⁴⁹ O Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) foi criado em 1981, com o propósito de oferecer bolsas a estudantes de países em desenvolvimento da África, Ásia, América Latina, Caribe e Oceania, que desejam frequentar cursos de mestrado ou de doutorado em IES brasileiras. Para participarem do PEC-PG, os candidatos egressos do PEC-G precisam ter regressado e vivido em seus países de origem pelo menos dois anos, uma regra que também vale para os estrangeiros egressos de cursos de mestrado no Brasil. Os benefícios incluem bolsas de estudo em valores correspondentes ao que é pago aos estudantes brasileiros e passagem aérea de retorno ao país de origem (PROGRAMA... 2015).

ajudarem a compreender melhor que “homem-novo” é esse produzido entre o ideário do Estado-nação e o ideário individual.

A presença dos estudantes africanos no Brasil aparece com mais força na literatura a que tive acesso, sendo tratada como *migração temporária* ou como aquela *motivada por estudos*. Em outros trabalhos é possível identificar análises mais detalhadas da experiência dessas pessoas nas universidades brasileiras. É o que acontece, por exemplo, no artigo *Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais*, de Carlos Subuhana (2007), e no trabalho de Kelly Silva e Sara Morais (2012), *Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras*.

Subuhana (2007), ex-estudante africano de quem por vezes tomo emprestada a expressão “terra do outro”, produziu um artigo-síntese da tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFRJ. Nesse trabalho ele se ocupa do estudo de trinta moçambicanos em situação de migração temporária⁵⁰, matriculados em cursos universitários em instituições públicas e privadas, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Desses estudantes, dezenove são vinculados ao ensino de graduação e onze ao de pós-graduação. Fazendo um acurado delineamento do perfil socioeconômico dessas pessoas a partir de entrevistas com escolha aleatória dos interlocutores, o autor constata que os projetos individuais de deslocamento estão associados aos de suas famílias, uma característica que ele atribui aos valores coletivos próprios da cultura dos estudantes africanos. Sem dúvida, entre as pesquisas qualitativas sobre estudantes africanos, o de Subuhana é o que melhor consegue descrever o cotidiano daqueles que frequentam cursos universitários no Brasil.

Entre os moçambicanos, Subuhana (2007) observou o desejo de estudar em uma concorrida instituição no país de origem, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que oferece ensino considerado de elevada qualidade; diante da dificuldade de acesso, a eles resta optar pelo estudo superior em uma instituição privada, ou migrar para países que possuem boas universidades com custo de vida mais baixo se comparado ao dos EUA, e mesmo ao custo de se viver na Europa. Ao final da pesquisa, Subuhana (2007) conclui que, ao completarem o ciclo de estudos na graduação ou na pós-graduação, os recém-formados sentem-se comprometidos com o retorno a Moçambique. Lá eles procuram aplicar os conhecimentos que adquiriram no Brasil, trabalhado como professores na iniciativa privada, no governo ou em ONG. No projeto do retorno, Subuhana (2007) verifica entre os

⁵⁰Subuhana (2007) explica que prefere empregar a categoria *migração temporária* porque esses estudantes ingressam no Brasil com o Visto Temporário IV, o qual pode ser prorrogado anualmente, e até mesmo transformado em Visto Permanente.

entrevistados o desejo de viver na capital, Maputo, indicando que as metrópoles são espaços hegemônicos de atração e de concentração não apenas de pessoas, mas também das informações e dos conhecimentos levados pelos recém-formados a partir da vivência no exterior.

Entre os estudantes moçambicanos, Subuhana (2007) também observa uma experiência de mobilidade interna quando estes já se encontram matriculados em cursos superiores no Brasil. Embora essas pessoas tenham acesso às diferentes universidades distribuídas no país, o sonho de muitos consiste em morar no Rio de Janeiro, capital que acreditam ser aquela “onde tudo acontece”, e, em função disso, acabam por solicitar transferência de instituição. Para além desse desejo, contribui também para tal decisão a disponibilidade de familiares ou de parentes já radicados no Rio de Janeiro, por conseguinte, oferecendo o apoio necessário à fase que antecede à travessia do Atlântico, principalmente com as trocas de informações que municiam o planejamento da mudança de cidade. E, posteriormente, o auxílio durante parte da permanência em terras brasileiras.

Em relação à sociabilidade vivenciada durante o deslocamento, Subuhana (2007) narra como ela é experimentada em Moçambique e no Brasil, a fim de demonstrar as diferenças sentidas pelos estudantes. Como destaca o autor, no país de origem a diversidade étnica oferece a possibilidade de convívio mais ou menos igualitário entre negros, mulatos e brancos, em que pesem as atitudes de desconfiança que uns tenha em relação aos outros. Isso significa dizer que lá, as diferenças de *status* socioeconômico são muito mais nítidas e recorridas do que as raciais, etnolinguísticas ou regionais. Logo, na terra natal, a convivência e a circulação dos moçambicanos nos espaços de sociabilidade de interesse linguístico e cultural são comuns, tal como fazem em restaurantes e teatros, por exemplo. Entretanto, no Brasil, os interlocutores de Subuhana (2007) destacam o peso da questão racial, causadora de um mal-estar bastante sentido, apesar das formas sutis como ela emerge na sociedade brasileira. Como consequência, a discriminação racial nem sempre é percebida por alguns estudantes moçambicanos. Ainda sobre esse ponto, é interessante notar que o *status* de estudante universitário e de estrangeiro⁵¹ por vezes amenizava essas experiências sociais negativas, sobretudo se comparadas ao que é vivido pelos negros brasileiros. Pois, segundo os

⁵¹ Subuhana (2007, p. 323) usa a categoria *estrangeiro* no sentido proposto por Alfred Schutz (1974), como “a pessoa adulta, pertencente a nossa época e civilização, que procura ser definitivamente aceita, ou ao menos tolerada pelo grupo ao qual se aproxima”. Assim, o migrante, “o aspirante a sócio de um clube exclusivo, o pretendente que deseja ser aceito pela família de sua noiva, o filho do camponês que ingressa na universidade, o habitante da cidade que se estabelece em um meio rural, o ‘recruta’ que se incorpora ao exército, a família de um operário de uma indústria bélica que se muda para um povoado economicamente próspero são todos estrangeiros segundo essa definição que acabamos de dar” (SCHUTZ, 1974, p. 95 apud SUBUHANA, 2007, p. 323).

entrevistados de Subuhana, atitudes discriminatórias com essas pessoas são bem mais comuns e intensas.

A partir do interesse pela sociabilidade e pelas redes sociais dos moçambicanos na cidade do Rio de Janeiro, a pesquisa de Subuhana (2007) revela aspectos interessantes que o levam a observar as relações interpessoais entre esses estudantes, e entre eles e pessoas de outras etnias e/ou nacionalidades nos espaços de lazer, no convívio nas habitações coletivas ou contexto das relações amorosas. Precisamente, no que tange aos locais de moradia, o autor verifica que naqueles que são compartilhados com pessoas de outras nacionalidades, tais como brasileiros, peruanos e argentinos, existem condições que propiciam trocas interculturais, ou seja, de informações e de conhecimentos diferentes daqueles mobilizados no ambiente das universidades. Informações e conhecimentos de um caráter prático sobre as línguas, as formas de falar, as comidas e os costumes de cada país; enfim, de elementos que nos locais de moradia são socializados em espaços de uso comum, tais como a sala e a cozinha. Já sobre o lazer, Subuhana (2007) mostra que, além da busca por ambientes de sociabilidade privada, tais como bares e boates, parte dos estudantes também gosta de realizar viagens pelo Brasil, a fim de conhecer as belezas naturais e a diversidade humana e cultural do país onde estão vivendo.

Ainda sobre sociabilidade e redes sociais, um destaque é dado pelo pesquisador às chamadas *Muzucas*. Segundo informa, trata-se de um acrônimo para “Mozes + brazucas”, ou seja, o nome dado ao site⁵² e à comunidade virtual⁵³ que os estudantes moçambicanos costumam utilizar. Esses espaços foram criados no mundo online em 2001, permitindo que eles interajam remotamente entre si e também com pessoas de outras nacionalidades. Assim, recursos que são oferecidos pelo ambiente das redes digitais acabam por acrescentar ingredientes novos à experiência desses estudantes em suas vivências no exterior. Construídas para a troca de informações e de ideias pelo convívio virtual entre os moçambicanos que estão na cidade do Rio de Janeiro, em outros estados do Brasil, no país de origem, bem como entre brasileiros e pessoas de outras nacionalidades que se associam às *Muzucas*, essas comunidades virtuais contribuem especialmente para a ampliação das redes sociais dos estudantes, tanto no mundo online quanto no mundo *offline*. Deste modo, esses recursos tecnológicos têm um papel a cumprir na sociabilidade remota, especialmente na mediação das

⁵² O site <http://geocities.yahoo.com.br/mozucas01> não está mais disponível na Internet.

⁵³ Disponível em: <https://groups.yahoo.com/neo/groups/mozucas/info>. Acesso em: 3 out. 2015. Também disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pages/Mozucas/222694687757988>. Acesso em: 3 out. 2015.

relações entre os estudantes moçambicanos, e entre eles e as demais pessoas que se associam a esses espaços em que formam um tipo de comunidades virtuais interétnicas.

Sobre as mudanças que ocorrem nos estudantes estrangeiros durante o tempo de convívio com os brasileiros, Hirsch (2010) detém-se àquela relacionada à identidade. Nesta direção, ela entrevistou trinta e seis estudantes cabo-verdianos vivendo na cidade do Rio de Janeiro, ou que lá viveram durante o tempo de formação universitária⁵⁴. Para compreender o processo de mudança na identidade dos estudantes cabo-verdianos, a autora analisa o processo histórico pelo qual a sociedade de origem os concebe como pessoas mestiças. Na formação desse pequeno país insular, dominado por Portugal até os anos de 1970, a imagem estigmatizada do negro representava um passado escravocrata do qual a população desejava se afastar, na medida em que ascendia socialmente por meio da educação. Registra a autora que, nos anos de 1930, o Estado Novo português (1933-1974) investiu grande esforço junto à intelectualidade cabo-verdiana para a difusão das ideias de Gilberto Freyre, precisamente em prol de uma bem-sucedida mestiçagem local, buscando, por um lado, aproximar os ilhéus da cultura metropolitana, representada na figura do branco lusitano civilizado, e, por outro, distanciá-las da “incivilidade” e do “exotismo” da cultura africana. Uma inversão no modelo da identidade nacional forjada em Cabo Verde só foi possível a partir dos anos de 1950 quando o movimento pela independência, inspirado pela libertação da Guiné-Bissau⁵⁵, promoveu um jogo político de reaproximação identitária com a África e com os africanos. Entretanto, após a conquista da independência, em 5 de julho de 1975, a vitória do partido Movimento para a Democracia (MPD), nas eleições de 1991, estreitou novamente as relações com Portugal, o que acabou afetando novamente a identidade cabo-verdiana no sentido distanciá-la outra vez do continente africano.

Na pesquisa em tela, o contato dos estudantes cabo-verdianos com a sociedade brasileira surge como uma possibilidade de mudança em relação ao sentido negativo que a identidade africana tem para eles e para seus compatriotas. Essa transformação é observada a partir do discurso dos estudantes universitários quanto à “descoberta de uma ‘África’ no

⁵⁴ Em campo ela verificou algumas formas possíveis de acesso à universidade. Embora os estudantes cabo-verdianos possam estudar no Brasil por meio de convênios com instituições privadas, como o que é mantido entre a Universidade de Santa Úrsula (USU) e o Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde (MED), que permitem que paguem mensalidades menores, ou, em universidades particulares não conveniadas, como a Veiga de Almeida e a Estácio de Sá, em função da gratuidade, o PEC-G acaba sendo o meio mais atrativo e concorrido entre a grande deles.

⁵⁵ A Guiné-Bissau tornou-se independente de Portugal dois anos antes de Cabo Verde, precisamente em 24 de setembro de 1973. Uma conquista levada a cabo pelas ações do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), criado por Amílcar Cabral e outros companheiros, em 19 de outubro de 1956. Todavia, Portugal só reconheceu esse ato em 25 de abril de 1974, com o fim do regime ditatorial de Antônio Oliveira Salazar (SURET-CANALE; BOAHEN, 2010).

Brasil”, ou seja, do produto da ação política do movimento negro pela valorização de suas origens, que, desde a reforma constitucional de 1988, e, sobretudo, a partir dos anos de 1990, colocou o tema da “raça” em grande visibilidade, tornando a “negritude” e a identidade afro-referenciada fonte de orgulho para os negros brasileiros (HIRSCH, 2010). É essa experiência que leva autora a concluir que os estudantes cabo-verdianos ressignificam sua identidade no Brasil, passando da autoafirmação de mestiços a negros e africanos, inclusive retomando o uso de trajes e de penteados que são desaprovados em Cabo Verde. Assim, na formação de uma intelectualidade afetada pelas relações raciais em terras brasileiras reside a possibilidade, ou não, de reconstruir a identidade cabo-verdiana em sua reaproximação com a África e com os africanos.

Em pesquisa etnográfica entre alunos ligados ao PEC-G, desta vez realizada entre os africanos matriculados em cursos da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade de São Paulo (USP), Silva e Morais (2012) fornecem evidências importantes acerca da dificuldade de se viver em outro país. O que chama a atenção no trabalho dessas autoras é o enfoque dado à situação de tensão e de conflito que permeia o dia a dia de angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses, bem como aos sentidos que eles atribuem à experiência de estudar no Brasil. Das entrevistas e das observações realizadas, a língua portuguesa falada no Brasil emergiu como um problema comum para esses migrantes, inclusive em sala de aula, quando se veem repreendidos pelos colegas e pelos professores em seus modos de falar. Experiências linguísticas desse tipo para os estudantes africanos acabam por resultar em situações de constrangimento e de silenciamento, o que, de acordo com as autoras, interfere diretamente no processo ensino-aprendizado, na medida em que eles evitam se manifestar sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas que cursam.

Considerando que a questão da *cor pele* é um problema evidente na sociedade brasileira, tal como registrado por Gomes (2002), Gusmão (2006; 2008), e Subuhana (2007), Silva e Morais (2012) também identificaram experiências negativas nesse sentido, tanto dentro quanto fora dos muros da universidade. Enquanto no ambiente universitário os entrevistados divergiram sobre a ocorrência, ou não, de tratamento discriminatório, sobretudo porque nesse espaço este se daria de forma sutil, nas interações cotidianas com brasileiros a cor da pele os expõe a muitas situações discriminatórias, como nos casos em que recorrem aos serviços públicos ou quando fazem compras em lojas e supermercados, por exemplo. Uma situação dessa natureza foi vivida por uma estudante entrevistada por Silva e Morais, tal como relatam abaixo:

[a estudante] foi a uma loja num *shopping* comprar um presente para a irmã que mora em Moçambique; assim que entrou, nenhum dos vendedores veio falar com ela, embora a loja estivesse vazia e com muitos funcionários. Só vieram atendê-la quando perceberam que ela falava com um sotaque distinto do deles, concluindo, conseqüentemente, que era estrangeira e estava ali “para gastar” (SILVA; MORAIS, 2012, p. 171).

Evidências empíricas como a descrita acima por Silva e Moraes (2012), bem como por outros já autores citados, sugerem que a experiência de estudo no Brasil afeta as pessoas de origem africana de um modo diferente em relação aos estudantes provenientes de outros continentes. Assim, elas mostram como a ideia de “raça” não só hierarquiza a sociedade brasileira, relegando ao segmento negro uma posição ainda desvalorizada socialmente e combatida, e, mais que isto, hierarquizam e demarcam diferenças nas relações com os negros *de dentro* e os negros *de fora*.

Por outro lado, nas interações com brasileiros, Silva e Moraes (2012) destacam que o convívio com o *outro* também produz experiências consideradas positivas pelos estudantes. Em sala de aula, as relações entre alunos e professores são valorizadas pelos africanos em função do modo informal como elas se desenvolvem, embora inicialmente causem certo estranhamento cultural aos que vêm de fora. Para os entrevistados, essa experiência contrasta com a maneira como tais relações ocorrem nos países de origem dos estudantes africanos, onde a figura valorizada do *mestre* demanda tratamento bastante protocolar. É neste sentido que as autoras informam que os estudantes do Palop são impactados pelos episódios nos quais os colegas brasileiros assistem às aulas com os pés sobre as cadeiras, quando fazem perguntas utilizando gírias, ou quando se dirigem aos professores chamando-os pelo primeiro nome. Exatamente acerca desse tipo de experiência temos o depoimento de uma estudante cabo-verdiana: “Acho muito legal a liberdade que vocês têm com os professores aqui [...] quando voltar, quem sabe consigo ir mudando aos poucos a postura na escola como professora” (SILVA; MORAIS, 2012, p.170).

A experiência migratória temporária, como se referem Silva e Moraes⁵⁶, produz também o contato com outros conhecimentos. Conhecimentos esses que permitem aos

⁵⁶ A partir desse estudo, as autoras verificaram que alguns estudantes se reconhecem *em situação de diáspora*, como no depoimento do estudante aqui transcrito: “Eu sou estrangeiro, eu sei de onde eu saí. Se tem uma maior mentira é isso (não se sentir estrangeiro no Brasil). Por mais que você queira, não tem como não se sentir estrangeiro. Porque quando um brasileiro aqui, um paulistano vai te abordar, a primeira coisa que ele pergunta é de onde você vem, porque a sua cor é diferente, a pronúncia, o sotaque é diferente. [...] Com certeza vou estar no Brasil, mas jamais me sentirei daqui. Se alguém te disser isso está fingindo (que não é estrangeiro). [...] Então basta abrir a boca, a pessoa pergunta ‘você é de onde?’ [...] Todo dia que você sai, você é abordado com algo que faz você lembrar que não é brasileiro. Como é ser africano em diáspora, mas não estrangeiro? Se eu não me sinto estrangeiro, me sinto alguém fora do lugar. [...] Africano em diáspora... todo mundo está fora de casa, fora do país é em diáspora, agora, não deixa de ser estrangeiro, porque você já tem um trato a nível diplomático diferente

estudantes estrangeiros se reconfigurarem o tempo todo, na medida em que passam a rever a si próprios em termos das crenças, dos valores e dos hábitos que possuem em relação aos seus repertórios informacionais sobre a própria cultura e a cultura do *outro*. Dadas as aproximações com o Brasil no que diz respeito aos processos históricos de ocupação portuguesa, na cidade de São Paulo (SP) e de Brasília (DF), os estudantes do Palop também procuram conhecer mais sobre os lugares de onde vieram, tal como fazem quando se deslocam por espaços extraclasse, tais como bibliotecas, arquivos e museus.

Como a pesquisa de Silva e Moraes revelou, em bibliotecas, arquivos e museus os estudantes podem entrar em contato com outros conhecimentos e novas informações sobre a África, e, mais especificamente, sobre o país de onde vieram. Informações e conhecimentos que podem ser adquiridos nos países pelos quais circulam durante a vivência como estudante, tal como ocorre nos casos em que viajam para participar cursos e/ou de eventos técnico-científicos, e nessas ocasiões eles aproveitam para visitar os equipamentos culturais dentro do tempo de que dispõem. Esse foi um dado a que as autoras tiveram acesso por meio do relato de uma estudante. Sempre muito interpelada por pessoas negras no Brasil e nos EUA, em sua maioria querendo saber mais sobre a África e os africanos, a estudante declarou sentir-se bastante motivada para aprender mais sobre esses temas, e, deste modo, compartilhar seu conhecimento com os interlocutores. Ademais, esse desejo de conhecer a própria origem levou essa estudante-migrante a frequentar disciplinas curriculares na universidade onde pudesse aprender mais sobre o continente e os países africanos.⁵⁷

Outros dados empíricos sobre estudantes estrangeiros no Brasil vêm do artigo de Ojima *et al.* (2014), precisamente ao traçarem o perfil sociodemográfico dessas pessoas partir de fonte secundária. Nesse trabalho os autores discutem o processo migratório no contexto mais amplo da mobilidade internacional, classificando-o, como fazem Gusmão (2006) e outros autores, como um tipo particular de migração, àquela motivada por estudo. Baseados na análise de dados do Censo do Ensino Superior 2010 e na revisão da literatura, os autores

de um brasileiro, até o nosso documento é diferente; vocês têm RG, a gente tem RNE, que é Registro Nacional de Estrangeiro. Como você pode não se sentir estrangeiro? Todo ano você tem que renovar o visto. Tem que pagar todo ano. [...] Como uma pessoa pode não se sentir estrangeira se todo ano você tem que acordar e pensar que [...] você não é estrangeiro, ainda” (SILVA; MORAIS, 2012, p. 172).

⁵⁷ A esse respeito, lembro-me de uma visita que fiz ao *Museo de América*, em Madri, em 2008. Acompanho por meus colegas de curso de Arquivo e guiado pela diretora desse mesmo museu, visitei as coleções dos povos indígenas sul-americanos. Em meio ao acervo, notei uma curiosidade etnográfica: uma indumentária indígena Ticuna atribuída à outra etnia. Apesar do equívoco, entendo que estávamos todos diante de um conhecimento museológico que procurar representar os indígenas no Brasil. Lembro, também, que morando em casa de espanhóis, e, depois, de peruanos, com muita frequência eu era inquirido sobre os hábitos do meu país. Nessas interações eu também conhecia um pouco mais sobre as pessoas com que morava, bem como os costumes dos países delas. Logo, todos esses momentos caracterizaram um modo informal de conhecer o *outro*, e, por extensão, de conhecer as representações que esse *outro* possuía sobre mim e sobre o meu país.

mostram que os estudantes estrangeiros migram para o Brasil fundamentalmente motivados pela busca de melhores condições de vida, posto que a formação superior pode auferir a esses jovens melhores oportunidades profissionais, e, conseqüentemente, a ascensão social no país de origem.

Uma discussão levantada por Ojima *et al.* (2014) que interessa a este trabalho é a que problematiza se os estudantes estrangeiros podem ou não ser considerados migrantes. Embora esses autores reconheçam que, do ponto de vista formal, da legislação dos países e da maneira como organismos multilaterais⁵⁸ e pesquisas acadêmicas mais tradicionalistas costumam ver as pessoas que realizam esse movimento, os estudantes não podem ser reconhecidos como migrantes, sobretudo do ponto de vista da permanência, tida como um critério basilar para a caracterização do migrante. Contudo, se por um lado a migração “pode ser entendida como uma mudança permanente ou semipermanente de residência dentro de um determinado intervalo de tempo”, para os estudantes que moram por três ou mais anos nos países em que estudam, isto pode significar uma mudança de residência bem mais prolongada do que para muitos que migram sem obrigações de contratos institucionais, sobretudo, nos casos em que, frustradas, elas retornam aos países de origem em menos de um ano, apesar do projeto inicial de mudarem permanentemente⁵⁹ (OJIMA *et al.*, 2014, p. 170).

Ainda a respeito do critério *tempo de residência*, Castles (2000) explica que ele não tem nada de objetivo, e por isto o considera questionável na medida em que varia conforme a política de cada país. Como ele bem observa:

Migração significa o estabelecimento de residência por um determinado período, mínimo de seis meses, digamos, ou um ano. A maioria dos países tem um número variado de categorias em suas políticas de migração e estatísticas. Por exemplo, a Austrália faz uma distinção entre imigrantes permanentes e imigrantes temporários de longo prazo, que permanecem pelo menos 12 meses, normalmente para trabalho, negócios ou educação (CASTLES, 2000, p. 270, tradução livre).

Entretanto, se o tempo é um critério a ser considerado, conforme já argumentado no capítulo 3, entendo que é perfeitamente possível referir-se aos estudantes estrangeiros como

⁵⁸ Esse critério temporal aparece, por exemplo, em definição da UNESCO (2015@, tradução livre), onde o migrante é tido como “qualquer pessoa que vive temporariamente ou permanentemente num país em que ele não nasceu e adquiriu laços sociais significativos para esse país”.

⁵⁹No Brasil, isso tem acontecido, por exemplo, com os haitianos que obtiveram visto humanitário a partir de 2014. Diante da dificuldade de conseguir trabalho, do custo de vida e de gerar alguma economia, os haitianos têm progressivamente desistido do desejo de prosperar em terras brasileiras, assim, remigrando para o Haiti, ou, se deslocando para países latino-americanos como o Chile, onde o salário mínimo é superior ao que valor pago aos trabalhadores no Brasil. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1768958-para-fugir-da-crise-haitianos-trocam-o-brasil-pelo-chile.shtml>. Acesso em: 19 out. 2016.

estudantes migrantes ou simplesmente como *migrantes*, não apenas porque estão sujeitos, tal como os demais migrantes, à ritualística documental e processual necessária à obtenção e à renovação do visto temporário, mas, sobretudo, porque a vivência mínima de quatro anos ou mais para a diplomação na graduação e de um ano ou mais para a pós-graduação os coloca em contato íntimo, contínuo e intenso com a sociedade do país de acolhida, experimentando a cultura, os valores, as crenças, costumes e normas sociais que orientam a vida das pessoas com quem passam a conviver. Estamos falando, assim, de um contato bastante significativo, que acredito ser suficiente para desencadear algum tipo de mudança nas subjetividades dessas pessoas.

Apesar de se mostrarem hesitantes em considerar os estudantes estrangeiros como migrantes, Ojima *et al.* (2014) dividem essas pessoas em dois grupos. Enquanto um desses grupos reúne os estudantes ligados ao PEC-G, o outro é formado por pessoas que entram no Brasil por outros convênios, outras formas de ingresso. Na sua análise sociodemográfica esses autores observam que a grande maioria das pessoas que ingressam nas universidades brasileiras integra o último grupo, formado majoritariamente por estudantes que se identificam como de cor branca. Por outro lado, o PEC-G reúne homens e mulheres na maioria negros, seguidos por pessoas de origem latina. Quanto aos cursos procurados pelos estudantes, em ambos os grupos têm-se a preferência pelos cursos da área de Ciências Humanas, seguido pelos cursos da área de Ciências Exatas e Tecnológicas, e de Ciências Biológicas. Outra evidência levantada por Ojima *et al.* (2014) mostra que os estudantes ligados ao PEC-G se dirigem para as universidades públicas federais, principalmente as da região Sudeste. Já sobre a origem dos estudantes, tanto os que estão ligados ao PEC-G quanto os que estão ligados aos demais convênios e às demais formas de acesso, destacam-se os fluxos provenientes da África (Angola, Guiné Bissau e Cabo Verde) e da América do Sul (Argentina), seguidos pelos que saem da Europa, da Ásia e da Oceania. Ao levar em conta os destinos dessas pessoas em terras brasileiras, os pesquisadores em referência concluem que a partir da primeira estadia podem ocorrer desdobramentos diversos no sentido de que alguns estudantes permanecem em definitivo no Brasil, tornando-se, assim, imigrantes.

O trabalho de Ngomane (2015), intitulado *A fabricação do parentesco entre estudantes moçambicanos*, por sua vez, consiste em uma etnografia produzida sobre os compatriotas da autora na cidade de Belo Horizonte. Vindos para o Brasil por meio do PEC-G e vivendo em repúblicas, esses estudantes produzem, segundo a autora, relações de parentesco de um tipo não biológico, de base social e afetiva, resultante das interações diárias nos

espaços de moradia. Assim como Gomes (2002) e Subuhana (2007), Ngomane goza da condição de fazer parte dessa relação de parentesco construída entres os estudantes, o que a permite explorar as minúcias de um cotidiano observado de modo diferente do que seria, caso a pesquisa fosse conduzida por um pesquisador estranho ao grupo. Nas etnografias, como se sabe, o pesquisador é frequentemente um forasteiro, um estranho, que pouco a pouco tenta compreender a comunidade ou o grupo que está investigando, buscando, para isso, tornar-se aceito como nativo. Com Ngomane, a pesquisa etnográfica se desenvolve em um contexto distinto, pois, como moçambicana, estudante e pesquisadora ela está engajada na produção de um conhecimento sobre a realidade da qual participa intimamente, na medida em que a vivencia, a sente e a compartilha com os demais moradores dessas repúblicas, oferecendo-nos, assim, um olhar de dentro para fora.

Considero que um dos aspectos mais relevantes da pesquisa de Ngomane (2015) para o meu trabalho é o tratamento dado à produção de diferença. Pensando a diferença a partir dos processos sociais de formação e configuração de diferentes tipos de família, e auxiliada por uma bibliografia de base antropológica, Ngomane nos mostra como essas mudanças ocorrem entre os estudantes moçambicanos, em geral, de maneira muito sutil. Pelo contato contínuo com brasileiros, ela verifica a alteração de hábitos e de costumes, em especial aqueles relacionados à alimentação. Em Moçambique, feijão e arroz não são consumidos diariamente; entretanto, em terras brasileiras, os estudantes passam a incorporá-los em sua rotina alimentar. Segundo a autora, as moçambicanas recém-chegadas até evitam comer esses grãos todos os dias, mas, com o passar do tempo, tornam-se consumidoras habituais: “[...] agora, se fico dois dias sem comer arroz com feijão, sinto que algo está faltando. Nos restaurantes, pode haver uma variedade de pratos, mas esse se torna indispensável” (NGOMANE, 2015, p. 152).

Como na etnografia de Subuhana (2007), as dificuldades enfrentadas pelos estudantes são também registradas, mas em relação à circulação de bens. Entre essas dificuldades, têm-se aquelas relacionadas às remessas de dinheiro feitas pelos familiares e/ou parentes dos outro lado do Atlântico, embora nem sempre ocorram com sucesso em função de problemas técnicos nas agências bancárias, deixando os estudantes em estado de aflição para lidar com as despesas do dia a dia. Às vezes os familiares realizam depósito na conta corrente de um estudante para que seja sacado e repassado ao destinatário final. No entanto, sem saber, o correntista acaba gastando o dinheiro, no todo ou em parte. Outras dificuldades envolvem o uso de equipamentos como computadores, precisamente quando deixam de funcionar por ocasião da elaboração de um trabalho como o TCC. Conforme observa Ngomane (2015, p.

146), todas essas dificuldades tendem a ser superadas graças ao auxílio mútuo que os moçambicanos prestam uns aos outros, sobretudo porque no convívio contínuo na mesma habitação eles se veem como “irmãos”, pessoas com quem podem contar com o apoio “[...] nos momento de alegria e de penúria”.

Diferentemente da maioria dos autores a que tive acesso, Daniel (2016) construiu uma pesquisa sobre os estudantes peruanos que migraram para o Brasil em busca de formação superior. Utilizando entrevistas semiestruturadas e o trabalho de campo multi-situado, técnicas de pesquisa qualitativa as quais também recorro, ela coletou evidências que nos mostram a ambivalência do que designa como *experiência migratória*. Daniel (2016) inclusive define o sentido desse termo, como o “[...] processo no qual o indivíduo, através do deslocamento geográfico, encontra a possibilidade de circular por outros universos culturais e simbólicos e de lançar um olhar distanciado sobre o país de destino, o país de origem e sobre si mesmo [...]”. Nessa experiência, como se vê nas palavras da cientista social, estamos falando de um movimento que desencadeia mudanças nas pessoas pela condição do distanciamento, transformando as percepções, subjetividades, estereótipos, afetos e os estados de conhecimento de quem o experimenta.

Pela análise dos dados coletados entre junho de 2011 e dezembro de 2012, Daniel (2016) verifica que estudar fora é uma estratégia de *distinção*⁶⁰ entre as pessoas de um mesmo país, o que no Peru remonta ao início do século XX. Todavia, essa era uma experiência historicamente ligada às famílias mais abastadas, que desfrutavam de melhores condições materiais para o envio dos filhos ao exterior, a fim de se diplomarem nas melhores universidades europeias, muito embora, desde 1551, a sociedade peruana já dispusesse de universidades. Nos tempos recentes, de acordo com Daniel (2016), a mobilidade internacional para estudo ocorre em um momento no qual as “credencias” acadêmicas encontram-se bastante desgastadas, haja vista o acesso maior de pessoas de diferentes classes sociais ao ensino superior. Deste modo, sair para estudar em outro país corresponde a um diferencial, um fator distintivo para a carreira dos jovens peruanos, o que acaba por “demarcar fronteiras”

⁶⁰ A autora utiliza a categoria *distinção*, tal como trabalhada por Pierre Bourdieu. Em *A distinção: crítica social do julgamento*, Bourdieu (2013) discute que os processos de diferenciação entre as classes sociais não são definidos somente pelo capital econômico, mas também pelo *habitus*, pelo capital cultural herdado, pela educação e pelo gosto. Em relação ao ensino superior, Bourdieu (2013, p 124) pondera que a “entrada na corrida e a concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida [...] a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e [...] sua posição na estrutura das classes”. É essa assertiva que conduz Daniel (2016) a defender que, a experiência de migrar para estudar no exterior consiste em uma forma de reproduzir as diferenças de classe.

entre grupos e classes sociais que se encontram em competição no mercado de trabalho peruano.

A partir das entrevistas produzidas com estudantes peruanos que vieram ao Brasil pelos convênios PEG, PEC-PG ou por iniciativa própria, Daniel (2016) observa que os estudantes vinculados aos cursos de pós-graduação formam a maioria dos que migram, estando na faixa etária entre 23 e 40 anos. Os estudantes de graduação têm idade entre 16 e 23 anos. Embora grande parte dos entrevistados tenha informado que o Brasil não era a primeira opção para estudo (EUA, Alemanha, Espanha e Rússia), facilidades oferecidas pelas universidades brasileiras, tais como proximidade geográfica, gratuidade, possibilidade de bolsa e mesmo a língua portuguesa – não tão “difícil” de compreender para alguns deles – acabaram por pesar na decisão desses estudantes. Ainda assim, conforme analisa Daniel (2016), as migrações para estudo no sentido Sul-Sul revelam-se desafiadoras para os peruanos, pois, se de um lado, o Brasil não oferece apoio institucional para o processo de adaptação, do outro lado, o Peru não oferece apoio institucional no momento do regresso, de forma que os estudantes seguem sua jornada acadêmica orientada por aspirações pessoais e profissionais, mas, movimentando-se em um cenário de incertezas, tanto *aqui* quanto *lá*.

Aproximando-se de Ojima *et al.* (2014), que analisa as migrações de estudantes de diferentes nacionalidades, Sousa (2016) concentra a investigação naqueles que frequentam instituições brasileiras que oferecem cursos de graduação e/ou de pós-graduação no campo da saúde. Neste sentido, esta psicóloga observa a experiência de estudar fora do país de origem sob duas perspectivas: uma do ponto de vista dos próprios estudantes estrangeiros; outra, do ponto de vista institucional. Mobilizando técnicas como entrevistas e análise de conteúdo, Sousa (2016) realizou a coleta de dados na UFRJ e na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), precisamente nas unidades dessas instituições ligadas a área da saúde.

Em relação ao deslocamento de estudantes estrangeiros para o Brasil, Sousa (2016) verifica que esse movimento está comumente associado às políticas de cooperação internacional na esfera do ensino superior. Assim, se em um primeiro momento as entradas de estrangeiros nas universidades brasileiras seguia uma relação do tipo Sul-Norte, priorizando relações com países ricos como Alemanha, EUA e França, a partir dos anos de 1960 emergiram as relações Sul-Sul, possibilitando, neste sentido, o ingresso de pessoas provenientes dos então chamados países em desenvolvimento, precisamente na África, América Central, América Latina, Ásia e Caribe, inicialmente pelo PEG-C, e, posteriormente, a partir dos anos de 1980, pelo PEG-PG. Além desses programas, como bem destaca a autora

para essa mesma década, a criação da Agência Brasileira de Cooperação pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) também foram iniciativas importantes em direção à diplomação de estrangeiros no Brasil. Mais recentemente, instituições como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), no Paraná (PR), e a Universidade de Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará (CE), representam esforços governamentais no campo da Educação quanto à criação de instituições de ensino superior de princípios socioculturais mais integradores.

Do trabalho de campo, Sousa (2016) apresenta evidências recolhidas junto a estudantes angolanos, bolivianos e cabo-verdianos, muitas delas relacionadas às dificuldades enfrentadas nas instituições onde estudam. Entre outros assuntos, as pessoas entrevistadas falam dos desafios de frequentar cursos que não eram necessariamente suas primeiras opções para estudar no Brasil, mas que se mostraram mais oportunos do ponto de vista do acesso. Dificuldades relacionadas a pouca receptividade por parte dos estudantes estrangeiros, à língua portuguesa, aos custos com moradia, alimentação, transporte e atendimento à saúde na cidade do Rio Janeiro foram manifestadas pelos estudantes contatados por Sousa (2016). Por outro lado, os aspectos positivos informados correspondem ao apoio recebido dos compatriotas, o acesso à bolsa de estudo/pesquisa, a participação dos estudantes de graduação na Iniciação Científica (IC).

Do ponto de vista institucional, uma resposta às demandas dos estudantes estrangeiros vem se consolidando na Fiocruz, especificamente com o serviço “Fiocruz Acolhe”, que auxilia os estrangeiros na abertura de contas bancárias e na obtenção da documentação necessário à estadia no Brasil, entre outras atividades. Diante dos desafios levantados no estudo, Sousa (2016) aponta para a necessidade de ações institucionais que também contemplem os migrantes internos, que, como os estrangeiros, se encontram fora do domicílio de origem. Ademais, para a pesquisadora, os estudantes também precisam de ajustes curriculares, haja vista os estágios de acomodação e de reacomodação com os quais precisam lidar, do início ao final do curso, bem como os esforços pedagógicos para a descolonização curricular, privilegiando formas de aprendizado flexíveis e inclusivas, que levem em conta a diversidade dos atores envolvidos no processo educacional.

A respeito da bibliografia aqui resenhada, tal como pode ser observado, ela nos fornece um panorama geral sobre a experiência das pessoas que decidem frequentar cursos universitários no Brasil. E um dos primeiros esclarecimentos diz respeito à terminologia

empregada para representar esses estudantes. Em relação ao modo como essas pessoas são retratadas na literatura que versa sobre as migrações para estudo, posiciono-me ao lado de autores como Gomes (2002), Gusmão (2008) e Subuhana (2007), precisamente ao vê-los como migrantes temporários, ou simplesmente migrantes, categoria essa que, segundo Castles (2000) e Mezzadra (2005), permite englobar uma diversidade de pessoas que se lançam à experiência de viver no exterior, independente das motivações e as dificuldades envolvidas nesse processo.

Um segundo esclarecimento, que advém do contato com essa literatura, se refere às evidências sobre a maneira como os estudantes afetam e são afetados pela experiência migratória, tal como ocorre com os demais migrantes. Os trabalhos aqui reunidos falam sobre mudanças nos modos de ser, de pensar, de sentir, de viver e se identificar dessas pessoas, na medida em que elas (re)elaboram seus projetos no momento em que entram em contato com a realidade do país de recepção (GOMES, 2002; GUSMÃO, 2006, 2008; SUBUHANA, 2007; HIRSCH, 2010; NGOMANE, 2015). Esta realidade nem sempre corresponde ao que os estudantes-migrantes haviam imaginado antes de empreenderem a viagem. Nesta direção e em seu conjunto, essas pesquisas mostram que a vivência no exterior resulta em transformações ao nível da subjetividade, precisamente no modo como passam a perceber *outro*, o país de recepção, o país de origem e a si mesmos, algo que decorre do tempo vivido entre *lá* e *cá*, e do que essa experiência oferece de positivo e de negativo para os estudantes.

Por fim, cabe destacar que informação e conhecimento aparecem mais como pano de fundo dos estudos e discussões sobre as migrações internacionais de estudantes. Em sentido lato, associados às experiências vividas dentro e fora da sala de aula, sustentando a formação científica e profissional e promovendo a construção de alteridades, esses elementos são reconhecidamente parte da vivência dessas pessoas no exterior (GOMES, 2002; GUSMÃO, 2006; SILVA; MORAIS, 2012; OJIMA *et al.*, 2014; NGOMANE, 2015; DANIEL, 2016). Em Subuhana (2007), Ngomane (2015) e Daniel (2016), particularmente, a informação aparece em duas situações: (1) nas representações que os estudantes estrangeiros produzem antes do deslocamento físico para o Brasil, sobretudo, a partir das telenovelas a que têm acesso; e (2) nas redes sociais, circulando entre estudantes, familiares e amigos, com o propósito de auxiliar o planejamento da viagem, a escolha dos cursos e os arranjos resultantes da chegada ao Brasil. Entretanto, percebo que esse enfoque menos aprofundado tem a ver diretamente com a formação dos autores, de modo que sociólogos e antropólogos, por exemplo, privilegiam conduzir seus trabalhos pelas questões relacionadas às identidades dos

grupos migrantes no contato com os modos de ser, de estar, de sentir e de viver na sociedade de recepção. É nessa lacuna que encontro espaço para olhar o fenômeno migratório a partir da experiência dos estudantes estrangeiros, que percebo atravessada por processos de produção de informações, conhecimentos e diferenças.

Uma abertura ainda que mínima quanto ao papel da informação e do conhecimento para os “novos migrantes” – categoria esta que também engloba os estudantes – aparece em Subuhana (2007), particularmente quando discute o papel dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação. Segundo esse autor, as mídias e as redes digitais figuram como ferramentas auxiliares para os estudantes, tanto no planejamento da viagem quanto no apoio à chegada aos países onde estudarão, bem como na manutenção e na ampliação de suas redes sociais. Vê-se, com isso, que os conteúdos produzidos e compartilhados pelos participantes de comunidades virtuais são potencialmente importantes no processo decisório e/ou de adaptação dessas pessoas. Com efeito, o uso dos recursos tecnológicos de comunicação e as facilidades de acesso à informação e ao conhecimento dinamizam as migrações contemporâneas, modificando as relações espaço-temporais, e relativizando cada vez mais o sentido da estar *presente/ausente*, de estar *aqui/lá* e do *eu/outro*, em um mundo no qual a mobilidade humana tornou-se bastante intensificada.⁶¹

Como vimos neste capítulo, em seu conjunto, os autores falam de deslocamentos movidos, sobretudo, pelo desejo individual de vivenciar o novo (GOMES, 2002; SUBUHANA, 2007; DANIEL, 2016). E, pelo que parte dessa literatura nos sugere, estamos diante de um fenômeno que não exclui nenhum desses motivos (GOMES, 2002; GUSMÃO 2006, 2008), embora os de ordem subjetiva sejam os que interessam aqui, na medida em que, conforme assinalado em capítulos anteriores, vislumbro a migração de estudantes como um processo autônomo, não somente por se tratar de um movimento espontâneo para fora, mas porque a escolha do país, da universidade e do curso a frequentar envolve uma grande diversidade de componentes das subjetividades dessas pessoas, tais como desejos, curiosidades, informações e conhecimentos prévios, habilidades e aptidões pessoais que

⁶¹ Sobre a intensificação da mobilidade, sobretudo no sentido das migrações internacionais, lembro aqui de um vídeo no *YouTube* com o título “Fatou Diome: J'ai l'intention de rester ici!”, que recebi da professora Leonora Corsini. No vídeo, gravado para um programa de televisão, a escritora e migrante senegalesa, Fatou Diome, rebate os argumentos de Thierry Boudt contra a imigração recente na Europa. Para Diome, a imigração é uma força incontornável e irreversível, que não pode ser contida pelos governos europeus, e, com a mundialização, nos dias de hoje uma pessoa pode perfeitamente ser de um país e trabalhar e outro, e, acrescento a essa observação, ser de um país e estudar em outro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FA9AsKtnVH8>. Acesso em: 12 jan. 2016.

influenciam em suas decisões. Fatores esses que procuro compreender mais nos capítulos que seguintes.

5 ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL: O GRUPO DE COLABORADORES DO ESTUDO

[...] as migrações contemporâneas implicam e concernem também a todos os que vivemos e produzimos nas cidades globais – inclusive os sedentários –, seja pelo exílio ou pela mobilidade de parentes e familiares, por casamentos, oportunidades de trabalho, por influência de vizinhos, pela transnacionalização de estilos de vida etc.[...].

Leonora Corsini (2010, p. 534).

Detenho-me, neste capítulo, às pessoas propriamente ditas que foram colaboradoras na produção deste trabalho, isto é, os estudantes estrangeiros que forneceram dados e informações sobre a experiência que viveram no Brasil entre 2010-2016. Como disse anteriormente, no capítulo 2, de um total de 50 pessoas contatadas pelo *Facebook* e a partir de indicações feitas por pessoas de minha rede social, 39 estudantes aderiram voluntariamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas 35 tornaram-se colaboradores de fato, respondendo o questionário. Com base nos questionários respondidos, em dados obtidos de organizações públicas e privadas, em entrevistas e na literatura, construo o perfil que segue com o propósito de conhecer esses estudantes.

Como se trata de uma pesquisa sobre pessoas que se deslocam para o Brasil em busca de formação superior, uma questão central é a identificação do país de origem desses estudantes. Assim, os colaboradores que contatei são provenientes de 19 países, a saber: a) África: Angola, Benin, Cabo Verde, Gana, Guiné-Bissau, Moçambique, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe e Togo; b) América Central: Costa Rica; c) América do Sul: Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela; d) Caribe: Haiti; e e) Europa: França e Itália. Durante a coleta de dados e informações também contatei dois estudantes da Ásia, sendo um da Índia e um da China, entretanto, não obtive o retorno do questionário encaminhado a eles. À exceção da França e da Itália, os demais países dos estudantes contatados possuem acordo de cooperação educacional, cultural e/ou científico-tecnológica com o Brasil, por meio dos programas PEC-G e PEC-PG. Na Tabela 1, apresento mais detalhadamente a distribuição dos estudantes colaboradores por país de origem.

A concentração de colaboradores africanos (48%) e latinos (43%) corrobora os estudos de Subuhana (2007) e de Daniel (2016) quanto ao destaque que os países do continente Africano, da América do Sul e do Caribe possuem quanto ao ingresso de estudantes estrangeiros nas universidades públicas brasileiras. Como nessas pesquisas,

verifiquei que eles normalmente recorrem a uma forma de acesso gratuito, que tem ocorrido principalmente por meio dos convênios PEC-G e PEC-PG⁶², administrados pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), MEC e pelas 90 IES participantes desses programas (BRASIL, 2016a, 2016b). Essa expressiva representatividade africana, latina e caribenha tem se mostrado regular entre os anos de 2010 e 2015. Por conseguinte, dentre os 58 países beneficiados por esses programas, a maior procedência de estudantes estrangeiros que frequentaram – ou que frequentam – cursos de graduação no Brasil, nesse período, são do Cabo Verde (2.933), Guiné-Bissau (1.336) e de Angola (721), na África; e do Paraguai (678), Peru (199) e do Equador (194), na América do Sul. Na pós-graduação, esse destaque se inverte, ficando por conta dos estudantes de origem latina, provenientes principalmente da Colômbia (5.653), Peru (3.066), Argentina (764) e Chile (613), seguidos por países da África como Moçambique (704), Angola (284), Cabo Verde (189) e Guiné-Bissau (118), o que se registra de acordo com dados fornecidos pela Capes para o período 2010-2016.⁶³

Tabela 1 – Estudantes estrangeiros colaboradores, por país de origem.

País de origem		Estudantes	
		Absoluto	Relativo (%)
África	Angola	2	6
	Benin	4	10
	Cabo Verde	1	3
	Gana	2	6
	Guiné-Bissau	3	8
	Moçambique	2	6
	República Democrática do Congo	1	3
	São Tomé e Príncipe	1	3
	Togo	1	3
	Costa Rica	1	3
América Central e Caribe	Haiti	1	3
América do Sul	Argentina	1	3
	Chile	1	3
	Colômbia	6	16
	Uruguai	1	3
	Peru	2	6
	Uruguai	1	3
	Venezuela	1	3
Europa	França	2	6
	Itália	1	3
Total		35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

(1) Inclui PEC-G, PEC-PG e outras formas de acesso às universidades brasileiras.

⁶² A gestão do PEC-PG também inclui a Capes, a quem cabe a seleção e o pagamento de bolsas de mestrados para estudantes do Timor-Leste, e de doutorado para estudantes dos demais países; e o CNPq, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), a quem compete a seleção e o pagamento de bolsas de mestrado, exceto para estudantes do Timor-Leste (BRASIL, 2016a, 2016b).

⁶³ Esses dados são resultados do *Coleta Capes*. Tive acesso a eles por meio de requisição feita via portal *Acesso à Informação* do Governo Federal, sob o protocolo n. 23480013986201601, de 2 de agosto de 2016.

Embora o fluxo e o volume de estudantes de origem africana e sul-americana sejam aproximados, as pesquisas realizadas sobre essas migrações temporárias têm privilegiado os africanos, tal como indica a literatura explorada no capítulo anterior. Sobre esse dado, acredito que três fatores que se relacionam têm contribuído para a ênfase nas pesquisas sobre estudantes provenientes da África. O primeiro aspecto está diretamente associado ao caráter fenomênico desse deslocamento, ou seja, à experiência sensível que ele nos oferece quando observamos grupos formados por moças e/ou rapazes africanos transitando pelos corredores, restaurantes, bibliotecas e por outras instalações das universidades, sendo facilmente identificados pelas línguas e pelos sotaques que denunciam sua estrangeiridade. Isso já seria o suficiente para atrair o interesse de pesquisadores – sobretudo das Ciências Sociais e suas aplicações – para investigá-los, melhor dizendo, para compreender a expressividade dessa presença nas universidades brasileiras.

O segundo fator conecta-se ao primeiro. É o que entendo como um interesse acadêmico histórico pela África e pelo que se relaciona a esse continente em termos sociais, históricos e culturais. Neste sentido, reporto-me a uma tradição forjada entre os séculos XVI e XVIII, no contexto do colonialismo. Foi nesse período em que o não europeu tornou-se progressivamente objeto de observação e de descrição por parte de cronistas e naturalistas, que, por interesse pessoal ou em missão das metrópoles, viajavam para lugares distantes na África, nas Américas e na Oceania. Durante essas viagens e expedições eram produzidos verdadeiros inventários, não apenas sobre os recursos naturais dos lugares conquistados, mas também sobre os habitantes locais, em seus modos de ser e de viver. Aos olhos do europeu, estes eram vistos como “selvagens”, em estágio de inferioridade social, tecnológica, moral, religiosa, jurídica, econômica e política, se contrastados com as sociedades europeias em seu modelo etnocêntrico de civilidade.

No século XIX, quando a Antropologia emergiu como ciência, as pesquisas em sociedades distantes, não industriais e “exóticas” progressivamente tornaram-se tendência, privilegiando temas como parentesco, organização social, religião e cultura. No século seguinte, pesquisas como as de Evans-Pritchard, Radcliff Brown e Victor Turner, entre outras, fundadas no trabalho de campo e orientadas pelo paradigma funcionalista, resultaram em obras que permanecem como referências basilares para o estudo da África nos cursos de Antropologia, tanto nas universidades brasileiras quanto nas instituições estrangeiras⁶⁴. Santos

⁶⁴ Refiro-me precisamente aos trabalhos: *Sistemas políticos africanos de parentesco e casamento* (1950), de Brown (1950); *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande* (1937) e *Os Nuer* (1940), ambos de Evans-Pritchard; e *Ruptura e continuidade em uma sociedade africana* (1957), de Turner.

(2010), a esse respeito, observa que no século XIX também surgiram os primeiros estudos sobre a população negra no Brasil, com o pioneiro e controverso trabalho de Nina Rodrigues⁶⁵, que procurava lançar luzes sobre uma população até então pouco compreendida para os demais segmentos da sociedade em sua origem e cultura.

Ainda de acordo com Santos (2010), foi só ao final dos anos de 1970 que os historiadores empreenderam as primeiras pesquisas sobre a cultura negra, que na década de 1990 em diante cresceram em ritmo exponencial. Com efeito, o modo como a África, os africanos e a população afrodescendente ocupa um lugar cativo nas Ciências Sociais e suas aplicações parecem-me fruto de uma longa história de interesse científico por esses temas⁶⁶. Tais temas, nos dias de hoje, ainda suscitam muitas questões para o entendimento das relações Brasil/África, como aquelas vinculadas ao nosso passado colonial escravocrata, às relações etnorraciais, ao racismo, às religiões de matriz africana, e mesmo sobre as migrações contemporâneas de pessoas africanas e afrodescendentes para diferentes países do Norte e do Sul Global, adquirindo, deste modo, maior expressividade do que qualquer outro segmento migrante no país.

Um terceiro fator, conectado ao deslocamento dos estudantes africanos, e que acredito contribuir para a ênfase nas pesquisas sobre esse grupo no Brasil, em detrimento de outras nacionalidades, corresponde ao interesse dos próprios estudantes em produzir conhecimentos sobre o país de origem, ou acerca das experiências vividas por seus compatriotas. Este é o caso, por exemplo, de Gomes (2002), Subuhana (2007) e Ngomane (2015), autores que elaboraram TCC, dissertação ou tese sobre suas próprias realidades. Ngomane (2015) inclusive observou esse aspecto da produção científica entre os compatriotas moçambicanos com quem conviveu em 2009, em Belo Horizonte. Diz a autora, que, durante a elaboração das monografias, “[...] grande parte dos temas tinha alguma relação com Moçambique (como a malária ou projetos de desenvolvimento agropecuário) [...]” (NGOMANE, 2015, p. 161). Assim, sobre essas escolhas, acredito que de um lado subjaz a vontade de produzir trabalhos

⁶⁵ Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) foi médico maranhense que produziu trabalhos sobre a questão racial no Brasil, dentre eles, *O animismo fetichista dos negros baianos* (1900), no qual procura demonstrar a inferioridade racial da população afrodescendente. Em torno das ideias racistas de Nina Rodrigues alinharam-se muitos médicos e juristas, formando a chamada *Escola de Nina Rodrigues* ou *Escola Baiana*. E embora seja acusado de eugenicista e de racista, Nina Rodrigues é considerado pioneiro nos estudos antropológicos no Brasil, inclusive nas pesquisas sobre grupos afrodescendentes e religiões africanas (FERRETI, 1999).

⁶⁶ Na UFPA, por exemplo, esse interesse resultou na criação da Casa Brasil-África (CBA), em 2006, que está vinculada à Pró-reitoria de Relações Internacionais (PROINTER), tendo entre seus objetivos: promover o intercâmbio institucional com países africanos no âmbito da cultura, ciência e tecnologia; estimular cursos de graduação e de pós-graduação quanto aos temas ligados a África e aos afrodescendentes; e promover o intercâmbio de professores, técnicos e estudantes da UFPA com países africanos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2013).

acadêmicos que possam oferecer alguma contribuição ao país de origem, bem como a sensibilidade para investigar as experiências de seu próprio grupo no exterior, marcadas por conquistas e por momentos de dificuldades, como eles próprios sentiram e relatam em alguns desses trabalhos. Por outro lado, não se pode descartar a possibilidade de que essas pessoas também sejam induzidas a produzir pesquisas sobre o próprio grupo ou país de origem, a fim de satisfazer os interesses de seus orientadores em uma espécie de “voyeurismo acadêmico” sobre a cultura do *outro*. Outras vezes, produzir conhecimentos sobre o próprio grupo ou país de origem surge como a alternativa mais viável de pesquisa para esses estudantes, tal como encontrei entre meus colaboradores, precisamente no caso da costarriquenha ELMC (25 anos). Inicialmente essa estudante pretendia pesquisar religiões de matriz africana na cidade de Belém do Pará, mas, diante das dificuldades com o tema e de inserção entre os adeptos dessa religião, ela preferiu redirecionar a dissertação para um estudo histórico sobre a Costa Rica, voltando-se para as próprias referências históricas, culturais e sociais.⁶⁷

Em relação às formas de ingresso dos estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, os dados recolhidos durante a pesquisa estão organizados na Tabela 2. Entre as pessoas que compõe o grupo com o qual trabalhei, têm-se uma maioria de estudantes de cursos de graduação que se deslocaram para o Brasil através do PEC-G (40%), contrastando com uma minoria de ingressantes via vestibular (8%) e via programa Brafagri (3%). Nas demais formas de ingresso têm-se os estudantes de cursos de pós-graduação. Entre eles, os acessos foram possibilitados pelo PEC-PG (20%) e pelos editais de ampla seleção (20%), sendo estes últimos abertos a quaisquer candidatos, colocando estudantes estrangeiros e brasileiros em igualdade na disputa por vagas em cursos de mestrado e de doutorado. Outros meios de acesso à pós-graduação foram viabilizados pelos editais internacionais (3%), específicos para candidatos estrangeiros, e por meio de um programa de bolsas mantido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) (3%). No contexto desse programa, instituído em 2011 e ao qual já recorreu à estudante venezuelana ESDV (34 anos), foram ofertadas mais de 1.700 bolsas a candidatos que desejaram estudar em cursos de mestrado ou de doutorado no Brasil, país sul-americano que conta com oito das 20 melhores universidades da região (OEA, 2016). E conforme informações da própria ESDV, em entrevista, muitos de seus compatriotas têm aproveitado esse programa para fugir da situação política, econômica e

⁶⁷ Cheguei a fornecer algumas referências de trabalhos sobre religiões de matriz africana em Belém para ELMC, inclusive oferecendo-me para apresentá-la a alguns terreiros na cidade, o que a deixou bastante animada. Meses depois, quando a convidei para assistir uma *feira de santo*, descobri que a jovem costarriquenha havia mudado de tema.

social em que se encontra a Venezuela, consistindo em uma estratégia migratória que, para ela, tenderá a aumentar nos próximos anos.

Tabela 2 – Formas de acesso dos estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras.

Tipo de acesso	N. de estudantes	%
PEC-G	14	40
PEC-PG	7	20
Ampla seleção	7	20
Vestibular	3	8
Editais internacionais	1	3
Braçagari	1	3
Beca OEA	1	3
Não informado	1	3
Total	35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO

Conhecida a origem dos estudantes estrangeiros contatados, interessa caracterizá-los mais especificamente. Em termos de idade, sexo, estado civil, cor/etnia e outros dados complementares eles são identificados e apresentados no Quadro 1. Em seguida, além de discutir esses elementos em particular também caracterizo os estudantes estrangeiros quanto à religião, renda e à moradia, acrescentando alguns dados que dizem respeito à família.

Quadro 1 – Caracterização dos colaboradores quanto à idade, sexo, estado civil e cor/etnia.

Nº	Estudantes	Ingresso no curso	Sexo	Situação no curso	Idade	Estado civil	Cor/Etnia
1	ESDV	2012	F	Concluído	34	Casada	Todas
2	EJDC	2011	M	Concluído	37	Casado	Mestiço
3	EKDC	2008	F	Concluído	27	Solteira	Negra
4	EDMC	2012	F	Concluído	28	Casada	Nenhuma
5	EAMC	2016	F	Matriculado	27	União estável	Mestiça
6	EAGS	2013	M	Matriculado	22	Solteiro	Negro
7	EAGA	2012	M	Matriculado	25	Solteiro	Não respondeu
8	ERGR	2014	F	Matriculado	22	Solteira	Preta
9	ECGF	2015	F	Matriculado	22	Solteira	Branca
10	ELMC	2016	F	Matriculado	25	Solteira	Mestiça
11	ELGF	2015	F	Concluído	22	Solteira	Branca
12	EVGP	2010	M	Concluído	39	Solteiro	Moreno
13	EADM	2013	M	Matriculado	42	Casado	Negro
14	ELDI	2014	F	Matriculado	41	Solteira	Branca
15	ECDP	2014	M	Matriculado	30	Divorciado/Separado	Branco
16	ECDC	2009	F	Concluído	37	Solteira	Não respondeu
17	ESGG	2012	M	Matriculado	27	Solteiro	Preto

Nº	(Continua) Estudantes	Ingresso no curso	Sexo	Situação no curso	Idade	Estado civil	Cor/Etnia
18	ETGM	2015	M	Matriculado	20	Solteiro	Preto
19	EKGG	2016	M	Matriculado	22	Solteiro	Negro
20	ELGB	2014	M	Matriculado	27	Solteiro	Negro/africano
21	ELGH	2011	M	Trancado	31	Solteiro	Negro
22	ECGA	2012	M	Matriculado	24	Solteiro	Negro
23	ELDC	2011	F	Concluído	35	Solteira	Branca
24	EKMP	2015	F	Matriculado	27	Solteira	Chola
25	EMMC	2010	F	Concluído	34	União Estável	Branca
26	EDDU	2014	F	Matriculado	35	Solteira	Branca/europeia
27	EFGB	2014	F	Matriculado	25	Solteira	Preta/Fon
28	ERMG	2016	M	Matriculado	29	Solteiro	Negro
29	EJGG	2008	F	Matriculado	28	Solteira	Negra
30	EIMA	2015	F	Matriculado	42	Casada	Branca
31	EKGT	2012	M	Matriculado	24	Solteiro	Preto
32	ESGB	2015	M	Matriculado	24	União Estável	Negro/Fon
33	ETGB	2016	M	Matriculado	22	Solteiro	Negro/Yoruba
34	EJGC	2012	M	Matriculado	32	Solteiro	Branco/Mestiço
35	EAGG	2015	F	Matriculado	29	Solteira	Preta

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

5.1.1 Composição quanto ao sexo/gênero

Quanto ao sexo, têm-se 18 (51%) estudantes do sexo feminino e 17 (49%) do sexo masculino. É preciso entender, porém, que essa diferença entre o sexo dos colaboradores é apenas circunstancial, uma vez que ela resulta dos meios que recorri para contatar essas pessoas, precisamente contatos aleatórios no *Facebook*, e pelas indicações feitas por professores e por pessoal técnico de minha rede de relacionamentos. Conforme mostram os dados fornecidos pelo INEP (2016) sobre os estudantes estrangeiros no Brasil, no período 2010-2014, os homens (53,4%) constituem a maioria se comparados às mulheres (46,6%). Porém, quando olhamos para o cenário internacional, desde 2002 a migração de estudantes tem se caracterizado como um movimento predominantemente feminino, de forma que, até 2015, as mulheres correspondem a 64,9% do total desses migrantes (INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, 2016). Por outro lado, quando olhamos para os demais migrantes, as mulheres perfazem um pouco menos da metade do volume de pessoas que saem para viver em outro país, exceto na África e na Ásia (ONU, 2015), continentes onde elas ligeiramente são a maioria em fuga, lutando contra a discriminação e a violência de gênero, em um processo, que, como bem ensina Mezzadra (2005, 2012), traduz-se na busca pela liberdade.

No que diz respeito à participação feminina nos deslocamentos para estudo, entendo que tal como as demais mulheres migrantes, as estudantes também recorrem à saída para

outro país como *fuga*, isto é, como um ato político. Neste caso, sair para estudar em outro país é a fuga do domínio patriarcal, ainda muito forte no mundo contemporâneo, principalmente nos países da América Latina, África e da Ásia, o que me permite entender essa decisão como um ato pela emancipação feminina (SOUSA, 2013). Ademais, para essas jovens mulheres, o projeto de estudar em outro país gera expectativas quanto à vida fora do jugo familiar, portanto, longe da casa, da vizinhança e da sociedade na qual os hábitos e comportamentos são vigiados e controlados na esfera do que se tem como um espaço social pré-definido para ser mulher, e do que se espera delas em relação aos papéis de gênero.

A presença feminina crescente nos movimentos migratórios contemporâneos é entendida por Marinucci (2007) como uma realidade bastante complexa. Ainda assim, para o autor, ela sinaliza a capacidade de decisão das mulheres em sua busca por autonomia. Visto sob essa perspectiva, ou seja, como uma estratégia de fuga, tal ato nos remonta ao conto de Rosa (1988), em que o pai liberta-se de tudo, inclusive da família, para então viver uma nova realidade, construída por ele em outra espacialidade: a terceira margem. Mas, se o personagem da literatura investe em uma fuga da qual não retorna ao lar, no caso das estudantes tem-se uma fuga que é, em tese, temporária, cuja duração é previamente dada pelo tempo necessário à diplomação/titulação no exterior. No entanto, isso não significa dizer que, na totalidade dos casos, as estudantes estrangeiras retornem sempre ao país de origem após a conclusão de sua formação acadêmica, haja vista os muitos desdobramentos que essa experiência possa ter para a vida delas, a exemplo das situações em que obtêm um casamento interétnico⁶⁸, um contrato de trabalho ou uma bolsa que justifique a permanência no Brasil. Evidências como essas encontrei, por exemplo, na experiência de uma estudante venezuelana, que se casou com um jovem paraense, e também no caso de uma estudante colombiana, que após o doutoramento, saiu do Rio de Janeiro em direção a Belém, precisamente com uma bolsa de pesquisa no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), deste modo, permanecendo no Brasil após a titulação.

5.1.2 Composição quanto à idade

Em relação à idade, o grupo de colaborares é formado por pessoas entre 20 e 42 anos. Entre homens e mulheres, os 18 estudantes que cursam a graduação têm média de idade de 25,2 anos. Para os sete estudantes que cursam ou que cursaram mestrado, tem-se uma média

⁶⁸ Os relacionamentos afetivos entre nacionais e estrangeiros transformam não apenas os projetos de mulheres estudantes, mas também os dos homens, tal como nos mostra Ngomane (2015), quando menciona o caso de um compatriota moçambicano que constituiu família com uma brasileira, casou-se, tornou-se pai, e, ao concluir o curso de Engenharia, conseguiu emprego, permanecendo no Brasil.

de idade de 30,2 anos. Já entre os dez estudantes que frequentam ou que frequentaram cursos de doutorado, a média de idade é de 35 anos. Tem-se, assim, um grupo de estudantes estrangeiros que podem ser entendidos a partir de Katz e Costa (2003) como *adultos jovens*, ou seja, pessoas entre 20 e 40 anos que se encontra em um momento da vida mais orientado para a busca pela autonomia. Mais oportunamente, no capítulo 6, essa busca aparecerá dentre as motivações que justificam a vinda de alguns estudantes estrangeiros para o Brasil.

Para além do planejamento da carreira, há que se ter em vista que estamos falando de pessoas que também se encontram em um estágio mais de amplo e complexo de interação com o *outro*, na medida em que estão mais bem situadas no mundo social. As experiências comunicativas são intensificadas em função de uma sociabilidade que extrapola cada vez mais o espaço doméstico e imediato da vizinhança, sendo bastante exigida na universidade, no trabalho, nas relações com as instituições públicas e privadas, bem como na sociabilidade com pessoas do contexto de amizade, entre outras possíveis. Katz e Costa (2003, p. 235) dizem que esse ciclo da vida envolve outros tipos de crise, que não somente a da passagem à vida adulta ou a chamada “crise dos 40”. Falam, assim, em crises derivadas dos relacionamentos interpessoais, afetivos e conjugais, das dificuldades ligadas ao trabalho, quais sejam àquelas geradas pela dificuldade de acesso ao mercado, pela falta de reconhecimento profissional, ou pelo insucesso na conquista da tão desejada estabilidade financeira. A partir da experiência dos estudantes estrangeiros e das demais categorias de migrantes, acrescento, ainda, as crises relacionadas à identidade e aos processos decorrentes do descolamento, que, *grosso modo*, envolvem as incertezas frente aos projetos que traçaram para si, os estágios de adaptação e os contatos sociais às vezes discriminatórios no país de acolhida.

5.1.3 Composição quanto ao estado civil

Sobre o estado civil do grupo de colaboradores desta pesquisa, têm-se pessoas com diferentes perfis. Por certo, estudantes solteiros constituem maioria, totalizando 26 pessoas (74%). O estado civil desses jovens se reflete no modo como a experiência de estudo no Brasil é construída por eles. Entre outras coisas, ser solteiro, ou não, repercute nas condições em que moram, qual seja sozinhos, em repúblicas de estudantes ou com o cônjuge; na disponibilidade financeira; no modo como desfrutam os momentos de lazer; na forma como se relacionam com outras pessoas nas cidades onde residem para estudar; e na maneira como lidam com as dificuldades do dia a dia, circunstâncias nas quais o apoio emocional do *outro* pode ser necessário.

Penso sobre o *status* civil dos estudantes como solteiros, divorciados ou casados/em união estável a partir da experiência da colaboradora EAMC (27 anos, colombiana), e também a partir da minha própria vivência. Por viver em união estável com outro colombiano, EAMC tem uma rotina na qual concilia o trabalho, o estudo e a vida doméstica. Vivendo há três anos na cidade do Rio de Janeiro, essa estudante considera que a maior dificuldade enfrentada por ela está na construção de uma “nova rede de relacionamentos”, sobretudo porque é algo que demanda tempo e investimento, tal como nos ensina Bourdieu (1980) acerca do processo de manutenção contínua do capital social, pelo qual as relações entre pessoas são produzidas e reproduzidas mediante trocas comunicativas, de presentes, de favores, e eu diria também afetivas, a fim de que elas conheçam a si próprias e entre si, em um convívio baseado na solidariedade. Ademais, pelo contato que já tem há algum tempo com os cariocas, EAMC os vê como pessoas individualistas, mais focadas em si mesmas e pouco interessadas pelo *outro*, o que não a motiva para construir relações com os cidadãos locais. Diferentemente do companheiro, quem tem como seu principal apoio, ela também pouco participa dos encontros promovidos pela comunidade colombiana na cidade do Rio de Janeiro, preferindo, assim, levar uma vida mais reservada e focada na condução do curso de mestrado na UFRJ.

A respeito do *status* civil dos estudantes como casados/em união estável ou solteiros/divorciados, penso em minhas experiências na graduação, no mestrado e no doutorado. Há que se reconhecer, que, no convívio entre os estudantes, esse *status* demarca os limites das relações de amizade que construímos durante a formação acadêmica. Em outras palavras, isso significa dizer que estudantes solteiros/divorciados se relacionam de modo diferente com os que são casados/em união estável, e vice-versa, seja para evitar conflitos e tensões nas famílias, que possam derivar do ciúme, ou porque esses grupos possuem prioridades e responsabilidades distintas. Durante minha passagem pela graduação, pelo mestrado e pelo doutorado, minha condição de solteiro sempre me colocou em contato com outros solteiros, pessoas com quem pude ir a festas, fazer passeios, frequentar shows, viagens curtas e desfrutar de uma relação de amizade mais intensa, contínua e íntima. No doutoramento, em particular, aproximei-me dos estudantes solteiros da turma de mestrado que ingressou comigo no PPGCI-IBICT/UFRJ. Foi na companhia deles que pude conhecer alguns dos espaços de sociabilidade públicos e privados da Zona Sul e da Zona Norte da “cidade maravilhosa”, tanto os de uso diurno quanto os de uso noturno. E nesses momentos, que também fazem parte de experiência de estudar em outra cidade, muito embora os estudantes casados/em união estável fossem convidados, eles não podiam estar presentes em razão dos

compromissos familiares. Enfim, conhecer o estado civil dos estudantes estrangeiros possibilita refletirmos sobre modo como eles desfrutam da cidade onde estão a estudar e a viver, e como constroem as relações deles não só com outros estudantes, mas também com as pessoas locais, conforme sejam solteiros/divorciados ou casados/em união estável.

5.1.4 Composição quanto à cor/etnia

Durante a pesquisa também procurei caracterizar meus colaboradores quanto à cor/etnia, o que se mostrou complexo na medida em que este item foi deixado em aberto, permitindo que os estudantes mobilizassem suas subjetividades quanto às percepções que possuem sobre si mesmos. Nesta direção, como pode ser observado no Quadro 3, diferentes classificações foram informadas pelos colaboradores. Dentre os 35 respondentes, 12 se declaram como negros (34 %), oito como brancos (23%), seis como pretos (17%)⁶⁹ e três como mestiços (8%). Um estudante peruano identificou-se como moreno e outro, colombiano, como branco/mestiço, o que nos estudos de Fry (2005, p. 194) sobre “raça” podem ser entendidos pelas classificações “raciais” brasileiras tidas como de “estilo múltiplo”, próprias de cada pessoa, logo, carregadas de subjetividade tanto no modo de se autot classificar e de classificar o *outro* como *moreno claro*, *moreno escuro*, *mulato*, *crioulo*, *pardo* e outras variações. Ainda que soe estranho, uma estudante venezuelana declarou-se como de todas as cores, uma colombiana como de nenhuma cor, enquanto um angolano e uma colombiana preferiram não responder a questão. Uma estudante peruana declarou-se *Chola* e, entre os que se identificam como negros ou pretos, dois beninenses informaram ser de etnia *Fon*, e, um terceiro, de etnia *Yoruba*.

Há alguns pontos que preciso discutir sobre o item cor/etnia, em especial com relação às classificações que chamarei de inclusivas, às classificações étnicas, e, por fim, os sentidos de ser *preto* ou *negro* para os estudantes de origem africana. Quando falo em classificações inclusivas refiro-me àquelas nas quais alguns colaboradores procuraram expressar uma visão

⁶⁹ A identificação de pessoas de países africanos como *pretas* parece soar estranha aos brasileiros, onde o termo *negro* foi instituído pelo movimento social como o politicamente correto. Ainda assim, o vídeo divulgado pelo ganhês Nabby Clifford, que mora no Brasil há trinta anos, explica que *negro* tem sentido negativo (magia negra, peste negra, lista negra, ovelha negra, humor negro, mercado negro etc.), enquanto *preto* tem valor positivo (café preto, nota preta, feijão preto, carro preto, etc.). Marcos Sacramento dedicou uma discussão sobre o tema no site *Diário do Centro do Mundo* (DCM). Ao consultar uma amiga militante do *Coletivo Negrada*, o jornalista constatou que o termo *negro* predomina entre os brasileiros, mas o uso de *preto* vem aumentando progressivamente, na medida em que está sendo ressignificado. No site há, inclusive, o comentário de um brasileiro sobre a matéria, declarando preferir identificar-se como negro por considerar o termo “[...] Mais semântico, mais superior [...]”. Neste sentido, ver a matéria “*Preto*” ou “*negro*”? O vídeo viral que levantou um debate semântico, de 1 de agosto de 2016, disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/preto-ou-negro-o-video-viral-que-levantou-um-debate-semantico-por-sacramento/>. Acesso em: 27 set. 2016.

mais igualitária entre as pessoas, o que, para elas, justificaria o abandono das classificações raciais aplicadas ao gênero humano, considerado por alguns estudantes estrangeiros como algo indivisível em termos de cor e etnia. Como já tratei brevemente a esse respeito, em uma passagem do capítulo segundo, o emprego de classificações de negação como “nenhum”, usada politicamente por alguns estudantes para indicar o sentido de *ausência*, *nulidade* ou de *algo sem importância*, ou de respostas inclusivas como “todas”, para indicar o sentido daquilo que é *inclusivo* quanto à cor e à etnia, elas certamente não resolvem a questão racial enquanto problema que existe em muitos países, inclusive no Brasil.

Ao contrário do que propõe a ideia contida nas classificações inclusivas, isto é, de que se é tudo ao mesmo tempo, ou como quis dizer uma colaboradora, que *temos todas as cores*, autores como Hardt e Negri (2009) entendem que todas as formas de violência perpetradas não só em função de “raça”, mas também de gênero, classe, sexualidade, religião e outras precisam vir à tona, a fim de exporem as feridas sociais, que, do ponto de vista do discurso dominante, devem permanecer às cegas. Conforme analisam esses autores, uma forma de manutenção das hierarquias, das desigualdades e das formas de violência social ligadas à “raça”, gênero, sexualidade, classe, religião e outras se dá pelo discurso dominante que procura negá-las, como se não existissem mais. Para esses autores, o que se tem é uma cegueira ideológica, que faz com que a eleição de Barak Obama, por exemplo, seja posta como evidência de que o racismo é um problema já superado nos EUA. Cegueira essa que também paira sobre a sociedade brasileira quanto a uma suposta “democracia racial”, ainda que os casos de injúria “racial” contra celebridades e pessoas anônimas, divulgados tanto nos principais meios de comunicação quanto nas mídias sociais, mormente pelo *Facebook*. Assim, o uso de classificações inclusivas e mesmo de negação, por alguns dos colaboradores, acaba mais por servir à manutenção das estruturas de reprodução dessas formas de violência do que à conscientização social para a luta, motivo pelo qual identidades como aquelas ligadas à cor e à etnia ainda precisam assumidas.

Sobre as referências étnicas feitas por alguns dos colaboradores, elas são usadas em sentido oposto às classificações inclusivas ou negativas. Assentadas na afirmação e no reconhecimento das identidades *Chola*, *Fon* e *Yoruba*, elas são expressões de orgulho para quem as informou. Seligmann (1993) diz que, nos países andinos, o termo *Chola/Cholo* surgiu para representar uma categoria social de pessoas que se situava entre o indígena e o mestiço, e que gradativamente passou a dominar a paisagem urbana, mas em interseção com o ambiente rural pelo papel que desempenham na economia local, sobretudo no espaço das

feiras. Em conversa com EVGP (peruano, 39 anos), descobri que, por vezes, o termo *chola/cholo* ainda é utilizado tal como no período colonial, isto é, de forma pejorativa, ao modo do que ocorre nos discursos dominantes que procuram desqualificar a figura do caboclo e do caipira, no Brasil. Em entrevista, EKMP (peruana, 27 anos) expôs bem a condição socialmente desvalorizada do segmento mestiço da população com o qual se identifica:

[...] Eu li um livro uma vez *De onde vêm os Cholo*. O autor é um peruano que mora nos EUA e ele também é *Cholo*. Ele sofreu muito preconceito mesmo lá no Peru. Pra ele perguntavam se ele sentia discriminado lá no Maine, nos EUA. Ele disse que não, porque lá ele podia ir pra todo lugar porque ele não tinha a consciência da limitação que ele tinha Peru. Eu sinto o mesmo aqui [no Rio de Janeiro]. Às vezes as pessoas dizem ‘vamos pro lugar x’ e eu vou porque eu não sei o que vai acontecer lá. Mas, em meu país, se dizem ‘vamos pra Salicidro’, que é um lugar assim muito rico, ou ‘vamos pra uma balada muito chique’, eu não vou, porque eu tenho consciência dessas limitações de espaço. Eu faço a comparação de que os negros aqui são como os *Cholo* lá no Peru, porque aqui eles têm muita presença. Lá no Peru nós temos muita presença também. Mas mesmo tendo muita presença os negros são muito discriminados, e no Peru também somos muito discriminados. [...] Nós somos os mestiços. Somos filhos dos espanhóis com indígenas. Moramos na parte da serra, mas migramos pra capital, pra Lima. Então as pessoas discriminam muito as pessoas que são *Cholas* (Entrevista, 25 nov. 2016).

Contudo, apesar da discriminação experimentada no próprio país, quando a estudante peruana se afirma como *Chola*, ela o faz em sentido positivo, expressando o orgulho que tem de uma identidade construída sobre elementos étnicos que mesclam a cultura indígena e espanhola dos quais resultou essa população mestiça do Peru.⁷⁰

Esse mesmo sentimento de orgulho da jovem estudante peruana também aparece entre os estudantes beninenses EFGB (25 anos) e ESGB (24 anos), ambos de etnia *Fon*, e ETGB (22 anos), também beninense, mas de etnia *Yoruba*. Os *Fon* são um importante grupo étnico do Benin, localizado na costa africana, originado do expansionista reino de Dahomé. Em seu passado, ao lado de muitas outras etnias, o grupo *Fon* foi submetido ao deslocamento compulsório para o Brasil durante o período colonial, sendo levado principalmente para os estados das Regiões Norte e Nordeste (ASIWAJU, 2010). No mosaico religioso brasileiro, precisamente entre as religiões a que têm se convencido chamar na academia como de *matriz africana*, os *Fon* foram responsáveis pela introdução do culto ao *voduns* (espíritos ancestrais), o qual ainda se mantém muito forte no estado do Maranhão e do Pará, embora tenha sido disseminado para muitos outros, no Sudeste e no Sul. Os *Yoruba* (também grafados na variante *Iorubá*), por sua vez, correspondem a um grupo étnico demograficamente mais expressivo no Sudeste da Nigéria, e, em menor proporção, no Benin e no Togo (ASIWAJU,

⁷⁰ Além do Peru, outros países sul-americanos também possuem *Cholas* (pessoas mestiças), a exemplo da Bolívia, onde as mulheres são chamadas de *cholitas*.

2010). A eles é atribuída a base da religião tradicional que forma ao candomblé no Brasil, sobretudo a partir da Bahia. Ainda assim, EFGB, ESGB e ETGB são cristãos, sendo que a primeira se identifica como *preta* e os dois rapazes como *negros*, classificações que, como veremos, colocam em evidência a complexidade e as diferenças que atravessam as discussões em torno da ideia de “cor” na sociedade brasileira.

O terceiro e último ponto a discutir sobre a questão cor/etnia, tem a ver com os sentidos de ser *preto* de ser *negro* para os estudantes de origem africana. Com base nas comunidades virtuais que observei, no *Facebook*, e entre os estudantes estrangeiros de origem africana que se tornaram meus colaboradores, percebo que há uma distinção semântica, política e ideológica entre considerar-se *negro* ou *preto*. Em língua inglesa, como se sabe, a palavra *negro* tem sentido ofensivo⁷¹. Deste modo, pessoas que reconhecem e reivindicam a ancestralidade africana nos países anglófonos preferem ser (auto)representadas pela palavra *Black* (preto)⁷², a qual nos EUA dos anos de 1960 incorporou forte sentido político no contexto da luta do segmento afro-americano pela igualdade “racial”. Provavelmente, os cinco estudantes (15%) de origem africana que se identificam como *pretos* no questionário são afetados em suas subjetividades pelas informações e conhecimentos que possuem a respeito desse processo, ou mesmo pelas informações e conhecimentos que circulam no próprio continente onde vivem, a exemplo da luta contra o regime de *apartheid*, imposto pela minoria branca na África do Sul, nos anos de 1940.

Já no Brasil, conforme nos mostra Sansone (2007), a palavra *negro*, outrora negativa, tornou-se positiva, sobretudo pelo esforço do movimento social afro-brasileiro moderno, na passagem da década de 1920 para a de 1930⁷³. Como verifica esse autor, nas lutas desse segmento da população, a palavra *negro* tornou-se mais difusa e englobante, incorporando outras classificações, tais como *mulato*, *pardo*, *preto*, *moreno*, *mestiço*, etc. Com efeito e de acordo com Sansone (2007, p. 73, grifo do autor), no Brasil, “[...] *negro* é uma categoria sociopolítica de conotação positiva e constitui, por assim dizer, o termo politicamente correto [...]”, que expressa a ideia de orgulho afirmado, construído e sentido em torno de uma

⁷¹ A respeito do termo inglês *negro*, consulte o *Cambridge Dictionary Online*. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/negro?q=Negro>. Acesso em: 17 set. 2016.

⁷² A respeito do termo inglês *black*, consulte o *Cambridge Dictionary Online*. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/black>. Acesso em: 17 set. 2016.

⁷³ O antropólogo italiano Livio Sansone (2007) sistematiza a história do movimento negro moderno, no Brasil, em três períodos: a) Final de 1920 aos 1930: nesse período foi importante a atuação da Frente Negra, embora tenha sido completamente desarticulada no governo de Getúlio Vargas; 2) Início dos anos de 1980, no final da ditadura militar: com a reorganização de vários movimentos sociais, destacaram-se, nesta fase de luta por direitos para o segmento negro, o Movimento Negro Unificado (MNU) e a Pastoral do Negro; e, 3) Início dos anos de 1990: nesse período ocorreu o surgimento de várias ONG em torno das demandas da população afrodescendente.

identidade negra (negritude). Um dos estudantes, ELGB (27 anos, beninense), afirma-se negro, mas, reforça a origem africana como um marcador importante de diferença em relação aos negros brasileiros. Isso me conduz à hipótese de que os 11 estudantes africanos que se identificaram como negros (32%), e não como *pretos*, foram afetados em suas subjetividades pelas informações e conhecimentos produzidos pela academia e pelo movimento negro brasileiro. Informações e conhecimentos com os quais entram em contato não só pelas interações com estudantes e professores afrodescendentes nas universidades⁷⁴ – algumas das quais com unidades de promoção e de valorização da África, a exemplo da UFPA –, mas também pelo que circula nas diferentes mídias sociais, entre as quais o *Facebook*, onde alguns deles possuem perfis e participam de certas comunidades virtuais das quais me deterei oportunamente.

5.1.5 Composição quanto à religião

Durante a pesquisa procurei também saber se os estudantes estrangeiros estavam ligados a alguma religião, ou não. No contexto dos estudos contemporâneos sobre migrações, a dimensão religiosa vem sendo debatida, envolvendo questões, por exemplo, sobre a interferência política dos países de acolhida nos costumes dos migrantes, tal como se tem na França, em relação ao uso do véu islâmico, bem como as investigações que procuram compreender as migrações motivadas pela fé. No meu estudo, em particular, achei que a discussão sobre religião seria algo desnecessário e inútil, mas, se entendermos tal como Hall (2006), Glissant (2006), Castells (2010), Hardt e Negri (2010) que a identidade é plural, múltipla, há que se considerar a dimensão religiosa como uma das expressões da identidade das pessoas, ou, ao menos para uma parte dos estudantes estrangeiros que contatei. Ainda nesta direção, vejo as religiões como engrenagens seminais dos processos maquínicos de subjetivação (GUATTARI; ROLNIK, 1996), na medida em elas produzem seus adeptos por meio de doutrinas que, internalizadas no todo ou em parte, modelam comportamentos, visões de mundo, afetos e representações coletivas relacionadas ao plano espiritual.

Ademais, em minha experiência e pelo contato que tive, sobretudo, com estudantes migrantes internos, compreendi como a crença no “divino” ou uma “vivência espiritual” pode

⁷⁴ Outro dia, assistindo televisão, deparei-me com um documentário “Kbela”, sobre o tema da beleza da mulher negra, exibido no Canal Brasil. Em certo momento, vi um grupo de estudantes brasileiras negras, de diferentes cursos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), falando sobre o processo de empoderamento da própria negritude, que expressam pelas roupas, pelas cores, pelos ornamentos corporais e pelos cabelos que as remete a uma ancestralidade africana. Nessa universidade, devo dizer, existe o Coletivo Auto-Organizado de Mulheres Negras, criado em abril de 2016, com página no *Facebook*.

ser capaz de fornecer suporte à condição de estar e de viver em outra cidade, em outro país. Em conversas que mantive com estudantes, migrantes internos como eu e que acolhi nos encontros que promovi em minha casa, ouvi relatos de pessoas que buscaram por ajuda religiosa, de “conforto espiritual”. Lembro-me de ter ouvido testemunhos de estudantes sobre a vontade de desistir dos estudos diante das incertezas quanto ao curso de mestrado ou de doutorado escolhido, e da sobrecarga que isso representava quanto ao futuro incerto da carreira, bem como as questões afetivas e familiares com as quais eles também se preocupavam. Recordo também das conversas que mantive com pessoas da minha rede de relações, que estudavam em outras universidades como a UFF e a UNIRIO. Nessas conversas, às vezes a ideiação suicida surgia em tom de confissão, como uma solução circunstancialmente pensada para lidar com as pressões da pós-graduação e da vida, qual fosse o desafio de produzir a dissertação/tese, ou, o difícil relacionamento que alguns estudantes mantinham com os orientadores. Às vezes a ideia de suicídio era desencadeada pelo insuportável aumento do sentimento de solidão, ou pela preocupação cada vez maior com a falta de recursos materiais e financeiros necessários ao autossustento. Todavia, na medida em que esses estudantes buscavam conforto em alguma religião ou algum tipo de “vivência espiritual”, em encontros posteriores era possível notar que a ideiação suicida havia sido abandonada.

Neste sentido, em relação à religião, apresento meus colaboradores na Tabela 3, onde eles estão distribuídos por sexo e por nível de curso universitário. Dos 35 colaboradores, 18 (51%) declararam não possuir religião, enquanto 17 (49%) afirmaram tê-la. Note-se que a filiação dos estudantes às religiões cristãs é bastante expressiva. Quando somamos católicos e protestantes, temos 15 estudantes cristãos (88%), que contrastam com EJDC (37 anos, colombiano), que se declarou budista, e com ESDV (34 anos, venezuelana), que se declarou *santera*. Em relação ao sexo, as mulheres são as que mais informaram não possuir filiação religiosa (56%), aspecto esse, que, entre minhas colaboradoras, aumenta discretamente de acordo com o nível de estudo, principalmente entre as estudantes de cursos de doutorado.

Do conjunto das respostas obtidas, imaginei que um ou outro estudante africano pudesse registrar filiação a alguma religião tradicional, apesar da vultosa expansão cristã desde a dominação colonial do final do século XIX ao início do século XX. Ao contrário do que esperava, encontrei entre meus colaboradores uma ligação com as religiões tradicionais da África, mas a partir de uma estudante venezuelana, recém-doutorada, em Belém, que se identifica como *santera*, isto é, adepta da *santería*. A *santería* ou *Regla de Ocha*, como

explica Wedel (2009), tem suas raízes no culto aos *orishas* da tradição *Yoruba*. Similar ao candomblé, esse último culto muito conhecido no Brasil, em especial na Bahia, a *santería* é uma religião afrocubana, mas por força das migrações tornou-se difundida nos países da América Central, do Sul e Caribe, inclusive nos EUA, onde é praticada pelas comunidades latinas e caribenhas que vivem no estado da Flórida e na metrópole nova-iorquina.

Tabela 3 – Distribuição dos colaboradores quanto à religião, por nível de curso universitário e sexo.

Religião/Nível do curso universitário		Sexo			
		M	%	F	%
Doutorado	Catolicismo	1	6	-	-
	Protestantismo	-	-	1	6
	Budismo	1	6	-	-
	<i>Santería</i>	-	-	1	6
	Nenhuma	2	12	5	29
Mestrado	Catolicismo	-	-	1	6
	Protestantismo	-	-	1	6
	Nenhuma	1	6	3	17
Graduação	Catolicismo	3	18	2	10
	Protestantismo	4	23	2	10
	Nenhuma	5	29	2	10
Total		17	100	18	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Embora não tenha encontrado na bibliografia a que tive acesso qualquer referência à vida religiosa dos estudantes estrangeiros, os dados aqui reunidos merecem uma breve discussão. Ao lado da imagem de país das “diversidades”, em função do mito de origem da sociedade brasileira, construída por três grupos humanos distintos (o indígena, o português e o africano), como propõe Gilberto Freyre na obra *Casa grande e senzala*, do relaxamento dos padrões de sexo e gênero no Carnaval, como analisado por Roberto DaMatta no livro *Carnavais, malandros e heróis*, e mais recentemente de país bom acolhedor de migrantes e refugiados, o Brasil também dissemina a imagem de ser um país *plurirreligioso*. A respeito dessa última imagem é preciso dizer que ela não aparece bem representada nos dados oficiais levantados pelo Censo 2010, do IBGE (BRASIL, 2010), onde as classificações quanto à religião estão reduzidas a quatro grupos, a saber, *católica apostólica romana*, *evangélica* (esta bem mais detalhada), *umbanda e candomblé*, ficando todas as demais religiões ocultas sob a classificação *outras religiosidades*. Ainda assim, é possível supor que fora do país de origem, os estudantes que professam alguma fé podem encontrar, em terras brasileiras, os meios e as condições para a manutenção de seus ritos e costumes religiosos, bem como se socializarem

como outras pessoas, que com eles partilham de um mesmo sistema de crenças, ou que lhes pareça equivalente.

O estudante peruano EVGP (39 anos), graduado pela Universidade Paulista, declarou-se católico não praticante, contudo, na chegada ao Brasil a religião forneceu o suporte para enfrentar os meses de adaptação à língua portuguesa, ao modo de ser dos brasileiros, à cidade e aos costumes locais. A aproximação com a comunidade católica foi importante para ampliar as relações não só com os brasileiros, mas também com outros migrantes, na medida em que se engajou como voluntário nas atividades da Missão Paz, entidade ligada à Congregação dos Missionários de São Carlos – Scalabrinianos, que presta acolhimento e assistência às pessoas migrantes e refugiadas. Em São Paulo, por exemplo, EVGP fez amizade com uma paraense, que em viagem levou para ele açaí⁷⁵, cupuaçu⁷⁶, maniçoba⁷⁷ e pato no tucupi⁷⁸, sendo estes dois últimos os principais pratos servidos na celebração do Círio de Nazaré. Aliás, EVGP falou-me de uma disputa religiosa até então desconhecida por mim, envolvendo católicos de Belém e de Arequipa, sua cidade natal, localizada ao Sul do Peru. De acordo com o jovem peruano, os arequipeños reivindicam a procissão de sua padroeira, a Virgen de Chapi, como numericamente mais expressiva que o Círio de Nazaré. Como jamais ouvi falar sobre essa “disputa”, em Belém, acredito que seja mais um desejo dos arequipeños pela visibilidade internacional da festa de sua padroeira.

Já a costarriquenha ELMC (25 anos), estudante na UFPA, professa a fé evangélica. Em Belém, ela procurou uma igreja pentecostal local, mas, conforme registra em depoimento: “[...] Tentei uma Assembleia de Deus, mas é muito diferente da que eu tenho no meu país. Não consegui me acostumar. Minha igreja ala na Costa Rica é muito diferente. Aqui tem uma liturgia mais estrita, ala não. Ala não cantam hinos⁷⁹ e tem música diferente. Tem também mulheres a frente da igreja. Aqui não tem isso. É muito, muito diferente [...]”. Mesmo sem adaptar-se aos cultos evangélicos locais, ELMC diz que sua fé não foi afetada, está apenas circunstancialmente condicionada à realidade de estudante vivendo em outro país. Quando

⁷⁵ Bebida preparada com o fruto do açaizeiro (*Euterpe oleracea*, Mart.), a palmeira nativa da Amazônia de onde se obtém também o palmito.

⁷⁶ Fruto do cupuaçuzeiro (*Theobroma grandiflorum*, Willd. ex Spreng.), árvore de médio porte, nativa da Amazônia. O fruto consiste em um conjunto de amêndoas envolvidas por uma densa polpa, externamente protegidas por uma casa dura, de cor marrom e textura aveludada, que, ao ser aberta, exala um inconfundível e agradável aroma.

⁷⁷ A maniçoba é uma iguaria paraense que mistura insumos suínos e bovinos à maniva, isto é, às folhas trituradas da mandioca (*Manioht ulitissima*, Pohl), e que, por sua toxicidade, precisa ser fervida por sete dias para a eliminação do ácido cianídrico. É uma das principais refeições servidas no festejo do Círio de Nazaré.

⁷⁸ O pato no tucupi é uma iguaria paraense preparada com pato assado, tucupi (o sumo fermentado da mandioca) e jambu (*Acmella oleracea*, L.). É uma das principais refeições servidas no festejo do Círio de Nazaré.

⁷⁹ *Grosso modo*, os hinos podem ser entendidos como canções de adoração e de louvor mais fiéis possíveis aos textos bíblicos de uso protestante/evangélico, contrapondo-se à música gospel.

retornar a Costa Rica, seu modo coletivo de adoração será retomado, mas, enquanto isso não ocorre, a vivência religiosa coletiva é algo que se encontra temporariamente em suspensão.

Apesar das circunstâncias, ELMC explica que o conforto que encontra na religião não é maior do que o conforto que sentiu antes de sair da Costa Rica para o Brasil. Como ela mesma reflete: “[...] verdadeiramente pra mim, não considero que seja uma questão religiosa propriamente. Eu faço a minha oração a Deus pela manhã e pela noite e acho que é uma maneira de me sentir mais cômoda com a situação de morar longe da família. Mas isso é uma questão que eu pratiquei toda minha vida [...]” (ELMC, entrevista, 18 set. 2016). Para essa estudante, como se vê, a religiosidade surge como algo constante na experiência dela, não tendo nem aumentado nem diminuído em função da migração para estudo.

Embora seja *santera*, a venezuelana ESDV (34 anos), que também estudou na UFPA, não chegou a conhecer nenhum templo de religião de matriz africana durante o doutorado em Belém, pois não conheceu quem pudesse apresentá-la às casas-de-santo⁸⁰. Essas casas nem sempre têm a mesma visibilidade urbana que as construções cristãs, e normalmente estão instaladas em bairros periféricos, por isso, chegar até elas demanda alguém que tenha acesso a elas. A última vez que ela recebeu santo⁸¹ foi em uma viagem recente ao país de origem, após a defesa da tese. Todavia, em mobilidade, ESDV diz, “Meus santos estão comigo. Viajo com eles”. Quando diz que os santos viajam com ela, a estudante não se refere apenas ao caráter onipresente das divindades que a acompanham, mas também no sentido de que, em deslocamento, ela tem sempre consigo os objetos sagrados e os símbolos que representam os santos, elementos materiais entregues a ela por ocasião da iniciação à *Santería*. E nos momentos em que deseja vivenciar seus costumes religiosos, ESDV diz que fuma tabaco (rapé), substância de uso ritualístico elementar na *Santería* e em outras religiões de matriz africana, seja para purificador o ambiente ou o corpo, seja para dar como oferenda às entidades.

5.1.6 Composição acadêmica

Outros dados recolhidos dizem respeito ao curso superior no qual os estudantes estrangeiros estão ou estiveram matriculados nas universidades brasileiras entre 2010-2016. Ou, como em alguns casos, os cursos que frequentaram antes da vinda ao Brasil. Dados esses que são informados não só por estudantes de doutorado e de mestrado, mas também por

⁸⁰ Assim é chamada a sede de culto dos grupos de religião de matriz africana.

⁸¹ Forma genérica e popular como se designa as divindades que integram o panteão das religiões de matriz africana.

estudantes de cursos de graduação. No contexto das migrações estudantis, esses dados nos ajudam a especular sobre as informações, conhecimentos, competências e habilidades de natureza técnico-científica que essas pessoas trouxeram ao migrarem para o Brasil. Esses dados também nos sugerem que, na experiência de estudar nas universidades brasileiras, esses jovens podem estar experimentando outro tipo de mobilidade, a cognitiva, na medida em que procuraram por cursos de áreas do conhecimento diferentes da formação anterior, movendo-se sobre outros campos epistêmicos e disciplinares. Assim, para analisar esses dados, tomo por base a Tabela de Áreas do Conhecimento (TAC) do CNPq e da Capes, instrumentos esses que, como bem refletem Souza e Stumpf (2009), organizam e hierarquizam o universo da ciência e da tecnologia no Brasil, precipuamente para fins de gestão, avaliação e fomento à pesquisa. Os elementos obtidos dessas tabelas e as respostas fornecidas pelos estudantes estrangeiros sobre a *formação anterior* estão representados no Quadro 2.

Quadro 2– Formação anterior dos estudantes estrangeiros e formação obtida ou em andamento no Brasil.

Estudante	Curso anterior/instituição	Grande Área	Curso no Brasil	Grande Área
ESDV	Biologia <i>Universidad de los Andes</i>	Ciências Biológicas	Doutorado Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	Interdisciplinar
EJDC	Comunicação Social <i>Universidad de Antioquia(UdeA)</i>	Linguística, Letras e Artes	Doutorado Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	Interdisciplinar
EKDC*	-	-	Doutorado Comunicação Social - Relações Públicas	Ciências Sociais Aplicadas
EDMC	Biologia <i>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia</i>	Ciências Biológicas	Mestrado Planejamento do Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	Interdisciplinar
EAMC	-	Ciências Humanas	Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social	Ciências Humanas
EAGS	Engenharia informática <i>Instituto Superior Politécnico</i>	Ciências Exatas e da Terra	Graduação Engenharia da Computação	Ciências Exatas e da Terra
EAGA	Direito <i>Universidad Óscar Ribas (UOR)</i>	Ciências Sociais Aplicadas	Graduação Geologia	Ciências Exatas e da Terra
ERGR	Medicina <i>Université Protestante au Congo (UPC)</i>	Ciências da Saúde	Graduação Nutrição	Ciências da Saúde
ECGF	Agronomia <i>AgroParisTech</i>	Ciências Agrárias	Graduação Agronomia	Ciências Agrárias

(Continua) Estudante	Curso anterior/instituição	Grande Área	Curso no Brasil	Grande Área
ELMC	História <i>Universidad de Costa Rica</i>	Ciências Humanas	Mestrado História social de Amazônia	Ciências Humanas
ELGF	Agronomia <i>AgroParistech</i>	Ciências Agrárias	Graduação Agronomia	Ciências Agrárias
EVGP	Administração IPAE – <i>Escuela de Empresarios</i>	Ciências Sociais Aplicadas	Graduação Letras – Português-Inglês	Linguística, Letras e Artes
EADM	Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Ciências Humanas	Doutorado Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia	Ciências Humanas
ELDI	Direito <i>Università deli Studi di Milano</i>	Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado Tecnologia da Comunicação e Estética	Ciências Sociais Aplicadas
ECDP	Biologia <i>Universidad Nacional de la Amazonia Peruana</i>	Ciências Biológicas	Doutorado Ecologia	Ciências Biológicas
ECDC	Antropologia Social <i>Birbeck College, University of London</i>	Ciências Humanas	Doutorado Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social	Ciências Humanas
ESGG	-	-	Graduação Administração	Ciências Sociais Aplicadas
ETGM	Engenharia Civil Universidade Positivo (UP)	Engenharias	Graduação Engenharia Civil	Engenharias
EKGG	-	-	Graduação Engenharia Civil	Engenharias
ELGB	-	-	Graduação Biologia	Ciências Biológicas
ELGH	-	-	Graduação Ciência da computação	Ciências Exatas e da Terra
ECGA	-	-	Graduação Ciências contábeis	Ciências Sociais Aplicadas
ELDC	Desenho Industrial <i>Universidad Nacional da Colombia</i>	Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado Museologia e Patrimônio	Ciências Sociais Aplicadas
EKMP	Comunicação Social <i>Universidad Nacional Mayor de San Marcos</i>	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação e Cultura	Ciências Sociais Aplicadas
EMMC	Teoria e História da Arte <i>Universidad de Chile</i>	Linguística, Letras e Artes	Mestrado Museologia e Patrimônio	Ciências Sociais Aplicadas
EDDU*	-	-	Doutorado Biologia Computacional e Sistemas	Ciências Biológicas
EFGB	História e Geografia <i>École Normale Supérieure de Porto-Novo</i>	Ciências Humanas	Graduação Gestão Ambiental	Ciências Biológicas
ERMG	-	-	Graduação Biologia	Ciências Biológicas

(Continua) Estudante	Curso anterior/instituição	Grande Área	Curso no Brasil	Grande Área
EJGG	-	-	Graduação Ciência da computação	Ciências Exatas e da Terra
EIMA*	-	-	Mestrado Cognição e Linguagem	Ciências Humanas
EKGT	Medicina <i>Université Kofi Anan de Guinée</i>	Ciências da Saúde	Graduação Medicina	Ciências da Saúde
ESGB	-	-	Graduação Economia	Ciências Sociais Aplicadas
ETGB	Medicina <i>Université Gamal Abdel Nasser de Conakry</i>	Ciências da Saúde	Graduação Farmácia	Ciências da Saúde
EJGC	Engenharia Química <i>Universidad del Valle</i>	Engenharias	Doutorado Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos	Ciências Exatas e da Terra
EAGG	-	-	Graduação Enfermagem	Ciências da Saúde

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa. 2016.

*Estudantes de pós-graduação com graduação não informada.

Tal como registra o Quadro 2, do total de 35 estudantes estrangeiros que compõem o grupo de colaboradores, 23 (66%) haviam frequentado outros cursos universitários antes de migrarem para o Brasil, qual fossem cursos de doutorado, mestrado ou mesmo outra graduação. Outros 12 estudantes (34%) migraram para obter o primeiro diploma nas universidades brasileiras. Dentre os colaboradores estrangeiros que estudam ou que estudaram no Brasil entre 2010-2016, chama a atenção o caso da cabo-verdiana EKDC (27 anos), diplomada na graduação, no mestrado e no doutorado em uma universidade brasileira, inicialmente na condição de estudante ingressante pelo PEC-G, e, posteriormente, por duas entradas como estudante do PEC-PG. Durante a sondagem para a pesquisa, pelo *Facebook*, EKDC disse que gostaria de colaborar com meu trabalho porque havia gostado muito da experiência de estudar na UERJ sendo, portanto, uma oportunidade para rememorar os tempos em que viveu na cidade do Rio de Janeiro.

Como se observa no Quadro 2, os estudantes estrangeiros estão distribuídos em sete grandes áreas do conhecimento da TAC/CNPQ e uma área da TAC/CAPES. Está última corresponde à área *Interdisciplinar* na qual estão inscritos, respectivamente, os cursos de mestrado e de doutorado em *Planejamento do Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido* e *Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido*. Quanto à distribuição dos estudantes, verifica-se que entre os 23 estudantes que possuíam formação anterior à vinda ao Brasil, mais da metade (65%) buscou por cursos na mesma grande área do conhecimento,

deste modo, aproveitando as informações, conhecimentos, competências e as habilidades que possuíam, ainda que em outro curso, como fez a congoleza ERGR (22 anos), que se moveu do campo da Medicina para a Nutrição, e o beninense ETGB (22 anos), que passou da Medicina para a Farmácia, todos esses cursos inscritos nas *Ciências da Saúde*. Aproveitamento semelhante – de uma bagagem infocognitiva construída anteriormente à consecução do projeto migratório – também aparece entre os estudantes estrangeiros que buscaram por cursos de mestrado e de doutorado interdisciplinares. Nesta direção, têm-se a experiência das biólogas ESDV (22 anos, venezuelana) e EDMC (28 anos, colombiana), que mobilizaram os conhecimentos construídos na graduação para a diplomação em um programa de pós-graduação instalado na Amazônia brasileira, concebido em torno na ideia da sustentabilidade econômica, social e ambiental que, via de regra, demanda por pessoal com formação em diferentes campos disciplinares.

Do grupo de estudantes migrantes que contatei, seis pessoas (26%) escolheram frequentar cursos universitários em outra área do conhecimento. É bem verdade que algumas dessas áreas possuem “fronteiras” epistêmicas e disciplinares que são atravessadas por certos conhecimentos e informações que interessam mutuamente a uma e a outra disciplina⁸², ou nas quais são produzidos espaços comuns de interação entre elas, o que no entender de Pombo (2003) traduz-se na noção de interdisciplinaridade. De todo modo, mesmo nessas zonas de comunicação e de trocas de conteúdos disciplinares, os estudantes experimentam o desafio de se movimentarem sobre um terreno desconhecido para eles, a partir do qual entram em contato com novas teorias, conceitos, métodos e modalidades de aplicação. Assim é como reflito sobre a experiência de estudantes como o angolano EAGA (25 anos), que se deslocou do Direito (Ciências Sociais Aplicadas) para a Geociência (Ciências Exatas e da Terra); o peruano EVGP (39 anos), que passou da Administração (Ciências Sociais Aplicadas) à graduação em Letras – Português – Inglês (Linguística, Letras e Artes); a beninense EFGB (25 anos), atualmente estudando Gestão Ambiental (Ciências Biológicas), embora tenha cursado História e Geografia (Ciências Humanas); ou, dentre outros mencionados no Quadro 2, o caso do colombiano EJGC (32 anos), transitando da Engenharia Química (Engenharias) para o doutorado em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos (Ciências Exatas e da Terra). Todavia, continuando com os estudos em cursos da mesma área de conhecimento, ou não, talvez o mais importante na experiência migratória dessas pessoas seja a atualização e a ampliação da bagagem infocognitiva prévia que trouxeram com elas para o Brasil. Um

⁸² Refiro-me à *disciplina* no mesmo sentido de Pombo (2003), ou seja, como atividade de ensino de uma determinada ciência quanto aos modos de pensá-la, investigá-la e aplicá-la.

processo que se constitui diariamente, dentro e fora das universidades, na medida em que interagem não só com professores, pesquisadores e outros estudantes, mas também com outros migrantes e pessoas locais com as quais compartilham a cidade.

Dirigindo o olhar para as áreas do conhecimento mais procuradas pelos estudantes estrangeiros que contatei, as escolhas feitas por eles podem ser visualizadas na Tabela 4. Os cursos escolhidos pela maioria dos estudantes (23%) estão inscritos nas *Ciências Sociais Aplicadas*, onde estão se graduando – ou já se graduaram – em Administração, Ciências Contábeis e Economia, ou se diplomando – ou já se diplomaram – na pós-graduação em Comunicação Social – Relações Públicas, Museologia e Patrimônio ou em Tecnologia da Comunicação e Estética. A segunda área mais procurada pelos estudantes (20%) corresponde às *Ciências Exatas e da Terra*, na qual os estudantes estão ou estiveram ligados aos cursos de Agronomia, Ciência da Computação, Engenharia da Computação e Geologia, e, na pós-graduação, ao curso de doutorado em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos.

Os cursos da área de *Ciências Biológicas* e de *Ciências Humanas* são os terceiros mais procurados pelos estudantes estrangeiros contatados, contabilizando cada uma delas 14% das matrículas realizadas por essas pessoas. Na área de *Ciências Biológicas* eles estão a frequentar ou frequentaram os cursos de graduação em Biologia ou Gestão Ambiental, e, na pós-graduação, o doutorado em Ecologia e o de Biologia Computacional e Sistemas. Por sua vez, na área de *Ciências Humanas*, os estudantes estrangeiros estão distribuídos entre os cursos de mestrado em Cognição e Linguagem, História Social da Amazônia ou Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, e os cursos de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social ou Sociologia e Antropologia.

Tabela 4 - Grandes áreas do conhecimento procuradas pelos estudantes estrangeiros no Brasil.

Áreas do conhecimento	N. estudantes	%
Ciências Sociais Aplicadas	8	23
Ciências Exatas e da Terra	7	20
Ciências Biológicas	5	14
Ciências Humanas	5	14
Ciências da Saúde	4	11
Interdisciplinar*	3	9
Engenharias	2	6
Linguística, Letras e Artes	1	3
Total	35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa. 2016.

*Conforme TAC/CAPES.

Do grupo de 35 estudantes colaboradores, tem-se ainda uma presença menor deles em cursos na área de *Ciências da Saúde* (11%), precisamente nos cursos de Farmácia, Medicina e Nutrição; na área *Interdisciplinar* (9%), representada pelo mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido e pelo doutorado Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido; na área das *Engenharias* (6%), com as matrículas no curso de Engenharia Civil. E, por fim, na área de *Linguística, Letras e Artes* (3%), com o curso de graduação em Letras – Português – Inglês, frequentado por um estudante.

Notadamente os dados que reuni não são não são suficientes para produzir generalizações acerca das áreas mais procuradas para a diplomação/titulação nas universidades brasileiras. De todo modo, entendo que eles convergem para o que registram alguns relatórios internacionais. De acordo com levantamentos da *International Organization for Migration* - IOM (2013, 2015) e da *Quacquarelli Symond* – QS (2014), cursos ligados à gestão (economia, finanças, administração, etc.) à ciência (matemática, tecnologia, engenharia etc.) são os que mais atraem os estudantes estrangeiros para as universidades de prestígio do Norte. Cotejando essa informação com a TAC/CNPq, essas áreas correspondem exatamente às *Ciências Sociais Aplicadas* e as *Ciências Exatas e da Terra*, nas quais se encontra ou encontrava-se matriculada a maioria dos estudantes estrangeiros contatados. Assim, no panorama das migrações internacionais para estudo no Brasil ou alhures, verifica-se que algumas áreas do conhecimento têm sido priorizadas nas escolhas dessas pessoas, seja nos termos de sua realização pessoal e/ou profissional, seja quanto ao que analisam como as ofertas mais promissoras para o mercado de trabalho na terra de origem ou mesmo em outro país.

5.1.7 Caracterização quanto à renda

Sobre o grupo de colaboradores contatado também recolhi dados e informações que me permitiu conhecê-los quanto à renda. Acredito que esses dados são importantes para saber como eles se mantêm ou como se mantiveram nas cidades brasileiras que escolheram para viver e estudar. Tal como registra a Tabela 5, a renda mensal dos colaboradores varia entre um e três salários mínimos, correspondentes ao valor atualmente pago no Brasil. De um modo geral, esses rendimentos são oriundos de bolsa e, às vezes, são complementados por remessas de dinheiro feitas pelas famílias. Dentre os 35 estudantes contatados, 13 (37%) vivem no Brasil com uma renda de até dois salários mínimos. Um grupo de composto de nove pessoas (26%) tem renda de até um salário mínimo. Entre elas há um angolano que vive em Belém,

com renda mensal de R\$ 750,00, e um guineense que reside em Recife, com rendimentos no valor de R\$ 600,00. Outro grupo, composto por três colaboradores (8%), sendo eles um congolês, uma argentina e um peruano têm renda mensal melhor, declarada acima de quatro salários, de forma que o primeiro se sustenta com bolsa e remessas da família, e, os dois últimos têm renda proveniente do próprio trabalho. Apenas uma estudante colombiana (3%), que estuda no Rio de Janeiro, declarou ter renda mensal próxima a quatro salários mínimos, provenientes de bolsa da CAPES. Somente uma pequena parte dos colaboradores (8%) optou por não fornecer dados sobre renda.

Tabela 5 – Renda mensal dos estudantes estrangeiros

Renda *	Ocorrência	%
Acima de 4 salários mínimos	3	8
Até 4 salários mínimos	1	3
Até 3 salários mínimos	6	18
Até 2 salários mínimos	13	37
Até 1 salário mínimo	9	26
Não informado	3	8
Total	35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa. 2016.

*Com base no salário mínimo vigente em 2016: R\$ 880,00.

Entre os estudantes estrangeiros procurei conhecer a origem da renda que os ajuda a seguir com o projeto da diplomação/titulação nas universidades brasileiras. Como o visto temporário não permite que estrangeiros exerçam atividade remunerada (BRASIL, 1980), 23 (66%) deles dependem basicamente de bolsa de estudo, estágio ou da remessa de dinheiro pelas famílias. Tem-se, ainda, 12 (34%) estudantes que obtêm renda como trabalhadores autônomos, bem como trabalhadores na iniciativa pública ou privada. Enquadra-se na condição de servidora pública a estudante EIMA (42 anos, argentina), que contraiu matrimônio com brasileiros, e, de trabalhador na iniciativa privada, o estudante EVGP (39 anos, peruano), que obteve visto permanente para seguir com a vida em São Paulo. Em linhas gerais, represento na Tabela 6 as principais fontes de renda informadas pelos estudantes estrangeiros que contatei.

Como destaca a Tabela 6, as bolsas de estudo consistem na principal fonte de renda dos estudantes estrangeiros da graduação e da pós-graduação. Enquanto mestrandos e doutorandos dispõem de bolsas nos valores respectivos de R\$ 1.500,00 e R\$ 2.200,00,⁸³ fornecidas pelas agências de fomento citadas por eles, precisamente Capes, CNPq e Fundação

⁸³ Conforme valores do CNPq para bolsas da pós-graduação, disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao13/>. Acesso em: 29 dez. 2016.

de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), os graduandos informam dispor de bolsas do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), no valor módico de R\$ 622,00, concedida por um curto período de seis meses, motivo pelo qual dependem principalmente do dinheiro que recebem da família (GOMES, 2002; SUBUHANA, 2007; NGOMANE, 2015). A estudante do curso de Agronomia ELGF (22 anos, francesa), por exemplo, viajou para o Brasil como bolsista do Programa Brafagri, da Capes. Todavia, sem a ajuda dos pais, a estadia seria inviável porque ela só recebeu o benefício no último mês de curso.

Tabela 6 – Origem de renda dos estudantes estrangeiros

Origem da renda	Ocorrência	%
Estágio	1	3
Bolsa	15	43
Família	5	14
Trabalho	3	8
Bolsa/Família	9	26
Bolsa/Trabalho autônomo/Economias	1	3
Trabalho/família	1	3
Total	35	100

Fonte: Ferreira, Rubens. Dados da pesquisa. 2016.

Do grupo de colaboradores, Cinco estudantes africanos (14%) informaram ser mantidos nas universidades brasileiras exclusivamente com as remessas financeiras das famílias. Já a peruana EKMP (27 anos) vive de “bicos” e do dinheiro que a família às vezes consegue enviar. Outra estudante, ELDI (41 anos, italiana), têm usado a economia obtida em trabalhos realizados anteriormente à viagem ao Brasil, que combina à bolsa de doutorado e aos ganhos obtidos de pequenos trabalhos para manter os estudos na cidade do Rio de Janeiro.

O estudante beninense ESGB (24 anos) foi o único a mencionar que gera renda a partir da atividade de estágio. Sobre esse tipo de fonte de renda, em particular, a servidora da UEL, TAFPR, encarregada das relações institucionais com os estudantes estrangeiros, explica que a universidade em que trabalha tem procurado encaminhar essas pessoas aos órgãos públicos e às empresas privadas locais que oferecem vagas para estágio, notadamente para que possam autossustentar os estudos. Pois, tal como essa servidora, uma das principais dificuldades sentidas na experiência dos estudantes de outros países resulta da descontinuidade nas remessas de dinheiro pelas famílias:

[...] todos os estágios que eu vejo eu indico os estudantes do PEC-G. Mas o Programa precisa ser revisto [...]. Não há controle sobre as informações prestadas

nos Termos de Compromisso e Termo Financeiro. Alguns conseguem comprovar os rendimentos, mas no dia a dia os familiares não conseguem mais enviar os valores prometidos na inscrição. Só 50% conseguem [...]. Os que possuem menos condições são provenientes de Benin, Camarões, República Democrática do Congo [...]. As representações diplomáticas também são mal orientadas, e não repassam a real situação financeira para os estudantes que chegam aqui pensando que já poderão concorrer a bolsas, e que o custo de vida é menor [...] (Conversa informal, 4 maio 2016).

De fato, um dos critérios de elegibilidade ao PEC-G é que os responsáveis sejam capazes de enviar U\$ 400,00 mensais para o custeio das despesas diárias dos estudantes. Mas, considerando que esse compromisso nem sempre consegue ser cumprido pelas famílias após a seleção, TAFPR entende como necessária a revisão desse convênio diante da situação de vulnerabilidade a que alguns estudantes acabam sendo lançados, por isto, temerosos quanto às incertezas do projeto que os trouxe ao Brasil.

5.1.8 Caracterização quanto à viagem: sozinhos ou acompanhados?

Em maio de 2016, enquanto explorava as comunidades virtuais do *Facebook* a fim de contatar possíveis colaboradores, conversei com um estudante sul-americano que aceitou participar da pesquisa. Posteriormente ele nunca deu o retorno do questionário nem do TCLE, ainda assim, lembro que ao perguntar se havia viajado sozinho ao Brasil, o jovem equatoriano retrucou: – Alguém viaja para estudar levando família? Quando interpelei o estudante, tinha em mente o estudo que fiz com uma bibliotecária sobre a imigração espanhola no Pará, no século XIX, quando grupos familiares de tamanho variável viajavam subvencionados pelo governo do estado para ocupar a Amazônia⁸⁴. E, mais recentemente, pensei também nas famílias haitianas e sírias, que, mesmo desfragmentadas e com o risco de morte, decidem atravessar fronteiras internacionais na esperança de uma vida melhor.

Ainda que eu discordasse, o questionamento do estudante equatoriano pareceu fazer sentido, afinal, o projeto de estudar exige disciplina, tempo e recursos nem sempre fáceis de compatibilizar quando se tem a presença física da família. Aliás, entre os colaboradores, cinco (14%) declararam ter filhos, o que demanda investimentos adicionais com saúde, alimentação, vestuário, lazer e instrução que repercutem no investimento para estudar fora do país de origem. Foi deste modo que a pergunta dele também se tornou um questionamento para mim: os estudantes estrangeiros trouxeram as famílias ao Brasil? Pelas evidências recolhidas, constato que às vezes sim, e de várias formas. Há situações em que os membros da família

⁸⁴ Ver o trabalho em coautoria com Érica Costa, *Compreendendo a imigração espanhola no Pará (1896-1899): um estudo a partir das passagens grátis como fonte de informação*. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/479>. Acesso em: 19 dez. 2016.

viajam juntos, outros seguem viagem depois, ou, como em alguns casos, há familiares residindo no Brasil para acolhê-los, o que torna os processos de chegada e de adaptação menos difíceis. Possibilidades deste tipo estão destacadas nos registros discursivos abaixo:

- **EKDC** (27 anos, cabo-verdiana): “[...] Eu e o meu irmão, que também foi estudar [...]”;
- **EAMC** (27 anos, colombiana): “[...] No começo, em 2013, vim sozinha, depois, em 2015, veio meu companheiro [...]”;
- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Cheguei ao Brasil quando minha madrasta e meu irmão ainda moravam aqui, mas eles agora não moram mais no país [...]”;
- **EADM** (42 anos, moçambicano): “[...] Com a família. Esposa e dois filhos [...]”;
- **ELGB** (27 anos, beninense): “[...] Estou no Brasil com dois irmãos que vieram antes de mim [...]”;
- **ELGH** (31 anos, haitiano): “[...] Eu vim sozinho, mas depois veio um irmão meu e um primo [...]”.

Ainda sobre os estudantes estrangeiros terem viajado ao Brasil sozinhos ou acompanhados, dentre os 35 colaboradores somente quatro (11%) declaram ter vindo juntos com a família ou com algum integrante do grupo familiar – mais comumente irmãos(ãs), estes também em busca da diplomação/titulação universitária. Uma estudante francesa (3%) disse que realizou a viagem na companhia de amigos que também vieram a estudo. Outros 31 colaboradores (89%) aportaram sozinhos em terras brasileiras, consistindo, deste modo, em maioria. Como se pode notar em relação à pergunta dirigida a mim pelo estudante equatoriano, embora migrar com a família para a realização do sonho da diplomação superior não seja a regra, alguns assim o fazem, seja para não afetarem as relações familiares com uma separação temporária, mas, relativamente longa, seja porque se fazem acompanhar por quem também vem a estudo no Brasil. Para essas pessoas que não se encontram sozinhas, certamente dificuldades emocionais como solidão e saudade são mais facilmente enfrentadas, pois, dispõem de uma relação já construída, que lhes permite partilhar confiança e solidariedade, sobretudo, diante dos imponderáveis da vida na sociedade de recepção.

Entre os que viajam sozinhos, a insegurança se faz mais presente nos primeiros meses, uma vez que no decorrer do tempo, os arranjos sociais estabelecidos por eles dentro e fora das universidades ajudam na adaptação ao novo lugar de moradia. A condição desses recém-chegados em fase de adaptação, estranhamento e incerteza remonta, inclusive, à minha chegada em Madri, em setembro de 2008. Em uma cidade onde o falar, os códigos de

comportamento e as regras morais eram completamente desconhecidos para mim, nas semanas iniciais, sozinho, vi-me diante da necessidade de lidar com situações cotidianas simples, muitas delas decorrentes da falta de informações sobre transporte, orientação espacial e moradia. Naquelas primeiras semanas eu me esforçava para obter o auxílio dos cidadãos locais que às vezes se mostravam bem desconfiados da abordagem de um estrangeiro. Assim, o momento da chegada, quando se está só em um lugar desconhecido, é algo que compartilho com parte dos colaboradores desta pesquisa, o que também remonta ao que viveu Gomes (2002), em Belo Horizonte. Como ele reflete a partir da própria experiência sobre quem viaja sozinho ao Brasil, a chegada é ambivalente, pois, corresponde a:

[...] um período também cheio de certezas e incertezas, alegrias e tristezas que exige do estudante, de um lado, o cumprimento do dever de estudante, ou seja, aquilo que Perrenoud (1995) caracterizou por *ofício de aluno* e, do outro lado, o enfrentamento das dificuldades próprias do acesso ao novo, ao desconhecido [...]. Naquele momento era tudo o que eu precisava: uma pessoa que pudesse dar-me alguma orientação (GOMES, 2002, p. 90, grifo do autor).

Ademais, como bem analisa Ngomane (2015), ao longo do tempo os que migram sozinhos passam a construir relações sociais com outros estudantes estrangeiros, formando um tipo diferente de parentesco – por convívio, afinidade e solidariedade, não por laços sanguíneos –, por meio do qual encontram um pouco mais de segurança e de conforto humanos, na medida em que dispõem de alguém para compartilhar todo tipo de situação vivida no Brasil, quer sejam positivas ou negativas.

5.1.9 Caracterização quanto ao tipo de moradia

Sozinhos, acompanhados por pessoas da família ou por outros estudantes, levantei dados sobre o tipo de moradia em que moram ou moravam os colaboradores desta pesquisa. Acredito que o lugar de moradia é tão importante quanto a renda para aqueles que migram com o projeto de estudar. Neste caso, importa não somente escolher um local de acordo com a disponibilidade financeira dos estudantes, mas também a segurança, a localização em relação ao campus da universidade que frequentam, o tempo de deslocamento e a disponibilidade de transporte, entre outros determinados pelas subjetividades de cada um. Entretanto, o critério mais importante na escolha do tipo de moradia acaba recaindo mesmo sobre o valor do aluguel.

No tempo em que morei na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, cheguei a visitar a habitação em que vivia uma colega de classe, migrante interna como eu e sem renda fixa. Localizada na Ladeira dos Tabajaras, em uma comunidade hoje pacificada no bairro de

Copacabana, a casa modesta de três cômodos pertencia a uma simpática migrante nordestina que complementava a renda alugando vagas. Em 2013, a proprietária cobrava o valor de R\$ 300,00 por inquilino. No dia em que visitei essa habitação, limpa e bem organizada, compreendi que a vaga correspondia a cada um dos leitos dos beliches que estavam dispostos em um único quarto, ocupado àquela época por três estudantes de mestrado da UFRJ. Para estudar, os ocupantes preferiam se deslocar até a biblioteca do campus da Praia Vermelha, pois, segundo diziam, ficava difícil manter a concentração quando todos estavam presentes no minúsculo quarto. Assim, a vaga era mais um lugar para dormir do que para estudar.

Na experiência migratória dos estudantes estrangeiros contatados, observo que a escolha do tipo de moradia também segue a lógica do menor preço, independente de serem europeus, latinos, caribenhos ou africanos. A Tabela 7, nesta direção, apresenta os tipos de habitação em que moram ou moravam durante a estadia no Brasil. Do conjunto de dados obtidos sobre esta variável, excluí apenas aqueles referentes a dois colaboradores, precisamente um peruano e uma argentina que já residiam em casa própria antes de se tornarem estudantes, o que em relação aos outros colaboradores representa uma dificuldade a menos enfrentada no caminho até a diplomação. Nessa Tabela, há que se notar que as ocorrências computadas são superiores ao número de estudantes. Isto ocorre porque os discursos fornecidos no questionário mostram que, durante os anos de estudo, alguns deles precisaram mudar de moradia. Aliás, um traço que também constatei entre os migrantes internos com os quais convivi no Rio de Janeiro, como aqueles que ocupavam as vagas na Ladeira dos Tabajaras e outros de meu relacionamento. Mudam-se os estudantes por várias razões: quando não conseguem alguém para dividir o aluguel; quando se desentendem com os companheiros; quando o aluguel torna-se insustentável; quando conseguem um lugar mais próximo ao *campus* onde estudam; quando desejam ter mais privacidade; quando a renda lhes permite o acesso a uma moradia mais confortável; e quando buscam um lugar mais tranquilo para estudar, entre outros motivos possíveis.

Como evidencia a Tabela 7, a maioria dos estudantes estrangeiros contatados (54%) reside ou residiu em apartamentos de aluguel compartilhado, deste modo, otimizando custos com moradia. As repúblicas de estudantes, como organizações privadas e sem fins lucrativos, também são procuradas pelos que vêm a estudo no Brasil. Neste tipo de moradia, regida por normas explícitas através de estatuto e regimento interno, vivem ou viveram oito estudantes (19%), provenientes dos países: Benin; Colômbia; França; Haiti; e São Tomé e Príncipe. Dependendo de onde estejam localizadas, e se mobiliadas ou não, as quitinetes são opções

econômicas. Este tipo de moradia foi mencionado por cinco estudantes (12%), entre eles a venezuelana ESDV (34 anos).

Tabela 7 – Tipo de moradia procurada pelos estudantes estrangeiros no Brasil

Tipo de moradia	Ocorrência	%
Apartamento alugado	22	54
República de estudantes	8	19
Quitinete	5	12
Casa alugada	4	10
Quarto alugado	2	5
Total	41	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa. 2016.

No dia em que a entrevistei ESDV ofereci carona para deixá-la até a quitinete que divide com uma estudante paraense. O pequeno imóvel está localizado no Curió-Utinga, próximo à área do Parque Ambiental de Belém, consistindo em um dos bairros menos populosos da capital. Ao parar o taxi no ponto em que a recém-doutora pediu para descer, eis que a vi caminhar e desaparecer lentamente por entre um labirinto de passagens, que, de tão estreitas, só podem ser acessadas a pé, por motos ou por bicicletas. Esta cena fez-me pensar em como a vontade de estudar levou a jovem e amável venezuelana – originária de uma bucólica e turística cidade andina, filha de pesquisadores – a morar em um lugar tão marcado pela pobreza e que eu, como belenense, sequer conheço. Acredito que, para ela, essa experiência produziu algum efeito diferenciador, sobretudo nas ideias e nos valores que trouxe sobre Belém e a sobre Amazônia. Algo que penso ocorrer também com os estudantes estrangeiros que escolhem viver nas favelas do Rio de Janeiro durante o tempo de residência no Brasil, o que parece afetá-los de uma forma bastante positiva, talvez tocados pela poética e pela tenacidade da vida onde o Poder Público se mantém ausente, sobretudo, em termos de saneamento básico.

Para finalizar a discussão dos dados sobre moradia, tal como consta na Tabela 7, as casas também figuram nas respostas dos colaboradores, mais em menor frequência (4%). Elas fazem parte da experiência de estudantes da Itália, Guiné-Bissau, Gana e Benin. Um grupo menor, formado por duas colaboradoras (2%), sendo uma colombiana e a outra uruguaia, declarou residir em quartos, tipo moradia em que já vivi nos meses em que estudei arquivos em Madri. Assim, uma vez apresentados e discutidos os dados levantados sobre o tipo de moradia, abaixo relaciono alguns fragmentos discursivos fornecidos pelos estudantes

contatados, a fim de evidenciar os arranjos que fazem para ter onde morar nas cidades brasileiras:

- **ELDI** (41 anos, italiana): “[...] tive que dividir uma casa – que sortudamente é de um amigo, assim, mais barata– com um casal de amigos de condições bastante ruins”;
- **EKGG** (22 anos, ganês): “[...] apartamento alugado com 2 ou mais pessoas dividindo as dispersas [...]”;
- **EDDU** (35 anos, uruguaia): “[...] No começo, eu alugava um quarto. Agora, compartilho apartamento [...]”;
- **ECGF** (22 anos, francesa): “[...] Eu morei em uma república para longas moradias. Tinha um quarto para mim, com banheiro, e dividia a cozinha e outros espaços comuns com a galera da casa. A casa era bem localizada, muito perto de um dos campi da universidade [...]”;
- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] Já morei em república com outras colegas, mas agora arrumei uma casa e estou morando sozinha [...]”;
- **ERMG** (29 anos, guineense): “[...] Morei em casa, prédio e quitinete. Todos de boa qualidade [...]”;
- **EJGC** (32 anos, colombiano): “[...] Morei em república compartilhando quarto (por 2 anos), logo depois em um apartamento com coisas próprias (2 quartos), até agora [...]”;
- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Moro em quitinete alugado [...]”;
- **ELMC** (25 anos, costarriquenha): “[...] Prédio, em apartamento alugado [...]”;
- **EKMP** (27 anos, peruana): “[...] Quando cheguei ao Rio, morei no Irajá. Lá dividíamos [o namorado e ela] um apartamento com um amigo dele [...]. Todas as contas eram divididas, mas quando ingressei no mestrado era muito longe e caro para ir desde Irajá até Botafogo. Foi assim que decidimos morar na Vila Residencial na Ilha do Fundão. Na Vila, moro numa quitinete com ele. A mensalidade é de 800 reais [...]”.

Como procurei mostrar neste capítulo, os estudantes estrangeiros dos quais me ocupo formam um grupo de pessoas jovens adultas, bastante diverso quanto à composição. Embora a presença de estudantes de origem africana seja significativa, a abertura da pesquisa para colaboradores sul-americanos, centro-americanos, caribenhos e europeus permitiu visualizar os fluxos de entradas produzidos por essas pessoas no Brasil em sua heterogeneidade. De fato, aqueles provenientes de países em desenvolvimento se mostram maioria, o que se explica pela

forma como ingressaram nas universidades brasileiras, notadamente pelos programas PEC-G e PEC-PG. Por outro lado, há também aqueles que ascendem aos cursos de graduação ou de pós-graduação por outras vias, quais sejam os exames vestibulares ou os editais de ampla concorrência, em ambos os casos, disputando vagas *pari passo* com candidatos brasileiros.

Por fim, embora os estudantes contatados formem um grupo diverso, os dados sobre renda e habitação mostram que estamos falando de pessoas que não são tão distantes em relação às dificuldades que enfrentam no Brasil, em especial quanto ao desafio de arcar com os custos de vida no dia a dia, o que ainda veremos no capítulo 8. Como muitos dos estudantes contatados têm renda entre um e dois salários mínimos – valores próximos à renda média dos brasileiros, de R\$ 1.113,00⁸⁵ – as condições da estadia no país dependem da cidade em que escolheram morar, ou, melhor dizendo, se as universidades que frequentam estão instaladas em cidades com maior ou menor custo de vida. Isto se reflete, por exemplo, nos arranjos que fazem para gerir da melhor forma os rendimentos obtidos por meio de bolsas e/ou com a ajuda dos familiares até a conclusão dos estudos, procurando minimizar, sobretudo, as despesas com aluguel. Seja como for, creio que a diversidade dessas pessoas provenientes de países com diferentes realidades culturais, linguísticas, sociais, tecnológicas e políticas pode nos ajudar a conhecer motivações igualmente diversas quanto à decisão de migrar para estudar no Brasil, algumas delas inclusive ligadas ao campo das subjetividades, tal como veremos no capítulo seguinte.

⁸⁵ Conforme valores calculados pelo IBGE referentes à renda domiciliar *per capita* 2015. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2015_20160420.pdf. Acesso em: 8 dez. 2016.

6 AS MOTIVAÇÕES DOS ESTRANGEIROS PARA ESTUDAR NO BRASIL

[...]Quando resolvi fazer doutorado em Londres, fui motivada basicamente pelo desejo de viver fora novamente, dessa vez na Europa e sem meus pais e irmãs. Havia no fundo a expectativa de que uma nova experiência no estrangeiro pudesse ajudar a ‘descobrir’ qual era a minha identidade [...].

Claudia Rezende (2009, p. 12).

Este capítulo é dedicado à discussão das motivações que influenciaram a migração dos estudantes estrangeiros para o Brasil. Neste sentido, os dados que mobilizo nesta parte da pesquisa foram obtidos por meio dos questionários respondidos e do material das entrevistas, o que contextualizo com o auxílio de dados quantitativos, obtidos de organizações públicas ou privadas ligadas à área educação, no Brasil e no exterior. De um modo geral, esse material empírico fornece à análise elementos para conhecermos o que influenciou a decisão do grupo contatado de estudar nas universidades de um país do Sul. No cenário global, Van Mol (2008) argumenta que as decisões dos migrantes estudantis são comumente baseadas na prosperidade econômica e no nível de desenvolvimento tecnológico dos países para os quais migram. Sem discordar que esses condicionantes são importantes para o fortalecimento das universidades e da ciência, acredito que eles são de uma objetividade válida para entendermos as rotas migratórias internacionais em direção aos países do Norte como os EUA, onde, segundo Zeleza (2012), o ensino superior tem se tornado cada vez mais mercantilizado e os estudantes vêm sendo transformados em consumidores de serviços acadêmicos. Por sua vez, o relatório produzido pela empresa inglesa *Quacquarelli Symond* (2014) dá conta de três principais fatores motivacionais para as migrações de estudantes no período 2009-2013, a saber: o reconhecimento da formação no exterior; os custos/forma de acesso às universidades; e a expectativa de inserção profissional no país de acolhida após a diplomação/titulação. Contudo, no que diz respeito à realidade brasileira, é possível que outras motivações alimentem essas iniciativas migratórias espontâneas.

Em realidade, os países ricos possuem uma política de recrutamento de estudantes estrangeiros mais bem definida porque compreendem o significado dessas entradas para a economia. Austrália, França, Canadá, Suíça e República Checa, por exemplo, atraem essas pessoas com a possibilidade de trabalho acumulado aos estudos, permitindo que possam permanecer no país após a diplomação/titulação, embora formando “[...] uma reserva de assistentes de pesquisa de baixo custo [...]”, explorada em relação aos pesquisadores nacionais

(VAN MOL, 2008). No Brasil, além da oferta de cursos gratuitos de graduação, mestrado e de doutorado nas universidades públicas, isentos de taxas, e da oferta de bolsas de estudo/pesquisa, o Conselho Nacional de Imigração (CNI) instituiu recentemente a Resolução Normativa n. 124/1996, representando mais um passo na construção de uma política de atração de estudantes estrangeiros. Segundo essa norma, os estudantes podem, ao longo da formação, ou em até 12 meses após a diplomação/titulação, solicitar a transformação do VITEM IV em visto temporário de trabalho (BRASIL, 2016d). Uma medida que pode vir a estimular a maior entrada de estudantes estrangeiros nos próximos anos e, deste modo, tornar o país mais competitivo com os países do Norte.

Como as universidades desses países cobram taxas administrativas, sempre mais caras para os estrangeiros, eles acabam por representar uma fonte de incremento significativo nas receitas dessas instituições, além de atrair e fixar pessoas que possam ampliar a capacidade científica, tecnológica e de inovação na sociedade receptora. Ao assinar o texto *International students a 'sources of profit'* para o *The Varsity*, Flynn (2014) nos informa, que, na *University of Toronto*, as taxas pagas pelos estudantes nacionais são da ordem de 3%, enquanto para os estrangeiros são de 6,5%. No mesmo ano, nos EUA, só os estudantes estrangeiros injetaram o montante de \$ 27 bilhões de dólares na economia, conforme registra a Tabela 8⁸⁶. Comparado aos demais países falantes de língua inglesa, o menor custo anual total com o ensino universitário no exterior é o do Canadá, que, em razão disso, vem crescendo como um dos destinos preferidos entre os estudantes.

Tabela 8 – Taxas universitárias médias pagas anualmente por estudantes nos principais países de acolhida de língua inglesa, 2014.

Países	Taxas universitárias	Custo de vida anual (USD)	Custo anual total (USD)
Austrália	24,081	18,012	42,093
EUA	24,914	11,615	36,564
Reino Unido	21,365	13,680	35,045
Canadá	16,746	13,201	29,947

Fonte: Adaptado de *World Education New & Reviews*, 2 fev. 2015.

Durante a pesquisa não foram encontrados dados que nos permitissem visualizar o impacto dos estudantes estrangeiros na economia brasileira. Ainda assim, há que se dizer que mesmo quando frequentam as universidades públicas, essas pessoas injetam dinheiro na economia local da cidade onde residem. Basta lembrar, neste sentido, dos valores despendidos

⁸⁶ Para maiores detalhes sobre o significado dos estudantes estrangeiros na economia desses países, ver matéria disponível em:

<http://wenr.wes.org/2015/02/international-student-mobility-trends-2015-an-economic-perspective>. Acesso em: 7 out. 2016. Acesso em: 11 jan. 2016.

com contratos de aluguel⁸⁷, as despesas relacionadas à alimentação e aos serviços de luz, água, telefonia/Internet e transporte, assim como aquelas relacionadas ao consumo de material didático, cursos extracurriculares, atividades culturais e outras despesas pessoais possíveis.

Considerando a região da América do Sul e do Caribe, o Brasil se destaca como o país que mais recebe estudantes estrangeiros. Dados nacionais sobre essa procura entre 2010-2016 podem ser observados na Tabela 9, onde os anos de 2013 e 2014 constam como os de maior entrada no país. Entretanto, uma visão mais completa e atual desse fluxo migratório fica comprometida pela falta de dados consolidados pelo MEC/INEP para os anos de 2015 e 2016. Ainda assim, dados internacionais mais recentes da UNESCO (2016) situam o Brasil na 31ª posição entre os 115 destinos mais procurados não só para a diplomação/titulação⁸⁸, como também para a realização de cursos de intercâmbio e de curta duração, superando a posição do Equador (40ª), da Colômbia (70ª) e do Chile (95ª) (UNESCO, 2016). Para países sul-americanos como Argentina, Bolívia, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela, bem como para a Guiana Francesa (Departamento francês), ainda não existem dados disponíveis na base da UNESCO que nos informem sobre a posição deles na rota das migrações internacionais Sul-Sul, precisamente aquelas motivadas por estudo.

Tabela 9 – Estudantes estrangeiros matriculados nas universidades brasileiras, 2010-2016.

Ano	Graduação		Pós-graduação		Total
	Estudantes*	%	Estudantes	%	
2010	11.393	19	739	4	12.132
2011	10.817	18	668	4	11.585
2012	11.233	18	752	4	11.985
2013	11.886	20	3.617	19	15.503
2014	15.114	25	3.980	21	19.094
2015	-	-	4.250	23	4.250
2016	-	-	4.624	25	4.624
Subtotais	60.443	100	18.730	100	79.173

Fonte: INEP (2016) e Capes (2016), via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC).

*Foram excluídos os estudantes de cursos a distância e sequenciais.

Diante do exposto e focando minha investigação na realidade brasileira, daqui por diante explorarei as respostas fornecidas nos questionários pelos colaboradores deste trabalho sobre as motivações que influenciaram a decisão dos estudantes estrangeiros para estudar e viver no Brasil. Através do método da *Análise de conteúdo* (BARDIN, 2016), o material

⁸⁷ Em meu caso particular, entre fevereiro de 2013 e março de 2016 tive o dispêndio preciso de R\$ 80.351,32 com aluguel na cidade do Rio de Janeiro.

⁸⁸ Conforme a UNESCO (2016), o Brasil é o 21º país no envio de estudantes para as universidades do exterior, logo, estamos falando de um país maior em saída do que em entrada de pessoas para estudo.

empírico fornecido pela questão *O que motivou sua decisão de estudar no Brasil?* permitiu identificar as unidades de significação (palavras) pela leitura das respostas fornecidas nos questionários. Conforme orienta Bardin (2016), as unidades de significação com características comuns foram agrupadas sob seis *categorias*⁸⁹, cujos títulos atribuídos representam as motivações dos estudantes quanto à decisão de migrar para o Brasil, a saber: (1) *motivações orientadas pelos afetos*; (2) *motivações influenciadas por outras pessoas*; (3) *motivações orientadas pelo interesse na língua portuguesa*; (4) *motivações orientadas pela cultura brasileira*; (5) *motivações orientadas por interesses acadêmicos*; (6) *motivações explicadas pelo desejo de liberdade*. Organizadas na Tabela 10, essas categorias nos ajudam a entender, ainda que em parte, o destaque do Brasil em relação aos fluxos de estudantes estrangeiros que recebe anualmente, assim como os elementos subjetivos que sustentam a decisão dessas pessoas por migrar para estudar em terras brasileiras; o que torna o Brasil um país atrativo para esses estudantes em particular; e por que eles escolheram as universidades brasileiras dentre outras possíveis. Vejamos, então, o que nos dizem esses estudantes.

Tabela 10 – Classificação das motivações para migrar informadas pelos estudantes.

Motivações para migrar	Frequência	%
Motivações orientadas pelos afetos	5	7
Motivações influenciadas por outras pessoas	5	8
Motivações orientadas pelo interesse na língua portuguesa	3	5
Motivações orientadas pela cultura brasileira	5	11
Motivações orientadas por interesses acadêmicos	31	50
Motivações explicadas pelo desejo de liberdade	12	19
Total	62	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

As *motivações orientadas pelos afetos*, como sugerido, sustentam-se *grosso modo* por estímulos emocionais. Alguns colaboradores declaram que dentre outros destinos possíveis escolheram o Brasil por razões afetivas, sejam elas relacionadas ao país ou aos brasileiros. Explicações deste tipo emergem nas falas dos/as estudantes:

- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Em 1998 eu conheci Belém e me apaixonei pela cidade [...]”;
- **ELGH** (31 anos, haitiano): “[...] Eu sempre gostei do Brasil [...]”;
- **ELDI** (41 anos, italiana): “[...] Voltei ao Brasil em 2013 por causa do meu parceiro[...]

⁸⁹ Conforme Bardin (2016, p. 147) “[...] As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns dos elementos [...]”.

- **EIMA** (42 anos, argentina): “[...] Minha migração foi motivada pela minha vida afetiva [...]”;
- **EKMP** (27 anos, peruana) “[...] Ele foi uma motivação para eu vir para o Brasil e tentar continuar com meus estudos [...]”.

Os estudantes ESDV e ELGH expressam vinculações afetivas com o Brasil. A primeira estudante conheceu o país nos anos de 1990, quando o pai ainda morava na cidade de Belém. Nas viagens de férias à capital paraense, ESDV pouco a pouco foi aprendendo o português, adaptando-se à cultura local, às pessoas, à topografia plana do terreno e ao clima quente. Para ela, esse traço é bastante distinto do frio andino ao qual estava acostumada em Santiago de los Caballeros de Mérida, cidade natal onde se diplomou em Biologia pela *Universidad de los Andes*. Já no caso de ESDV, a ligação afetiva foi construída a partir de um conhecimento prévio de Belém, o que acabou por sustentar a decisão de migrar para cursar o mestrado em Ciências Biológicas em 2009, e, posteriormente, o doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, em 2012.

Na experiência de ELGH, a vinda ao Brasil está associada a um afeto construído de longe, precisamente pelas informações que tinha sobre o país e a cidade do Rio de Janeiro. Isto motivou o estudante a inscrever-se no PEC-G em 2010, em busca de uma vaga na UFRJ. O terremoto de magnitude 7.2 que assolou o Haiti naquele mesmo ano, causando a morte de mais de duas mil pessoas, só fez com que ELGH apressasse a viagem. No decurso da pesquisa e após o retorno do questionário não obtive mais notícias desse estudante haitiano, com quem inclusive cheguei a conversar pelo *WhatsApp*⁹⁰. Todavia, pela página pessoal que possui no *Facebook* e pelas matérias que encontrei sobre a migração haitiana no Brasil – algumas das quais é entrevistado –, ELGH parece estar bem adaptado à vida no Rio de Janeiro, sentindo-se um pouco carioca, ou haitiano-carioca, para usar os termos que encontrei mencionados por ele em um desses noticiários. E também foi pelos noticiários fiquei sabendo do projeto de ELGH de migrar para Foz do Iguaçu, agora movido pelo afeto familiar para ficar próximo do irmão, então recém-chegado para estudar no Paraná.

As estudantes ELDI e EIMA têm os afetos dirigidos para os companheiros delas, motivo de estarem no Brasil, ambas sendo migrantes que se tornaram estudantes. A primeira

⁹⁰ No *WhatsApp* não pude deixar de notar a foto e o *status* de ELGH, transmitindo o que parece ser o estado de felicidade desse estudante no Brasil. Na foto ele aparece segurando uma enorme bandeira do Haiti sobre as costas, tendo como cenário o estádio de Maracanã, com uma partida de futebol acontecendo ao fundo. Em campo estão os jogadores do Flamengo e de outro time que não consegui identificar. No *status*, por sua vez, ele registra a palavra *Freedom* entre duas bandeiras haitianas.

já havia morado na cidade do Rio de Janeiro entre 2004 e 2011. Após uma estadia breve em Johannesburg, África do Sul, ela retornou ao Brasil em 2013 para ficar perto do companheiro, iniciando o doutoramento na UFRJ no ano seguinte. Em relação ao país, em especial à cidade do Rio de Janeiro, ELDI não esconde o descontentamento que tem origem, entre outras questões, no elevado custo de vida que a obriga a utilizar a reserva financeira, acumulada em anos anteriores e que combina à renda obtida em trabalhos como *freelance* para manter-se no Brasil. Como meio para reduzir os custos com moradia, ela divide o aluguel com um casal de amigos e, segundo declara, a precarização em que se encontra a impede de ter filhos: “Não posso me permitir de ter”.

EIMA, por sua vez, bem pode ser situado no contexto daqueles a que Castles (2000) se refere como o de pessoas que migram, entre outros motivos, em busca de um amor. Em Spinoza (2009), o *amor* é definido como o próprio afeto da alegria, capaz de aumentar a potência de ação das pessoas, ideia que vejo também como um estímulo para que as pessoas migrem buscando novos possíveis a partir de um relacionamento xenófilo. Se levarmos em conta que em uma dimensão global as TIC têm permitido não apenas a intensificação das trocas informacionais e cognitivas, mas também afetivas, a descoberta de afinidades entre pessoas remotas via agências virtuais de casamento – ou aplicativos de relacionamento para celulares – introduz nova dinâmica nos relacionamentos entre pessoas que moram em cidades, países ou regiões distantes. Daí não soa estranho dizer que as *motivações orientadas pelos afetos* ajudam a explicar parte do fenômeno migratório contemporâneo, pois, de acordo com Castles (2000), pessoas também migram em busca de relacionamentos afetivos. Embora o encontro de EIMA com o marido não tenha sido mediado pelas TIC⁹¹, mas a partir de um encontro presencial na cidade do Rio de Janeiro, foi em função desse relacionamento que ela se mudou para o Brasil, frequentou a universidade, tornou-se mãe, trabalhadora no setor da educação e hoje vive uma nova experiência de estudo na pós-graduação.

Como ELDI e EIMA, a estudante EKMP teve a vinda para o Brasil associada ao companheiro. Também peruano, ele já frequentava um curso de mestrado em Matemática no Rio de Janeiro, no momento em que ela terminava a graduação em Comunicação Social na *Universidad Nacional Mayor de San Marco*. Como o casal de namorados havia previamente planejado, tão logo formada, EKMP viria para o Brasil. Mas, para além do relacionamento afetivo, ela também desejava prosseguir com os estudos na pós-graduação, uma vez que as

⁹¹ O relacionamento romântico mediado pelas TIC aparece na experiência da estudante colombiana ELDC (35 anos), que conheceu o futuro marido (espanhol) utilizando uma rede virtual de relacionamentos conhecida como *Badoo*. O encontro do futuro casal aconteceu quando ela ainda morava na cidade do Rio de Janeiro.

mensalidades cobradas pelos cursos de mestrado e de doutorado na capital Lima são, segundo ela, “exorbitantes”. Como se vê, amor e razão se misturam na experiência migratória de EKMP, ELDI e EIMA, na medida em que aproveitam a estadia ao lado dos companheiros para se qualificarem nas universidades brasileiras.

Enquanto escrevia sobre as *migrações motivadas pelos afetos*, não pude deixar de traçar um paralelo sobre a experiência dessas três mulheres estrangeiras no Brasil e as experiências de três mulheres brasileiras na Alemanha. Certo dia, assisti o documentário *Cinderelas, lobos e príncipes encantados* (2009), produzido com mulheres que alimentam o sonho do casamento como homens europeus. Nesse documentário chamou minha atenção a história de três migrantes brasileiras na Alemanha, todas negras, de origem muito pobre e, que, diferentemente de EKMP, ELDI e EIMA, possuíam baixo grau de instrução. Embora essas brasileiras tenham realizado o sonho de casar-se com europeus, precisamente alemães, elas continuam a levar a vida de trabalhadoras domésticas, tal como viviam no Brasil. Isto me fez pensar que as motivações afetivas, em uma dimensão migratória mais ampla, envolvem dinâmicas que variam conforme o projeto de cada mulher, seja o de estudar, ter uma vida materialmente mais confortável, “melhorar” a genética familiar⁹², continuar trabalhando para ajudar a família no país de origem, viver o amor, fugir da pobreza ou mesmo da decepção afetiva anterior com seus compatriotas, o que as leva a idealizar o homem estrangeiro como alguém de comportamento e de valores mais distintos, inclusive no modo de tratar a mulher. Isto é, como alguém potencialmente capaz de tratá-las de acordo com as expectativas que possuem em um relacionamento afetivo. Diferentemente das estudantes estrangeiras, as brasileiras do documentário, que focaram o projeto migratório apenas na construção de uma vida conjugal e familiar, pareciam insatisfeitas, como se a vida amorosa com que haviam sonhado não tivesse se concretizado por completo, sinalizando, assim, as incertezas da decisão de migrar por esse tipo de motivação.

Em relação aos estudantes migrantes que vieram ao Brasil *influenciados por outras pessoas*, observo nas respostas deles a influência de pessoa(s) do contexto familiar ou de amizade, o que corrobora a pesquisa de Daniel (2016, p. 316) sobre estudantes peruanos na cidade do Rio de Janeiro, na qual esse tipo de motivação aparece representado pela categoria “incentivo de familiares, amigos e professores”. Semelhante ao trabalho dessa autora, estamos falando de pessoas que foram encorajadas pelas informações compartilhadas por quem já conhecia o Brasil, ou que aqui já residia. Nesta categoria incluo também os estudantes que

⁹² No mesmo documentário, uma mulher negra, baiana e profissional do sexo dizia que casar com um europeu era necessário para “clarear um pouco a família”.

dizem ter viajado com o interesse de conhecer pessoas novas, pessoas de outro país, com língua e cultura diferentes, o que entendo como o desejo de experiência da alteridade. Enfim, estudantes que vislumbram no encontro com o *outro* a possibilidade de aprenderem algo novo e, nesse encontro, descobrirem a si próprios, tal como sugere a citação que abre este capítulo, na qual Rezende (2009) diz ter decidido fazer o doutoramento na Inglaterra para descobrir uma identidade brasileira que ela mesma desconhecia.

Os discursos que me levaram a pensar em migrações com *motivações influenciadas por outras pessoas* foram fornecidos por um estudante guineense, um beninense, uma estudante francesa, um santomense e um ganês. Trechos desses discursos são transcritos abaixo:

- **ESGG** (27 anos, guineense): “[...] Por indicação do amigo que já estava aqui”;
- **ELGB** (27 anos, beninense): “[...] meus irmãos já estavam aqui então isso me motivou a vir para o Brasil [...]”;
- **ECGF** (22 anos, francesa): “[...] Gostei de fazer o curso [de português] e a minha professora, carioca, me deu muito interesse [incentivo] para ir ao Brasil”;
- **EAGS** (22 anos, santomense): “[...] Só a vontade de conhecer pessoas novas [...]”;
- **EAGG** (29 anos, ganês): “[...] Conhecer pessoas [...]”.

Nesta classe de motivações, em particular, existem estímulos extrínsecos e intrínsecos aos estudantes estrangeiros. Os do primeiro tipo têm origem nas representações do Brasil e da sociedade brasileira que são compartilhadas pelo *outro significativo*, isto é, por alguém que conhecem, logo, que já participa da rede de relacionamento deles, como “o amigo” de ESGG, “os irmãos” de ELGB ou a professora carioca de português de ECGF. Assim, *grosso modo*, essas representações compartilhadas pelo *outro* com os estudantes podem ser entendidas como informações acerca do continente (o país) e do conteúdo (a sociedade), que no projeto migratório municiam as pessoas quanto à decisão de sair, ou não. Também é provável que essas informações fornecidas pelo *outro* tenham sido revestidas por uma representação bastante positiva sobre o Brasil e os brasileiros, motivo pelo qual os estudantes decidiram migrar.

Os estímulos intrínsecos, por sua vez, mostram-nos quão forte é o desejo pessoal dos estudantes para viverem mesmo que por um determinado tempo em outro país, e, nessa experiência, conhecerem outras pessoas. Há, nesses estudantes migrantes, aquilo que entendo a partir de Glissant (1996) como uma predisposição para sair do confinamento e conviver com

a diferença, experimentando a alteridade enquanto princípio elementar das relações humanas. Possivelmente esta predisposição estimulou EAGS e EAGG na realização do desejo de atravessar o Atlântico para conhecer no Brasil pessoas que diferem deles em seus modos de ser, pensar, sentir e viver. Nas respostas desses estudantes, o ato de *conhecer* ultrapassa a objetividade de uma viagem restrita ao interesse pelo conhecimento acadêmico, sendo este racional, formal e metódico, orientando-se também pelo interesse por um tipo de conhecimento prático, aberto à irracionalidade, sensibilidade, informalidade, espontaneidade e à imprevisibilidade do que ele possa produzir nessas pessoas, e mesmo na vida após a diplomação/titulação, quando do retorno ao país de origem ou da migração para outro país.

Também encontrei entre os estudantes estrangeiros um grupo com *motivações orientadas pela língua portuguesa*. Neste grupo estão reunidas pessoas que expressaram o interesse em aprofundar o aprendizado da quinta língua mais falada do mundo. Por uma questão prática, também identifiquei entre esses estudantes migrantes aqueles que decidiram vir para o Brasil por terem o português como língua materna, o que não deixa de representar uma dificuldade quando os modos de falar *aqui* e *lá* apresentam certas variações léxicas e semânticas, tornando tensa a comunicação, e, conseqüentemente, as trocas informacionais e cognitivas. Ademais, ao considerarmos que a língua portuguesa é falada em cinco países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe)⁹³, todos eles conveniados ao PEC-G e ao PEC-PG, é de se entender a procura desses jovens pelas universidades brasileiras, ainda que alguns sejam falantes de outras línguas, como o inglês e o francês, dentre outros idiomas locais.

O grupo que atribui à língua portuguesa o estímulo para vir ao Brasil é formado por três estudantes. As menções a esse aspecto motivacional aparecem nas respostas abaixo:

- **EAMC** (27 anos, colombiana): “[...] Português [...]”;
- **EJGG** (28 anos, guineense): “[...] a língua [...]”;
- **ELGF** (22 anos, francesa): “aprender uma outra língua [...]”.

Dentre as pessoas acima, apenas EJGG tem o português como língua materna. Nas interações com brasileiros que envolvem a oralidade, esse estudante guineense e outros provenientes de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe são imediatamente

⁹³ O português também é a língua oficial do Timor-Leste, na Oceania e em comunidades de falantes na Europa (na Alemanha, Bélgica, França, Luxemburgo e na Suécia), na Ásia (em Damão, Diu, Goa, Java, Macau, Sri Lanka e Malaca). E não se pode esquecer que na África há também comunidades de falantes em Zanzibar, Tanzânia, na costa oriental africana (PENSAR..., 2007).

reconhecidos pelo português falado de forma “diferente”, não apenas no sotaque como também no uso de certas palavras que não correspondem às de uso no Brasil. Nesta direção e com base em Gomes (2008), entendo que mesmo sendo falantes da língua portuguesa, essas pessoas estão adquirindo informações e conhecimentos sobre um modo de falar e de escrever que se apresenta como novo para elas. É como diz a cantora portuguesa Teresa Salgueiro, no documentário *Língua: vidas em português*:

[...] Nós portugueses gostamos de nos reconhecer nos brasileiros, e vice-versa[...]. Também não posso dizer que haja uma identificação total, pois, somos de culturas totalmente diversas [...]. **Falamos a mesma língua, mas ela não é falada da mesma maneira.** E penso que quando estamos nos comunicando, sentimos isso, não é? Essa vontade de aproximação, e ao mesmo tempo, a distância que existe entre as duas maneiras de ser [...] (LÍNGUA..., 2002, audiovisual, grifo meu).

Em razão dessa diferença no falar, ou dessa distância, mencionada acima por Teresa Salgueiro, não há como negligenciar que a “nossa” língua portuguesa oferece dificuldades aos estudantes estrangeiros de outros países lusófonos, quer nas interações cotidianas com as pessoas locais, quer no cumprimento das tarefas acadêmicas que exigem um desempenho oral e escrito satisfatórios. Assim, embora o compartilhamento de uma língua materna surja como um fator importante na decisão de estudar nas universidades brasileiras, no contato com pessoas locais, professores e com os demais estudantes, os estrangeiros vão percebendo os desafios linguísticos que terão de superar para viver no Brasil, ainda que esses desafios sejam iniciais e temporários, sentidos, sobretudo, no primeiro ano de estadia.

Ainda sobre a língua, as estudantes ELGF e EAMC têm, respectivamente, o francês e o espanhol como língua materna. Para elas, as dificuldades com o português são maiores do que àquelas sentidas pelos estudantes africanos de países lusófonos. Em ELGF, por exemplo, o desejo de aprender outra língua surgiu como um dos motivos para ter deixado Paris e vir estudar Agronomia em São Paulo, aliás, um dos principais cursos buscados pelos franceses no Brasil. Um dos meios para que os jovens franceses frequentem as universidades brasileiras é possibilitado pelo Programa bilateral Capes/Brafagri⁹⁴, que promove a experiência de intercâmbio entre estudantes brasileiros e franceses em diferentes especialidades, com destaque para as Ciências agronômicas, alimentares e veterinárias. Por meio desse programa os estudantes franceses podem se descolar em missão de estudo por um período mínimo de quatro e máximo de dez meses, realizando uma espécie de graduação sanduíche.

⁹⁴ Programa Capes/Brafagri, disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/capes-brafagri>. Acesso em: 17 fev. 2016.

Pelo Programa Capes/Brafagri, que também permite a saída de brasileiros em direção à França, os estudantes se beneficiam com mensalidades, auxílio instalação, seguro saúde, adicional de localidade e também com auxílio de deslocamento e de material. Isto talvez ajude a entender os comentários que ouvi de ESDV (34 anos, venezuelana) e de ELDC (35 anos, colombiana), precisamente sobre o que elas notaram quanto à presença de estudantes franceses na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e em cursos de graduação em Agronomia. Em entrevista, ESDC comentou que: “[...] aqui em Belém tem muitos estudantes franceses estudando Agronomia”. E, na mesma direção, ouvi de ELDC: “[...] aqui [em Belém] tem muitos, muitos estudantes franceses que vêm estudar Agronomia”.

Na decisão de migrar de EAMC, a língua portuguesa surgiu como um fator facilitador, pois ela já havia residido na cidade de São Paulo como voluntária de uma ONG, aproveitando então para aprender a falar português. Como explica essa estudante, o interesse pela língua portuguesa já existia anteriormente à primeira viagem, de modo que o trabalho junto à ONG acabou por oferecer a ela as condições para um aprendizado prático que, posteriormente, permitisse ingressar na pós-graduação na UFRJ. A dimensão linguística na experiência de EAMC e ELGF lembra também a minha experiência em Madri, quando cheguei com um conhecimento mínimo de espanhol. Naquela época, a insegurança comunicativa inicial foi superada na medida em que aprofundei o convívio com os espanhóis, com meus companheiros de classe e com as duas famílias com quem convivi. Algumas semanas depois a língua já não representava qualquer dificuldade comunicativa, sobretudo nas aulas de Arquivo, nas quais a terminologia nem sempre lembrava os termos de uso na língua portuguesa. Enfim, embora essas dificuldades linguísticas venham à tona no cotidiano vivido pelos estudantes – e mesmo pelos demais migrantes – no país de recepção elas são mais sentidas no estágio de adaptação à nova realidade linguística, reduzindo pouco a pouco pela prática comunicativa com os falantes nativos.

Entre as respostas dos estudantes encontrei ainda um grupo que situo nas *motivações orientadas pela cultura brasileira*. Estas motivações, tal como sugerido, correspondem aos estímulos para migrar justificados no interesse pelo que se pode chamar de “cultura brasileira”. Dados neste sentido estão expressos na fala de cinco estudantes, a saber:

- **EDMC** (28 anos, colombiana): “[...] troca intercultural [...]”;
- **ECGF** (22 anos, francesa): “[...] Eu queria conhecer um pouco da cultura brasileira [...]”;
- **EMMC** (34 anos, chilena): “Cultura”;

- **EFGB** (25 anos, beninense): “Eu sempre quis estudar fora do meu país, conhecer uma nova cultura [...]”;
- **EAGG** (29 anos, ganês): “Conhecer novas culturas [...]”.

Quando vejo o uso do termo *cultura* nos discursos dos estudantes para explicar as motivações para migrar, penso nele como um conceito ainda em aberto, tal como se encontra o conceito de informação. Assim, enquanto Schrader (1983)⁹⁵ fala de um caos conceitual no campo da CI ao identificar 134 noções variantes de informação que fazem dela, ao mesmo tempo, tudo e nada, algo difícil de definir, Marconi e Presotto (2008) falam de mais de 100 definições de cultura no campo da Antropologia. Particularmente em relação ao conceito de *cultura*, Guattari e Rolnik (2006) consideram-no reacionário, pois, entendem que ele é complementar ao capitalismo. Para eles, enquanto na economia o capital promove a sujeição econômica das pessoas, na esfera social a cultura (re)produz formas de subjetivação dominantes, pelas quais as pessoas são inconscientemente normalizadas para gostos, crenças, comportamentos e valores similares, destituindo-as de autonomia e de suas singularidades. Seria dizer que a “cultura brasileira” produz e é (re)produzida por pessoas que gostam de samba, cerveja, feijoada e futebol; ou de outro modo, que a “cultura paraense” é (re)produzida por pessoas católicas que cultuam Nossa Senhora de Nazaré, que dançam carimbó e comem maniçoba.

Uma visão antropológica e construtivista de cultura que abre caminho para a autonomia, logo, superando visões homogeneizantes das pessoas que integram um mesmo grupo ou sociedade, aparece nos anos de 1970, precisamente nos estudos do antropólogo americano Clifford Geertz. Em *A interpretação das culturas*, a partir de um olhar empírico dos grupos humanos como seres semióticos, isto é, que produzem significados, Geertz (2008, p. 10) propõe um conceito de cultura também semiótico, ou seja, “um sistema entrelaçado de signos [símbolos] interpretáveis”, cabendo ao etnógrafo torná-lo acessível do ponto de vista dos próprios atores, pela vida que levam e como definem o que acontece com eles na vida cotidiana. Nesta direção, em uma crítica ao conceito de cultura como um mecanismo de

⁹⁵ Eis alguns dos equivalentes de informação levantados por Schrader (1983) na literatura em CI: conhecimento; conhecimento comunicado; um incremento no conhecimento; alguma coisa que muda o estado de conhecimento da pessoa; sabedoria; qualquer fato ou dado que pode ser usado, transferido, ou comunicado; alguma coisa para ser usada na tomada de decisão, planejamento ou resolução de problemas; ideias; dado registrado, classificado, organizado, relacionado ou interpretado em contexto para transmitir significado; cultura; um recurso; o que altera representações; o conteúdo semântico da mensagem; um processo social; um conceito relacional e outros mais.

controle que opera por planos, receitas, regras e instruções, aproximando-se do que pensam Guattari e Rolnik (2006), Geertz (2008, p. 33, grifo meu) observa que:

Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após a sua morte, **com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, ele se utiliza deles, ou de alguns deles, às vezes deliberadamente e com cuidado**, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo propósito: para fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para auto-orientar-se [*sic*] no ‘curso corrente das coisas experimentadas’, tomando de empréstimo uma brilhante expressão de John Dewey (GEERTZ, 2008, p. 33).

Nesse contexto, viver temporariamente em outro país aparece no discurso de ECGF, EMMC, EFGB e EAGG como a possibilidade de conhecerem as peculiaridades dos modos de agir, pensar, sentir, ser e de viver dos brasileiros, bem como a oportunidade para identificarem e refletirem sobre os traços similares ou diferentes que possuem em relação às pessoas da sociedade de recepção. É, ainda, a experiência pela qual os estudantes estrangeiros podem experimentar os *acréscimos*, as *subtrações* e as *alterações* a que se refere Geertz acima, aqui entendidas como mecanismos de produção de diferença.

Sobre esta discussão, penso também que o conhecimento de uma “outra cultura”, de uma “nova cultura” – *nova* no sentido de que ela é desconhecida para os estudantes; de que ainda não foi vivenciada por eles – é algo que se constrói de modo muito particular nas experiências migratórias. No caso dos estudantes, esse contato diário com a sociedade de recepção permite que eles ressignifiquem as representações que possuíam sobre a cultura brasileira quando ainda viviam em seus países de origem. É também pela experiência de viver temporariamente no Brasil que a “troca intercultural” de que fala EDMC surge como uma possibilidade, na medida em que as relações entre pessoas estrangeiras e nacionais são tecidas de maneira mais ou menos contínua. Enfim, somente uma “leitura” empírica da cultura brasileira pelo olhar individual dos estudantes estrangeiros é capaz de revelar pouco a pouco a complexidade da teia de significados (GEERTZ, 2008) que existente em torno dos muitos modos – ou dos modos singulares – de ser brasileiro.

Vistas as motivações que expressam o interesse pela cultura brasileira, passemos às *motivações orientadas por interesses acadêmicos*, nas quais situo os discursos dos estudantes estrangeiros que justificam a vinda para o Brasil pelo propósito propriamente dito de estudar. Em relação às demais motivações, entendo esta como de ordem objetiva, na medida em que ela expressa aquilo que está na superfície das intenções da maioria desses migrantes: o desejo de diplomar-se na universidade de outro país. No plano individual, ou mesmo familiar, esse

desejo se constrói pelo ideário de que a *fuga* para o exterior pode representar não somente a ascensão social e a oportunidade de acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho no país de origem, mas também no mercado global. Todavia, cabe lembrar que investimentos acadêmicos feitos pelos estudantes em outros países não oferecem qualquer garantia de sucesso, se não uma expectativa de inserção profissional, seja no país de origem ou em qualquer outro lugar. Ou, na pior das hipóteses, como dizem Mezzadra e Neilson (2013) sobre as formas de exploração dos trabalhadores qualificados, a diplomação/titulação torna-os profissionais subaproveitados em suas potencialidades cognitivas. Assim, tanto para os estudantes quanto para os demais migrantes, a vida no exterior é sempre uma aposta de resultados imprevisíveis, mas que vale à pena arriscar diante dos ganhos simbólicos e/ou materiais que essa experiência pode oportunizar.

Notadamente as *motivações orientadas por interesses acadêmicos* estão presentes em 51% dos discursos dos estudantes estrangeiros que contatei durante o trabalho de campo. E nos discursos recolhidos junto a 19 colaboradores é possível encontrar diferentes justificativas associadas às universidades brasileiras, ou aos docentes, como as que seguem:

- **EJDC** (37 anos, colombiano): “[...] Aprofundamento do conhecimento sobre a Pan-Amazônia [...]”;
- **EKDC** (27 anos, cabo-verdiana): “[...] Qualidade do ensino [...]”;
- **EDMC** (28 anos, colombiana): “[...] Troca acadêmica [...]”;
- **EAMC** (27 anos, colombiana): “[...] Qualidade, gratuidade [...]”;
- **ERGR** (22 anos, congolesa): “[...] o que me motivou a ideia de estudar de bolsa (estudar de graça) [...]”;
- **ELMC** (25 anos, costarriquenha): “[...] La calidad de la educación superior brasileña y la oportunidad de beca [...]”;
- **ELGF** (22 anos, francesa): “[...] a qualidade dos cursos [...]”;
- **ECGA** (24 anos, angolana): “[...] Qualidade de ensino e a grande oportunidade do PEC-G [...]”;
- **ESGB** (22 anos, beninense): “[...] Ouvi falar que as IES são de boa qualidade [...]”;
- **EJGG** (28 anos, guineense): “[...] a facilidade em conseguir uma vaga gratuita para estudar em uma universidade [...]”;
- **EADM** (42 anos, moçambicano): “[...] A oportunidade em frequentar a pós-graduação [...]”;

- **ECDP** (30 anos, peruano): “[...] Professores capacitados e melhor oportunidade de estudo [...]”;
- **ECDC** (37 anos, colombiana): “[...] A perspectiva teórica latino-americana da minha orientadora e a possibilidade de estudar com bolsa de estudo [...]”;
- **ELGH** (31 anos, haitiano): “[...] por algum motivo de documentação e problema político no meu país, as bolsas para as universidades dos EUA e Taiwan não funcionam, aí resolvi vir para o Brasil para estudar [...]”;
- **ELDC** (35 anos, colombiana): “[...] A existência da área da Museologia em nível de pós-graduação [...]”;
- **EKMP** (27 anos, peruana): “[...] No nível latino-americano, o Brasil mostrou-se um país de referência na Comunicação, passando pelas pesquisas especializadas, os professores qualificados, as bolsas de estudos e a gratuidade dos estudos [...]”;
- **EDDU** (35 anos, uruguaia): “[...] No Uruguai não há doutoramento em Biologia Computacional e, especialmente, eu vim porque queria ser orientada particularmente por um pesquisador que reside aqui [...]”;
- **EJGC** (35 anos, colombiano): “[...] Facilidade de ingresso e área de pesquisa [...]”;
- **EVGP** (39 anos, peruano): “[...] queria aprimorar conhecimento no que fazia [...]”;
- **ETGB** (22 anos, beninense): “[...] As oportunidades e conhecimentos estrangeiros [...]”.

Nos discursos acima sobre as motivações para estudar no Brasil, verifica-se uma representação bastante positiva das universidades brasileiras, tal como sugere o uso dos termos *qualidade*, *professores qualificados*, *professores capacitados*, *gratuidade*, *bolsa* e *pesquisa*. Embora haja muito por avançar no ensino superior, como no número de vagas na graduação e na pós-graduação nas IES públicas, na ampliação do número de doutores⁹⁶, das atividades de pesquisa em redes de colaboração científica e tecnológica, na infraestrutura das instituições, em recursos para a pesquisa e na internacionalização das universidades, entre outros, esses estudantes valorizam a experiência de estudar no Brasil. Neste sentido, há que se reconhecer que os esforços de avaliação no âmbito do MEC e da Capes têm fornecido indicadores importantes sobre o desempenho acadêmico das IES, ainda que as metodologias

⁹⁶ Apesar dos avanços, dados do Censo do CNPq mostram que, entre 1993 e 2014, a Região Norte historicamente tem concentrado o menor número de doutores no país, evoluindo de 138 (1,3%), em 1993, para 6.606 (5%), em 2014, ficando muito atrás da Região Nordeste, que, em 1993, possuía 897 doutores (8,3%) e, em 2014, 24.076 doutores (18,3%). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao1>. Acesso em: 3 maio 2016.

adotadas – como a do ENADE, para a graduação, e a compilação de informações das bases de dados da Capes, para a pós-graduação – apontem mais para o “ranqueamento” (POLIDORI, 2009) dos cursos e das IES do país do que para uma avaliação efetivamente complexa e global, centrada nos resultados do processo formativo experimentado pelos estudantes. Ademais, ao considerar que na história das universidades na América Latina as brasileiras apareceram mais tardiamente⁹⁷, no início do século XX, atualmente elas superam as predecessoras peruanas e bolivianas não só pelo acesso gratuito, mas também na oferta de cursos de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, o que só foi possível a partir da criação da Capes e do CNPq em 1951. Recentemente divulgados no documento *Mestres e Doutores 2015* (2016), os avanços nos cursos *stricto sensu* no período 1996-2014 mostram o aumento significativo de 205% na oferta de cursos de mestrado, contabilizados hoje em 6.620 programas, e de 210,2% na oferta de cursos de doutorado, somados em 1.954 programas disponíveis no Brasil.

A julgar pelo conjunto das respostas dos estudantes estrangeiros, a decisão para estudar e viver no Brasil envolve mais do que as percepções dessas pessoas acerca da *qualidade* do ensino nas IES. Elementos de ordem econômica (gratuidade do estudo nas IES públicas brasileiras, custo de vida, oferta de bolsa) e outros fatores acadêmicos, como a existência de pesquisadores reconhecidos em um determinado campo de pesquisa, ou de cursos de graduação/pós-graduação nas áreas de interesses dos estudantes também influenciam a escolha pelas universidades brasileiras. Note-se, ainda, que baseados nos conhecimentos e nas experiências anteriores de estudo dessas pessoas no país de origem, algumas delas entendem que, no Brasil, os cursos dão ênfase à produção científica e à formação para a pesquisa, tal como expressa uma estudante de doutorado:

A diferença com a universidade onde me formei [Peru] é a visão de ensino para *produção científica*, que aqui no Brasil é muito maior [...] e incentiva muito para *produzir*. Isso porque a competição é forte para uma vaga de trabalho. No doutorado tem professores muito qualificados, que não só te incentivam à produção científica senão também para ganhar experiência na parte acadêmica, ensinando e ganhando experiências em horas de aulas (ECDP, 30 anos, peruano, grifo meu. Entrevista: 20 set. 2016).

⁹⁷ Enquanto nos séculos XVI e XVII foram criadas, respectivamente, universidades no Peru e na Bolívia, no Brasil só no século XIX surgiram as escolas superiores e as faculdades que, posteriormente, dariam forma às primeiras universidades a partir de 1909, embora algumas delas nunca tenham saído do papel como foi o caso da Universidade Pedro II (1843), ou tiveram vida breve. Assim despontou a Escola Livre Universitária de Manaus (1909), na brevidade de 11 anos de funcionamento, a Universidade do Paraná (1912), a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) e Universidade de São Paulo (1934), esta última criada pela e para a elite paulistana, orientando-se pioneiramente para o ensino, pesquisa e extensão (SCHWARTZMAN, 2006; CHIARINI, 2013).

Não sem críticas por parte da comunidade científica ao que tem sido chamado de *produtivismo*, o que, segundo Trein e Rodrigues (2011), corresponde à imposição da geração de conhecimento científico à lógica produtiva e competitiva do mercado capitalista, importa dizer que a Capes tem adotado uma política de avaliação para os programas de pós-graduação que procura induzir a produção científica no corpo docente e discente. Fala-se, assim, de uma produção científica *desejável*, que extrapola a mera elaboração de um *produto final* (a dissertação, a tese) e se expressa em uma variedade de *produtos intermediários* (artigos, livros, anais de eventos, patentes e produção artística), gerados no decurso da formação, cuja pontuação para os programas é definida a critério de cada Comissão das áreas de avaliação. Além disso, conforme o Artigo 18 da Portaria n. 76/2010 – Capes⁹⁸, em vigor, a concessão de bolsas aos estudantes impõe o cumprimento do *estágio de docência*, prática esta concebida como estratégia para gerar benefícios educacionais na formação de doutorandos, mestrandos e graduandos. Enfim, ações que parecem representar uma novidade informacional e cognitiva para ECDP e, possivelmente, para outros estrangeiros que estão a estudar nas universidades brasileiras, descobrindo outros modos de ensinar/aprender para o exercício de uma profissão, para a docência e/ou para a pesquisa.

Em relação às *motivações explicadas pelo desejo de liberdade* eu as organizo a partir dos discursos dos estudantes estrangeiros que desejam a mobilidade a qualquer preço, a fim de sair do país de origem para viver uma vida diferente, aberta a novas possibilidades e à imprevisibilidade. Nestes discursos, verifico o desejo de *fuga* de que nos fala Boutang (1998; 2007) e também Mezzadra (2005, 2012) sobre os movimentos migratórios contemporâneos em suas estratégias de luta contra as diferentes formas de exploração, controle e violência, buscando, deste modo, a liberdade. No caso dos estudantes estrangeiros que migram para o Brasil, penso que o desejo de liberdade também está indicado por essa *fuga* espontânea, que recusa o modelo de ensino em vigor no país de origem, bem como as condições de acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação que lá existem. Em Hardt e Negri (2001), a dimensão positiva da *fuga* é dada como luta, como recusa a tudo o que está posto e impõe limites à subjetividade das pessoas. Assim, como vislumbro no conto de Rosa (1988), sair de casa para estudar também pode significar uma *fuga* das limitações e das normas impostas pelo ambiente familiar e social mais restrito, o que acaba por alimentar o desejo de viver o que existe além

⁹⁸ Estudantes de cursos de pós-graduação que já atuam na docência estão isentos desse tipo de estágio. Ver a Portaria n. 76/2010 no Diário Oficial da União, Seção 1, n. 73, p. 32, 19 abr. 2010, disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 12 julho 2016.

dos limites da casa, do bairro, da cidade natal, do próprio país. Com efeito, sair para estudar em uma universidade estrangeira pode representar também uma *fuga* pela realização da autonomia desses homens e mulheres, procurando significados sobre si, a própria identidade, o *outro*, o mundo, desejando, deste modo, viver experiências que façam sentido para eles/elas.

Nos discursos dos estudantes estrangeiros contatados, a migração motivada *pelo desejo de liberdade* é indicada por uma vontade deliberada *fugir* do país de origem, seja para onde for e aproveitando as oportunidades que surgiram para eles/elas. Precisamente essa motivação foi verbalizada pelos estudantes:

- **ERMG** (29 anos, guineense): “[...] O meu objetivo era fazer faculdade fora, não importava o país [...]”;
- **EKGG** (22 anos, ganês): “[...] Queria estudar fora do meu país [...]”;
- **ETGM** (20 anos, moçambicano): “[...] Oportunidade de estudar noutro país [...]”;
- **ELGB** (27 anos, beninense): “[...] Simplesmente porque queria viajar a qualquer custo [...]”;
- **EKDC** (27 anos, cabo-verdiana): “[...] experiência de vida [...]”;
- **EAGS** (22 anos, são-tomense): “[...] ter novas experiências [...]”;
- **EAGA** (25 anos, angolano): “[...] Conhecimento e aventura [...]”;
- **ECGF** (22 anos, francesa): “[...] uma experiência fora do meu país [...]”;
- **ETGB** (22 anos, beninense): “[...] as oportunidades [...]”;
- **EKGT** (24 anos, togolês): “[...] Na verdade não sei [...]”;
- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] o Brasil foi a primeira oportunidade que surgiu [...]”.

As *motivações explicadas pela busca de liberdade* aparecem, sobretudo, nos discursos dos estudantes de origem africana, em sua maioria graduandos, que ingressaram nas universidades brasileiras por meio do PEC-G. Trata-se de pessoas muito jovens, que querem experimentar o mundo além das fronteiras do próprio país, situação em que se inclui o caso de ECGF. Mesmo estudando no renomado *Institut des sciences et industries Du vivant et de l’environnement* (ou *Agro Paris Tech*), em Paris, essa estudante francesa decidiu deslocar-se temporariamente para a Universidade Federal do Ceará (UFC). Ora, comparado à França, o Brasil apresenta nível de desenvolvimento bastante diferenciado, haja vista o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), utilizado para caracterizar os países em termos de

educação, longevidade e renda, sendo mais alto quanto mais se aproxima de *um*, e mais baixo na medida em que se aproxima de *zero*.

Em 2014, por exemplo, o IDH do Brasil foi medido em 0,755, classificando-o como país de médio desenvolvimento, enquanto o da França, medido em 0,888, colocou-a no patamar dos países considerados de alto desenvolvimento, onde estão situadas universidades de prestígio internacional⁹⁹. Utilizando esse índice no mesmo ano para caracterizar os países dos demais estudantes que manifestaram a motivação para migrar com base no desejo de liberdade, tem-se o IDH de Cabo Verde (0,646) Gana (0,579) e Angola (0,532), países classificados como de médio desenvolvimento; e, de outro lado, Togo (0,484), Benin (0,480), Guiné-Bissau (0,420) e Moçambique (0,327) como países africanos de baixo desenvolvimento. Assim, quer sejam estudantes de países ricos ou pobres, o que se percebe nos discursos desses jovens é que a fuga está determinada mais pelo desejo de lançar-se ao novo do que pelo nível de desenvolvimento propriamente dito do país escolhido para estudar, tal como expressa a decisão de ECGF, em migrar para o Ceará, ou o guineense ERMG, em sua vontade de sair para a titulação no exterior, não importava qual fosse o país. Ou, ainda, de EFGB, aproveitando-se da primeira oportunidade que teve para deixar o Benin em 2014, e, assim, migrar para estudar no Brasil.

Aliás, o discurso de EFGB sobre *fazer faculdade fora, não importava o país*, de ELGB quanto *viajar a qualquer custo* e o de EKG T ao dizer que *não sei* lembram o que dizem Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2005) sobre a decisão de migrar. Conforme analisam esses estudiosos das migrações, enquanto de um lado os pesquisadores tentam identificar os fatores motivacionais que levam os migrantes a produzirem tal fenômeno, do outro lado as pessoas que migram nem sempre conseguem definir com clareza porque o fazem. Com efeito, a única certeza que elas têm é a de que precisam *fugir* em busca da própria liberdade. E o que significa a liberdade para os migrantes, sejam eles estudantes, trabalhadores, refugiados ou outros? Para essas pessoas, a liberdade é uma abertura encontrada para as infinitas possibilidades de realização dos sonhos e dos projetos pessoais e/ou familiares, com sua medida determinada pela diferença entre a vida que se tinha no país de origem e a vida que constroem no país de recepção. Desta maneira, ganhos e perdas precisam ser relativizados pela ótica dos agentes que produzem essa aritmética migratória, motivo pelo qual as pesquisas orientadas pela *autonomia das migrações* analisam essas experiências em suas ambivalências,

⁹⁹ Os dados do IDH sobre o Brasil e os países africanos estão disponíveis em “PNUD no Mundo”. Disponível em: <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/>. Acesso em: 22 nov. 2016. Os da França estão disponíveis em: <http://www.datosmacro.com/idh>. Acesso em: 22 nov. 2016.

ou seja, no que elas comportam de positivo e de negativo. Tal observação constitui uma orientação elementar de Mezzadra (2012) aos pesquisadores, a fim de que os migrantes não sejam heroificados ou vitimizados, mas percebidos pela dinâmica que criam pelo político da *fuga*.

E para além das representações “heroificantes” ou “vitimizantes” dos migrantes, não se pode deixar de falar de uma terceira representação possível, que gera tensão nas relações entre nacionais e estrangeiros, ou entre os de dentro (*insiders*) e os de fora (*outsiders*): a “vilanização”. Isto é, o olhar que projeta a pessoa migrante como o invasor, como aquele *outro* inimigo que chega de fora para “roubar” as oportunidades de trabalho dos nacionais e onerar os serviços públicos, notadamente os de saúde e educação. Uma experiência concreta vivida, por exemplo, pelos haitianos que migraram para o Brasil nos últimos e que, como bem discute Cocco (2014), despontaram como personagens “endemonizados” pela mídia, pelas autoridades sanitárias e pelos moradores das cidades nas quais se estabeleceram, sendo acusados, ao lado de outros migrantes, de trazerem em suas bagagens pobreza e doenças para o país.¹⁰⁰

Ainda conforme Cocco (2014), a resposta à entrada dos haitianos no Brasil pela Resolução n. 97/2012, estipulando cotas de vistos¹⁰¹, sinalizou uma política imigratória seletiva por parte do governo da então presidente Dilma Rousseff (2011-2016), na medida em que passou a filtrar os migrantes entre pessoas pobres e pessoas qualificadas. Enquanto os “invasores” haitianos consistiam em um “problema” a ser controlado nas fronteiras internacionais do Norte do Brasil, a entrada de médicos cubanos tornou-se desejada e estimulada por meio do Programa Mais Médicos, instituído pela Medida Provisória n. 621/2013. Esse Programa é um exemplo do que Mezzadra e Neilson (2013) se referem como uma estratégia de eleição dos mais aptos (leia-se: mais qualificados) à livre circulação, reproduzindo no Sul as mesmas filtragens humanas feitas pelos países do Norte que são criticadas por Cocco (2014). E muito embora os estudantes estrangeiros gozem de um *status* diferenciado em relação aos demais migrantes, no sentido de que a estadia temporária não os torna necessariamente uma ameaça aos trabalhadores nacionais (MOL, 2008), cada vez mais

¹⁰⁰ Cito, nesta direção, matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, publicada em 14 ago. 2014 com o título *Africanos e haitianos são hostilizados no PR após suspeita de ebola*, disponível em: <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,africanos-e-haitianos-sao-hostilizados-no-pr-apos-suspeita-de-ebola-imp-,1575862>. Acesso em: 24 nov. 2016.

¹⁰¹ No ano seguinte, o parágrafo único do Art. 2º dessa resolução, que estipulava a cota mensal de cem vistos para haitianos, foi abolido pela Resolução n. 102, de 26 de abril de 2013. Ver a Resolução nº 102/2013 publicada no *Diário Oficial da União* do dia 29 de abril de 2013, seção 1, páginas 96 e 97, disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/2013&jornal=1&pagina=96&totalArquivo=s112>. Acesso em: 24 nov. 2016.

isso precisa ser relativizado, haja vista a reação recente das associações classistas, de universitários e dos profissionais de Medicina no Brasil em relação à entrada dos médicos cubanos.

Desde que foi implantado em 2013, o Mais Médicos vem sofrendo reformulações, inclusive no eixo da educação, buscando ampliar o número de vagas no ensino de graduação e na residência médica, e, por outro lado, promovendo a necessidade de reforma nos currículos. Desta maneira, em um campo de disputa que se arrastou desde a criação e que mobilizou lideranças políticas mais interessadas na defesa de posições ideológicas do que na saúde da população propriamente dita, o Programa foi recentemente reformulado pela equipe do Ministro da Saúde, Ricardo Barros (Partido Progressista – PP), a fim de substituir 838 médicos estrangeiros por profissionais brasileiros. Decisão essa que cria barreiras à circulação de pessoas, e, conseqüentemente, à livre circulação de informações e conhecimentos, na medida em que impede as trocas possíveis dos diferentes modos de atuar na atenção à saúde e no cuidado humano.

Retomando a discussão sobre as motivações dos estudantes estrangeiros quanto à decisão de migrar para o Brasil, apresentamos até aqui alguns fragmentos de respostas que foram selecionados de acordo com as orientações metodológicas de Bardin (2016) quanto à decomposição dos discursos em unidades de codificação/registro, tais como palavras, frases ou quebras da sequência destas. Ainda que essa atividade seja necessária à análise do material empírico, há que se notar que esse procedimento destitui o discurso de sua completude, de sua complexidade, pois, como observam Gondim e Bendassolli (2014), do ponto de vista metodológico, codificação/registro servem para simplificar a análise das informações. Nesta direção, quando visualizamos as respostas dos estudantes em sua estrutura discursiva global, podemos perceber que, para alguns deles, as motivações quanto à decisão de estudar nas universidades brasileiras às vezes envolve mais do que um único estímulo. Com efeito, no Quadro 3 é possível ter uma visão geral das classificações correspondentes às motivações apresentadas por cada estudante para justificar a vinda ao Brasil.

Pelo Quadro 3 nota-se que 22 estudantes (63%) manifestaram motivação única sobre a decisão de estudar no Brasil, em especial quanto ao interesse acadêmico pelas universidades brasileiras, percebidas por eles como instituições que oferecem ensino de *qualidade*, com corpo docente *capacitado*, de acesso *gratuito* e com possibilidade de *bolsas*. Outros 12 estudantes (34%) apresentaram dois fatores motivacionais que justificaram a escolha pelo Brasil, estando um deles, de acordo com as categorias criadas por mim para a pesquisa,

associado ao *desejo de liberdade*, ao interesse pela *cultura brasileira* ou pelo *outro*. E, dentre os 35 estudantes, apenas ECGF (3%) informou três motivações quanto à vinda para o Brasil, as quais não estão relacionadas à universidade em si, mas ao interesse pelo *outro*, pela *cultura brasileira* e ao *desejo de liberdade*, o que, de um modo geral, permite vislumbrar a jovem francesa como uma estudante/migrante que ansiava, acima de tudo, experimentar uma vida do outro lado do Atlântico, em um mundo diferente daquele em que vive.

Quadro 3 – Motivação(ções) para estudar no Brasil distribuída(s) por estudante.

Estudante	Motivações por/pelo(a)/pelos(as)...					
	...afetos	...outras pessoas	...língua portuguesa	...cultura Brasileira	...interesses acadêmicos	...desejo de liberdade
ESDV						
EJDC						
EKDC						
EDMC						
EAMC						
EAGS						
EAGA						
ERGR						
ECGF						
ELMC						
ELGF						
EVGP						
EADM						
ELDI						
ECDP						
ECDC						
ESGG						
ETGM						
EKGG						
ELGB						
ELGH						
ECGA						
ELDC						
EKMP						
EMMC						
EDDU						
EFGB						
ERMG						
EJGG						
EIMA						
EKGT						
ESGB						
ETGB						
EJGC						
EAGG						

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Como vimos nesta seção, as motivações para estudar em outro país podem ser múltiplas, às vezes se entrecruzando. Seja como for, ao sair para estudar na *terra do outro* os estudantes migrantes se desafiam a falar *outra língua*, a interagir com *pessoas diferentes*, de muitos países¹⁰², cujas subjetividades são produzidas e produtoras de outros modos de agir, ser, pensar, sentir e de viver. Posto isso, é possível pensar que uma pessoa possa ter motivos de ordem primeira para migrar, como a luta dos refugiados pela vida, motivos secundários e múltiplos, ou mesmo que essas motivações sejam por vezes desconhecidas, como são para o togolês EKG. Em termos práticos e no fazer da pesquisa, é possível pensar também que motivações mais íntimas podem escapar ao pesquisador pelo silenciamento dos entrevistados diante da desconfiança, cansaço ou da monotonia de uma entrevista, ou pela sabotagem dos respondentes a um questionário exaustivo, que procura devassar-lhes a vida. Ora, como se sabe hoje nas pesquisas *com pessoas* ou *sobre pessoas*, os sujeitos estão cada vez mais politizados e mais bem informados, e, por isto, sabem jogar até com o pesquisador mais experiente. De todo modo, em relação aos fatores motivacionais dos quais me ocupei aqui, a vontade de *fugir* como expressão da autonomia migrante está sempre presente nas experiências dessas pessoas, cabendo ao pesquisador a sensibilidade para percebê-la como ato produtivo e positivo.

Identificadas e discutidas as diferentes motivações que trouxeram os estudantes estrangeiros ao Brasil, vejamos na seção seguinte as cidades e as universidades para as quais essas pessoas se dirigiram em busca de formação universitária.

6.1 ESTUDANTES ESTRANGEIROS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

As pessoas estrangeiras que formam o grupo de colaboradores deste trabalho são provenientes não só de diferentes países, mas também estudam ou estudaram em diferentes instituições de ensino superior no Brasil, de natureza pública ou privada, federais ou estaduais, conforme relaciono no Quadro 4. Basicamente elas frequentam ou frequentaram cursos de graduação, mestrado ou de doutorado em universidades das Regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Devo dizer que estudantes e ex-estudantes nas Regiões Centro-Oeste e Sul também foram contatados durante a coleta de dados, o que fiz partir das comunidades virtuais que explorei no *Facebook*; todavia, não recebi o retorno de nenhum deles, nem mesmo das instituições com as quais entrei em contato via e-mail. Ainda assim, acredito que

¹⁰² Minhas relações pessoais envolveram uma variedade de pessoas, algumas delas em interações breves, outras, em interações mais contínuas. Entre as nacionalidades dessas pessoas, cito os espanhóis, venezuelanos, argentinos, costarriquenhos, guinéus, peruanos, cubanos, dominicanos, mexicanos, bolivianos, uruguaios, paraguaios, equatorianos, nicaraguenses, marroquinos, egípcios, franceses e portugueses.

as informações e os dados a que tive acesso são suficientes para construir um mosaico dos estudantes estrangeiros quanto às subjetividades, às informações e os conhecimentos envolvidos na experiência de estudar e de viver no Brasil.

O que pretendo enfatizar no Quadro 4 corresponde aos dados sobre o lugar do qual os estudantes literalmente falam e o tempo de permanência deles no Brasil. A indicação do lugar no qual os estudantes se encontram ou se encontravam por ocasião do preenchimento do questionário informa não somente a cidade brasileira onde moram atualmente, mas também nos informam a continuidade do deslocamento, qual seja no sentido do retorno ao país de origem ou a migração para outro país. Os dados sobre o local de preenchimento do questionário também nos fornecem pistas sobre a decisão de alguns estudantes em permanecer no Brasil, marcando formalmente a passagem deles ao *status* de migrante, ao menos como esse termo é empregado nos relatórios dos organismos multilaterais, nas leis migratórias e nos estudos *mainstream*. Como já tratei no capítulo terceiro, independente do tipo de migração, se permanente ou temporária, estudantes, trabalhadores, pessoas refugiadas e outras são consideradas migrantes no quadro de referência da *autonomia das migrações*, a abordagem que emprego neste exercício de pensamento.

Entre os colaboradores relacionados no Quadro 4, 32 deles (91%) ainda se encontram no Brasil e três (9%) – a saber, EJDC (37 anos, colombiano), EKDC (27 anos, cabo-verdiana) e EDMC (26 anos, colombiana) – já retornaram ao país de origem após a conclusão do curso de pós-graduação. Os que estão com curso em andamento residem temporariamente nas cidades de Ananindeua (PA), Belém (PA), Juiz de Fora (MG), Macaé (RJ), Maceió (AL), Natal (RN), Rio de Janeiro (RJ) e Três Rios (RJ). Duas estudantes francesas – ELGF (22 anos) e ECGF (22 anos) – responderam o questionário fora das cidades onde estudam no Brasil, mas em período de férias, motivo pelo qual deduzo que uma delas estivesse em Perth, na Austrália, em janeiro, e outra em Brasília (DF), em julho de 2016. Aliás, como já comentei no capítulo segundo, alguns dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa pediram para que eu aguardasse o período de férias, momento no qual teriam mais tempo para se dedicarem ao questionário, e assim o fizeram.

Quadro 4 – Cidades e instituições/universidades de destino dos estudantes estrangeiros.

Estudante	País de origem	Local de preenchimento do questionário	Tempo de estadia no Brasil	Instituição/ Universidade
ESDV	Venezuela	Belém (PA), Brasil	7 anos	UFPA
EJDC	Colômbia	Bogotá, Colômbia	4 anos	UFPA
EKDC	Cabo Verde	Praia, Cabo Verde	5 anos	UERJ
EDMC	Colômbia	Tjunja, Boyacá, Colômbia	3 anos	UFPA
EAMC	Colômbia	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	3 anos	UFRJ
EAGS	São Tomé e Príncipe	Belém (PA), Brasil	2 anos e 9 meses	UFPA
EAGA	Angola	Belém (PA), Brasil	4 anos	UFPA
ERGR	República Democrática do Congo	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	3 anos	UNIRIO
ECGF	França	Perth, Austrália	6 meses	UFC
ELMC	Costa Rica	Belém (PA), Brasil	3 meses	UFPA
ELGF	França	Brasília (DF), Brasil	5 meses	USP
EVGP	Peru	São Paulo (SP), Brasil	16 anos	Universidade Paulista
EADM	Moçambique	Ananindeua (PA), Brasil	3,5 anos	UFPA
ELDI	Itália	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	2 anos	UFRJ
ECDP	Peru	Juiz de Fora (MG), Brasil	5 anos	UFJF
ECDC	Colômbia	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	11 anos	UFRJ
ESGG	Guiné-Bissau	Recife (PE), Brasil	4 anos	UFRPE
ETGM	Moçambique	Natal (RN), Brasil	1 ano	UFRN
EKGG	Gana	Natal (RN), Brasil	2 anos e 7 meses	UFRN
ELGB	Benin	Maceió (AL), Brasil	3 anos	UFAL
ELGH	Haiti	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	Mais de 6 anos	UFRJ
ECGA	Angola	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	4 anos	UERJ
ELDC	Colômbia	Belém (PA), Brasil	7 anos e meio	UNIRIO
EKMP	Peru	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	2 anos	UFRJ
EMMC	Chile	Paris, França	2 anos	UNIRIO
EDDU	Uruguai	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	2 anos	IOC/Fiocruz
EFGB	Benin	Três Rios (RJ), Brasil	3 anos	UFRJ
ERMG	Guiné-Bissau	Natal (RN), Brasil	8 anos	UFRN
EJGG	Guiné-Bissau	Natal (RN), Brasil	8 anos	UFRN
EIMA	Argentina	Macaé (RJ), Brasil	23 anos	UENF
EKGT	Togo	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	5 anos	UFRJ
ESGB	Benin	Belém (PA), Brasil	2 anos	UFPA
ETGB	Benin	Natal (RN), Brasil	1 ano	UFRN
EJGC	Colômbia	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	4,5 anos	UFRJ
EAGG	Gana	Rio de Janeiro (RJ), Brasil	3 anos	UNIRIO

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Quando olhamos para os dados relativos ao tempo de estadia no Brasil, encontramos desde pessoas recém-chegadas até aquelas que já vivem há muitos anos em terras brasileiras. Quando da ocasião da coleta de dados e informações, ELMC (25 anos, costarriquenha) tinha o menor tempo de estadia, vivendo apenas três meses em Belém (PA), enquanto EIMA (42 anos, argentina) já vive em Macaé (RJ) há 23 anos. Destaco também, em relação ao tempo de estadia, o peruano EVGP (39 anos), que já mora em São Paulo há 16 anos. Tendo encontrado

pessoas com tempo de estadia tão diferenciado, algumas para menos e outras para mais, percebo que essas experiências não podem ser homogeneizadas e reduzidas a simples estatísticas de entrada e de saída, nem mesmo ao ingresso no Brasil atribuído somente ao sonho da diplomação/titulação, o que me remete à riqueza das possibilidades de pesquisa sobre a subjetividade migrante, tal como propõe a *autonomia das migrações*. Neste sentido, devo dizer que algumas das situações indicadas no Quadro 4 pelos colaboradores quanto à permanência no Brasil não eram do meu conhecimento por ocasião dos contatos estabelecidos previamente, portanto, antes do preenchimento do questionário. Essas particularidades só chamaram a minha atenção quando olhei mais atentamente as respostas individuais fornecidas pelas/pelos estudantes. Na medida em que fui cotejando esses dados e informações com outras fontes, tais como processos de pedido de prorrogação de visto¹⁰³, matérias publicadas na Internet e os dados disponíveis no currículo Lattes de algumas dessas pessoas, pouco a pouco fui conhecendo melhor as histórias delas no que tinham de singular, sobre o que as trouxe ao Brasil e como as vidas delas foram se organizando na sociedade de recepção.

Os estudantes guineenses ERMG (29 anos) e EJGC (28 anos) são emblemáticos sobre a forma como o tempo de estadia para estudo se redimensiona conforme a condução ou a redefinição desse projeto no país de recepção, em consonância com a argumentação de Papadopoulos, Stephenson e Tsianos (2008) a respeito da imprevisibilidade do ato de migrar, o que também se reflete no tempo de permanência dos migrantes nesse país. Desta forma, só mesmo ao conhecer efetiva e afetivamente a sociedade receptora o migrante estará em condições de decidir se vale à pena ficar, ou não, bem como o tempo pelo qual deve permanecer fora do seu país de origem ou o momento para remigrar. É assim que ERMG e EJGC vivem há exatos oito anos no Brasil, tendo chegado a Natal (RN) em 2008 para estudarem, Ciências Biológicas e Ciência da Computação, respectivamente. Entretanto, enquanto ele prolongou a estadia no Brasil com o ingresso sequencial em curso de mestrado, ela ainda prossegue com os estudos na graduação. Embora esteja há oito no Brasil, o curso que EJGC frequenta tem duração máxima de seis anos¹⁰⁴, salvas as garantias previstas no projeto político pedagógico do curso de graduação em que estuda e no regulamento do PEC-G, pelas quais ela pode requerer a permanência até a diplomação. Quando falei com EJGC

¹⁰³ Pela Internet é possível acompanhar nominalmente a situação desses estudantes migrantes, na medida em que os processos de pedido de prorrogação de visto e as decisões sobre os mesmos emitidas pela Secretaria Nacional de Justiça são publicados no *Diário Oficial da União*, disponível *on-line*.

¹⁰⁴ Ver informações mais detalhadas sobre o tempo de integralização e a matriz curricular desse curso disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/510278493>. Acesso em: 22 nov. 2016.

pela última vez, em outubro de 2016, ela disse que já estava em tempo de renovar o Visto temporário IV (VITEM IV)¹⁰⁵ para assegurar a estadia por mais um período em Natal.

Embora tenha entrado em contato com a argentina EIMA (42 anos) pela sua condição de estudante, foi somente com o retorno do questionário que pude conhecer uma história de vida que começou no Brasil em 1993, envolvendo um relacionamento amoroso com um brasileiro. Casada, naturalizada brasileira e mãe de duas filhas, a trajetória dela no ensino superior começou após a migração. Foi esse movimento que possibilitou a ela obter a graduação em Letras pela USP, em 2008. Dois anos depois, na Universidade Candido Mendes, EIMA fez um curso *lato sensu* de Formação Pedagógica de Docente, e, em 2015, iniciou o mestrado na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Como eu, ela se interessou pelos estudos das migrações acadêmicas, e segue com a produção da dissertação que defenderá em breve.

Professor de espanhol tal como EIMA, o colaborador peruano EVGP (39 anos) vive em São Paulo desde 2000. A vinda dele para o Brasil ocorreu de forma gradual, tendo inicialmente permanecido na capital paulista por três meses, depois por seis meses e após uma terceira estadia, que durou um ano, EVGP decidiu ficar. O domínio do espanhol como língua materna o habilita a trabalhar em cursos de idioma e em escolas particulares. Em 2010 ele ingressou via vestibular na Universidade Paulista para cursar a graduação em Letras – Licenciatura em Português/Inglês, concluída no ano de 2013. Atualmente EVGP ainda vive e trabalha em São Paulo, mas agora acompanhado da família, precisamente a mãe, que chegou ao Brasil em 2014, um irmão e o sobrinho, que migraram mais recentemente, em 2015.

Embora EIMA e EVGP vivam há muito tempo no Brasil e se particularizem em relação aos demais estudantes que contatei, quando pessoas estrangeiras entram no Brasil na condição de estudante, seja pelo PEC-G, PEC-PG ou pelos demais convênios e vias regulares de seleção, elas têm um tempo determinado para a permanência no país. O ingresso para estudo em terras brasileiras exige a obtenção e, posteriormente, a renovação do VITEM IV¹⁰⁶ ao longo de cada ano de estudo, até a finalização do curso. Entretanto, estudantes provenientes dos países que integram o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que participam de processos de ampla concorrência de seleção ao ensino de graduação ou de pós-

¹⁰⁵ Sobre o VITEM IV, disponível em:

<http://www.portalconsular.mre.gov.br/regioes/europa/portugal/faro/vistos/visto-temporario-iv-vitem-iv>. Acesso em: 23 nov. 2016.

¹⁰⁶ Sobre o VITEM IV, disponível em:

<http://www.portalconsular.mre.gov.br/regioes/europa/portugal/faro/vistos/visto-temporario-iv-vitem-iv>. Acesso em: 23 nov. 2016.

graduação – ou que concorrem por editais específicos para candidatos estrangeiros – podem requisitar um visto de residência temporária, concedido pelo prazo de até dois anos, tal como fez ELDC (35 anos, colombiana). Graduada em Desenho Industrial pela *Universidad Nacional de Colombia* (UNAL), em 2008 ela viajou ao Brasil a fim de participar da seleção de um curso de mestrado na UNIRIO. Após concorrer em igualdade com candidatos brasileiros e obter aprovação, a então mestrandia transferiu-se para a cidade do Rio de Janeiro com um VITEM IV. Em 2013, já em meio ao doutoramento na mesma universidade, ELDC obteve um visto de residência temporária¹⁰⁷. Tendo concluído o doutorado em 2015 e após viver oito anos no Brasil, em outubro de 2016 ela viajou à Espanha para contrair matrimônio e adquirir outra cidadania, construindo agora uma nova experiência migrante, com expectativas de trabalho no campo da Museologia desse país europeu.

Essa presença de estudantes provenientes de países sul-americanos, que integram o MERCOSUL na condição de Estado parte ou de Estado associado, leva-me a pensar o outro lado do movimento de atravessar a fronteira para estudar: a controversa situação dos brasileiros que buscam formação acadêmica nos países vizinhos. Criado em 26 de março de 1991 pelo Tratado de Assunção, o MERCOSUL funda-se em uma política econômica para facilitar a livre circulação de bens, serviços e de trabalhadores, sem contemplar questões ligadas ao ensino técnico e superior, o que seria estratégico do ponto de vista da formação e da qualificação dos migrantes dos países desse bloco¹⁰⁸. Assim, se por um lado as negociações promoveram a circulação de trabalho entre esses países, por outro, a diplomação/titulação dos estudantes segue como questão não resolvida.

Desde então, dificuldades ligadas à revalidação de diplomas persiste em uma complexa discussão que, do lado brasileiro, envolve MEC, CAPES, universidades, juristas, partidos políticos e estudantes. Os entraves acadêmicos a despeito dessa realidade levam Varela e Lima (2012) a apontarem a crescente judicialização promovida pelos estudantes brasileiros que tiveram o pedido de revalidação de diplomas negado¹⁰⁹. De acordo com os autores, existe a necessidade de uma política conjunta dos países do MERCOSUL não só

¹⁰⁷ Sobre o visto de residência temporário concedido aos países-membros do MERCOSUL, ver o Decreto n. 6975/2009, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6975.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

¹⁰⁸ Ver o *Tratado de Assunção*, disponível em: http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC_1991_TRATADO_ES_Assuncion.pdf. Acesso em: 27 nov. 2016.

¹⁰⁹ Existe o Projeto de Lei do Senado de n. 333/2011, da autoria do senador Roberto Requião, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), propondo a validação automática dos diplomas obtidos nos países do MERCOSUL, o que está por aguardar por aprovação na Câmara dos Deputados desde 2014. Ver o projeto na íntegra, disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/101049>. Acesso em: 27 nov. 2016.

quanto à definição de critérios comuns para a validação dos diplomas, mas também para o que referem como indução da qualidade do ensino superior, tanto nos países membros quanto nos países associados. Observando essa questão por outro aspecto, é possível pensar a saída desses brasileiros como a resposta a um modelo do ensino superior bastante escolarizante e imobilizante, que confina as pessoas em sala de aula diariamente e por longos períodos, mantendo-as ocupadas com uma rotina de leituras, trabalhos e escrita que nos remete ao que diz Foucault (2010) sobre as escolas, quartéis, hospitais e prisões – acrescento ainda as universidades – como instituições de confinamento disciplinar.

É assim que vejo essa *fuga* de brasileiros para estudar nos países do MERCOSUL como uma demanda reprimida no acesso ao ensino superior no Brasil, onde o modelo instituído não satisfaz as necessidades dessas pessoas em relação aos recursos, à vida e ao tempo que elas dispõem para estudar. Basta lembrar, neste sentido, que os cursos de mestrado e de doutorado oferecidos por instituições privadas de países como Argentina, Paraguai e Uruguai têm atraído brasileiros, sobretudo, pela oferta de turmas intervalares, especialmente nos meses de janeiro e julho, possibilitando que os estudantes não fiquem afastados de suas famílias por longos períodos de tempo, nem fiquem presos a contratos de trabalho que os imobilizem¹¹⁰ no espaço. Assim, para além da busca pelo diploma “fácil”, a saída desses brasileiros para estudo nos países do MERCOSUL também pode ser entendida como uma recusa ao modelo rígido de ensino de graduação e de pós-graduação que o governo tem a oferecer a essas pessoas, e que pouco tem inovado em termos de funcionamento e condições de oferta à sociedade.

Contudo, ao passo que estudantes brasileiros viajam para países do MERCOSUL para breves estadias nos períodos de férias, a fim de frequentarem cursos intervalares de mestrado ou de doutorado, o mesmo não se pode dizer sobre os estudantes estrangeiros dos quais me ocupo. Pois, ao permanecerem pelo tempo necessário à diplomação/titulação, dentro do que permite a legislação brasileira, a relação deles com a sociedade de recepção tende a ser mais contínua, e, por isto, produtora de diferenças bem mais profundas, em especial quando moram nas grandes cidades do país. Dos 35 colaboradores, 32 (91%) estudam ou estudaram em instituições instaladas nas capitais brasileiras, centros mais sofisticados da vida intelectual,

¹¹⁰ No caso dos estudantes brasileiros que atuam no serviço público, como eu, refiro-me à obrigatoriedade da assinatura de um termo de compromisso pelo qual somos impedidos de mudar de trabalho, de cidade e de país por tempo igual ao que ficamos afastados para estudo, notadamente como estratégia de captura das informações e dos conhecimentos construídos pelo estudante ao longo dessa experiência, e pelos quais o serviço público esperar obter algum tipo de benefício, traduzindo-se, assim, em um tipo exploração muito peculiar ao capitalismo cognitivo.

cultural, econômica e política de cada estado da federação. Como *locus* privilegiado para observar a heterogeneidade humana ou a multiplicidade, as cidades desempenham papel fundamental nos processos de subjetivação, motivo pelo qual a experiência de estudar e de viver nesses espaços de intenso fluxo de pessoas, capitais, informações e conhecimentos acaba por afetar os estudantes estrangeiros, mas não sem que estes também afetem o ambiente urbano.

Neste contexto, recorro a dois modos possíveis e complementares de olhar a relação entre a cidade e a produção de diferença que gostaria de evocar brevemente, correspondendo o primeiro deles ao do filósofo e sociólogo alemão Georg Simmel (1973) e o segundo a Hardt e Negri (2004). Em 1902, no contexto da segunda Revolução Industrial, Simmel (1973) publicou pela primeira vez *The metropolis and mental life*. Nesse ensaio ele argumenta que as migrações do campo para as cidades produzem mudanças nas pessoas pelo excesso de estímulos que recebem, já que entende o homem como um ser que “procede à diferenciação” (SIMMEL, 1973 p. 12). Penso que esses estímulos que afetam o sistema nervoso humano, dos quais fala Simmel, seriam as novas informações e novos conhecimentos aos quais os migrantes (internos e externos) são expostos no ambiente urbano. Uma vez assimilados e processados, esses estímulos transformam as percepções daqueles que chegam de fora (os estrangeiros) sobre o mundo, sobre a vida, sobre si mesmos e sobre o *outro*, inclusive sobre a vida que tinham anterior à realização do deslocamento. Como bem coloca Simmel (1973), até mesmo as mentes mais conservadoras e resistentes à mudança são afetadas em suas subjetividades pela experiência de viver nas cidades. Deste modo é possível dizer que quanto mais se vive em outro lugar, cidade ou país, mais intensa é a produção de diferença experimentada pelas pessoas, o que se aplica bem à experiência dos migrantes.

Vislumbrando as cidades na pós-modernidade como metrópoles biopolíticas, Hardt e Negri (2009) também nos ajudam a pensar a produção de diferença no espaço urbano. Com efeito, elas são bem mais complexas e atravessadas por dinâmicas distintas daquelas observadas por Simmel na passagem do século XIX ao XX, quando as cidades eram de tipo industrial, promovendo o modo de vida capitalista. Como metrópoles biopolíticas, ou seja, como espaços vivos nos quais as pessoas convivem entre si e interagem comunicativamente, compartilhando informações, conhecimentos, afetos, práticas e costumes, elas se diferenciam de suas predecessoras por serem orientadas para outro tipo de produção, não mais limitada aos muros da fábrica. Assim, no mundo contemporâneo a cidade é a própria fábrica, esse espaço

ampliado que se destina à de produção autônoma do comum,¹¹¹ do homem pelo homem, de subjetividades, do conhecimento pelo conhecimento e de toda vida social que se constitui nela e que a constitui (HARDT; NEGRI, 2009). Como espaço comum de convívio, as cidades também são *loci* da alteridade, permitindo que as pessoas se encontrem em suas diferenças de forma imprevisível e aleatória. Uma experiência com o *outro* que não se restringe aos moradores da cidade, mas que também se estende para “[...] aqueles que vêm de outros lugares, com suas diferenças culturais, linguagens, conhecimentos e mentalidades [...]” (HARDT; NEGRI, 2009, p. 252), tal como ocorre na experiência migrante.

Nas cidades contemporâneas ou metrópoles biopolíticas, a produção de diferença não cessa porque as subjetividades estão em movimento o tempo todo. Nelas, a informação e o conhecimento são centrais por estarem na base da produção do comum, acionando constantemente processos comunicativos, simbólicos, afetivos e relacionais (HARDT; NEGRI, 2009), mas em uma dinâmica muito diferente daquela ritualizada nas bibliotecas, nos arquivos e nos museus, instituições que desenvolveram as práticas de organização, registro, tratamento e recuperação da informação que interessam a CI, notadamente em sua face mais tradicional. É nesta direção que Albagli (2013) propõe pensarmos a informação não como produto acabado (forma-documento) destinado ao estoque dessas instituições de custódia, mas como fluxo ou o que chama de “trabalho infocomunicacional”, essencialmente processual, coletivo e intersubjetivo. Por conseguinte, nas metrópoles biopolítica a informação e o conhecimento são vivos porque são produzidos e postos em circulação *por* e *entre* pessoas de muitas formas, difundindo-se pelas redes de comunicação e de cooperação e criando relações entre pessoas. Como espaço de encontro da heterogeneidade e da multiplicidade, as cidades contemporâneas ou metrópoles biopolíticas bem podem ser entendidas como laboratórios sociais de produção de diferença.

A partir do que dizem Simmel (1973), Hardt e Negri (2009), entendo que o tempo de estadia nas metrópoles brasileiras para estudar/viver coloca os colaboradores deste trabalho em um processo intenso de produção de diferença. Se tomarmos o tempo de residência como um critério válido para definirmos a pessoa migrante como àquela que vive por um período mínimo de seis meses ou de um ano em outra cidade, região ou país, tal como advogam os organismos multilaterais, as leis migratórias e a literatura *mainstream*, não se pode perder de vista que os estudantes estrangeiros de cursos universitários vivem fora dos países deles por períodos às vezes muito superiores ao tempo mínimo de formação.

¹¹¹ Segundo nos informam Hardt e Negri (2004), a língua italiana ainda conserva o sentido latino e medieval do termo comum (*il comune*), designativo da palavra cidade.

Durante a estadia no Brasil, onde os cursos de mestrado duram em torno de dois anos e os de graduação e do doutorado em torno de quatro anos, essas pessoas vivem a sociedade de acolhida bem mais do que é possível fazer em uma simples viagem turística ou de negócio. Não quero dizer com isto que essas viagens, por seu caráter mais breve, não sejam produtoras de diferença, pois, como Anderson (2008), admito que os deslocamentos breves também sejam indutores de mudança nas pessoas, na medida em que possibilitam o encontro com o novo, com novas informações, novos conhecimentos, com a diferença e com o *outro*. Entretanto, a experiência efetiva e afetiva de residir (Lat. *residere*: permanecer; ficar)¹¹² resulta em uma vinculação com a cidade, com as pessoas locais, com o país de recepção. Um envolvimento que, embora temporário, faz com que se sintam parte dela, sobretudo porque a rotina dos estudantes estrangeiros se confunde – em certa medida – com a dos demais estudantes, migrantes e cidadãos, alternando momentos de ocupação, de lazer, de descanso, dos cuidados de si e de interações sociais com as trocas comunicativas, cognitivas, informacionais e afetivas que elas propiciam. É o vínculo afetivo pelo qual percebo, por exemplo, as preocupações da venezuelana ESDV quanto ao rumo eleições municipais de 2016 em Belém, e, no mesmo sentido, da colombiana ELDC com o pleito eleitoral na cidade do Rio de Janeiro.

Além disso, como adultos jovens, não se pode perder de vista que os estudantes estrangeiros também movimentam a economia local. Ao residir nas cidades onde estudam, eles consomem uma diversidade de bens e serviços, inclusive aqueles ligados à cultura e ao lazer, frequentando espaços de sociabilidade privada como bares, restaurantes, boates, cinemas, shoppings, casas de espetáculos e outros. Ou mesmo quando frequentam espaços de sociabilidade ampla como ruas, praças, feiras livres e praias, consumindo produtos e serviços que dinamizam principalmente a economia informal. Com efeito, os casos concretos dos estudantes elencados no Quadro 4 quanto ao tempo de estadia no Brasil são reveladores de uma vivência de dois, três, quatro anos ou mais, por meio da qual são construídas relações mais significativas com as cidades brasileiras. Por certo, essa experiência de residir, ainda que na condição de migrantes temporários – à exceção da argentina EIMA e do peruano EVGP –, viabiliza uma leitura da sociedade de acolhida mais complexa, capaz de afirmar ou de dissolver estereótipos positivos e/ou negativos sobre o Brasil e sobre os brasileiros. Enfim, representações que foram assimiladas em momento anterior ao descolamento, conforme as

¹¹² Conforme consultado no *Dicionário Escolar Latino-Português*, organizado por Ernesto Faria, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1962.

informações e as imagens que chegaram até eles pelos compatriotas que já viajaram pelas cidades brasileiras ou que acessaram a partir de diferentes mídias, mormente a Internet.

Uma vez tratadas as motivações e os destinos dos estudantes estrangeiros no Brasil, no capítulo seguinte desenvolverei a exposição e a discussão das dinâmicas informacionais e cognitivas que atravessam a experiências dessas pessoas, bem como os processos de produção de diferença decorrentes do contato com a sociedade brasileira.

7 INFORMAÇÃO E TIC NA EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL

[...] Estar informado sobre o que acontece no país de origem, e mais importante ainda, no meio social do qual se fazia parte, é uma maneira não só de manutenção de laços, mas de confirmação do capital social [...].

Sofia Zanforlin (2016, p. 379).

Uma vez tratado o perfil dos estudantes que colaboraram com esta pesquisa e as motivações que os trouxeram ao Brasil, neste capítulo pretendo desenvolver discussões sobre *informação*, conceito central que trabalharei sustentado por elementos teóricos e empíricos. Como tenho procurado mostrar até aqui, as migrações contemporâneas constituem um fenômeno que produz e que coloca em circulação informações e conhecimentos tanto no mundo *offline* quanto no mundo *online*, ressaltando que as redes digitais acrescentam nova dinâmica à experiência migratória. Em relação às TIC, enquanto Dumont (2007) fala das facilidades que a Internet trouxe aos projetos migratórios, no caso particular dos estudantes estrangeiros, Sousa (2013) observa que os recursos tecnológicos disponíveis e o mero acesso aos sites institucionais das universidades não garantem o acesso efetivo a toda informação relevante a esses estudantes, e que tampouco há como conhecer e sentir a cultura institucional antes da viagem para o país no qual pretendem estudar. Ainda assim, as TIC têm sido socialmente apropriadas pelos migrantes para os mais diferentes propósitos.

Em relação aos estudantes estrangeiros tratados como um tipo particular de migrantes a partir das teses de Mezzadra (2005, 2012), um diferencial que emerge no movimento que fazem para fora – ou de *fuga* – reside na dimensão técnico-científica das viagens que empreendem, haja vista que o projeto de viver em outro país está também permeado por uma dimensão objetiva, como por exemplo, a busca de um título ou um diploma, elementos que podem favorecer a inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente em termos de habilidades, atitudes e de conhecimentos especializados, enfim, de competências desejáveis nos trabalhadores destes tempos pós-modernos. No plano subjetivo, como vimos no capítulo anterior, o projeto migratório dos jovens africanos, latino-americanos, caribenhos e europeus que contatei se alimenta do desejo de experimentarem uma vida com mais autonomia, livre do controle familiar, assim como pelo interesse pessoal em conhecer outras culturas, de encontrar-se com as/nas diferenças do *outro*, de construir laços

afetivos que se consolidem, talvez, no amor romântico e mesmo outras motivações não conscientes e identificadas.

Especificamente em relação à *informação*, pretendo discutir as dinâmicas de produção e de circulação pelas quais ela atravessa a experiência dos estudantes estrangeiros no Brasil. Ainda neste sentido, importa explicar neste capítulo sobre o papel das TIC para esses migrantes que constroem uma espacialidade *in-between*, situada entre dois mundos, em uma terceira margem (ROSA, 1988; HAJJI, 2013), a partir da qual negociam os sentidos de sua presença *aqui e lá*, notadamente pelas relações que eles são capazes de construir na sociedade de recepção e de sustentar no país de origem, ainda que corporalmente estejam ausentes.

7.1 QUE INFORMAÇÃO? QUE CONHECIMENTO?

Sem ter a pretensão de reformular ou de instituir definições, mas tão somente exercitar conceitos no nível operacional, considero necessário esclarecer ao leitor sobre o sentido em que emprego os termos *informação* e *conhecimento* neste trabalho. Como ensinam Capurro e Hjørland (2007), nos estudos em CI há que se manejar a noção de informação conforme o aporte teórico utilizado pelo pesquisador, recomendação esta que entendo aplicar-se também à noção de conhecimento. Muito embora a CI tenha recebido contribuições de diferentes autores – dentre eles Buckland (1991), que concebe a informação como coisa (atrelada à forma documento), porém, sem negar-lhe a subjetividade – a vislumbro em um campo de possibilidades oferecido por autores que tenho mobilizado no sentido de compreender a experiência migrante dos estudantes estrangeiros no Brasil.

Considerando a centralidade da dimensão imaterial – informação, conhecimento, inovatividade, criatividade – na produção de valor no sistema capitalista contemporâneo, tal como analisam Hardt e Negri (2001) e Boutang (2004), esta assertiva leva-me a pensar sobre esses conceitos para além de sua materialidade física, que ainda muito interessa à CI¹¹³. Deste modo, embora exista uma longa tradição de práticas bibliotecárias, arquivísticas e museológicas com técnicas e métodos desenvolvidos para trabalhar a informação na forma documento – por certo, todas elas necessárias –, procuro pensar a informação bem mais do que em termos de acervos, fundos e coleções. Enquanto bibliotecas, arquivos e museus lidam com a informação documentada – e porque não dizer, com o conhecimento codificado – na

¹¹³ De fato, desde suas origens a CI tem espaço cativos para os estudos da informação científica e tecnológica na forma documento, embora, outros autores defendam a necessidade de pesquisas sobre todo o tipo de informação, a exemplo de Jaime Robredo (2003) e de Anders Orom que, segundo Araújo (2014), visualiza uma ampliação dos horizontes de pesquisa da CI e não somente aquelas estocadas em algum tipo de sistema.

perspectiva de reuni-la, organizá-la e estocá-la para o uso potencial de seus usuários¹¹⁴, neste trabalho falarei desses intangíveis nos termos do que tem sido pensado por autores tais como Hardt e Negri (2009) e Boutang (2014), como abundância. Isto é, como produtos sociais que se multiplicam na circulação e que não se esgotam em seu consumo, promovendo e sendo promovidos por uma cultura de compartilhamento que emerge e que se difunde pelas redes digitais. Por conseguinte, falo de informação e de conhecimento como componentes de uma produção biopolítica (HARDT; NEGRI, 2004), ou seja, elementos que são mobilizados na produção de nossas subjetividades, notadamente pelas relações sociais que estabelecemos diariamente com o *outro*, por dentro e por fora das redes digitais, mas sempre assentadas em bases comunicativas, linguísticas, informacionais, cognitivas, afetivas e cooperativas.

Como se observa a partir de Hardt e Negri (2004), a produção biopolítica como produção de subjetividades articula diferentes componentes. Dentre esses componentes quero deter-me em três em particular, na medida em que os vejo como basilares nas relações sociais e interpessoais pelas quais nos tornamos humanos no convívio com outros seres humanos. Refiro-me à comunicação, à informação e ao conhecimento, especialmente porque situo minha perspectiva teórica e conceitual no campo da CI, ciência para a qual esses elementos desempenham papel importante, embora pensados em sentidos às vezes mais específicos, tais como expressam os termos comunicação científica, conhecimento científico, conhecimento tácito e toda uma grande variedade de formas adjetivadas de informação existentes na literatura especializada, a saber: científica; tecnológica; ambiental; jurídica; etnoracial; para negócios e tantas outras possíveis.

Embora a comunicação, a informação e o conhecimento estejam presentes diariamente nas relações que construímos no mundo *offline* e no mundo *online*, há que se reconhecer que esses elementos formam uma tríade não tão fácil de pensar porque, isoladamente, cada um deles já comporta em si níveis teóricos e empíricos muito complexos, aumentando em dificuldade na medida em que são postos para reflexão em conjunto. Ademais, se os tomarmos em processo, não é possível compreendê-los prescindindo um do outro, pois todos se encontram em uma relação de continuidade e de contiguidade. É o que diz, por exemplo, Araújo (2014), ao falar do fenômeno infocomunicacional em uma concepção francesa de CI. Segundo essa concepção, a informação só pode ser considerada enquanto tal se for comunicada,

¹¹⁴ Ainda que empregando um termo bastante tradicional, mas de uso ainda corrente, unidades de informação como bibliotecas e arquivos têm suas atividades finalísticas orientadas para os chamados *usuários*, os quais bem podem ser entendidos como consumidores dos serviços e dos produtos que elas têm a oferecer.

isto é, colocada em movimento no processo comunicativo. Do contrário, o que se tem é conhecimento em estoque, em potência para ser socializado com o *outro*.

Ao refletir sobre a tríade comunicação-informação-conhecimento, o pesquisador português Armando Malheiros da Silva (2006, p. 24) entende que a informação situa-se exatamente nessa posição intermediária, mas em uma relação assimétrica. Conforme o autor “[...] a Informação precede a Comunicação, tendo, portanto, uma existência anterior e autônoma” a ela (SILVA, 2006, p. 24). No outro extremo dessa tríade, ainda que com alguma dificuldade sempre presente no esforço de definir conceitos, Silva (2006) situa o conhecimento, esse ato interno à pessoa, o produto da análise e da reflexão sobre as informações recebidas do meio, que se externaliza pelas informações, que, comunicadas, podem ser registradas nos mais diferentes suportes. Em outro trabalho produzido com a bibliotecária-arquivista Fernanda Ribeiro, a informação é definida como:

[...] conjunto estruturado de representações mentais codificadas (símbolos significantes) socialmente contextualizadas e passíveis de serem registradas num qualquer suporte material (papel, filme, banda magnética, disco compacto, etc.) e, portanto, comunicadas de forma assíncrona e multidirecionada (SILVA; RIBEIRO, 2008, p. 37).

Na definição proposta por Silva e Ribeiro (2008), esboçada para operacionalizar as pesquisas no “terreno” da CI, note-se a menção implícita ao conhecimento (como informações contextualizadas) e a preocupação em pensar outras formas de registro que não somente as analógicas, mas ampliando-se para os formatos digitais.

É exatamente na forma digital que a informação prolifera em abundância, na medida em que circula pelas redes, onde é simultaneamente consumida/produzida. Na forma contemporânea do capitalismo, esse volume de informações e de conhecimentos digitalizados se expande graças ao barateamento dos computadores pessoais, dos dispositivos móveis de comunicação e do acesso às redes digitais (BOUTANG, 2004, 2011; COCCO, 2003, 2009). Entretanto, essas mudanças que se processam na passagem da produção de tipo industrial para uma pós-industrial, ou, do trabalho material (repetitivo, de cooperação mecânica, produtor de mercadorias) para o imaterial (comunicativo, informativo, cognitivo, linguístico, relacional, afetivo, colaborativo) não se processaram sem gerar consequências.

Deste modo, como se verifica na produção de autores como Boutang (2004, 2011), Hardt e Negri (2004) e Cocco (2003, 2009), entre outros, os conceitos de informação e de conhecimento são trabalhados em sentido *lato*, associados às dimensões políticas, econômicas, tecnológicas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Isso me conduz a

corroborar Araújo (2014, p. 149) quanto à observação de que, embora a CI não seja a ciência dos contextos socioculturais nem da interação social, ela tem interesse em investigar “a dimensão informacional presentes nesses fenômenos”. Com efeito, na trajetória dos estudantes migrantes do Brasil, na medida do possível procuro adotar uma concepção mais ampla de informação e de conhecimento, que, ao lado da linguagem, dos afetos e das relações sociais são mobilizados na produção de subjetividades, ou, dizendo de outro modo, na produção do homem pelo homem no sentido do que Hardt e Negri designam (2004) como produção biopolítica.

Como atividade generalizada, a produção biopolítica coloca as pessoas em relações umas com as outras, compartilhando informações, conhecimentos, linguagens, afetos, invadindo a vida como um todo, o tempo todo, misturando desmedidamente tempo de trabalho e tempo de vida (HARDT; NEGRI, 2001; COCCO, 2009). Se focarmos apenas nos estudantes (quer trabalhem ou não) há que se reconhecer que eles investem tempo considerável na produção de si, não somente dentro e fora dos espaços físicos de educação formal – como são as escolas e as universidades –, mas também por dentro das redes digitais, esses territórios que viabilizam formas remotas e reticulares de sociabilidade, as quais se sobrepõem às fronteiras nacionais. Neste movimento eles estão a lidar com informações e conhecimentos de diferente natureza, quais sejam aqueles ligados à formação para uma profissão, definidos em currículo, ou aqueles dotados de sentido pragmático, político, cultural e religioso, portanto, orientadores quanto às decisões, ações e relações sociais que constroem com o *outro* no cotidiano. Essas dinâmicas informacionais e cognitivas também estão presentes na vida dos estudantes estrangeiros, com o diferencial de que eles se encontram temporariamente fora do país de origem. Certamente esta é uma condição desafiadora, que os leva a interagir com pessoas dotadas de outros modos de agir, ser, pensar, sentir e viver. Uma situação que expõe esses migrantes à experiência de se relacionarem com seus compatriotas, com outros migrantes e com os brasileiros, sem perder de vista as relações que ainda precisam manter com os familiares e as pessoas do contexto de parentesco e/ou de amizade que deixaram no país de origem.

Neste sentido, mais do que mero recurso de apoio ao projeto migratório, procuro refletir sobre a informação na experiência dos estudantes estrangeiros em uma dimensão produtiva. Isto é, as informações pelas quais são produzidas relações entre pessoas e lugares (o *aqui* e o *lá*) e entre pessoas (o *eu* e o *outro*), tanto no mundo *offline* quanto no mundo *online*, embora priorize aqui esse último. Informações que se encontram na dinâmica da

circulação (produção/consumo), por dentro e por fora das redes digitais, mas que não estão condicionadas à imobilidade dos suportes mnemônicos, aqueles que sustentam os acervos das bibliotecas, os fundos dos arquivos e as coleções dos museus.

7.2 A INFORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS

No mundo contemporâneo, as práticas de busca, acesso e de compartilhamento de informações e conhecimentos permeiam todo o projeto migratório, antes e depois da experiência. Com o advento das redes – que têm na Internet seu emblema maior –, arrisco-me a dizer que os migrantes destes tempos existem inicialmente como “nômades digitais”, movendo-se com o auxílio de um computador ou de um dispositivo móvel por entre sites de busca, de embaixadas ou de consulados, analisando mapas interativos, levantando valores de taxas de câmbio, explorando portais de autoridades migratórias, participando de comunidades virtuais ou seguindo *blogs* de migrantes que narram a própria experiência vivida no exterior. Tudo isso com o propósito de se municiar de informações e conhecimentos para a tomada de decisão, para o planejamento da *fuga*. Essa fase preparatória também pode envolver a mobilização do capital social (parentes, amigos, contatos sugeridos etc.), neste caso, buscando orientação e apoio para o momento da chegada, pois, como bem observam Olinto e Medeiros (2013), os resultados positivos alcançados através de uma rede de contatos também podem ser entendidos expressões deste tipo de capital. Em um nível teórico, as práticas informacionais são também postas em curso pelos estudantes que buscam por formação em outro país, porém, ampliando a demanda para informações sobre as universidades, cursos, currículos, modalidade de ingresso, corpo docente, calendários de seleção, documentos e/ou bolsas. Se as necessidades informacionais das pessoas que pretendem migrar podem ser especuladas dessa forma em um primeiro momento, resta-nos tratar da experiência informacional na etapa pós-viagem, o que faço com os dados recolhidos juntos aos estudantes estrangeiros que se encontram no Brasil.

Quanto à dimensão informacional na experiência dos estudantes estrangeiros no Brasil, inicialmente procurei saber sobre o modo como administram a distância do país de origem. Tal como observa Dumont (2013), a difusão das TIC, a partir dos anos de 1990, contribuiu para que os migrantes ficassem menos “isolados”, haja vista que os usos da Internet em diferentes suportes possibilitam o contato com a família e os amigos a qualquer momento, ainda que muitas vezes enfrentem barreiras no acesso e uso desses aparatos de

comunicação eletrônica. Neste sentido, perguntados sobre o papel das mídias digitais em sua experiência no exterior, a maioria dos estudantes contatados (97%) afirma acreditar que a Internet e as mídias sociais facilitaram a manutenção das relações com as pessoas do contexto familiar, de parentesco e de amizades que se encontram no país de origem. Entre as respostas obtidas, destaco as seguintes:

- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Sim, com certeza. Sem Internet acho que seria muito complicado estar longe de casa, ainda porque faço muito trabalho de campo [...]”;
- **EAMC** (27 anos, colombiana): “[...] Sim, sempre ajudou as pessoas a saberem de mim e eu saber como estão essas pessoas [...]”;
- **ELMC** (25 anos, costarriquenha): “[...] Eu acho que sim. Internet facilita muito a situação emocional [...]”;
- **EADM** (42 anos, moçambicano): “[...] Muito. É um meio mais simples, barato e fácil de ter e partilhar informações [...]”;
- **ELGH** (31 anos, haitiano): “[...] Sim, sem dúvida. Eles tornam a minha vida mais fácil porque eu comprava cartão africard¹¹⁵ para poder ligar para eles [...]”;
- **ELDC** (35 anos, colombiana): “[...] Acredito que facilitaram me manter atualizada da vida dos meus parentes e das amizades, sim [...]”;
- **EKMP** (27 anos, peruana): “[...] Sim e muuuuito! O Facebook para mim é importante, porque segundo os filtros que eu tenho recebo muita informação sobre as coisas que me interessam (meu país, meus familiares, minha pesquisa, o Brasil, entre outros temas) [...]”;
- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] Sim, bastante, porque consigo manter o contato com ele [país de origem] sempre que preciso. Com as mídias consigo matar a saudade sem ir em casa (Benim) [...]”.

Como se verifica nas falas dos estudantes, a condição de estar ausente da pátria por um tempo determinado é reordenada simbolicamente pelo uso das TIC, no sentido de que ela cede lugar a outro modo de estar presente, agora imaterializado. Uma presença transubstanciada em linguagens, afetos, informações e conhecimentos. Na experiência do deslocamento, as saudades, as questões emocionais e afetivas são amenizadas por meio de vozes, fotografias e

¹¹⁵ Cartão para chamadas telefônicas internacionais, vendido ao preço médio de R\$ 10,00 na cidade do Rio de Janeiro.

vídeos que – sozinhos ou combinados – transpõem as fronteiras nacionais em velocidade e alcance sem precedentes na história das migrações. Por conseguinte, essas pessoas nos mostram que o acesso e as trocas mais ou menos regulares de informação e de conhecimento, via computadores ou telefones móveis, ajudam a preencher a lacuna produzida pela experiência migratória, com os migrantes vivendo em um país e os familiares, parentes e amigos em outro. Dizendo de outro modo, os estudantes estrangeiros contatados colocam em evidência, que, sustentada pelas redes digitais, a informação constrói pontes com o país de origem, interconectando pessoas em um espaço de breves encontros, mas suficientes para lidarem com as dificuldades distância.

Entre as respostas positivas obtidas sobre as TIC, teve-se uma voz discordante da maioria dos entrevistados, a do estudante ganês EKG (22 anos) que, ainda que seja usuário regular das mídias digitais, não vê com bons olhos, pois, segundo declara: “[...] envergonharam os países africanos, incluindo o meu, com histórias de doenças e pobreza”. Embora a resposta dele escape à pergunta *Você acha que a Internet e as mídias sociais facilitaram suas relações com o país de origem durante o tempo de estudo no Brasil?*, ela expressa um sentimento de descontentamento quanto à forma como a África, os africanos – e os afrodescentes de outros países do Sul – são negativamente representados pelas informações que circulam nas redes digitais e em outras mídias, por fora delas. Essa mesma insatisfação me faz lembrar as reações de migrantes haitianos que vivem no Brasil, especificamente quanto à matéria de Luciano Huck difundida nos meios de comunicação do Grupo Globo em junho de 2016 em que o apresentador de televisão, ao fim de sua estadia em Porto Príncipe, afirmava: “Depois do que vi, acho que a humanidade não deu certo”¹¹⁶. O desconforto que também repercutiu no *Facebook*, resultou do uso de imagens de 2004 e de 2010, quando a sociedade haitiana enfrentou momentos críticos de sua história recente, respectivamente, uma guerra civil e um terremoto. Em texto e vídeo, os migrantes haitianos responderam indignados às representações negativas feitas por Luciano Huck sobre o Haiti:

O dia 8 de junho não foi apenas marcado pela derrota da seleção haitiana, mas pela sua reportagem, que caracteriza o Haiti como um país que só tem guerra, miséria. / Nesses últimos tempos, o Haiti voltou a ser um dos destinos favoritos do Caribe, muitos investimentos foram feitos nesse sentido. / Luciano, você acabou **prejudicando a imagem do país**, talvez sem querer. **Prejudicou não só nosso orgulho de ser humano**. Somos humanos, além de haitianos. / Concordamos com

¹¹⁶ É possível ver o texto da autoria de Luciano Huck disponível em:

<http://oglobo.globo.com/mundo/depois-do-que-vi-acho-que-humanidade-nao-deu-certo-diz-luciano-huck-sobre-haiti-19444700>. Acesso em: 28 nov. 2016. A matéria exibida na TV encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fbwB6epAqSk>. Acesso em: 28 nov. 2016.

vocês que a humanidade não deu certo. Com a ajuda de todos nós, talvez a humanidade dê certo. (HAITIANOS..., 2016).¹¹⁷

Essa leitura expressa pelo funcionário do Grupo Globo faz-me pensar no olhar do passante, do turista, daquele que está em outra cidade, em outro país, apenas na efemeridade de alguns dias, ou semanas. Nessa condição, as informações – ou os estímulos de que nos fala Simmel (1973) – são sempre produzidos na superfície, em um terreno raso, que em nada se compara à vivência mais intensa experimentada pelos migrantes. Deste modo, haitianos, senegaleses, angolanos, moçambicanos, guineenses e pessoas de outras nacionalidades que estão a morar, trabalhar e/ou a estudar no Brasil são capazes de produzir informações e conhecimentos mais significativos e substanciais sobre a terra do *outro* do que quaisquer turistas ou passantes estrangeiros, que estão de passagem por uma cidade ou país e que são contaminados por visões preconceituosas dessas realidades.

Considerando que a manutenção das relações com os familiares que ficaram no país de origem é instrumentalizada pelas TIC, também procurei saber entres os estudantes estrangeiros sobre a regularidade desses contatos. Assim, na Tabela 11, a seguir, registro os quantitativos dessa frequência, conforme os discursos recolhidos dos colabores.

Tabela 11 – Frequência de contato dos estudantes estrangeiros com familiares.

Frequência	Respostas	%
Alta	12	35
Média	18	53
Baixa	4	12
Total	34	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

A frequência com a qual os estudantes estrangeiros mantêm contato com os familiares está distribuída em três classes de discursos. Naquela que designo como *alta* frequência (35%), situo os discursos dos que declararam falar com os familiares diariamente, tal como informaram EKDC (27 anos, cabo-verdiana); ELGF (22 anos, francesa); e EAGA (25 anos, angolano), que usam a Internet e/ou o *WhatsApp* todos os dias para contatar os familiares que estão no país de origem. Os contatos classificados como sendo de *média* frequência são aqueles pelos quais os estudantes trocam informações com os familiares algumas vezes por semana. Essa classe comporta mais da metade das respostas (53%) obtidas pelo questionário. Sobre os discursos presentes nessa classe, observo que os estudantes mudaram a frequência de contato com os familiares com o passar do tempo, evoluindo de conversas diárias para

¹¹⁷ O vídeo com a resposta dos migrantes haitianos no Brasil, ao olhar de Luciano Huck sobre o Haiti, encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rKp5LDeKero>. Acesso em: 28 nov. 2016.

conversas semanais, na medida em que foram se adaptando à vida na sociedade de recepção e superando as dificuldades iniciais, sentidas na chegada. Por fim, a terceira classificação dos discursos quanto à periodicidade de contato dos estudantes com os familiares é a que designo como sendo de *baixa* frequência (12%), notadamente porque ocorre pelo menos duas vezes a cada mês, ou, como declarou o beninês ESGB (24 anos), uma vez por semestre. Algumas respostas quanto à frequência dos contatos com os familiares são apresentadas a seguir:

a) Contatos de *alta* frequência:

- EKMP (27 anos, peruana): “Todos os dias”;
- EDDU (35 anos, uruguaia): “Diariamente”.

b) Contatos de *média* frequência:

- EJGC (32 anos, colombiano): “Duas vezes por semana”;
- ECGA (24 anos, angolano): “Sempre, principalmente aos fins de semana”.

c) Contatos de *baixa* frequência:

- EJDC (37 anos, colombiano): “Uma ou duas vezes por mês”;
- EKGG (22 anos, ganês): “Uma ou duas vezes por mês”.

Considerando que a experiência migratória não representa geralmente um rompimento dos migrantes com o país de origem, mas uma reconfiguração dessa relação no tempo e no espaço, procurei saber que meios os estudantes estrangeiros utilizam para se manterem informados sobre a terra natal, bem como a frequência de uso desses recursos. Neste ponto, devo esclarecer ao leitor que forneci opções de respostas múltiplas aos colaboradores, procurando contemplar fontes de informação analógicas e digitais, isso porque entendo que o mundo contemporâneo se caracteriza não apenas por essa sensação de maior proximidade entre lugares e pessoas, em função do desenvolvimento tecnológico nos transportes e nas telecomunicações, mas também porque as possibilidades de nos mantermos informados e de nos comunicarmos foi significativamente ampliada pela coexistência entre antigas e novas fontes de informação. Por conseguinte, a Tabela 12 reúne os dados que obtive junto aos estudantes estrangeiros.

Tabela 12 – Recursos de informação e comunicação usados pelos estudantes no contato com o país de origem.

Recursos	Respostas	%
E-mail	9	10
Facebook	21	23
Messenger	1	1
PCvoip	1	1
Rynga	2	2
Skype	21	23
Telefone celular	11	12
Telefone fixo	3	4
Viber	2	2
VoIP	1	1
WhatsApp	19	21
Total	91*	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

* Valor obtido pela soma de palavras significativas no discurso dos estudantes.

Em meio à variedade dos recursos de informação e comunicação atualmente disponíveis, verifica-se que aqueles ligados às tecnologias digitais tornaram-se dominantes. Embora o uso dos serviços de telefonia fixa ainda encontre espaço para uso (4%), a grande maioria das trocas de informações com familiares, parentes, parceiros, amigos, no país de origem ou no país de destino, ocorre por meio dos recursos que envolvem a Internet (97%). Essa tendência já aparece em pesquisa de Lobo (2010), ao estudar, entre outros aspectos, o papel das trocas informacionais entre indivíduos de famílias cabo-verdianas na Europa. Durante o trabalho de campo realizado entre 2004 e 2005, precisamente com moradores de Vila de Sal-Rei, em Cabo Verde, a antropóloga constatou uma mudança gradual no padrão de manutenção das relações sociais entre as mulheres que se deslocam em busca de trabalho na Itália e o grupo familiar que permaneceu na terra natal. Aos poucos, Lobo (2010) notou que o serviço de telefonia fixa cedeu espaço às trocas informacionais por telefones celulares e pelos serviços oferecidos pela Internet. Diante da distância física, essa pesquisadora concluiu que o uso das TIC não só tem permitido a reafirmação identitária das mulheres cabo-verdianas, mas também a alimentação de suas redes primárias, mantidas por um sistema de trocas e de reciprocidade que mobiliza não apenas remessas de presentes ou de dinheiro, mas também de informações. Dito isto, destaco algumas das respostas fornecidas pelos estudantes quanto aos recursos de informação e comunicação que utilizam para manter contato as pessoas no país de origem:

- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Telefone fixo, telefone celular, Rynga e Facebook. Atualmente a melhor opção é o WhatsApp [...]”;

- **EJDC** (37 anos, colombiano): “[...] Internet, especialmente correio eletrônico e ligação via Voip [...]”;
- **EDMC** (28 anos, colombiana): “[...] Comunicação virtual, tipo: Skype, Rynga e e-mail [...]”;
- **ECDC** (37 anos, colombiana): “[...] Computador com Internet e telefone com Internet [...]”;
- **ETGM** (20 anos, moçambicano): “[...] Viber e WhatsApp [...]”;
- **ELGB** (27 anos, beninense): “[...] WhatsApp e Facebook [...]”;
- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] Comunico através do Facebook, Skype e WhatsApp [...]”.

Ainda com relação à Tabela 12, note-se que o *Facebook* (23%), o *Skype* (23%) e o *WhatsApp* (21%) são os recursos mais utilizados pelos estudantes estrangeiros para a manutenção das relações e trocar informações com o país de origem. Esse dado apenas reforça a centralidade dos modernos telefones celulares nas práticas comunicativas e informacionais das populações no mundo contemporâneo. Entre as TIC, os celulares são atualmente as mais difundidas, não só em razão do relativo barateamento, mas, sobretudo, pelas aplicações informacionais e comunicativas que tornam possíveis. Com efeito, no caso dos migrantes em mobilidade no mundo, que estejam acompanhados por um aparelho que permita o uso de aplicativos como o *WhatsApp*, as trocas instantâneas de mensagens de áudio, de fotografias e/ou de pequenos vídeos proporcionam experiências afetivas mais imediatas, que proporcionam certo alívio diante da ausência física do país de origem.

Cada vez mais acessado a partir de telefones celulares, tal como o *WhatsApp* e o *Skype*, o *Facebook* está entre os recursos mais utilizados pelos estudantes estrangeiros – e não só eles – para a comunicação e para as trocas informacionais com seus familiares, parentes e amigos. Especificamente sobre essa mídia, que Maciel e Albagli (2011) dizem ter sido convertida em social pela apropriação e pelos usos que as pessoas deram a ela na medida em que foi sendo popularizada em seu potencial de mobilização, participação e de ação coletiva, a pesquisa procurou saber com que frequência é utilizada. As respostas a essa questão estão organizadas na Tabela 13.

Tabela 13 – Frequência de uso do Facebook pelos estudantes estrangeiros.

Frequência	N. de estudantes	%
Alta	17	48
Média	16	46
Baixa	-	-
Não usa	2	6
Total	35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Enquanto na classificação *alta* frequência estão computadas as respostas daqueles que disseram acessar o *Facebook* diariamente, na de *média* frequência têm-se aquelas referentes às conexões realizadas algumas vezes por semana. Neste sentido, ou o *Facebook* é muito utilizado (48%) ou medianamente acessado (46%) pelos estudantes para visualizar ou compartilhar informações. Por outro lado, do grupo de 35 colaboradores, somente os jovens EDMC (28 anos, colombiana) e EKGK (22 anos, ganês) declaram não utilizá-lo. O fato é que quase a totalidade dos estudantes estrangeiros contatados marca presença nessa mídia social, conectando-se de forma bastante regular para postar informações que possuem significado para eles, ou para reagirem ao que é compartilhado por outros usuários.

Com relação ao acesso à Internet, procurei saber entre os estudantes contatados sobre os locais nos quais costumam utilizá-la. De modo específico, perguntei onde costumam acessar a Internet para se comunicarem com familiares, parentes e amigos que estão no país de origem. Nas respostas obtidas, organizadas na Tabela 14, o local de moradia emerge como dominante (80%), provavelmente pela comodidade e pela possibilidade de uso a qualquer momento. Casas de amigos também são locais de acesso à Internet para contatar familiares, parentes e amigos, mas de maneira esporádica. As *lan houses*, por sua vez, são evitadas por mais da metade dos estudantes (57%), o que atribuo a fatores como o custo por hora de acesso, a pouca privacidade e a vulnerabilidade dos computadores a ataque de vírus e/ou programas de espionagem (*spyware*) que buscam capturar dados pessoais. Já os locais de trabalho são pouco utilizados para fins pessoais, à exceção do estudante EJGC (32 anos, colombiano), que sempre aproveita a infraestrutura do local de estágio para contatar os membros da família antes que vivem em Cali, Colômbia. Por fim, ao contrário do que esperava, os estudantes estrangeiros pouco utilizam os computadores das universidades onde estudam. Mesmo que diariamente presentes nesses espaços, somente sete deles (30%) recorrem aos laboratórios de informática disponíveis para contatar familiares e amigos no país de origem.

Tabela 14 – Locais de acesso à Internet utilizados pelos estudantes estrangeiros.

Frequência	Casa		Casa de amigos		Lan house		Trabalho/ Estágio		Universidade	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Sempre	28	80	-	-	-	-	1	3	7	20
Algumas vezes	5	14	12	34	7	20	9	26	11	31
Raramente	1	3	12	34	8	23	6	17	10	29
Nunca	1	3	11	32	20	57	19	54	7	20
Totais	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Como a experiência migrante dos estudantes abre caminho para a realização de um tipo de movimento simbólico, efetuado por entre os fluxos de informação e de conhecimento no ambiente das redes digitais, perguntei a eles sobre a importância que atribuem a determinadas categorias de informação, todas previamente fornecidas no questionário. Esquemáticamente essas categorias podem ser reunidas em dois grupos de informações: (1) as que se referem ao país de origem; (2) as que se referem ao país de recepção. No primeiro grupo, representadas na Tabela 15, têm-se informações referentes à situação política, econômica e social do país de origem, bem como àquelas que dizem respeito às oportunidades de trabalho, aos familiares e aos amigos que lá continuam a viver. No segundo grupo, representadas na Tabela 16, têm-se categorias de informações referentes à situação política, econômica e social no país de recepção, assim como àquelas que se relacionam à vida acadêmica, notadamente sobre a realização de eventos científicos, bolsas de estudo, cursos extracurriculares ou sobre oportunidades de trabalho ou estágio.

Sobre as informações relacionadas ao país de origem, aquelas que dizem respeito à família são *muito importantes* (86%) na opinião dos estudantes estrangeiros contatados. Lobo (2010), nesta direção, verificou que a falta de informações entre migrantes cabo-verdianas e os familiares provoca muitos desentendimentos, particularmente pelo estado de preocupação que se instala, sobretudo, entre os que estão do outro lado do Atlântico, sem qualquer notícia sobre as mulheres que migraram para a Europa. Nessas situações, cabe às migrantes repararem o desconforto emocional causado para que a relação familiar se restabeleça novamente. Por outro lado, os dados apresentados na Tabela 15 nos mostram que menos da metade dos estudantes (49%) considera ser *muito importante* obter informações sobre as pessoas do contexto de amizade, ou, como responderam outros colaboradores (11%), *pouco importante*. Assim, a separação física desencadeada pela experiência migrante é preenchida simbolicamente por informações, conhecimentos e também por afetos que sustentam o capital social entre os estudantes que vieram para o Brasil e as pessoas que ficaram no país de

origem, em especial com o grupo familiar. Pois, de acordo com os estudos de Bourdieu (1980), as relações entre pessoas não são naturais nem estabelecidas de uma vez por todas ou para sempre, mas produto de um trabalho constante de manutenção com vistas à geração de benefícios potenciais a curto ou longo prazo. Por conseguinte, dedicar uma parte do tempo para manter contato com a família é essencial para evitar a deterioração de uma relação às vezes fragilizada pela distância.

Ainda de acordo com a Tabela 15, em relação ao país de origem é possível notar o peso que os estudantes atribuem às informações concernentes às oportunidades de trabalho, tidas pela maioria deles como *muito importante* (80%). Diferentemente dos demais migrantes, que têm o retorno ao país de origem como uma expectativa incerta (tal como observou Arouck (2002) sobre os brasileiros que vivem na Guiana Francesa), entre os estudantes estrangeiros o regresso à pátria parece ser bem mais provável, o que talvez ajude a explicar o monitoramento das oportunidades de trabalho, particularmente para aqueles que ainda não possuem vínculo empregatício. Com a Resolução n. 124/2016, que prevê a transformação do visto temporário de estudante em visto temporário de trabalho, é possível que o monitoramento de informações sobre vagas no mercado de trabalho no Brasil possa crescer em importância para esses migrantes estudantis, sobretudo, entre aqueles que desejam ficar por mais algum tempo após a diplomação/titulação. Por outro lado, em uma escala de importância, informações sobre a situação política (71%) e social (71%) são consideradas bem mais relevantes do que aquelas ligadas à economia (68%). Certo é que o mercado de trabalho afeta e é afetado por variáveis políticas, econômicas e sociais, de forma que, para essas pessoas, o projeto de estudar fora com todo o imaginário que se constrói em torno dele não representa qualquer garantia de inserção profissional, senão uma expectativa de sucesso após a diplomação/titulação.

Quanto às categorias de informações relacionadas ao país de recepção, representadas na Tabela 16, o interesse maior dos estudantes recai sobre aquelas ligadas à condição de estudante propriamente dita. Como se vê, cerca de 2/3 dos colaboradores (74%) consideram *muito importante* ter acesso a informações sobre congressos, seminários, simpósios e outros eventos técnico-científicos relacionados à área de formação, sendo este tipo de informação valorada como *importante* por um grupo menor de pessoas (9%). Informações sobre bolsas são avaliadas como *muito importante* por eles (63%), sobretudo porque representam um auxílio à sobrevivência no Brasil, em especial nas cidades com custo de vida mais elevado, onde parte deles está a viver.

Tabela 15 – Avaliação dos estudantes estrangeiros sobre informações relacionadas ao país de origem.

Respostas	Política	%	Econômica	%	Social	%	Família	%	Amigos	%	Trabalho	%
Muito importante	25	71	24	68	25	71	30	86	17	49	28	80
Importante	10	29	10	29	9	26	5	14	14	40	7	20
Pouco importante	-	-	1	3	1	3	-	-	4	11	-	-
Nenhuma importância	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 16 – Avaliação dos estudantes estrangeiros sobre informações relacionadas ao país de recepção.

Respostas	Política	%	Econômica	%	Social	%	Eventos científicos	%	Bolsas	%	Cursos extracurriculares	%	Trabalho/ Estágio	%
Muito importante	15	43	21	60	21	60	26	74	22	63	21	60	20	57
Importante	17	48	14	40	13	37	9	26	11	31	12	34	13	37
Pouco importante	3	9	-	-	-	-	-	-	1	3	2	6	2	6
Nenhuma importância	-	-	-	-	1	3	-	-	1	3	-	-	-	-
Total	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100	35	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Ainda assim, alguns colaboradores da pós-graduação declararam que informações sobre bolsa têm *pouca* (1%) ou *nenhuma importância* (1%). Sobre essas duas últimas respostas, devo comentar que a primeira é assim ponderada porque foi fornecida por uma estudante com vínculo empregatício, razão pela qual considera suficiente o rendimento que obtém para o autossustento na cidade em que se localiza, no caso, o Rio de Janeiro. A segunda resposta, por sua vez, advém de uma estudante que complementa a bolsa de doutorado da Capes com os rendimentos que obtém com alguns trabalhos esporádicos.

Outra categoria de informação bastante relevante na visão dos estudantes contatados corresponde aos cursos extracurriculares. Mais da metade deles (60%) considera o acesso a informações sobre cursos de curta duração, de extensão, minicursos e oficinas como *muito importante*, possivelmente pelo contato que podem ter com outras ferramentas de aprendizado, com outros saberes e modos de saber fazer, construídos para além do currículo dos cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades brasileiras. Em uma escala menor, avaliações como *importante* (12%) e *pouco importante* (2%) também aparecem nas respostas dos estudantes a respeito desse tipo de informação, o que não significa dizer que seja irrelevante para eles, mas que se situa em outro nível de prioridade no processo de formação acadêmico-profissional.

E, por fim, tem-se a categoria de informações relacionadas às oportunidades de trabalho ou de estágio no país de recepção, considerada pela maioria dos estudantes (57%) como *muito importante*, ou como *importante* (37%), sendo que uma minoria a considera *pouco importante* (6%). Embora o exercício de atividade remunerada seja vedado aos portadores de visto temporário, de acordo com o Artigo 98 da Lei n. 6815/1980 (BRASIL, 1980), informações sobre o mercado de trabalho são relevantes para aqueles que pretendem permanecer no Brasil após a formatura, pois, conforme destaca Gusmão (2012, p. 59), o projeto de não “[...] voltar depende das oportunidades de trabalho e de vida que os levam a permanecer [...]” onde estão e se essas oportunidades forem melhores do que aquelas oferecidas no país de origem. O estágio, por sua vez, na modalidade remunerada, ou não, é valorizado entre os estudantes por sua finalidade educativa mais prática, orientado para o desenvolvimento das competências profissionais ligadas ao curso de formação, conforme instrui a Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008). Com efeito, o interesse por informações sobre trabalho ou estágio, corresponde às expectativas quanto à possibilidade de aplicação dos conteúdos curriculares que entraram em contato nas universidades brasileiras e não só isto,

mas também das habilidades, das competências, das informações e dos conhecimentos que trouxeram com eles do país de origem. Isto é, de toda uma bagagem infocognitiva que pode representar a novidade nas situações reais de uso, propiciadas pela experiência do trabalho e do estágio.

Durante a pesquisa procurei saber mais especificamente que tipo de informações e de conhecimentos os estudantes estrangeiros costumam – ou costumavam – compartilhar pelas redes digitais, do ponto de vista deles. As respostas obtidas foram classificadas em 15 grupos de informações e de conhecimentos, alguns deles correspondendo às categorias utilizadas pelos próprios colaboradores, enquanto outros foram elaborados pelo pesquisador para controlar os sinônimos, tal como recomenda Bardin (2016) na instrumentalização da análise de conteúdo. Assim, de forma sistemática, esses grupos de informações e de conhecimentos são apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 – Tipo de informações e de conhecimentos compartilhados pelos estudantes estrangeiros na Internet.

Tipo de informações	Respostas	%
Acadêmicas	14	20
Cultura	2	3
Curiosidades	2	3
Economia	2	3
Entretenimento	4	6
Jornalísticas	8	12
Meio ambiente	1	2
País de origem	9	13
País de recepção	4	6
Política	5	7
Social	3	5
Tecnologia	2	3
Turísticas	3	5
Utilidade pública	5	7
Vida cotidiana	3	5
Total	67*	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

*Valor obtido pela soma de palavras significativas no discurso dos estudantes.

Dentre os grupos de informações e de conhecimentos obtidos pelo questionário, os mais presentes são aqueles que se referem a conteúdos acadêmicos (20%), ao país de origem (13%) e aos noticiários (12%). Neste último caso, as notícias jornalísticas correspondem a uma grande diversidade de informações, tais como aquelas produzidas sobre o país de origem, o país de recepção e sobre atualidades no mundo, do interesse dos estudantes e, potencialmente, dos contatos que eles possuem em mídias sociais como o *Facebook*. Ainda

assim, nota-se, entre esses estudantes, uma predisposição maior ao compartilhamento de informações e de conhecimento relacionados diretamente à condição de estudante universitário no Brasil (artigos científicos, cursos frequentados, eventos acadêmicos, etc.), bem como a forte ligação com a terra natal durante a ausência física (cultura do país de origem, fotografias, questões sociais, políticas, econômicas, etc.). Outros grupos de informações e de conhecimentos aparecem de forma bastante diluída, tais como aqueles que alguns definiram como de *utilidade pública* (editais PEG-C e PEG-PG, convocatórias para bolsa, oportunidades de estudo, etc.), *entretenimento* (filmes, shows, peças teatrais etc.) e *turísticas* (viagens, pontos turísticos, hospedagem etc.), entre outros.

Um grupo que também merece ser destacado é o que se refere às informações e aos conhecimentos que os estudantes estrangeiros produzem e compartilham sobre o dia a dia vivido dentro e fora das universidades brasileiras. Neste caso, têm-se conteúdos que traduzem as experiências singulares e subjetivas dessas pessoas na sociedade brasileira, descrevendo e refletindo sobre o que elas oferecem de modo positivo e/ou negativo para quem é *de fora*. O *blog* do estudante Fleury Johnson (24 anos, togolês) mostra-se emblemático neste sentido. Por meio dessa ferramenta, o estudante de Medicina, na UFRJ, tornou público o modo como foi descobrindo o racismo na cidade onde estuda, a partir da própria experiência. Como ele mesmo relata, dentre outras situações vividas na cidade do Rio Janeiro:

O que mais me surpreendeu foi o dia que eu estava no ponto de ônibus na Ilha do Fundão e parou um carro na minha frente, e os alunos que estavam dentro do carro, e vestiam camisas da “Engenharia UFRJ”, gritaram para mim: volta para o seu país, angolano. Eu fiquei triste, mas não por mim, por eles. Fiquei me perguntando como alguém consegue passar para o curso de engenharia e não sabe que ser preto com cara de estrangeiro, não quer dizer ser angolano. Eu fui entender esse pensamento defeituoso um tempo depois: a imagem de que a África é um país, não um continente que tem 54 países. Outra coisa a mencionar é a história da África aqui vendida de pobreza e de miséria. (Fleury Johnson, 21 jul. 2016).¹¹⁸

As experiências de Fleury com o “racismo à brasileira” (FRY, 2005; SANSONE, 2007) – ainda que este não seja sentido pela totalidade dos estudantes estrangeiros – levaram-no a produzir e a compartilhar um tipo de informação e de conhecimento que só pode brotar de quem o sente na pele, tal como ocorre com a população afro-brasileira, discriminada no próprio país. Enfim, cenas do cotidiano que levam esse estudante africano a reelaborar a imagem prévia que tinha do Brasil, pois, como ele destaca, “Fora do Brasil, temos a visão de

¹¹⁸ Ver a postagem com o título *Brasil x realidade*, publicado no *blog* em 21 jul. 2016, com repercussão em outras mídias, disponível em: <https://fleuryjohnson.wordpress.com/2016/07/21/191/>. Acesso em: 27 nov. 2016.

um país onde os negros têm acesso a todos os patamares. Chegando aqui, a realidade é completamente outra”.

Das respostas fornecidas pelos 35 estudantes estrangeiros sobre as informações e os conhecimentos que costumam compartilhar na Internet, algumas delas são registradas a seguir.

- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Editais, e em alguns casos protestos coletivos sobre desigualdade social [...]”;
- **EKDC** (27 anos, cabo-verdiana): “[...] Informações sobre minha área de estudo, sobre meu país, sobre o Brasil[...] depende [...]”;
- **EDMC** (28 anos, colombiana): “[...] Artigos científicos e notícias de jornais. Algumas vezes lindas músicas brasileiras[...]”;
- **EKMP** (27 anos, peruana): “[...] As 'novidades' do Brasil para meus colegas no Peru, também compartilho informação sobre meu país com outros companheiros peruanos no Brasil [...]”;
- **ELGH** (31 anos, haitiano): “[...] Eu costumo compartilhar coisas que têm a ver com a tecnologia[...]”;
- **ECDP** (30 anos, peruano): “[...] Convocatórias para bolsa de estudos e artigos recentes da minha área [...]”;
- **ERGR** (22 anos, congolesa): “[...] A cultura brasileira, pontos turísticos e a minha vida quotidiana na faculdade [...]”;
- **ESGB** (24 anos, beninense): “[...] Sobre a cultura da África [...]”.

Como vimos neste capítulo, as TIC desempenham papel importante na experiência de estudar no exterior. Entre a ausência física do país de origem e o tempo de residência *na terra do outro*, como se refere Subuhana (2007), os estudantes estrangeiros contatados recorrem a uma variedade de ferramentas de comunicação remota para instrumentalizar suas relações durante a condição de viver entre o *aqui* e o *lá*. Como foi possível verificar, nesse processo de negociação mediado pelas TIC a informação ocupa um lugar central, pois, nas relações com o país de origem, os conteúdos mobilizados por essas pessoas estão centrados na manutenção das relações familiares e das próprias identidades, na medida em que se mostram bastantes interessados pela situação política, econômica e social de sua terra natal. Esse dado remete, entre outras coisas, ao conto de Rosa (1988), onde pai e filho conseguem saber um sobre o

outro mesmo vivendo cada um em uma margem, em um lugar distinto. À distância, com olhares e gestos simples, esses personagens se comunicam com esforços regulares, a fim de que não percam os vínculos afetivos, identitários e familiares que os une, o que comparo ao que procuram fazer os estudantes migrantes, auxiliados pelas TIC.

Por sua vez, nas relações com o Brasil enquanto sociedade de recepção, vimos que os processos infocomunicacionais privilegiam conteúdos de natureza técnico-científica, expressando, desse modo, a condição peculiar desses migrantes que buscam por diplomação/titulação nas universidades brasileiras. Assim, tratada a experiência dos estudantes estrangeiros quanto à condição de estar em um espaço entre o *aqui* e o *lá*, mantendo relações por meio de trocas informacionais e cognitivas regulares, no capítulo seguinte abordarei essas relações mediadas nas *comunidades virtuais*, das quais participa uma parte das pessoas que formam o grupo de colaboradores desta pesquisa.

8 ESTUDANTES ESTRANGEIROS NAS COMUNIDADES VIRTUAIS NO FACEBOOK

[...]As práticas existem no tempo e no espaço e se movimentam ou “viajam” através do tempo e do espaço. Hoje, de modo geral, o que fazemos online está intimamente ligado a coisas que fazemos offline, estendendo-se desde o passado para o futuro [...].

Colin Lankshear (2015, p. 204).

Vimos no capítulo anterior que as TIC ocupam lugar na experiência migratória não somente como elemento de apoio, preenchendo lacunas informacionais no planejamento do deslocamento para outro país. Essas ferramentas comunicativas também instrumentalizam a conformação de uma espacialidade simbólica, por meio do qual a pessoa migrante articula e negocia a condição de estar e viver entre *aqui* e *lá*. Melhor dizendo, entre o país de recepção e o país de origem. Nessa espacialidade simbólica, onde são mediadas relações interpessoais remotas, as TIC servem de base às trocas informacionais e cognitivas que se processam entre estudantes e demais migrantes na manutenção de seu capital social com os familiares, parentes e amigos na terra natal. E, além disso, novos contatos são incorporados a esse capital na medida em que interagem com outras pessoas no país de recepção, seja no mundo *offline* ou no mundo *online*.

Como os dados recolhidos mostram que os estudantes estrangeiros contatados ao longo da pesquisa fazem uso frequente do *Facebook*, notadamente para acessar e compartilhar informações e conhecimentos a partir dos perfis que possuem, vejamos agora como isto se dá de maneira coletiva. Neste sentido, ocupo-me aqui do produto da etnografia virtual que conduzi em algumas comunidades virtuais existentes nessa mídia social, tanto naquelas constituídas por estudantes migrantes, como naquelas organizadas por outros grupos de migrantes. O material que mobilizo consiste basicamente nas observações sobre as informações (conteúdos) colocadas em fluxo pelos participantes dessas comunidades, pela composição étnica e pela literatura. Antes, porém, importa explorar as respostas obtidas no questionário especificamente a respeito da participação dos estudantes estrangeiros nessas formações gregárias que se multiplicam no *Facebook*.

8.1 SOBRE A ADEÇÃO ÀS COMUNIDADES VIRTUAIS NO FACEBOOK

Entre os 35 estudantes contatados, 27 (77%) participam de pelo menos uma comunidade virtual no *Facebook*. Algumas dessas comunidades correspondem às que já vinham sendo observadas pelo pesquisador desde a construção do projeto de pesquisa, em 2015, e outras até então eram desconhecidas antes da devolução dos questionários preenchidos. Assim, em relação à questão *Você participa de alguma comunidade de estudantes ou de migrantes no Facebook? Qual ou quais são essas comunidades?*, algumas das respostas sobre esse tipo de associação virtual são mostradas a seguir:

- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Só participei da comunidade de doutorado sanduíche no *Facebook* quando fui fazer doutorado sanduíche em 2015 [...]”;
- **EKDC** (27 anos, cabo-verdiana): “[...] Galera do Bem - Brasil - Geração Sabura, Estudantes CvBrasil, Ex-estudantes Cabo-verdianos Brasil [...]”;
- **EAMC** (27 anos, colombiana): “[...] Frente de Coletivos migrantes, Colombianos em SP, Colombianos no Brasil, Colombianos no RJ, Brasil país de migração [...]”;
- **EIMA** (42 anos, argentina): “[...] Meu objeto de estudo no mestrado também é a migração acadêmica. Acompanho a comunidade Desloca (Migra) Mentos Mentos / Brasil país de imigração / Migrantólogos / Comunidade Latina - Pastoral - Missão de Paz [...]”;
- **ESGG** (27 anos, guineense): “[...] Africanos no Brasil, PEC-G Guiné-Bissau/2012 [...]”;
- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] Participo sim, Africanos no Brasil, Grupo PEC-G Brasil [...]”;
- **ELDC** (35 anos, colombiana): “[...] Existia uma, chamada Rumba Tipo Colômbia, gostava de ver a programação, pois era de festas com músicas como merengue, salsa, tudo em espanhol [...]”;
- **ERMG** (29 anos, guineense): “[...] Sim, comunidade dos estudantes africanos no *Facebook* [...]”.

Dos 35 estudantes migrantes contatados, apenas sete (20%) participavam de pelo menos uma comunidade virtual no *Facebook* antes da viagem ao Brasil. A maioria (69%) começou a participar desses grupos após a chegada às cidades onde passaram a viver e a estudar. Um grupo pequeno, formado por quatro pessoas, disse que não integra qualquer comunidade virtual. Seja como for, a participação nessas formas organizativas virtuais está

associada basicamente à necessidade de suporte informacional, seja para o projeto de migrar ou para lidar com a vida na chegada ao Brasil (SUBUHANA, 2007; DANIEL, 2016). Foi assim, que, no sentido de melhor compreender a filiação dos estudantes estrangeiros às comunidades virtuais no *Facebook*, indaguei sobre as motivações dessa adesão. As explicações fornecidas por eles estão representadas na Tabela 18.

Tabela 18 – Motivações dos estudantes para participarem das comunidades virtuais.

Motivações	Ocorrências	%
Compartilhar informações	3	8
Conhecer pessoas	7	17
Estar informado	24	59
Monitorar grupo de pesquisa	1	2
Obter apoio	4	10
Pesquisar comunidades virtuais	1	2
União	1	2
Total	41*	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

* Valor obtido pela soma de palavras significativas no discurso dos estudantes.

Como se vê, muitas são as motivações que levaram os estudantes estrangeiros a participarem das comunidades virtuais que existem no *Facebook*. Em mais da metade das respostas fornecidas por eles, as justificativas estão associadas ao desejo de *estar informados* (59%) sobre os mais diferentes assuntos, tais como: aluguel; bolsas; compatriotas e/ou outros migrantes que vivem no Brasil; clima; custo de vida; sobre disciplinas ofertadas ou que já cursam nas universidades brasileiras; documentos para imigração; festas; sobre o Brasil e/ou o país de origem; o PEC-G ou o PEC-PG; e, também, sobre processos seletivos para as universidades brasileiras. Outras explicações são dadas pela vontade de *conhecer outras pessoas* (17%), a fim de compartilhar experiências comuns, fazer amizades, contatar falantes do mesmo idioma e aproximar-se de outros estudantes que enfrentam dificuldades comuns no Brasil. Neste grupo de respostas também estão incluídos os estudantes que, antes de migrar, encontraram nas experiências bem-sucedidas de seus compatriotas a decisão para diplomar-se em terras brasileiras. Em outro grupo de respostas, alguns colaboradores falam que buscam – ou que buscaram – *apoio* (10%), porém, de ordem emocional, sobretudo pelos desafios enfrentados no Brasil, como a distância de casa ou simplesmente para desabafarem sobre as dificuldades da vida cotidiana, e, deste modo, conseguirem certo conforto para seguirem até a diplomação.

Em outras respostas, vê-se o desejo de alguns por *compartilhar informações* (8%) que possam ajudar os demais estudantes/migrantes, fazendo circular também conteúdos que os façam refletir sobre a condição de estar e de viver no Brasil, ou, sobre o que acontece no país de origem. Nas respostas de outros colaboradores tem-se, ainda, uma motivação orientada por necessidades acadêmicas, monitorando atividades de *grupos de pesquisa* (2%) que começam a se apropriar das funcionalidades do *Facebook* ou que têm essas comunidades (2%) como *objeto de pesquisa*. Outra motivação identificada corresponde ao que um colaborador se refere como *união* (2%), ou seja, ao que entende como a importância de se fortalecerem enquanto estudantes/migrantes, a fim de conduzirem a administrarem a vida no exterior da melhor maneira possível. Assim, considero apropriado apresentar algumas das respostas mais significativas quanto às motivações para estarem presentes nas comunidades virtuais existentes no *Facebook*:

- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] O que me levou foi que precisava trocar informação com pessoas que faziam partir do mesmo programa que eu. É também uma forma de se sentir em casa. Encontrar pessoas que falam meu idioma e fazer amizade [...]”;
- **EJGG** (28 anos, guineense): “[...] Ajuda a manter contato e partilhar informações com pessoas que estão ou passam por situações semelhantes a minha, e ajuda a resolver eventuais problemas que eu possa ter [...]”;
- **EIMA** (42 anos, argentina): “[...] Meu interesse pessoal em estar em contato com outros migrantes e meu objeto de estudo no mestrado [...]”;
- **EKMP** (27 anos, peruana): “[...] Para me informar sobre Brasil antes de vir. Informação sobre o âmbito político, os documentos que eu precisava para ir a Polícia Federal, o custo de vida, a moradia, os processos seletivos, o clima, os lugares turísticos, entre outros [...]”;
- **ESGB** (24 anos, beninense): “[...] Só para desabafar e ouvir o que acontece nas outras cidades [...]”;
- **ESVD** (34 anos, venezuelana): “[...] Entrei no grupo de *Facebook*, para pedir conselhos e ajuda no processo de solicitação da bolsa de doutorado sanduíche [...]”.

Tal como nos informa o dado apresentado acima, para a maioria dos estudantes estrangeiros, o interesse em associar-se às comunidades virtuais só foi despertado após a chegada ao Brasil. Uma decisão tomada a partir do momento em que essas comunidades foram percebidas como recursos tecnológicos capazes de oferecer algum tipo de benefício

sociocomunicativo ante a nova realidade vivida. É neste sentido que ElHajji e Escudero (2015, p. 2) entendem que *sites*, *blogs*, grupos e comunidades virtuais, entre outras ferramentas tecnológicas disponíveis servem a muitos propósitos, como viabilizar ao acesso à:

[...] informação noticiosa da terra e povo de origem, e a manutenção dos laços culturais com a comunidade ancestral – notadamente através do consumo artístico e cultural mediatizado. Paralelamente, possibilitam a aquisição de informações locais, cruciais para os trâmites administrativos e a codificação das regras normativas da sociedade de destino. / A web vem sendo, assim, utilizada como um espaço de reordenamento de experiências e práticas sociais e subjetivas dos imigrantes e comunidades diaspóricas [...].

Enfim, essas necessidades informacionais emergem quando os migrantes sentem efetivamente que precisam negociar com a nova realidade que estão a viver no país de recepção, e, ao mesmo tempo, lidar com a distância física do país de origem e as consequências que resultam dessa ausência. De um modo geral, essa condição parece estar na base da motivação para a adesão às comunidades virtuais, esses espaços gregários nos quais os estudantes experimentam um tipo de capital social, que, no dizer de Olinto e Medeiros (2013) remete à ideia de laços fracos, porém, não menos importante nas interações entre grupos étnicos que compartilham de circunstâncias comuns, qual seja a de se encontrarem vivendo em outro país. E, como veremos na seção seguinte, as comunidades virtuais contribuem com esse processo de negociação inerente à condição migrante, notadamente pelas relações comunicativas e informacionais que são construídas tanto com a sociedade de recepção quanto com o país de origem dos estudantes estrangeiros.

8.2 ETNOGRAFANDO COMUNIDADES VIRTUAIS DE MIGRANTES E/OU DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO FACEBOOK

Em caráter complementar ao questionário aplicado aos estudantes estrangeiros, realizei também incursões junto às comunidades virtuais existentes no *Facebook*, a fim de coletar dados observando o que é produzido e/ou compartilhado por eles. Inspirado pelas orientações de Hine (2004) e de Bezerra (2013) sobre a etnografia virtual, selecionei aleatoriamente algumas comunidades existentes nessa mídia social para proceder a um trabalho de campo de caráter exploratório. Neste exercício etnográfico, fundamentalmente procurei observar os fluxos de informação e de conhecimentos que são produzidos e/ou compartilhados pelos estudantes, bem como a composição étnica dessas comunidades virtuais, as quais bem podem ser incluídas ao que ElHajji e Escudero (2015) se referem como *webdiáspora* ou *webdiásporas específicas*. Segundo os autores, esses termos foram tecidos a

partir da popularização da Internet ao final da década de 1990, repercutindo também entre as diferentes comunidades migrantes dispersas no mundo, e que cada vez mais vêm se apropriando das TIC na produção de novas espacialidades, isto é, de um espaço virtual de “[...] reordenamento das experiências e práticas subjetivas dos imigrantes transnacionais [...]” (ELHAJJI; ESCUDERO, 2015, p. 13). Traços relevantes observados por ElHajji e Escudero (2015) sobre formações gregárias desse gênero na Internet correspondem, *grosso modo*, às reconfigurações constantes que elas sofrem pela entrada de cada novo participante, pela (des)associação espontânea de seus membros, por serem organizadas em torno do tema da migração ou da diáspora, e, por serem produzidas por migrantes ou em colaboração com eles.

8.2.1 As comunidades virtuais observadas e sua tipologia

Conforme relacionado no Quadro 5, foram objeto de observação as seguintes comunidades virtuais: (1) *Africanos no Brasil*; (2) *Alunos do PEC-G*; (3) *Angolanos no Brasil*; (4) *Chilenos em Rio de Janeiro*; (5) *Estudantes Guineenses no Brasil*; (6) *Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil*; (7) *Peruanos vivendo em Brasil*; (8) *PEC-G/2012-Guiné-Bissau*; e (9) *Sou Estudante do PEC-G ou já fui*. Essas comunidades representam muitas das nacionalidades dos estudantes africanos, centro-americanos, sul-americanos e caribenhos que contatei, embora não tenha conseguido localizar nenhuma que pudesse as colaboradoras de origem francesa ou italiana enquanto estudantes.

Pela análise dos dados recolhidos é possível classificar as comunidades virtuais selecionadas quanto ao tipo de participantes: (1) *comunidades virtuais mistas* ou *transnacionais*; (2) *comunidades virtuais nacionais*; (3) *comunidades virtuais de estudantes*; e (4) *comunidades virtuais institucionais*. As *comunidades virtuais mistas* ou *transnacionais*, como o próprio nome sugere, congregam pessoas de diferentes nacionalidades e condições de estadia no país de recepção, a exemplo da comunidade *Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil* e *Africanos no Brasil*. Nelas é possível encontrar afiliações de migrantes, estudantes estrangeiros, familiares, amigos de estrangeiros e mesmo brasileiros interessados pelo tema das migrações. Os criadores e administradores desse tipo de comunidade virtual são pessoas de nacionalidade não brasileira, vivendo ou não no Brasil, que buscam reunir compatriotas e migrantes de outras nacionalidades no *Facebook* para com eles compartilhar informações, conhecimentos e experiências.

Quadro 5 – Comunidades virtuais observadas no Facebook, segundo semestre de 2016.

Comunidades	Classificação	Nº Participantes	Objetivo	Nacionalidade dos membros
Africanos no Brasil	Comunidade mista/ Fechada	1.567	Não informado	Haitianos, guineenses, beninenses, senegaleses, malineses, peruanos, nigerianos, colombianos, moçambicanos, congoleses, brasileiros
Alunos do PEC-G	Comunidade de estudantes/ Fechada	574	“Esse grupo foi criado com o objetivo de compartilhar informações fechadas entre os alunos do PEC-G no Brasil, além daqueles que forem convidados por merecerem a confiança. Neste grupo discutiremos as questões relacionadas aos PEC-G, bem como a estadia de estudantes africanos ou latino-americanos no Brasil. Compartilharemos informações de festas, eventos, oportunidades, entre diversos assuntos que venham a interessar ao grupo. A intenção é que os alunos do PEC-G no Brasil tenham um meio de comunicação virtual dos acontecimentos no Brasil e possam compartilhar experiências com alunos novos que chegarão. Assim poderemos criar uma rede em que todos os alunos do PEC-G e aqueles que são confiáveis possam estar mais cientes de como as coisas são feitas no Brasil”.	Beninenses, guineenses, beninenses, santomenses, congoleses, togoleses, haitianos, brasileiros
Angolanos no Brasil	Comunidade nacional/ Fechada	5.037	Não informado	Angolanos, guineenses, beninenses, peruanos, brasileiros
Chilenos en Rio de Janeiro	Comunidade nacional/ Fechada	4.972	“Esta comunidad se destina a reunir chilenos que viven en la ciudad de Rio de Janeiro. El objetivo es el intercambio de contactos, organizar nuevas reuniones, fiestas y todo lo que la comunidad puede ofrecer. Bienvenidos!!”.	Chilenos, brasileiros
Estudantes Guineenses no Brasil	Comunidade de estudantes/ Fechada	1.023	“Podemos trocar ideias e fazer novas amizades a partir desse ponto. Façam as suas publicações, compartilhe as suas Fotos e seus links para o Grupo”.	Guineenses, senegaleses, beninenses, brasileiros
Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil	Comunidade mista/ Fechada	3.759	“O motivo do grupo, passar informações que os imigrantes precisam saber, passar informações sobre imigração, um espaço para mostrar a cultura e belezas do Haiti e África e dos Haitianos e Africanos, comunicação e interação”.	Haitianos, dominicanos, malineses, senegaleses, beninenses, peruanos, franceses, indianos, brasileiros, bolivianos

(Continua) Comunidades	Classificação	Nº Participantes	Objetivo	Nacionalidade dos membros
Peruanos Vivendo em Brasil	Comunidade mista/ Fechado	7.215	“Este grupo fue creado con el fin de establecer comunicación así como de brindar información interesante y útil acerca de nuestro país y del país que nos acoge. A través de este grupo muchos podemos absolver algunas dudas para así ayudarnos mutuamente. “Sean todos bienvenidos”.	Peruanos, hondurenhos, colombianos, venezuelanos, brasileiros
PEC-G/2012-Guiné-Bissau	Comunidade de estudantes/ Fechada	491	“Este é um grupo de irmãos estudantes da Guiné-Bissau no Brasil, criado com o propósito de manter e fortalecer os laços de harmonia e solidariedade entre si. Lema: Tenhamos Fé, Coragem, Força e Determinação venceremos”.	Guineenses, senegaleses, congoleses, brasileiros
Sou Estudante do PEC-G ou já fui	Comunidade institucional/ Fechada	483	Não informado	Congolese, cabo-verdianos, ganeses, guineenses, são-tomenses, angolanos, beninenses, brasileiros

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

As *comunidades virtuais nacionais* geralmente se referem ao país de origem dos migrantes e aludem a uma língua e a uma cultura comuns entre seus participantes. São exemplos dessas comunidades virtuais: *Angolanos no Brasil*, *Chilenos em Rio de Janeiro* e *Peruanos vivendo em Brasil*. Entre os participantes têm-se migrantes propriamente ditos, estudantes e concidadãos que se encontram no país de origem ou em mobilidade em outros países.

As *comunidades virtuais de estudantes* são constituídas por pessoas que se encontram em situação de estudo em universidades estrangeiras, frequentando cursos de graduação ou de pós-graduação. No Brasil, identifiquei o predomínio dessas comunidades entre jovens de países sul-americanos, caribenhos e africanos. Enquadram-se nesse tipo de comunidade: *Alunos do PEC-G*, *PEC-G/2012-Guiné-Bissau* e *Estudantes Guineenses no Brasil*.

As *comunidades virtuais institucionais* são mantidas pelas universidades. De um modo geral, a gestão delas está a cargo de pessoal do corpo técnico-administrativo, encarregado de realizar postagens de informações que possam interessar direta ou indiretamente os estudantes, tais como calendários de matrícula, estágios, editais internos e externos, bolsas e eventos acadêmicos. No *Facebook*, *Sou Estudante do PEC-G ou já fui* é um exemplo representativo deste tipo de comunidade, mantida pela Secretaria de Relações Internacionais da Universidade da Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Uma vez que as comunidades virtuais de estudantes estrangeiros e/ou demais migrantes no *Facebook* foram identificadas, classificadas e descritas, resta tratar o produto das observações realizadas nesse recorte do mundo *online*, o que apresento na forma de notas, como as que seguem.

8.2.2 Nota sobre o medo e a vigilância nas comunidades observadas

Em relação às comunidades virtuais observadas, verifiquei elementos que me fizeram pensar sobre a vigilância e controle no *Facebook*. Durante as discussões sobre o processo de impedimento da então presidente Dilma Rousseff, levado a cabo em 31 de agosto de 2016, circulavam “alertas” em algumas comunidades para que estudantes e demais migrantes não se manifestassem a respeito da querela política, jurídica e midiática instalada no Brasil contra o Partido dos Trabalhadores (PT). Esse tipo de postagem – que para mim soava mais como uma forma de intimidação – era posta em circulação por brasileiros participantes de algumas dessas comunidades. De um modo geral, o conteúdo textual socializado alertava aos estudantes e demais migrantes sobre o risco de prisão e/ou de deportação, caso se

envolvessem em questões políticas internas, seja porque poderiam ser denunciados às autoridades migratórias ou porque as comunidades virtuais poderiam ser monitoradas pela Polícia Federal (PF). Durante a coleta de dados, encontrei esse tipo de mensagem em uma *comunidade virtual mista* e em uma *comunidade institucional*.

A circulação de informações intimidadoras nas comunidades virtuais do *Facebook* aponta para uma discussão que vem sendo construída sobre aos riscos e as ameaças às liberdades civis e políticas no mundo *online*. Uma preocupação que ganhou mais evidência após as denúncias do cyberativista Julian Assange e do ex-funcionário da *National Security Agency* dos EUA, Edward Snowden¹¹⁹. Ambos tornaram públicas as ações governamentais de monitorando das atividades de pessoas comuns pela Internet. No livro *Cypherpunks*, Assange (2013) cita, por exemplo, a experiência dos manifestantes egípcios presos e/torturados após a criação da comunidade *April 6 Youth Movement*, organizada no *Facebook* para fazer oposição ao governo de Hosni Mubarak, em 2008. Snowden¹²⁰, por sua vez, em entrevistas aos jornais *The Guardian* e *The Washington Post*, em 2013, expôs a estratégia de vigilância do governo americano, utilizando programas de computador para capturar dados de chamadas telefônicas e de outros dados relacionados ao uso da Internet. Esses dois episódios trouxeram à tona a fragilidade da privacidade e dos direitos civis no mundo *online*, em torno do qual novas lutas estão sendo travadas em relação à garantia das liberdades individuais.

Como uma estratégia que se difunde globalmente sob o pretexto da segurança e da soberania das nações, além dos interesses dos mercados, a captura de informações sobre atividades de pessoas e grupos no ambiente das redes digitais é uma realidade no Brasil. Basta lembrar, nesta direção, do monitoramento do *Facebook* durante os protestos de junho de 2013¹²¹; dos setores de recrutamento de empresas que avaliam o perfil dos candidatos com

¹¹⁹ Em 2010, o australiano Julian Assange tornou público no site *WikiLeaks* mais de 91 mil documentos sobre crimes de guerra perpetrados pelos EUA no Afeganistão e no Iraque, motivo pelo qual se encontra refugiado na Embaixada do Equador, em Londres. Ver a matéria *WikiLeaks diz que documentos denunciam crimes de guerra no Afeganistão*, disponível em:

<http://internacional.estadao.com.br/noticias/europa,wikileaks-diz-que-documentos-denunciam-crimes-de-guerra-no-afeganistao,586178>. Acesso em: 29 nov. 2016.

¹²⁰ Ver, neste sentido, a matéria *Edward Snowden comes forward as source of NSA leaks*, publicada no *The Washington Post*, em 9 jun. 2013, disponível em:

https://www.washingtonpost.com/politics/intelligence-leaders-push-back-on-leakers-media/2013/06/09/fff80160-d122-11e2-a73e-826d299ff459_story.html?utm_term=.b6b3273e4e94. Acesso em: 29 nov. 2016.

¹²¹ Ver, por exemplo, a matéria *Abin monta rede para monitorar Internet*, publicada no *Estadão*, em 19 de junho de 2013, disponível em:

<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,abin-monta-rede-para-monitorar-internet,1044500>. Acesso em: 29 nov. 2016.

base nos conteúdos postados nas mídias sociais¹²²; ou, ainda, a utilização do *Facebook* pela Receita Federal para identificar inconsistências nas declarações de Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF) no ano de 2016¹²³. Isto tudo se torna possível porque a cada conexão ao mundo *online* as pessoas alimentam as mídias sociais com informações sobre si mesmas, autodocumentando suas atividades, ideias, emoções, gostos, hábitos de consumo, posições políticas e religiosas, dentre outras. Não é para menos que as mídias sociais podem ser comparadas a uma versão mais sofisticada, global, econômica e reticular do engenhoso panóptico de Jeremy Bentham¹²⁴, idealizado em 1787 para a inspeção eficiente de pessoas em instituições de confinamento, na Inglaterra.

Retomando a discussão sobre a intimidação aos estrangeiros, é bem verdade que esta não ocorreu somente nas comunidades virtuais que observei no *Facebook*. Os acontecimentos políticos recentes no Brasil também produziram a difusão de alertas no mundo *offline*. A própria PF, articulada com a grande mídia, tratou de publicizar as consequências para aqueles que fossem flagrados em protestos nas ruas¹²⁵. Neste contexto, o caso da professora italiana da UFMG, Maria do Rosário Barbato, tornou-se emblemático na intimidação infligida pelas autoridades policiais aos estrangeiros que se envolvessem com as questões políticas do Brasil¹²⁶. Não é para menos que abusos desse tipo têm sido questionados quanto ao modo como as autoridades policiais têm utilizado o Estatuto do Estrangeiro, muito embora a Constituição de 1988 assegure o direito à liberdade de associação e de pensamento. Ademais,

¹²² Ver, por exemplo, a matéria *Na era das redes sociais, vida digital de trabalhadores vira alvo de empresas*, publicada no *Estadão*, em 11 abr. 2016, disponível em: <http://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,na-era-das-redes-sociais--vida-digital-de-trabalhadores-vira-alvo-de-empresas,10000047887>. Acesso em: 29 nov. 2016.

¹²³ Ver, por exemplo, a matéria *Receita Federal monitora redes sociais dos contribuintes*, publicada no *Correio Braziliense*, em 1 maio 2015, disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ir2015/2015/05/01/interna2-ir0215,481607/receita-federal-monitora-redes-sociais-dos-contribuintes.shtml>. Acesso em: 29 nov. 2016.

¹²⁴ Eis uma breve descrição do panóptico por Bentham (2008, p. 20, 21, 28-30, grifo do autor): “[...] O edifício é circular./ Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência [...]. O apartamento do inspetor ocupa o centro[...]. Sua essência consiste, pois, na *centralidade* da situação do inspetor, combinada com os dispositivos mais bem conhecidos e eficazes para *ver sem ser visto* [...]. Não apenas isso, mas quanto maior for a probabilidade de que uma determinada pessoa, em um determinado momento, esteja realmente sob inspeção, mais forte será a persuasão – mais *intenso*, se assim posso dizer, o *sentimento* que ele tem de estar sendo inspecionado [...]. É por essas razões que não posso ver qualquer outra forma que não seja a *circular* como uma possível opção [...]”.

¹²⁵ Ver, por exemplo, a matéria veiculada no Portal G1, com o título *Lei proíbe participação de estrangeiros em protestos políticos no Brasil*, veiculada em 16 de abril de 2016, disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/04/lei-proibe-participacao-de-estrangeiros-em-protestos-politicos-no-brasil.html>. Acesso em: 29 nov. 2016.

¹²⁶ Sobre o caso, ver o texto de Ricardo Palacios, publicado com o título *O espírito da ditadura não morreu para Maria Rosaria Barbato*, veiculada em 17 de maio de 2016, disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/o-espirito-da-ditadura-nao-morreu-para-maria-rosaria-barbato>. Acesso em: 29 nov. 2016.

em seu Artigo 5º e inciso LII, a Constituição assegura que “[...] não será concedida extradição de estrangeiro por crime político ou de opinião [...]” (BRASIL, 1988, não paginado). Mas, enquanto essas contradições jurídicas persistirem, Illes (2017) acredita que os estrangeiros estarão à mercê dos usos e das interpretações arbitrárias por parte das autoridades migratórias brasileiras, sempre eles que se posicionaram sobre os acontecimentos políticos na sociedade de recepção.¹²⁷

Diante do sentimento de insegurança jurídica que se tem no Brasil, mencionado por Illes (2017), e talvez do medo que isso produz, nas comunidades virtuais os estudantes estrangeiros evitaram manifestações explícitas e ostensivas sobre o processo de impedimento de Dilma Rousseff e a posse do presidente Michel Temer. Quando isso ocorria, a discrição se mostrava como uma atitude fundamental, pois, de um modo geral, aqueles que se manifestavam se limitavam a “curtir” as postagens feitas pelos brasileiros que criticavam o golpe. Por outro lado, é possível explicar este dado de outra maneira, uma vez que o projeto de migrar dos estudantes estrangeiros está bastante comprometido com a diplomação/titulação, portanto, consistindo em algo bem mais importante do que a situação política vivida no Brasil. Assim, nas comunidades de estudantes e/ou de migrantes observadas no *Facebook*, as pessoas estão mais dispostas a falar sobre os conteúdos políticos produzidos e compartilhados sobre o país de origem do que à sociedade de recepção.

8.2.3 Notas sobre os conteúdos produzidos e/ou compartilhados nas comunidades virtuais observadas

Ao etnografar as comunidades virtuais de migrante e/ou de estudantes no *Facebook*, posso dizer que elas são espaços de fluxos informacionais e cognitivos que correspondem a propósitos, interesses e necessidades específicas. Algumas dessas comunidades lidam com uma variedade informacional maior do que outras, com conteúdos de diferentes tipos, às vezes correspondendo ao que os colaboradores registraram no questionário quanto às informações e conhecimentos que produzem, buscam ou compartilham com outras pessoas. Há conteúdos textuais e/ou imagéticos autorais, produzidos pelos próprios membros, bem

¹²⁷ O Projeto de Lei n. 2.516/2015, de autoria do Senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB/SP), chamado popularmente de *Nova Lei da Imigração*, atualmente aguarda por apreciação no Senado Federal. Para Illes (2017), esse Projeto está em melhor sintonia com a *Constituição de 1988* do que o *Estatuto do Estrangeiro*, este último instituído durante a Ditadura Militar e que se mantém em vigor. De fato, em uma leitura que fiz do texto do projeto, verifiquei que ele não se contrapõe à Constituição, o que resolve os mecanismos do Estatuto utilizados pelas autoridades policiais para intimidar os estrangeiros. Ver o texto desse Projeto de Lei, disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1594910>. Acesso em: 29 nov. 2016.

como aqueles criados externamente em sites, *blogs* e outras mídias sociais que são levados para dentro dessas comunidades por meio de *links*. Quando socializados, esses conteúdos podem ser acessados, ou não, uma vez que não há certeza da audiência no *Facebook*, mas tão somente a possibilidade de que as informações e os conhecimentos compartilhados sejam visualizados. Deste modo, sem fazer distinções quanto ao formato (texto, ilustrações ou vídeos), relaciono alguns dos conteúdos observados nessas comunidades do mundo *online*, entre dezembro de 2015 e dezembro de 2016:

- a) **Africanos no Brasil:** informações e conhecimentos sobre o país de origem dos participantes relacionados à história, cultura, política, economia, meio ambiente e sociedade; sobre personalidades políticas, artísticas ou do desporto no país de origem; informações e conhecimentos sobre os símbolos nacionais dos países dos participantes; informações e conhecimentos sobre migrações dos países africanos para o Brasil, bem como de pessoas de outras nacionalidades; editais para estudantes estrangeiros que desejam estudar em universidades brasileiras; informações e conhecimentos sobre a questão racial no Brasil; conteúdos sobre documentação e procedimentos legais para estrangeiros em terras brasileiras; informações e conhecimentos sobre o Brasil, especialmente sobre cultura, política, economia, meio ambiente, turismo e noticiários sobre atualidades; informações e conhecimentos sobre ações discriminatórias cometidas por brasileiros contra migrantes, migrantes africanos ou pessoas afrobrasileiras; divulgações de palestras, cursos, minicursos e oficinas sobre o tema das migrações e a África, em especial; informações sobre eventos científicos e culturais que valorizam a cultura africana em sua religiosidade tradicional, danças, gastronomia e musicalidade. De um modo geral, esses conteúdos estão compartilhados predominantemente em português, e, em menor escala, em inglês ou francês;
- b) **Alunos do PEC-G:** eventos acadêmicos, especialmente àqueles ligados à África, aos africanos e aos afrodescendentes; informações e conhecimentos sobre a independência dos países africanos e suas datas comemorativas; postagens sobre agressões físicas e/ou verbais sofridas por estrangeiros no Brasil, principalmente contra pessoas de origem africana ou afrodescendentes; informações sobre formaturas de estudantes estrangeiros que participam da comunidade; convocatórias de estudantes estrangeiros para reuniões deliberativas; divulgação de cursos, minicursos, oficinas e disciplinas, em especial quando tratam do continente ou do país de origem dos participantes;

informações sobre aluguéis de imóveis para estudantes; informações sobre Projetos de Emenda Constitucional (PEC) que impactam a vida dos estudantes estrangeiros; postagens sobre taxas cobradas no Brasil para a renovação da Carteira de Estrangeiro (CE); informações sobre endereços úteis e sobre documentação para estudantes estrangeiros; informações e conhecimentos sobre a questão racial no Brasil; ligações externas para noticiários sobre migrações e migrantes em terras brasileiras e também no exterior; críticas aos equívocos cometidos por brasileiros sobre os africanos e a África; informações sobre editais para estudantes estrangeiros, especialmente sobre o PEC-G, PEC-PG, cursos de pós-graduação e bolsas; postagens sobre artigos acadêmicos possivelmente de interesse para os membros da comunidade; informações sobre atividades artísticas e culturais promovidas para a integração entre estudantes estrangeiros; informes das universidades de interesse dos estudantes; postagens sobre sites que produzem informações sobre a diáspora africana no mundo; informações sobre personalidades históricas do país de origem dos estudantes estrangeiros; administrador e membros também trocam impressões sobre os brasileiros e o tratamento que recebem no Brasil; informações sobre prisões, espancamentos ou morte de estudantes estrangeiros no Brasil; informações sobre oportunidades de estágio ou de trabalho informal para estudantes estrangeiros; e críticas aos países que aceitam a união civil entre homossexuais. A comunidade também é um espaço de busca de informações e de apoio entre os que desejam vir para o Brasil e os que aqui já vivem, precisamente quando novos estudantes procuram lugar para morar, informações sobre documentação ou contatos que possam prestar algum auxílio no momento da chegada. Nessa comunidade, informações e conhecimentos são compartilhados predominantemente na língua portuguesa, mas também há conteúdos nas línguas inglesa e francesa;

- c) **Angolanos no Brasil:** conteúdos musicais; postagens de noticiários sobre o país de origem dos participantes da comunidade; informações sobre economia, política, sociedade, belezas naturais e paisagísticas de Angola; noticiários sobre atualidades no Brasil; informações sobre eventos científicos ou culturais que têm a África ou os africanos como tema; postagens sobre festas para migrantes africanos que vivem no Brasil; informações jornalísticas sobre atualidades no mundo; informações sobre esportes, principalmente sobre futebol; postagens sobre rádios voltadas para o público angolano; ligações externas para livros em formato PDF; informações e

conhecimentos sobre a questão racial no Brasil; editais para concursos públicos, bolsas e oportunidades de estudo no Brasil e no exterior; críticas aos jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro; noticiários sobre estudantes estrangeiros agredidos ou assassinados no Brasil; postagens sobre vestuário, produtos e serviços de beleza para africanos e afrodescendentes. Há também postagens de conteúdo cristão, notadamente de estudantes evangélicos, com mensagens de encorajamento, de defesa da religião, da família, bem como de publicações lançadas para a comunidade angolana evangélica. Nessa comunidade há grande ênfase às notícias sobre a situação política de Angola, atualmente sob o governo de José Eduardo dos Santos, eleito indiretamente conforme prevê a Constituição de 2010. Um interesse talvez resultante do fato de que Angola é considerada pela *Transparency International* como um dos países mais corruptos do mundo, com índice medido, em 2015, igual a - 1,327874516¹²⁸. Nessa comunidade, os conteúdos estão postados predominantemente na língua portuguesa, mas é possível encontrar informações e conhecimentos compartilhados também em francês ou inglês;

- d) Chilenos em Rio de Janeiro:** informações sobre aluguel de imóveis para estudantes e turistas; postagens sobre passeios para cidades turísticas do estado do Rio de Janeiro; informes sobre festas latinas e/ou caribenhas; informações turísticas sobre a cidade do Rio de Janeiro; postagens de serviços de transportes para chilenos que desejam visitar o Rio de Janeiro; informações sobre onde aprender português no Rio de Janeiro; informações sobre compra e venda de ingressos para os jogos olímpicos Rio 2016; informes sobre cursos *online* oferecidos em universidades chilenas; solicitações de informações sobre transporte e lugares para visita turística no Rio de Janeiro; postagem sobre esportes, sobretudo futebol; convocatórias para a realização de trabalho voluntário no ensino de espanhol em comunidades carentes no Rio de Janeiro; informações sobre os jogos olímpicos no Brasil. Nessa comunidade também ocorrem pedidos de informações sobre visto, câmbio, aluguel de bicicletas, compra ou aluguel de automóveis e sobre lugares de shows eróticos no Rio de Janeiro. Nas postagens predomina o uso do espanhol, mas informações em português e inglês também são compartilhadas entre os participantes;
- e) Estudantes Guineenses no Brasil:** informações e conhecimentos sobre política, economia, cultura e sociedade nos países africanos, especialmente sobre a Guiné-Bissau; críticas aos equívocos que brasileiros cometem sobre a África e os africanos;

¹²⁸ Esse índice varia entre -2,5 e 2,5, de forma que quanto menor for, menos eficiente é o combate à corrupção. Disponível em: <https://www.transparency.org/country/#AGO>. Acesso em: 29 nov. 2016.

editais do PEC-G, PEC-PG e de bolsas para estudo no exterior; noticiários e comentários sobre estudantes estrangeiros vítimas de agressão ou que foram mortos no Brasil; postagens sobre documentos para ingresso e permanência no Brasil; informações e conhecimentos sobre personalidades históricas da Guiné-Bissau, com destaque para Amílcar Lopes Cabral, um dos principais líderes do movimento pela libertação daquele país; informações sobre eventos científicos ou culturais, em especial sobre a África e os africanos; postagens sobre festas; conteúdos sobre as comemorações da independência da Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe; convocatórias para petições virtuais do interesse de migrantes africanos no Brasil; discussões sobre a questão racial no Brasil; postagens de símbolos nacionais da Guiné-Bissau; e noticiários sobre a epidemia de ebola que se disseminou na África Ocidental. Nessa comunidade há também algumas postagens que convidam os participantes para acompanharem e para votarem solidariamente em uma dupla de estudantes africanos que se apresentou no programa de talentos musicais *The Voice*, em sua versão brasileira. Esses conteúdos foram postados principalmente em língua portuguesa, e, em menor escala, em *kriol*¹²⁹, espanhol e inglês;

- f) **Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil:** no decorrer da pesquisa, ao longo do segundo semestre de 2016, essa comunidade formada por 3.759 membros subitamente deixou de existir no *Facebook*. Ainda assim, notas de campo sobre postagens realizadas pelos participantes entre dezembro de 2015 e junho de 2016 fornecem uma ideia sobre as informações e conhecimentos produzidos e/ou compartilhados entre eles. Nela, basicamente eram compartilhados(as): informações e conhecimentos sobre o Haiti e países africanos em termos políticos, econômicos, sociais, naturais e culturais; postagens e discussões sobre questões raciais no Brasil; ligações externas para noticiários sobre atualidades no Brasil; divulgação de informações sobre eventos acadêmicos e/ou culturais sobre a África, os africanos, o Haiti e os haitianos; informações e conhecimentos sobre a crise humanitária dos refugiados na Europa; editais PEC-G, PEC-PG e outros para estrangeiros com interesse em estudar nas universidades brasileiras; informações e conhecimentos sobre a história da África e do

¹²⁹ O *kriol*, crioulo guineense ou crioulo da Guiné-Bissau tem como base a língua portuguesa. Na citação que segue, cuja autoria decidi omitir, tem-se uma mostra do *kriol*: “ATENSON !! / Ola povo da Guiné Bissau! So pa informa guineenses kuma no Ministra de Defesa Dra. Cadi Seide sta li na Brasília, Brasil pa utru misson di serviço, mas ina aproveita a pedido di Primeiro Ministro, Domingos Simões Pereira, no Ministra di defesa na bai tene reunião ku comunidade guineense na Brasília na um di salas di UnB-Universidade de Brasilia [...]” (Postado na comunidade Estudantes Guineense no Brasil, em 10 jun. 2015).

Haiti; postagens sobre a diáspora africana no mundo; ligações externas para rádios virtuais voltadas à comunidade haitiana, africana e afrodescendente no Brasil; postagens comemorativas sobre conquistas de personalidade negras, sobretudo àquelas provenientes do país de origem dos membros da comunidade; e informações sobre cursos, minicursos e oficinas, possivelmente do interesse dos membros da comunidade. Em sua maioria os conteúdos eram compartilhados em língua portuguesa, mas também há postagens em francês ou inglês;

- g) Peruanos Vivendo en Brasil:** informações e conhecimentos sobre política, economia, história, cultura, natureza e sociedade no Peru; informações sobre atualidades no Brasil, entre elas, a comemoração de brasileiros na Avenida Paulista à vitória eleitoral de Donald Trump, ato visto por membros da comunidade peruana como promovido por pessoas xenófobas; postagens sobre festas com música latina e caribenha; informações sobre lugares de visita turística no Peru e no Brasil; críticas à qualidade das universidades peruanas; postagens com símbolos nacionais do Peru e menções ao orgulho de ser peruano(a); postagens sobre futebol, dança, música e culinária peruana; informações sobre cursos, minicursos e oficinas, possivelmente de interesse para membros da comunidade; informações sobre eventos científicos e/ou culturais; ligações externas para noticiários sobre política internacional; postagens de conteúdo religioso católico; informações sobre venda de imóveis no Peru; normas e documentos legais do interesse da comunidade peruana que vive no Brasil; postagens comemorando conquistas de compatriotas peruanos na educação, nas artes, na gastronomia, na música e na beleza. Membros dessa comunidade virtual também buscam o contato de pessoas com viagem ao Peru, a fim de enviar ou trazer encomendas. Em relação à língua, as informações e os conhecimentos são compartilhados predominantemente em espanhol, todavia, o português e o inglês também estão presentes nas interações entre os participantes.
- h) PEC-G/2012-Guiné-Bissau:** informações e conhecimentos sobre história, política, economia, cultura, sociedade e meio ambiente da Guiné-Bissau; ligações externas para noticiários sobre a epidemia de ebola na África Ocidental, em 2014; postagens com símbolos nacionais e personalidades históricas da Guiné-Bissau; noticiários sobre estudantes e personalidades guineenses que alcançaram destaque no Brasil e no exterior; editais do PEC-G, PEC-PEG e de bolsas para estudantes estrangeiros; postagens de conteúdo cristão; mensagens de encorajamento aos estudantes no Brasil;

postagens sobre o falecimento de compatriotas na Guiné-Bissau e no Brasil; informações sobre eventos científicos e culturais, principalmente tendo a Guiné-Bissau, a África e os africanos como tema; postagens sobre cursos *online*; informações sobre o processo eleitoral de 2014 na Guiné-Bissau; ligações externas para matérias sobre homossexualidade; postagens de formaturas de estudantes guineenses; convocatórias para reuniões de estudantes do PEC-G e PEC-PG; postagens sobre a questão racial em Portugal e no Brasil; e ligações externas para livros acadêmicos em formato PDF disponíveis na Internet. Os participantes também buscam informações práticas nessa comunidade, precisamente sobre renovação de visto, passaporte e taxas. Nesta direção, chamou minha atenção postagens sobre a dificuldade enfrentada por alguns estudantes na obtenção de novo passaporte nas representações consulares no Brasil. Com prazo de validade deste documento a vencer, alguns se mostravam preocupados com a possibilidade de interrupção dos estudos. Nessa comunidade, as informações e conhecimentos postados estão predominantemente em língua portuguesa, mas há conteúdos compartilhados também em francês, *kriol* e inglês;

- i) **Sou Estudante do PEC-G ou já fui:** depoimentos de ex-estudantes sobre a experiência de ter estudado na UFRN, instituição que gerencia a comunidade; editais de seleção para candidatos ao PEC-G e PEC-PG; postagens sobre estações de rádio *online* para a comunidade africana no Brasil; convocatória para a criação de um time de futebol na UFRN, formado exclusivamente por estudantes estrangeiros; informações sobre programas de televisão sobre a África exibidos no Brasil; ligações externas para noticiários sobre o tema das migrações e dos migrantes; informações e conhecimentos sobre a questão racial no Brasil; postagens sobre eventos científicos ou culturais, principalmente sobre a África e os africanos; postagens sobre formatura de estudantes estrangeiros; informações de gestão acadêmica na UFRN; informações alusivas ao Dia da África, comemorado a cada 25 de maio; comentários sobre equívocos cometidos pelos brasileiros sobre a África e os africanos; convocatória para reuniões dos estudantes convênio PEC-G; postagens sobre livros, possivelmente do interesse dos membros da comunidade; informações sobre documentação e visto para estrangeiros no Brasil. Essa comunidade também é utilizada pelos estudantes estrangeiros como um canal de ajuda, entre elas, sobre locais de votação para estrangeiros em Natal e outras cidades brasileiras, para conseguir moradia ou para buscar o contato de outros estudantes que já residem no Brasil, e, neste sentido, que

possam ajudá-los na chegada. De um modo geral, as informações e os conhecimentos são postados predominantemente em português, embora também sejam encontrados conteúdos em língua francesa e inglesa, mas, em menor escala.

Pela etnografia produzida, verifica-se que parte da informação visual compartilhada pelos membros dessas comunidades virtuais é dotada de sentido memorialista. Esse dado nos remete às observações de ElHajji e Escudero (2015) quanto às marcas existenciais individuais e coletivas colocadas em circulação pelos migrantes nas mídias sociais. Sustentados pelo trabalho de Maurice Halbwachs¹³⁰, os autores argumentam que, seja em relação ao espaço físico ou ao espaço simbólico, as pessoas estão a produzir memórias sobre as histórias vividas, o que se verifica tanto nos perfis individuais dos estudantes e demais migrantes quanto nas comunidades das quais participam no *Facebook*. Com efeito, nessas formações gregárias *online* encontramos registros fotográficos produzidos com esse propósito, ou seja, de capturar momentos das experiências vividas no Brasil para serem lembrados. Na comunidade *Sou Estudante do PEC-G ou já fui* essa dimensão memorialista aparece de forma mais contundente, sobretudo por parte dos gestores, que compartilham ou solicitam postagens de estudantes e de ex-estudantes. E quando estes últimos identificam a si próprios, reconhecem ex-companheiros de classe e/ou ex-professores, eles manifestam textualmente a saudade evocada a partir das fotografias postadas. Os registros fotográficos da participação dos membros das comunidades virtuais em eventos científicos ou culturais, em festas, em locais de visitação turística, na companhia de seus compatriotas, de brasileiros ou de pessoas de outras nacionalidades servem todos a esse mesmo propósito: representar aquilo que foi visto, sentido e vivido durante os anos de estudo no Brasil.

8.2.4 Notas sobre a composição étnica das comunidades virtuais observadas

Sobre as pessoas que participam das comunidades virtuais observadas no *Facebook*, um dado interessante diz respeito à transparência nos perfis dos participantes. Diferentemente de outras comunidades virtuais, como aquelas organizadas em torno de sentimentos comuns de ódio aos migrantes, aos homossexuais, às feministas, aos negros e/ou aos nordestinos, nas quais predominam discursos preconceituosos e de injúria, que, via de regra, exigem o anonimato de quem os produz ou os compartilha, nas comunidades virtuais de migrantes e/ou

¹³⁰ Maurice Halbwachs (1877-1945) foi muito influenciado pelo convívio e trabalho com Émile Durkheim, especialmente sobre as representações coletivas, o que permitiu a ele desenvolver o conceito de *memória coletiva*, segundo o qual a memória de cada pessoa é socialmente construída (DORTIER, 2010).

de estudantes tem-se o oposto. Nelas, os perfis estão devidamente identificados com fotografias de rosto e nomes civis, o que denota o compromisso ético assumido pelos membros quanto às relações estabelecidas nesses espaços digitais de sociabilidade. Isto não significa dizer que não ocorram conflitos entre os participantes quando discordam das informações e dos conhecimentos compartilhados. Todavia, quando as tensões se instalam, os próprios membros procuram logo mediá-las. Na comunidade *PEC-G/2012-Guiné-Bissau*, por exemplo, é possível observar lembretes dos gestores para o cuidado dos participantes com as postagens, a fim de não prejudicarem a imagem da comunidade e do país de origem, tampouco desvirtuarem o propósito desse espaço gregário construído no mundo *online*.

Tal como em outras comunidades virtuais existentes no *Facebook*, aquelas que observei formadas por estudantes estrangeiros e/ou migrantes, também podem ser públicas ou fechadas. Naquelas tidas como públicas, a afiliação de novos membros é automática, não havendo a necessidade de autorização por parte de um administrador. Nas comunidades fechadas há que se fazer uma requisição de acesso, cujo aceite ou não, fica a cargo da decisão do administrador. Em ambas as situações, o primeiro contato com as comunidades selecionadas foi dirigido ao gerenciador do grupo, esclarecendo os propósitos do estudo e pedindo a colaboração no sentido de indicar participantes que pudessem contribuir para a pesquisa. Após esse diálogo inicial foi conduzida a observação e a recolha de dados e informações.

Quanto à composição étnica das comunidades investigadas, as mistas são bem mais diversificadas se comparadas às institucionais, às nacionais e às de estudantes. Destacam-se entre elas as comunidades *Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil* e *Africanos no Brasil*. Considerando que os estudantes de origem africana e latino-americana representam o principal fluxo migratório de estudantes para o Brasil, notadamente pelos programas PEC-G e PEC-PG, nas comunidades *Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil* e *Africanos no Brasil* registra-se a presença comum de haitianos, beninenses, senegaleses, malineses, peruanos e brasileiros. Aparentemente destoantes, esses dois últimos grupos étnicos sugerem a abertura dessas comunidades de base africana não só à participação de pessoas do país de acolhida como de outros países, o que remete à ideia de Anderson (2008) sobre o convívio interétnico e seu papel na produção dos *homines novi* entre os que viajavam para fins de trabalho ou de estudo. Converge, ainda, com a argumentação de Glissant (2005), sobre a necessidade de sairmos do isolamento “insular” para construirmos “pontes” entre pessoas de diferentes

línguas, etnias e culturas para a produção de algo novo no mundo globalizado, e que física ou virtualmente possibilita cada vez mais o convívio com as diferenças humanas.

Comunidades mais específicas, que expressam a ideia de nacionalidade, apresentam maior número de participantes, mas, por outro lado, são menos diversificadas quanto à sua composição étnica. Isto é o que se verifica, por exemplo, em *Chilenos en Rio de Janeiro*, *Peruanos vivendo en Brasil* e *Angolanos no Brasil*. Enquanto a primeira comunidade é basicamente formada por chilenos e brasileiros, as demais são apenas ligeiramente mais diversificadas. A segunda comunidade, por exemplo, é composta por peruanos, hondurenhos, colombianos, venezuelanos e brasileiros. A terceira, além dos angolanos, é constituída por guineenses, beninenses, peruanos e brasileiros. Por sua vez, a presença de brasileiros nas comunidades exploradas durante a pesquisa corresponde às pessoas que mantêm vínculos de amizade, que possuem outro tipo de relação com os estudantes-migrantes, ou mesmo que não conhecem ninguém em particular, mas, possuem algum interesse para estar nesses espaços virtuais. Em geral esses brasileiros são estudantes de graduação ou de pós-graduação, colegas de trabalho/estágio, pessoas do contexto de vizinhança, namorados(as), maridos ou esposas, professores, pesquisadores, bem como pessoas ligadas às organizações não-governamentais (ONG) que desenvolvem algum tipo de trabalho com migrantes no Brasil.

Considerando que as comunidades virtuais viabilizam o convívio remoto entre pessoas de diferentes países, nota-se, nesses espaços, que as informações compartilhadas assumem um caráter relativamente monolíngue, ao contrário do que se poderia esperar diante de nacionalidades e de composições étnicas tão diversificadas. Embora as diferentes nacionalidades dos participantes imprimam certo caráter internacional às comunidades virtuais analisadas, a língua portuguesa é o código de uso predominante nas trocas informacionais que ali se realizam, à exceção daquelas de origem latina, nas quais o espanhol predomina na paisagem comunicativa e informacional. Isso mostra que os estudantes estrangeiros falantes de outras línguas estão incorporando – ou já incorporam bem – o português às suas práticas comunicativas, seja dentro ou fora das universidades.

Em alguns conteúdos compartilhados pelos estudantes, observei o uso de palavras e de expressões próprias do falar coloquial dos brasileiros, tais como “beleza”, “de boa”, “parceiro”, “tá certo” e “caraca”, tanto para expressar uma atitude “descolada” por parte dos estudantes-migrantes, quanto à ideia de integração à sociedade de acolhida. Contudo, essas discretas incorporações linguísticas assimiladas pelo convívio contínuo com os brasileiros são percebidas no país de origem desses estudantes como componentes de um processo de

mudança. Esse aspecto foi também constatado por Subuhana (2007) e por Gusmão (2012) nas situações em que os jovens africanos viajam em férias ao país de origem e são vistos como pessoas “diferentes” do que eram. Aliás, diferenças percebidas pelos familiares e pelos amigos no modo de falar, de vestir-se e de comportar-se. No caso particular da língua, as diferenças são dadas não somente pelas palavras e expressões novas adicionadas ao vocabulário dos estudantes estrangeiros, mas também no sotaque, no ritmo e no tom da voz.

De fato, diferenças sutis no falar se tornam fonte de questionamentos por parte dos compatriotas quanto a uma mudança na identidade, melhor dizendo, da passagem para um modo de ser visto e sentido como “abrasileirado”, que estaria afastando os estudantes de suas raízes. Com efeito, é na presença imediata dos familiares e dos brasileiros que os estudantes sentem as tensões relacionadas à identidade, uma vez que em seu país de origem eles não são reconhecidos como sendo as mesmas pessoas, e, no Brasil, são vistos como pessoas de fora, como estrangeiros. Mesmo sendo belenense nato, após morar em Salvador (2002) e no Rio de Janeiro (2012-2016), em meus retornos à terra natal fui colocado muitas vezes em situações desse tipo, onde ouvia comentários de amigos sobre “estar diferente”, “falar diferente”, ou, quando apresentado a algum(a) conterrâneo(a), ouvia a pergunta que a mim parecia não fazer qualquer sentido: – És de que estado? Assim, vivendo entre dois mundos, entre o *cá* e o *lá*, esses lugares nos quais são questionados o tempo todo sobre quem são e de onde são, os estudantes estrangeiros seguem com suas experiências na dinâmica da mobilidade, transformando-se em pessoas diferentes na medida em que aprofundam suas relações no Brasil.

Se de um lado o português e o espanhol são as duas línguas que tornam relativamente homogênea a paisagem comunicacional e informacional nas comunidades virtuais de base africana e de base latina no *Facebook*, por outro lado elas ocultam o potencial linguístico que os estudantes estrangeiros trazem com eles para o Brasil. Nesta direção, há que se dizer que essas pessoas às vezes são falantes de dialetos e de outras línguas locais, como é o caso dos congoleses, que, além do francês como língua oficial, também falam o *kikongo* e o *lingala* como línguas nacionais. Estudantes angolanos, dependendo da etnia, além do português podem ser falantes de *umbundo*, *quimbundu*, *ngangela* e de outras línguas (SOW; ABDULAZIZ, 2010). Porém, o contato com o português de uso nas universidades brasileiras, principalmente na modalidade escrita, impõe outro aprendizado linguístico, exigindo dos estudantes estrangeiros o desenvolvimento de habilidades para falar e para escrever bem o português “brasileiro”, sobretudo no contexto da comunicação científica.

Como consequência, o uso das línguas nacionais fica reservado às situações presenciais ou remotas de comunicação entre seus compatriotas e/ou familiares, tal como registrado por Gomes (2002) sobre as situações particulares de uso do português “angolano” entre os estudantes que investigou em Belo Horizonte. Entre esses jovens, os diálogos na língua que dominam – mais próximo ao português lusitano – ficavam restritos às interações entre eles próprios, pois quando o utilizavam em sala de aula, para falar ou para escrever, eram corrigidos pelos brasileiros como se estivessem falando de modo errado. Não é para menos que poder falar o português “angolano” entre eles representava um momento libertador, no qual podiam ser quem realmente eram, e, assim, expressar suas identidades por meio da língua.

Outro dado levantado na pesquisa revela que, em seus espaços individualizados no *Facebook*, os estudantes compartilham uma interessante documentação visual sobre o contato com a sociedade de recepção. Ao menos nos perfis públicos é possível observar fotografias e vídeos que registram momentos de sociabilidade com estudantes brasileiros e de outras nacionalidades, dentro e fora das universidades. Nas páginas dos estudantes de origem africana, por exemplo, é possível vê-los descontraídos em cenas de lazer, jogando futebol, dançando *funk*, samba, forró e música sertaneja, bem como ensinando seus modos de cantar e de dançar aos brasileiros. Além desse contato com a música e com a dança, também existem imagens sobre o contato com a moda e com a culinária, novidades que se apresentam ao olhar e ao paladar estrangeiro, e, uma vez experimentadas são registradas e compartilhadas no *Facebook* para que sejam vistas e *curtidas* por seus compatriotas e/ou amigos brasileiros. Embora pareçam simples, entendo que essas experiências são revestidas de complexidade, na medida em que possibilitam a percepção das diferenças de um em relação ao outro. Assim, os estudantes estrangeiros se veem em um processo pelo qual são levados a reelaborar as imagens mentais sobre si mesmos e sobre o *outro* (compatriotas e pessoas do país de acolhida). Na mesma direção, os brasileiros com os quais se relacionam também são levados a reformular visões preconcebidas e às vezes equivocadas sobre esses estudantes e os países de onde vieram. Nesse encontro das diferenças entre os de *cá* e os de *lá*, têm-se, assim, aprendizados e trocas mútuas de informação e de conhecimento que acrescentam outros sentidos à experiência migratória.

Como se procurou abordar nesta seção, as informações e os conhecimentos compartilhados nas comunidades virtuais de migrantes e/ou estudantes etnografadas são bastante diversificadas. Neste sentido, já foi dito que as comunidades institucionais lidam com

conteúdos que interessam mais ao dia a dia dos estudantes estrangeiros nas universidades. Na comunidade virtual *Chilenos en Rio de Janeiro*, os fluxos de informação se referem aos aspectos culturais dessa cidade, principalmente textos e imagens que representam os lugares de visita turística e as opções de entretenimento no bairro da Lapa, em casas noturnas, por exemplo. Entre outros conteúdos, destaca-se também a oferta e a procura por imóveis para aluguel, tendo como principais interessados estudantes que foram aceitos em cursos de graduação ou de pós-graduação no Brasil. Com a aproximação dos Jogos Olímpicos, ela tornou-se muito procurada pelos que estavam a caminho do Rio de Janeiro para participar desse megaevento. Nessa comunidade, em particular, nota-se que a informação tem um caráter instrumental muito forte, precipuamente no sentido de apoiar pessoas no planejamento das viagens para turismo ou para estudo na cidade do Rio de Janeiro, embora estes últimos utilizem-na bem menos em relação aos turistas.

Na comunidade virtual *Peruanos Viviendo en Brasil*, por sua vez, as informações e os conhecimentos postos em fluxo reforçam o sentimento de orgulho de ser peruano, de forma que o senso de patriotismo é mais forte nela do que entre as demais que observei. Os conteúdos textuais e imagéticos que representam elementos da cultura desse país, marcado pela Cordilheira dos Andes, tratam predominante da cultura expressa pela culinária, pelas danças tradicionais e pelos trajes típicos. Nessa comunidade também não falta o compartilhamento de conteúdos associados aos símbolos do Peru, tais como a bandeira nacional, o brasão de armas, as cores vermelho e branco e a vicunha (*Vicugna vicugna*), ícone da fauna desse país. Nessa comunidade virtual, em sua maioria, as postagens correspondem a críticas dirigidas a partidos e políticos que, em junho de 2016, disputaram o pleito eleitoral do qual saiu eleito Pedro Pablo Kuczynski (*Peruanos Por el Kambio*), que derrotou Keiko Fujimori (*Fuerza Popular*), filha do ex-presidente Alberto Fujimori, atualmente preso por corrupção e violação de direitos humanos. Aliás, Keiko e o pai são personagens habituais nos memes¹³¹ que fazem crítica à corrupção na política peruana.

As comunidades virtuais mistas, nacionais ou de estudantes que têm a África como referência lidam com fluxos de informação e de conhecimentos bem mais diversificados, mas, convergentes em seu propósito de levar os membros a pensarem sobre sua história, cultura e identidade, e sobre as relações raciais vivenciadas no Brasil. É possível dizer que nas comunidades *Alunos do PEC-G*, *Africanos no Brasil*, *Angolanos no Brasil*, *Estudantes*

¹³¹ Martino (2014) diz que *meme* (do grego *mimeme*: o que pode ser imitado) corresponde aos textos e imagens (estáticas ou em movimentos) que circulam pelas redes digitais em tom de humor ou de crítica, sendo replicado e modificado na medida em que é compartilhado entre pessoas, obedecendo a certo princípio de economia da informação (sintético e simples), e cuja interpretação depende da bagagem cultural de quem o acessa.

Guineenses no Brasil, Haitianos e Africanos imigrantes no Brasil, PEC-G/2012-Guiné-Bissau e Sou Estudante do PEC-G ou já fui o que está a circular é o que Oliveira e Aquino (2012) têm se referido como informação etnorracial.

Como um conceito ainda em construção, a informação etnorracial corresponde àquela que tem “[...] potencial de produzir conhecimento sobre os aspectos históricos e culturais de um grupo étnico na perspectiva de sua afirmação na diversidade humana [...]” (OLIVEIRA; AQUINO, 2012, p.487). Ao que tudo indica, conteúdos dessa natureza são mobilizados porque pesquisas realizadas sobre estudantes africanos no Brasil (GOMES, 2002; SUBUHANA, 2007; SILVA; MORAIS, 2012) documentam vivências negativas, todas elas permeadas com relatos de preconceito, o que reforça a imagem internacionalizada da sociedade brasileira como tolerante e acolhedora às diferenças. Em contrapartida, para além de conteúdos sobre discriminação racial, têm-se também conteúdos afirmativos, que celebram as conquistas de personalidades negras e de pessoas anônimas; que valorizam a cultura, a história, a memória e a beleza dos países africanos e caribenhos, incluindo a beleza das pessoas negras ou pretas. Destarte, nas comunidades virtuais que fazem referência à África ou às pessoas afrodescendentes, as informações que circulam possuem tom político, bem como o potencial de transformar as subjetividades de seus participantes em direção à construção de uma consciência negra, isto é, de luta contra as desigualdades sociais e contra o racismo não só no Brasil, mas também no retorno ao país de origem e em outros países nos quais venham a morar no futuro.

Do ponto de vista da pesquisa, há que se reconhecer que mídias sociais como o *Facebook* nos revelam dinâmicas comunicativas e interativas pelas quais são movimentadas informações e conhecimentos entre pessoas no universo digital. Logo, não se trata mais de negligenciar os conteúdos produzidos e postos em circulação como se estes fossem apenas expressões egocêntricas derivadas de aspirações materiais, conquistas pessoais, ou, simulacros imagéticos de uma vida possivelmente bem-sucedida, prazerosa, festiva e, por isso tudo, feliz. É bem verdade que pesquisas em Antropologia Digital sobre mídias sociais como o *Facebook* têm revelado que os usuários normalmente utilizam informações na forma de textos, ilustrações e vídeos para veicularem “[...] versões melhores de si mesmos [...]”¹³². Mas, para além do estilo de vida que se deseja ostentar no mundo *online*, observo que outras informações compartilhadas nas comunidades virtuais assumem contornos mais reflexivos e críticos sobre a realidade vivida pelos estudantes e demais migrantes no mundo *offline*. Por

¹³² Conforme registra o material didático do curso *online* de *Digital Anthropology*, que realizei com o antropólogo Daniel Miller (*University College London*), em março de 2016.

vezes, os conteúdos compartilhados são dotados de caráter prático quanto às atividades do dia a dia, tais como aquelas de natureza instrutiva, laboral ou mesmo de entretenimento, com potencial para transpor simples necessidades egocêntricas e pessoais e fazer sentido para coletividades.

No que diz respeito à hipótese das identidades em movimento, que se afetam reciprocamente e se hibridizam (HALL, 2011), isto pode ser mais bem percebido através dos perfis dos estudantes estrangeiros no *Facebook*, lugar personalizado e individualizado onde falam de si e do que vivenciam no Brasil. Sobre este ponto e de um modo geral, é possível dizer que as mudanças na identidade ou sua hibridização envolvem esquemas seletivos que os estudantes-migrantes aprendem a gerir. No contato com o *outro* em seus modos de ser, pensar, agir e também de sentir, os estudantes filtram aquilo que os afeta positiva e negativamente, decidindo sobre o que podem assimilar de acordo com critérios de interesse e de afinidade, o que não implica dizer que isto ocorra de modo automático e consciente nesse processo. Assim, como é possível pensar a partir de Bateson (1987) e Anderson (2008), em termos de informações, conhecimentos e subjetividades, as migrações de estudantes são experiências que produzem diferença em quem as vivencia, ainda que variem de pessoa para pessoa, conforme o grau de abertura que estão dispostas a oferecer no convívio com a sociedade de recepção. Resta-nos saber, entre o grupo contatado, como eles percebem essas diferenças e de que tipo são, o que discuto no capítulo seguinte.

9 INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL

[...] cheguei à convicção de que em nossa sociedade, com seus sistemas hierárquicos (comparados a uma minhoca ou a uma lagosta), quando um grupo se separa da sociedade parental é comum encontrar uma diferenciação de costumes (mores). Os Padres Peregrinos emigram para ser diferentes. [...] Em nossa sociedade a divisão tende a ser herética (busca-se outra doutrina ou outros costumes)[...].

Gregory Bateson (2000, p. 77, 78)

Neste capítulo trabalharei especificamente a *produção de diferença*. Deste modo, busco discutir as percepções dos estudantes estrangeiros sobre as mudanças possíveis experimentadas e provocadas por eles a partir dos encontros, dos novos modos de subjetivação, das relações de alteridade vividas no país de recepção, no caso, o Brasil. Como já foi abordado no capítulo terceiro, diferentemente de Belking e Robertson (1976), Bateson (2000) e Anderson (2008) são autores que abrem o caminho para pensarmos a produção de diferença em contextos mais amplos e extradocumentais. Deste modo, nas experiências migratórias dos estudantes estrangeiros no Brasil, entendo que esse tipo de produção, que resulta em outros modos de pensar, sentir, agir e viver comporta, ao mesmo tempo, aspectos objetivados e subjetivados. Objetivados porque as diferenças também brotam do contato com informações e conhecimentos registrados em algum tipo de suporte físico ou digital, demandado tanto pelas atividades que têm a cumprir ao longo da formação acadêmica na graduação e/ou na pós-graduação, quanto nos momentos de lazer, ao menos quando a leitura recreativa existe como um hábito regular. Subjetivados, porque informações e conhecimentos resultam, por outro lado, de elaborações mentais e da produção de sentido, sobretudo, a partir do que as pessoas veem, sentem e vivenciam no mundo *offline* e/ou *online*, esses espaços distintos e interconectados nos quais os estudantes estrangeiros estabelecem relações com o *outro* e experimentam a alteridade.

Foi assim que, pela aplicação do questionário e da realização das entrevistas, procurei entender a produção de diferença por dentro e por fora das redes digitais, explorando as percepções dos estudantes estrangeiros sobre possíveis diferenças decorrentes da experiência de estudar e de viver em terras brasileiras. Neste ponto, perguntei diretamente aos colaboradores se eram capazes de percebê-las e de que tipo elas seriam. Todos os 35 estudantes estrangeiros contatados responderam que a estadia no Brasil produziu ou está

produzindo transformações em seus modos de ser, pensar, sentir e agir na vida. É assim, que, na Tabela 19, apresento as classificações que elaborei a partir das respostas obtidas, a fim de identificar e reunir as diferenças expressas por essas pessoas, muito embora algumas delas nem sempre consigam tipificá-las com clareza.

Tabela 19 – Percepção dos estudantes estrangeiros quanto às diferenças produzidas ao estudarem no Brasil.

Diferenças de ordem...	Ocorrências	%
Infocognitiva	13	24
Comportamental	14	25
Linguística	3	6
Cultural	5	9
Não tipificada	20	36
Total	55	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

As diferenças percebidas a partir dos discursos dos estudantes estrangeiros estão reunidas em cinco classes. As de ordem *infocognitiva* expressam diferenças decorrentes do contato com novas informações e conhecimentos na sociedade de recepção. As de ordem *comportamental*, como o próprio nome sugere, referem-se às diferenças percebidas na conduta e nas atitudes dos estudantes estrangeiros. As de ordem *linguística* dizem respeito às percepções de diferença no modo de falar, manifestas precisamente por palavras e expressões de uso dos brasileiros. As de ordem *cultural*, por sua vez, refletem diferenças ligadas aos costumes e aos modos de ser dos estudantes estrangeiros, aparecendo mais comumente ligadas à música, às danças e à culinária. E, por fim, uma última classe reúne respostas pelas quais essas pessoas percebem a ocorrência de diferença em sua vivência no Brasil, mas não conseguem expressá-la de forma precisa, sendo por isto de ordem *não tipificada*.

Dentre as respostas fornecidas pelos estudantes estrangeiros, verifico que, embora as diferenças decorrentes de estudar e de viver no Brasil sejam admitidas, eles não conseguem expressá-las em termos mais precisos. Como se vê na Tabela 19, há 20 (36%) menções de que essas diferenças existem, ainda que não se refiram a quaisquer aspectos particulares que possam evidenciá-las nos discursos fornecidos. Essa dificuldade parece compreensível se entendermos que os estudantes não haviam se confrontado com esse tipo de questão, sobretudo, por estarem bastante ocupados com as atividades mais urgentes do dia a dia, como as tarefas acadêmicas e a própria sobrevivência no Brasil. Entretanto, em mais da metade dos

discursos recolhidos (64%) é possível identificar uma ou mais mudanças mencionadas pelos colaboradores.

As principais mudanças assinaladas pelos estudantes estrangeiros são de ordem comportamental (25%) e infocognitiva (24%). Precisamente sobre o comportamento, eles dizem que a experiência de morar fora de casa e fora do país, portanto longe do cuidado familiar, permitiu que se tornassem mais responsáveis, maduros, autônomos, e, alguns casos, socialmente mais desenvolvidos. Os estudantes também percebem que a experiência de estudar e de viver no Brasil acabou por produzir diferenças na forma de pensar e nas imagens pré-concebidas trazidas com eles, na medida em que entraram em contato com uma nova realidade, às vezes bastante contrastante com os valores, códigos morais, normas sociais e a vivência educacional no país de origem, alterando, deste modo, a bagagem infocognitiva que possuíam quando chegaram ao Brasil.

Em alguns casos, a partir da interação vivida entre compatriotas, com brasileiros e outros estrangeiros, eles também mudaram a forma de perceber e de sentir o próprio país de origem. Comparando a terra natal ao Brasil, alguns colaboradores se referiram a ela como sendo bastante conservadora, logo, um lugar onde não poderiam viver como gostariam, o que me remete, por exemplo, à orientação sexual de um colaborador latino. Certa vez, durante uma conversa informal pelo *WhatsApp* em que perguntava sobre os “caminhos” para se chegar à pós-graduação, ele confidenciou sentir-se mais livre para viver o amor e a própria sexualidade na capital São Paulo, embora tenha consciência de que a homofobia também existe em terras brasileiras. Uma possibilidade de vida sexual e afetiva mais livre que, aliás, surpreende o estudante EAGS (22 anos, são-tomense), procedente de um continente que concentra 33 dos 76 países que criminalizam as relações homoafetivas.¹³³

Em menor proporção, mudanças de ordem linguística (6%) e cultural (9%) aparecem nos discursos dos estudantes estrangeiros. É notório que do convívio no Brasil, dentro e fora das universidades, resultam diferenças nas formas de falar, não apenas pelas palavras e expressões incorporadas ao léxico dos estudantes estrangeiros, mas também pelas normas sintáticas e gramaticais que os capacitam a se comunicar utilizando a língua portuguesa. Mesmo quando parte dessas pessoas é originária de países que têm o português como língua nacional, tal como Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, os colaboradores sentem-se exitosos

¹³³ Ver, neste sentido, *Homofobia de Estado*, relatório elaborado em 2016 pela *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*, disponível em: http://ilga.org/downloads/02_ILGA_Homofobia_De_Estado_2016_ESP_WEB_150516.pdf. Acesso em: 6 dez. 2016.

por falarem o “português brasileiro”, com todas as particularidades que ele possui em relação ao modo como se expressam, identificado por eles como mais próximo ao português lusitano.

Pelo convívio e pelas relações humanas construídas no Brasil, eles falam também de novos hábitos alimentares, de outros modos de dançar e de uma maneira de se relacionar com as pessoas, percebida como mais alegre, afetuosa e menos formal. Esses elementos são vistos pelos estrangeiros como expressões positivas de “brasilidade”, ou seja, de um jeito de ser, sentir e de viver que, para eles, representa uma identidade comum aos brasileiros. Durante a estadia no Brasil, os estudantes contatados podem – ou puderam – perceber traços da cultura brasileira que se particulariza de acordo com a cidade ou região onde escolheram residir e estudar, portanto, diferentes no falar, nos aromas, nos sabores e nos ritmos cantados e dançados pela população local. Alguns aspectos negativos também vêm à tona nas respostas obtidas e dizem respeito, sobretudo, às desigualdades sociais e certa dificuldade de se relacionar com o *outro*, notadamente quando os brasileiros se mostram racistas e xenófobos, ainda que, para eles, isto não seja a regra. É com base nesse olhar estrangeiro sobre o Brasil, rico em informações e conhecimentos produzidos por quem vivencia ou vivenciou intimamente a cultura brasileira que, abaixo, compartilho algumas das respostas fornecidas pelos colaboradores quanto ao que aprenderam a partir desse convívio:

- **EIMA** (42 anos, argentina): “[...] Aprendi e aprendo muito no meu contato com os brasileiros. Na vida cotidiana, na alimentação, novos sabores, na língua, na cultura e na diversidade, na alegria, entre outros [...]”;
- **ELMC** (25 anos, costarriquenha): “[...] O idioma e a convivência que brasileiros têm pra acolher gente estrangeira. Sempre convidam a aniversários e festas cotidianas pra que a gente fique à vontade. Sempre são muito atenciosos [...]”;
- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Principalmente aprendi uma língua. O português hoje é a minha segunda língua. Brasil é um país que em cada canto impressiona. Muito rico culturalmente. É impressionante! [...]”;
- **ELGF** (22 anos, francesa): “[...] a cultura brasileira é calorosa e espontânea. Tentaram ser tão amigáveis com os estrangeiros e descobrir a cultura francesa [...]”;
- **EKDC** (27 anos, cabo-verdiana): “[...] Aprendi principalmente da diversidade regional, musical e gastronômica do país. Isto é, dos diferentes sotaques e falas regionais (“égua!”, por exemplo), do prazer de escutar ritmos como o samba ou o carimbó, do gosto do açaí, do tacacá e da tapioca. Igualmente aprendi sobre o respeito que se tem aqui por religiões como o Santo Daime, a UDV e as afrobrasileiras [...]”;

- **EJGG** (28 anos, guineense): “[...] Para além do conhecimento adquirido na universidade, aprendi uma forma nova de me relacionar com pessoas que têm uma cultura diferente da minha” [...];
- **ELDC** (35 anos, colombiana): “[...] hábitos alimentares. Adicionei à minha dieta o feijão, a farinha e aprendi receitas de escondidinho, caldo verde, entre outras. A ideia das relações sociais e a amizade, apesar de muito diferente da Colômbia, inclui uma postura mais positiva e mais generosa [...]”;
- **ECGF** (22 anos, francesa): “[...] Aprendia todo dia alguma coisa: palavras, gírias, músicas, comida [...]. Aprendi (e continuei a aprender) a ter mais paciência, a comunicar com uma língua diferente, a ser mais compreensiva, a aceitar de não entender tudo, a não ter preconceitos de outras pessoas, a aceitar as diferenças [...]. E ainda muitas outras coisas [...]”;
- **EKMP** (27 anos, peruana): “[...] Eu aprendi muito sobre sua cultura, quais são os tipos de comida, seu folclore, suas danças, suas festas e o jeito deles de se relacionar no cotidiano. No âmbito acadêmico, aprendi que não há escalas hierárquicas entre alunos e professores. Aprendi que toda pergunta é bem-vinda e ninguém vai me julgar por fazê-la [...]”;
- **EDDU** (35 anos, uruguaia): “[...] Eu me acostumei a comer produtos tais como tapioca, manga e feijão [...]. Talvez eu também aprendi a ser mais tolerante e despreocupada [...]”;
- **EJGC** (32 anos, colombiano): “[...] Hábitos, ideias, valores... sou uma pessoa de mente mais aberta. Eu era mais conservador [...]”;
- **EMMC** (34 anos, chilena): “[...] O estilo de vida, as contradições de uma sociedade muito marcada pela economia do país. A beleza da cultura brasileira, sua heterogeneidade. Particularmente o estilo de vida carioca e os problemas sociais de desenvolvimento [...]”.

Os fragmentos discursivos acima, e outros dados recolhidos, sugerem a produção de diferença entre os estudantes migrantes. Por certo, o tempo vivido no Brasil e o contato contínuo ao longo dos anos com a sociedade brasileira foram capazes de afetá-los no modo como pensam sobre si mesmos, em especial sobre quem são ou dizem ser durante ou após a experiência migratória: flexíveis; tolerantes; amistosos; despreocupados; informais etc. Por ocasião das relações diárias tecidas com os brasileiros, alguns estudantes dizem ter aprendido

a “aceitar as diferenças”, “respeitar as diferenças”, “não ter preconceitos de outras pessoas”, “ser mais tolerante”, a ser “uma pessoa de mente mais aberta”. Ainda assim, parte dos colaboradores também reconhece o caráter ambíguo da sociedade brasileira, especificamente em seu modo de acolher e de recusar o *outro*, tal como observa a venezuelana ESDV (34 anos), para quem “[O Brasil] é o país das contradições, muita riqueza em recursos, mas, ao mesmo tempo, muita desigualdade, preconceito e racismo, e xenofobia. Isso é muito forte aqui! [...]”. Na mesma direção, tem-se o discurso da beninense EFGB (25 anos): “Aprendi que o povo brasileiro é simpático, carinhoso e muito animado, mas, é muito hipócrita também”. Assim, se esses estudantes migraram para estudar com farto repertório de representações positivas sobre o Brasil, no retorno ao país de origem – ou mesmo na migração para outros destinos internacionais – eles levarão consigo informações sobre uma faceta que a sociedade brasileira resiste aceitar: a de que discrimina tanto os de dentro (*insiders*) quanto os de fora (*outsiders*), quer sejam mulheres, negros, pobres, homossexuais, migrantes, minorias religiosas ou outras.

Mesmo que os estudantes percebam sem si traços de personalidade ou de comportamentos que associam aos brasileiros, isso não significa dizer que tenham se “abrasileirado”. Eles tão somente se tornaram pessoas diferentes do que eram, mais próximas ao modo como nos representam, ou da forma como nos traduzem com base nas informações e nos conhecimentos que adquiriram pelas relações cotidianas com a sociedade local. E mesmo que os dados e as informações coletadas não sejam suficientes para descrever os traços das identidades agora expressas pelos estudantes, ao menos eles nos permitem explorá-las em seu potencial diferenciador.

Diante deste contexto, os estudantes de origem africana, latino-americana e europeia identificam e selecionam características, atitudes e comportamentos positivos do que interpretam como expressões de “brasilidade”. Percebidos como úteis, quer dizer, com potencial para torná-los pessoas diferentes, eles dizem que pretendem incorporar esses traços aos seus modos de ser e de viver. Assim, ao analisar os dados e as informações recolhidas, verifico que as características observadas pelos estudantes estrangeiros, *grosso modo*, traduzem os brasileiros como pessoas sociáveis, hospitaleiras, afetuosas, espontâneas, otimistas, tolerantes, alegres, despreocupadas com a vida, criativas, generosas, simpáticas e pacientes, entre outras características positivas. Colaboradores da pesquisa inclusive declaram ter incorporado alguns desses traços, tal como informado por EKMP (27 anos, peruana). Conforme conta, após estranhar a frequência do contato físico entre os brasileiros, o que é

incomum no Peru, essa estudante já se percebe trocando abraços espontaneamente nas pessoas que encontra nas andanças pelo Rio de Janeiro.

Na condução da pesquisa, enquanto de um lado procurei saber se e como os estudantes estrangeiros foram afetados pelo convívio com os brasileiros, de outro, tentei saber como eles afetaram os brasileiros. É bem verdade que, do ponto de vista metodológico, a constatação das diferenças produzidas mutuamente nessa relação demandaria a consulta aos brasileiros que tiveram contato direto com os estudantes estrangeiros. De todo modo, considero possível acessar informações desse tipo a partir das percepções fornecidas pelos próprios estudantes. Assim, dos 35 colaboradores contatados, 26 (74%) declaram notar algum tipo de diferença nos brasileiros com quem convivem ou conviveram. Outros nove (26%), porém, não se consideraram capazes de manifestar se deixaram algo de si nas relações que estabeleceram com as pessoas dentro ou fora das universidades. Neste sentido, na Tabela 20 sistematizo as percepções do grupo de estudantes que forneceu respostas afirmativas sobre as diferenças possivelmente produzidas nos brasileiros do círculo de convivência.

Tabela 20 – Diferenças produzidas nos brasileiros conforme a percepção dos estudantes estrangeiros.

Diferenças	Ocorrências	%
Hábitos	6	24
Ideias	14	54
Interesse pela língua	3	11
Interesse pela música	3	11
Total	26	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Embora fornecer elementos sobre possíveis diferenças produzidas nos brasileiros seja algo bastante difícil de afirmar, sobretudo, porque é algo que ocorre fundamentalmente no terreno das subjetividades, os estudantes estrangeiros se esforçaram por expressar as trocas que talvez tenham resultado do convívio com as pessoas mais próximas a eles. Com efeito, alguns deles (24%) falam em mudança de *hábitos*, especialmente alimentares, pois, ao compartilharem moradia com estudantes brasileiros, as trocas culinárias passam a fazer parte do cotidiano doméstico. Como está registrado na etnografia de Ngomane (2015), se de um lado os estrangeiros aprendem a comer feijão com arroz, de outro, ensinam os brasileiros a comer os pratos típicos do país de origem. A respeito desse dado, a estudante ESDV (34 anos, venezuelana) informa que dividia aluguel com uma estudante paraense, no bairro do Curió, em Belém. Ainda que não fosse muito frequente, quando a oportunidade surgia elas apresentavam pratos típicos uma a outra. Outro dado sobre a introdução de novos hábitos

entre brasileiros é fornecido por ECDC (37 anos, colombiana). No âmbito familiar, ela diz ter apresentado a *piñata*¹³⁴ às pessoas do contexto de amizade, o que já está se tornando presença comum nas festas de aniversários infantis promovidas por brasileiros.

Mas são as diferenças relacionadas às ideias e às imagens pré-concebidos pelos brasileiros sobre os países e os estudantes estrangeiros as que mais se destacam nessas interações. Entre os estudantes latinos EJDC (37 anos, colombiano) e EKPM (27 anos, peruana), por exemplo, esforços foram bastante empreendidos neste sentido. Ele para transformar a ideia generalizada de que seu país de origem se resume às drogas e aos guerrilheiros das *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo* (FARC-EP). Ela, para desfazer o senso comum que observa existir sobre os peruanos, pois, tal como narrou em uma entrevista:

[...] Acho que o Rio de Janeiro é muito [a estudante não encontra a palavra que gostaria de usar para se expressar sobre os cariocas] [...]. Eles te olham e [...]. Tem um livro que diz que, no Brasil, as pessoas estrangeiras ou migrantes são discriminadas por três fatores. Um, se o país de onde você vem é um país pobre. Dois, pela aparência física das pessoas. E, três, pelo que a pessoa faz. Eu sou de um país considerado pobre pelos brasileiros. Tenho uma aparência que consideram indígena. Mas eu não sou indígena. Eu sou *chola*! [...]. Nós somos mestiços. Somos filhos de espanhóis com indígenas [...]. É diferente. E eu não estou vendendo nada aqui. Talvez por isso eu não seja tão discriminada como os companheiros do meu país. Eu tô estudando. Mas quando eu vou a algum lugar e as pessoas não me conhecem, elas perguntam: - Ah! Quando você vai vender na Uruguaiana? [...]. Perguntaram isso uma vez. Um homem se aproximou de mim no metrô e perguntou: - Ah! Quando você vai vender na Uruguaiana? Perguntaram se sou indígena, de qual tribo [...] (Entrevista, 25 de novembro, 2016).

Em ambos os casos, as informações e os conhecimentos trazidos de fora pelos estudantes estrangeiros são seminais na desconstrução dos estereótipos e das representações distorcidas que existem sobre seu país de origem e compatriotas. Um trabalho, sobretudo, comunicacional e informativo, realizado diariamente dentro e fora das universidades, e pelo qual esperam também obter algum efeito entre os brasileiros com quem mantêm relações sociais mais próximas.

Acredito que essas imagens pré-concebidas afloram, em parte, dos estereótipos disseminados pelos meios de comunicação para falar sobre um determinado país e sua população. Isto remonta à minha própria experiência em relação à cidade do Rio de Janeiro. Até 2003 eu evitava a “cidade maravilhosa”, principalmente pelos noticiários veiculados na televisão, quase sempre focando a violência urbana em suas diferentes formas, sobretudo, os

¹³⁴ A *piñata* (ou *pichorra*, como é chamada no México) é uma brincadeira comum nos aniversários de crianças de países falantes de espanhol. Feita de cerâmica ou de papel machê, ela é sempre muito colorida e ornamentada, contendo em seu interior os doces que só podem ser acessados quando destruída pelas crianças com o auxílio de um bastão.

arrastões nas praias, os assaltos a turistas, os homicídios diários e os confrontos entre traficantes e policiais que aterrorizam a vida nas comunidades. A partir de 2013, mesmo após ter ouvido muitos disparos de armas de fogo próximos à minha casa, ou os tiros de fuzil nas favelas do Irajá, sinto-me mais seguro em transitar pelo Rio de Janeiro do que em minha própria cidade, Belém. Por conseguinte, assim como mudei as imagens pré-concebidas que tinha sobre o Rio de Janeiro pelo que era veiculado na televisão, os estudantes estrangeiros buscam desmistificar entre os brasileiros de relações mais próximas as ideias negativas sobre o país de origem e seus compatriotas.

Tal como acontece com os estudantes latinos EJDC e EKPM, os estudantes africanos também investem nos esforços informacionais e comunicativos para transformar estereótipos negativos sobre os compatriotas, o país e/ou o continente de origem. Conforme as respostas obtidas, o que mais incomoda essas pessoas nas relações cotidianas com os brasileiros é a referência à África como um país, ao invés de ser tratada como continente. Durante a pesquisa, constatei que críticas sobre esse equívoco são comuns nas comunidades virtuais, em *blogs* ou em canais do *YouTube* mantidos por estudantes estrangeiros ou outros migrantes africanos. Ao que tudo indica, esse tipo de representação torna-se incômoda na medida em que desconsidera a diversidade sociocultural dos grupos humanos dos 54 países africanos, reduzindo-a a um critério meramente fenotípico, semelhante ao que ocorre com as populações asiáticas quando são uniformizadas ao olhar dos brasileiros por critérios morfológicos.

Com efeito, os estudantes estrangeiros explicam que as imagens negativas que circulam entre os brasileiros sobre a África e os africanos decorrem das informações estereotipadas que são veiculadas pelos meios de comunicação. É assim que os estudantes de origem africana procuram explicar e/ou mostrar fotografias – presencial ou virtualmente – sobre o país de origem, de um modo que as pessoas não estão acostumadas a ouvir e a ver nos meios de comunicação de massa. Como eles mesmos explicam, a África e os africanos são divulgados em textos e imagens que os reduzem à ideia de pobreza, à vida animal e ao “exotismo” dos grupos humanos que a herança colonial insiste em designar como “tribos”¹³⁵. Uma mostra desse incômodo entre os estudantes africanos é apresentada nos depoimentos abaixo:

¹³⁵ De acordo com Mello (2015, p. 30), os antropólogos não veem mais justificativa para o uso do termo “tribo”, uma vez que o mesmo está envolto por ambiguidades e tem “lastro colonialista”, causando, por isto, mais confusão do que esclarecimento, além da forma como grupos missionários e agentes governamentais costumam empregá-lo para homogeneizar grupos humanos distintos, de acordo com seus interesses.

- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] consegui mudar a visão de alguns conhecidos e amigos que só tinham uma única visão do continente africano. Muitos falavam só da miséria, pobreza, necessidades que passam as pessoas nos países africanos, mas, das riquezas naturais, culturais e valores poucos tinham conhecimento. Eles ficam até surpresos quando mostro algumas fotos da minha cidade, Cotonou. Perguntam se lá tem tudo isso. Isso me chocava, mas eu entendi que eram ainda muito ignorantes [...]”;
- **EKGT** (24 anos, togolês): “[...] ‘Togolosei’ um amigo meu brasileiro. E fiz saber a muitos brasileiros que na África não é só miséria [...]”;
- **EJGG** (28 anos, guineense): “[...] Talvez tenha mudado a percepção que algumas pessoas têm sobre a África [...]”;
- **ERMG** (29 anos, guineense): “[...] Acho que modifiquei a forma de ver a África. A maioria dos brasileiros acha que África é um país, portanto, faço questão sempre de mostrar pra eles que a África é um continente, igual à América do Sul e outros, constituído por vários países e cada um com a sua cultura própria. Apesar de ter seus problemas de pobreza, nem todo mundo passa fome e nem todos os países estão na guerra. As pessoas usam roupa, andam de carro, tomam refrigerante, etc. [...]”.

Como se vê nos discursos acima, o trabalho individual, lento e progressivo de mostrar aos brasileiros um olhar da África pelos africanos mobiliza informações e conhecimentos vivos, que não estão encerrados nos suportes informacionais analógicos e/ou digitais que formam as coleções das bibliotecas. Vivos, sobretudo, porque se referem a um lugar que conhecem bem, uma vez que são *de lá*. Ademais, essas informações e conhecimentos derivados das vivências dos estudantes estão carregados de sentidos e de afetos ligados à terra em que nasceram, às pessoas com as quais conviveram, às paisagens que viram e às memórias que trouxeram consigo para o Brasil. Notadamente essas pessoas mobilizam informações e conhecimentos que são compartilhados não só pelas redes digitais, onde ganham forma nas comunidades virtuais constituídas por migrantes e/ou estudantes estrangeiros, tal como já analisei em outro momento. Como é possível perceber pelos discursos recolhidos, os estudantes contatados falam de informações e de conhecimentos que trouxeram com eles e que tornaram acessíveis principalmente pelas interações sociais estabelecidas com os brasileiros, dentro e/ou fora das universidades, em especial aqueles que integram o núcleo mais substancial do capital social dessas pessoas.

Ainda com relação às diferenças percebidas pelos estudantes estrangeiros no campo das ideias, também é possível falar sobre aquelas relacionadas à emergência de uma nova – ou de outra – consciência racial. Tal como discuti no quarto capítulo, esse dado resultou da pergunta feita aos colaboradores sobre etnia/cor, o que levou alguns a se identificarem como *pretos*, e, outros, como *negros*, sendo esta última classificação o produto do contato com informações e conhecimentos que derivam das relações raciais no Brasil, inclusive de experiências pessoais ligadas ao racismo (GOMES, 2002; SUBUHANA, 2007; HIRSCH, 2010; SILVA; MORAIS, 2012). Para os estudantes provenientes de países africanos, a percepção de uma *identidade africana* auto-referenciada pelo movimento negro brasileiro ocorre como uma espécie de descoberta, uma novidade, pois, nos países de origem não estão acostumados a pensar a si próprios como africanos, mas em termos de identidade nacional e/ou étnica.

Em comunidades virtuais de migrantes ou de estudantes africanos no *Facebook*, algumas vezes observei discussões nas quais os membros negavam o rótulo de “negro”, termo este de uso politicamente correto no Brasil, na medida em que foi ressignificado pela linguagem política do movimento social brasileiro. Por oposição ao modo como os afrodescendentes preferem se autodesignar, os estudantes africanos afirmam-se como pessoas *pretas*, pois, conforme li certa vez em uma postagem “A peste é negra. O buraco é negro. A ovelha é negra. Eu sou preto!”. Em outros momentos, verifiquei que a identidade negra mostrava-se bem assimilada nos discursos dos participantes, precipuamente pelo modo como veem a si mesmos ou o racismo. Seja como for, o fato é que a vivência na sociedade brasileira colocou esses jovens em contato com uma realidade às vezes cruel quanto à cor da pele das pessoas, e que se agrava quando está associada à pobreza. Ademais, se considerarmos que a identidade é um sistema de referência em movimento, jogado de acordo com as circunstâncias políticas do momento, é possível que no retorno ao país de origem os estudantes voltem a se identificar como pretos, tão logo retomem a interação com seus compatriotas (HALL, 2011; HARDT; NEGRI, 2009; HIRSCH, 2010). Ou, inspirados pelo movimento negro, que o aprendizado sobre as relações raciais no Brasil os ajude a conscientizar outros africanos sobre a importância da luta pela igualdade, consequentemente pela conquista de direitos civis, políticos e sociais.

Outra percepção acerca das diferenças produzidas nos brasileiros diz respeito ao interesse destes pela língua dos estudantes estrangeiros, embora tenha sido citada em menor escala (11%). Os colaboradores que observaram esse interesse não falam de um aprendizado

sistemático e proficiente de suas línguas nacionais por parte das pessoas de seu relacionamento, mas de algumas palavras ou frases que foram aprendidas, ainda que a vontade de aprender mais tenha sido manifestada pelos amigos brasileiros. Como os próprios estudantes dizem, pelas interações comunicativas eles não só aprendem ou aprendiam melhor o português falado no Brasil, como também ensinavam palavras e expressões próprias do país de origem. Por certo, essas trocas linguísticas entre estrangeiros e brasileiros resultam em algum tipo de incremento informacional para ambas as partes, ainda que não produzam impactos significativos na bagagem infocognitiva do segundo grupo, quiçá o estímulo para aprender mais. Para fins de ilustração, destaco alguns fragmentos sobre esse tipo de diferença percebida pelos estudantes estrangeiros entre os brasileiros do círculo de amizade:

- **ECGF** (22 anos, francesa): “[...] Não sei se introduzi realmente uma mudança. Consegui compartilhar, conversar, ensinar um pouco de francês (fazia com um estudante brasileiro) [...]”;
- **ELGH** (31 anos, haitiano): “[...] É difícil introduzir algo em algum brasileiro porque o número de brasileiros é maior. É mais fácil eu ser influenciado por eles. Algumas coisinhas que consegui mostrar para eles são algumas palavras em crioulo haitiano. [...]”.

Uma possível aquisição do gosto pelas músicas do país de origem dos estudantes estrangeiros também é apontada como uma diferença produzida em algumas pessoas na sociedade de recepção (11%). Tal como a culinária e o aprendizado da língua, o interesse dos brasileiros pela música e pelos ritmos musicais próprios dos lugares de onde vieram os colaboradores desta pesquisa está situado no terreno das trocas interculturais. Pois, na medida em que estrangeiros e nacionais se encontram, convivem e compartilham elementos simbólicos e/ou materiais, o intercâmbio de elementos da cultura do *outro* surge como um campo de possibilidades real, independente de serem mais ou menos assimilados. Neste ponto, basta que a experiência intercultural seja vivida. Além disso, dada a diversidade musical do Brasil, os estudantes estrangeiros têm contato com estilos e ritmos musicais que variam conforme a cidade onde decidiram estudar, razão pela qual os que residem no Rio de Janeiro falam de samba e de *funk*, e, os que moram em Belém, falam em brega e carimbó, por exemplo. Deste modo, elenco algumas das respostas obtidas nas quais os colaboradores acreditam ter conseguido apresentar as músicas e os ritmos do país de origem aos brasileiros:

- **ECGA** (24 anos, angolano): “[...] percebi que eles acabaram gostando das músicas de Angola e percebi também uma certa curiosidade em conhecer Angola [...]”;
- **ESDC** (37 anos, colombiana): “[...] Não sei especificamente, mas acho que por meu trabalho como DJ tenho conseguido que eles valoram mais a cultura latino-americana, como as músicas [...]”.

Durante a fase de coleta de dados também realizei entrevista com dois docentes, precisamente com uma professora da UFPA e com um professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em caráter complementar, por meio dessas entrevistas procurei obter outro olhar sobre os estudantes estrangeiros e sobre a produção de diferença. Enquanto a primeira entrevistada narrou a experiência pessoal como orientadora de um dos estudantes que colaboraram com esta pesquisa, e que se encontra em fase de finalização da tese de doutorado, o segundo, de origem senegalesa, falou-me sobre as diferenças percebidas no Brasil, inclusive no sistema de educação. Em ambos os casos também é possível perceber as diferenças experimentadas por eles no contato com a cultura do *outro*.

A professora PDPA – antropóloga que atua no ensino de graduação e de pós-graduação na UFPA – fala de uma troca que observa na relação orientadora/orientando. Na experiência dela, o contato com um estudante moçambicano tem possibilitado o compartilhamento de informações e de conhecimentos que considera bastante rica, na medida em que ele trouxe leituras e vivências sobre Moçambique, a África e os africanos que, de outro modo, ela não teria acesso. O inverso também ocorre nessa relação, pois, no convívio com outros docentes e discentes do programa de pós-graduação a que está vinculado, em especial nas interações estabelecidas com a orientadora, ampliando a bagagem infocognitiva com o que pode aprender sobre a Amazônia e as populações que ela abriga. Neste sentido, acho fundamental destacar um trecho dessa entrevista que nos mostra como esse tipo de relação afetou mutuamente a orientadora brasileira e o orientando moçambicano:

Os africanos escrevem bem. Eles escrevem muito bem [...]. O aluno que oriento é professor em uma universidade no país dele [...]. Ele, em particular, vai além do que a gente espera, porque a gente indica e ele vai atrás [...], trazendo muito mais do que a gente pede. Claro que isso também acontece com os brasileiros, mas com o orientando moçambicano que tenho acompanhado, esse desempenho tem sido muito interessante de ser observado. Com a exigência da internacionalização da pós-graduação isso acaba se tornando algo positivo pros dois lados, porque eles trazem essa outra leitura, essa experiência deles que a gente conhece por meio dessas pessoas [...] e eles acabam conhecendo também um pouco da nossa realidade [...]. É muito interessante o trabalho dele. Eu já falei pra ele que agora deu vontade de ir ao

distrito de Marromeu, a região que ele estuda em Moçambique, porque a forma como ele descreve a realidade de lá é muito similar a dos rios da Amazônia [...]. O rio Zambeze é um rio muito importante. Eu, ao fazer a leitura [da tese] e tirando as devidas proporções, cheguei à conclusão de que o rio Zambeze equivale ao Nilo, porque toda a dinâmica daquela região, a economia, o imaginário, tudo está ligado ao rio. Os cultivos, os crocodilos (que estão ligados ao imaginário local, à feitiçaria), a pesca, o consumo [...]. Então, há centenas de anos aquele rio é uma referência importante pra eles, inclusive pra migração dentro do continente africano. Eu fiquei encantada! [...] E foi a partir da visão do... [omiti o nome do estudante], da escrita dele, que eu passei a conhecer a África por dentro. Então eu mesma passei a fazer pesquisa pra conhecer lá e ele pra conhecer aqui. Nós trocávamos as obras, as referências [...] e começamos a ver que tem muita coisa em comum. E sobre gênero, mais ainda [...]. Então ele trouxe isso “na mala” [...]. Nós já escrevemos juntos, já publicamos, já organizamos eventos. Ele integra o grupo de pesquisa sobre Antropologia visual como pesquisador. E eu fiquei conhecendo mais a África, o que eu não conhecia [...]. Então agora é um desafio. Tem até uma proposta de criar um mestrado sobre a África e eu apresentei uma proposta de uma disciplina sobre o imaginário, porque eu trabalho com o imaginário [...]. Pra mim, particularmente, e pro Programa, ajudou muito a gente a sair dessa visão sobre a Amazônia e olhar outras realidades, outros continentes [...] porque a gente não conhece o mundo [...]” (Entrevista, 17 nov. 2016).

Fica patente nessa relação entre a professora PDPA e o orientando as trocas de informações e de conhecimentos que possibilitaram outros modos de olhar, respectivamente, Moçambique e a Amazônia, e, de modo mais amplo, o Brasil e África. No caso particular dessa docente, a experiência de trabalhar com o estudante estrangeiro foi motivadora para o desenho de uma disciplina sobre imaginário e África em um mestrado que está por vir. Assim, se ao final do doutoramento o estudante moçambicano leva a certificação das informações, dos conhecimentos e das experiências acadêmicas vividas no Brasil, na UFPA, além do conhecimento materializado pela tese, ele deixa a inspiração para pesquisas futuras sobre a África, quiçá para outros estudantes estrangeiros, com pretensões de viver e de estudar em Belém.

O professor PAMS é um exemplo de que estudar no Brasil pode não ser apenas o porto de partida para a carreira acadêmica, mas também o porto seguro para a chegada pós-titulação. Como ele mesmo narra, o projeto de estudar em uma universidade brasileira foi antecedido por “[...] um curso de português para estrangeiros de três meses, com um grupo de 40 alunos estrangeiros da África, América Latina e um do Irã [...]”. Em 1992, o jovem senegalês ingressou no curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), na condição de aluno do convênio PEC-G. Após ser diplomado, em 1998 ele ingressou no mestrado em Direito Internacional da UFRGS. O doutorado, pelo mesmo programa, aconteceu em 2001. Como mestre, PAMS iniciou a carreira docente em instituições

superiores privadas, até tornar-se professor da UFGD. Pelas qualificações acadêmicas acumuladas e por ser falante de francês, ele atuou também como docente na *Université de Ziguinchor* (UDZ) no Senegal, na *Université Catholique de Louvain-La-Neuve* (UCL), na Bélgica, e na *École Supérieure de Commerce Internationale de Pas de Calais* (ESCI). Não há o que discordar de que o professor PAMS é um exemplo de sucesso entre os estudantes estrangeiros que se formaram nas universidades brasileiras.

Ao construir uma trajetória de sucesso, o professor PAMS também falou da diferença experimentada no Brasil. Uma delas está ligada à vivência como estudante, e, atualmente, ao trabalho docente. O convívio com o ambiente de ensino nas universidades brasileiras levou PAMS a se adaptar a outro modo de lidar com a educação superior em terras brasileiras, sentida por ele como muito diferente do que se tem no Senegal. Como esse professor explica:

O sistema educativo senegalês é mais rígido que o brasileiro, razão pela qual acho que a facilidade dada ao aluno brasileiro faz com que ele, às vezes, não aproveite de todas as oportunidades. O que me marcou muito no início da minha vida acadêmica no Brasil é o adágio "quem não cola não passa". No Senegal, na universidade, se pegam um acadêmico colando, ele é expulso da universidade e seu nome é publicado no Diário Oficial. Além disso, ele fica impossibilitado de prestar concurso por cinco anos. (Entrevista, 16 dez. 2016).

No Brasil, o professor PAMS precisou aprender a ter outra conduta em relação ao comportamento observado nos brasileiros, precisamente quanto à forma como alguns deles lidam com o próprio aprendizado, em um modelo de educação observado pelo docente como menos rígido em relação ao padrão senegalês. Como recurso disseminado entre os estudantes nacionais, a *cola*¹³⁶ ainda causa estranhamento a PAMS, uma vez que consiste em prática ilegal em seu país de origem. Nas universidades brasileiras, o professor senegalês entrou em contato com uma prática vista por estudantes nacionais como “vantajosa” na obtenção de notas melhores com vistas à aprovação, o que entendo como uma das muitas expressões do “jeitinho brasileiro”, ou seja, desse modo peculiar de resolver problemas no Brasil, empregando meios que escapam às regras e normas vigentes.

Do ambiente da universidade para o doméstico, o professor PAMS percebe outra diferença experimentada a partir da longa convivência no Brasil. Sendo muçulmano, na esfera da vida privada ele reelaborou a referência paterna e familiar que trouxe da sociedade

¹³⁶ No contexto escolar, a *cola* corresponde a uma variedade de artifícios utilizados pelos estudantes para obter bom desempenho nas provas. Com o sentido de “cópia”, a *cola* consiste basicamente na reprodução de pequenos textos ou fórmulas, que, de modo oculto, são consultados durante a realização de testes. Outras vezes, para *colar*, os estudantes tentam ver e copiar – com o sem consentimento – as respostas dos colegas sentados à frente, ao lado ou atrás. Em sala de aula, tenho observado que os estudantes universitários utilizam cada vez mais o celular para *colar* durante a realização das provas, reproduzindo, com o uso da câmera fotográfica, partes de livros, artigos, anotações ou de *slides*.

senegalesa. E se a representação da sociedade brasileira como emotiva e tolerante tem sua razão de existir, o professor PAMS já se mostra afetado por ela:

[...] estou no Brasil há 24 anos. Casei com brasileira e tenho filhos brasileiros. Incorporei muitas coisas da cultura brasileira. A sociedade africana, em general, e a senegalesa, em particular, é muito machista e a educação familiar muito rígida. Hoje sou muito amigo dos meus filhos, compartilho tudo com a minha esposa. Como muçulmano, vejo que os meus amigos e colegas respeitam a minha religião e pedem que eu explique sobre a minha religião, o que acho muito positivo [...] (Entrevista, 16 dez. 2016).

Considero que a biografia do professor senegalês é emblemática do que tenho tentado explicar com produção de diferença, ou seja, sobre o modo como nos tornamos outra pessoa na medida em que entramos em contato com novas informações e conhecimentos que transformam nossas subjetividades, e, com elas, nossas ideias, crenças, valores, imagens, modelos pré-concebidos e até mesmo comportamentos.

Ao longo de mais de duas décadas de vivência com os brasileiros, parte dela como estudante, docente, marido e pai, o professor PAMS sintetiza bem a visão de Bateson (2000) e de Anderson (2008) sobre como as pessoas entram em contato umas com as outras em processos de diferenciação, aqui tomados no contexto das experiências migratórias de estudo no Brasil. Como em Anderson (2008), esse professor estrangeiro teve acesso a novas ideias, conhecimentos e línguas, notadamente pelas muitas viagens que empreendeu, movimentando-se pelo Senegal, Brasil, França e pela Suíça, ora na condição de estudante, ora na condição docente. Nessas experiências migratórias ele não só interagiu com outras pessoas de culturas diferentes, como também acessou a uma grande variedade de informações e conhecimento em suas diferentes formas registradas. Em consonância com Bateson (2000), a cada novo incremento informacional e cognitivo o professor PAMS tornava-se alguém diferente. Enfim, uma biografia que se aproxima a de muitos outros jovens migrantes latinos, caribenhos, africanos e europeus, que, como ele, escolheram o Brasil para viver e para estudar. Mas vejamos outros aspectos que, de acordo com as pessoas contatadas, de uma forma ou de outra também são incorporados às experiências delas, contribuindo para as transformações informacionais, cognitivas, afetivas e/ou identitárias que as tornaram – ou que as tornam – outras pessoas em relação ao que eram antes da migração para estudo.

9.1 SOBRE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS NO BRASIL

A partir dos dados recolhidos ao longo da pesquisa e pelo que Mezzadra (2012) orienta na abordagem pela autonomia das migrações, analiso que não se pode pensar na produção de diferença apenas no que a experiência migratória oferece de positivo aos estudantes e demais migrantes. Como bem destaca esse autor, as migrações são fenômenos ambivalentes, o que significa dizer que elas também impõem dificuldades que precisam ser enfrentadas ao longo do projeto de viver na terra do *outro*, ainda que temporariamente. Entretanto, não se pode perder de vista que o enfrentamento dos problemas cotidianos também é produtivo em termos informacionais, cognitivos e afetivos, na medida em que transforma as subjetividades de estudantes estrangeiros e demais migrantes. Nesta perspectiva, as diferenças resultantes do modo como lidam com as dificuldades refletem, entre outras questões, como essas pessoas passam a encarar a vida, seja na sociedade de recepção, seja no retorno ao país de origem, ou mesmo quando migram para outros lugares. Sendo assim, é preciso falar também das dificuldades que os estudantes estrangeiros enfrentam ou enfrentaram ao viver no Brasil.

Pelo questionário ou pelas entrevistas os estudantes falam de dificuldades de muitos tipos. Algumas delas ligadas às relações vivenciadas com os brasileiros, envolvendo situações em que se sentiram tolhidos e mesmo discriminados por sua “estrangeiridade”, dentro e/ou fora do ambiente universitário, inclusive sentindo-se perseguidos por professores. No Rio de Janeiro, EAMC (27 anos, colombiana) fala de constrangimento vivido no curso de mestrado por parte de um docente. Neste caso, o desconforto surgiu durante uma aula inicial, quando se apresentava à turma. Tal como explica, ao identificar a língua materna de EAMC, o professor tratou de esclarecer aos demais estudantes que leriam textos apenas “[...] nas línguas mais importantes, inglês e francês [...]”, pois o espanhol não era uma língua a ser considerada na academia. De acordo EAMC, isso marcou definitivamente a relação dela com a cidade como estudante, na medida em que “[...] desconstruiu o romantismo e a idealização da universidade [...]” em um lugar cuja imagem projetada no exterior está associada à ideia de receptividade, de acolhimento, de valorização da diversidade, enfim, da boa hospitalidade “verde e amarela”. Efetivamente foi a vivência na cidade do Rio de Janeiro que permitiu a EAMC descobrir os paradoxos da sociedade brasileira, que, segundo Rezende (2009), ora faz questão de mostrar que “ama” os estrangeiros e ora se mostra hostil a eles.

Penso na experiência negativa de EAMC como ilustrativa das relações de interesse e de poder que se processam no *campo científico*, esse espaço simbólico no qual as universidades estão inseridas para a formação de mão de obra qualificada e/ou de recursos humanos para a pesquisa. Quando faço menção ao campo científico, refiro-me precisamente ao sentido proposto por Bourdieu (2004), quando se apropria de um termo de uso das Ciências Exatas para fazer a análise da sociedade como se esta fosse um universo, constituído por diversos microcosmos que correspondem a *campos* distintos, cada qual com normas e valores peculiares que estão a sustentar as relações sociais que se processam no interior deles. Nesse espaço de disputas simbólicas por posição e por prestígio, a condição de estudante fez com que EAMC optasse pelo silenciamento para lidar com os problemas éticos que enfrentou na universidade, sobretudo, para levar a cabo o projeto de titulação sem maiores percalços. Embora dificuldades desse tipo sejam muito particulares e expressem o ponto de vista de apenas um dos lados envolvidos, elas se somam a outros exemplos empíricos negativos como os que são descritos no estudo de Gomes (2000), de Subuhana (2007) e de Silva e Moraes (2012) acerca dos constrangimentos enfrentados na academia pelos estudantes estrangeiros.

A questão econômica é outra dificuldade mencionada por quem escolhe o Brasil para estudar. Entre os colaboradores que responderam o questionário, ELDI (41 anos, italiana) foi a única a mencionar e a enfatizar o desafio de arcar com as despesas de aluguel, alimentação e transporte, sobretudo por morar em uma cidade turística como é o Rio de Janeiro, que, ao longo do ano de 2016, recebeu cerca de 1.375.978 visitantes internacionais, principalmente sul-americanos, europeus e norte-americanos (BRASIL, 2016c). Tal como vivenciei, a grande circulação de pessoas e de dinheiro nos bairros da Zona Sul fez-me perceber as fronteiras sociais existentes entre a faceta de uma cidade voltada para turistas, e, outra, para a população local. Ao morar em Copacabana, mas, em movimento frequente pelos bairros da Zona Norte, especialmente em Vaz Lobo, Irajá e Madureira, as diferenças nos preços dos aluguéis, da água mineral, dos produtos alimentícios e de higiene pessoal eram vultosas, às vezes alcançando à marca dos 50%. Foi assim, que, como migrante interno, compreendi que a escolha por estudar no Rio de Janeiro me fez compartilhar ao lado de ELDI, de outros migrantes internos, de estudantes estrangeiros e mesmo de moradores da Zona Sul o ônus de morar em um bairro cuja estrutura de serviços privilegia a figura do turista, mais do que qualquer outra pessoa, isto é, daquele de quem se espera gastar bastante dinheiro na “cidade maravilhosa”. Enfim, uma condição que entendo precarizar o conjunto das pessoas que estão a residir nos bairros da Zona Sul, o que leva ELDI a desenvolver uma série de pequenos trabalhos autônomos para

administrar as contas do dia a dia. Ou, como diz ter aprendido a estudante de doutorado EDDU (35 anos, uruguaia), a “[...] lidar com a baixa qualidade de vida existente no Rio de Janeiro para a população em geral”, ao menos pelo tempo necessário à formação universitária.

As dificuldades financeiras também se impõem para os estudantes estrangeiros provenientes de países em desenvolvimento. Na literatura produzida sobre os oriundos de países africanos, por exemplo, é possível encontrar referências aos problemas de moradia quando os mais precarizados se veem sem lugar fixo para morar, tendo que lidar com atrasos nas transferências bancárias, com o dinheiro insuficiente, com as despesas de transportes e muitas outras que os deixam em estado de insegurança ao longo do projeto de estudar (GOMES, 2002; SILVA; MORAIS, 2012; NGOMANE, 2015). Dificuldade dessa ordem encontrada também na experiência de uma jovem peruana, precisamente na cidade do Rio de Janeiro. No Brasil desde 2015, a estudante de mestrado EKMP (27 anos) se vê diante da condição ambígua de realizar o sonho da pós-graduação, e, sem bolsa, depender da ajuda financeira que recebe da família, a quem normalmente ajudava antes de migrar. Em entrevista, foi possível conhecer a luta que tem sido para ela conseguir a titulação em meio às restrições financeiras com as quais precisa conviver:

[...] Eu mantinha a minha casa porque meu pai não tinha uma presença. Então eu assumi isso, essa presença. E aqui, por mais que eu me esforcei, eu procurei muita coisa [...] [ao refletir sobre as dificuldades que tem enfrentado no Brasil, a estudante se comove. Tento encorajá-la]. Eu até me cansei de procurar. Isso afeta muito a minha autoestima [...]. Eu ajudo uma pesquisadora [resolvi omitir o nome] que faz uma pesquisa comparativa entre EUA e Brasil, sobre a temática da raça, e ela me paga por algumas atividades [...]. Minha irmã manda algum dinheiro [...] e isso tudo ajuda. Ajuda muito [...]. É muito caro aqui [...]. Sem bolsa não tenho como fazer doutorado aqui [...] (Entrevista, 25 nov. 2016).

Durante o encontro que tivemos na Urca, EKMP disse que no país de origem ela sempre foi vista pelas pessoas de sua relação como alguém bastante competente, inclusive entre os professores no ensino de graduação. No Peru, o esforço pessoal a levou a conseguir um trabalho bem remunerado na Prefeitura de Junín, sua cidade natal. Atualmente, o investimento nos estudos representa a possibilidade de uma vida melhor no país de origem, onde já existem propostas de trabalho em vista, mas, até lá, EKMP precisa enfrentar sua luta diária para concluir o curso de mestrado na UFRJ.

Para além das dificuldades pessoais enfrentadas nas universidades brasileiras, uma colaboradora mencionou a existência de dificuldades institucionais, ainda que com diferenças quanto ao que observou Sousa (2016) entre estudantes estrangeiros no campo da Saúde, no Rio de Janeiro. Conforme explica ELDI (41 anos, italiana), restrições financeiras da

universidade e, em especial, do programa de pós-graduação em que estuda afetam a participação em eventos científicos, sobretudo, os internacionais. Para ela, isso afeta a “[...] oportunidade de troca internacional [...]”, ou seja, a possibilidade de que estudantes nacionais e estrangeiros socializem as pesquisas que conduzem no Brasil, e, em contrapartida, no acesso ao que está sendo produzido de mais atual em outros países. Ademais, após a experiência vivida em outras universidades estrangeiras, ELDI menciona outros pontos negativos:

[...] acho a experiência muito carente em termos de infraestrutura, em termos de bibliotecas (física e *online*) e de lugares para estudo. Vejo como limitada a interação com outros pesquisadores – grupos de estudo ou seminários semanais, abertos e interdisciplinares –; convivência (*writing retreats* não existem)¹³⁷. Problemas na comunicação interna na Faculdade e na instituição (ninguém sabe o que o seu departamento faz, menos ainda os outros) [...] (Questionário, 17 jun. 2016).

Assim, para essa estudante, somada ao custo de vida na cidade do Rio de Janeiro, as dificuldades citadas tornam a experiência atual de ELDI pouco animadora, muito embora esclareça que se trata apenas de uma visão pessoal, quer dizer, de uma avaliação que não deve ser generalizado para os demais estudantes estrangeiros.

Considerando a distância da família, antes da recolha de dados e informações supus que a saudade, esse sentimento de *sentir falta de...* pudesse ser uma dificuldade comum enfrentada pelos estudantes estrangeiros no Brasil. Todavia, constatei que isto não é uma unanimidade, pois 17 (49%) deles dizem ser afetados pela ausência dos familiares ao longo do tempo de formação em terras brasileiras. Para 18 (51%) estudantes, a saudade não é mencionada como uma dificuldade na experiência de estudo no exterior. Como visto no capítulo 7 e 8, de certa maneira o recurso às TIC ameniza os efeitos do distanciamento do país de origem, sobretudo, ao permitir que esses jovens migrantes e seus familiares troquem informações com regularidade. Ademais, em sua experiência, a docente observa que, com o tempo, os estudantes aprendem a administrá-la:

[...] Eu tinha essa visão do todo no Programa porque eu passei muito tempo na coordenação e muita coisa chegava até mim [...]. Uma coisa que eu acho que é difícil pra eles é a saudade. É superar a saudade. Em julho, por exemplo, as pessoas se dispersam. Belém fica vazia. Cada um procura o seu “canto”. E quem não é daqui fica isolado porque não tem mais os colegas, não tem mais a universidade. E o que eles fazem? Eles estudam. Alguns viajam com os colegas pelo interior do Pará ou pelo Brasil mesmo. Como viajar para o país deles nas férias nem sempre é possível,

¹³⁷ Não consistindo exatamente em uma dificuldade institucional como mencionado pela estudante ELDI e ainda pouco comum no Brasil, os *writing retreats* (retiro de escritores), como o próprio nome sugere, correspondem a serviços de habitação temporária, destinados a escritores. Esses locais normalmente oferecem um ambiente tranquilo e aconchegante, dotado da infraestrutura necessária para facilitar a produção intelectual. Sites internacionais como “<http://www.writersretreat.com/>”, por exemplo, oferecem uma lista desses retiros em diferentes países.

às vezes eles vão ficando por aqui mesmo. No início é difícil, mas depois é um aprendizado. Então eles já se organizam para ficar em junho, ou, se enturmam com outros colegas e viajam. As viagens para o país de origem são mais comuns quando eles precisam fazer trabalho de campo, isso quando fazem pesquisas no país deles. Então eles aproveitam pra passar mais tempo lá e matar a saudade [...] (Entrevista, 17 nov. 2016).

Como citado pela professora, na medida em que eles se adaptam à rotina de estudo na sociedade de recepção, a distância física dos familiares vai sendo amenizada pela dedicação às atividades acadêmicas ou pelas relações que constroem com outros estudantes, sejam eles nacionais ou estrangeiros.

Entre os colaboradores contatados também perguntei sobre a frequência com que viajam ou viajaram ao país de origem, de forma que alguns dos elementos informados pela professora PDPA se fazem presentes nas respostas obtidas e classificadas na Tabela 21. Entre eles há um equilíbrio entre viagens anuais ou bianuais (44%), realizadas preferencialmente no período das festas de final de ano, e os que ainda não puderam viajar (41%). O que observo sobre estes últimos é que eles ainda são recém-chegados ao Brasil, estando mais empenhados na adaptação à dupla condição de migrantes/estudantes, e, além disto, precisando de tempo e dinheiro para investir em outra viagem. Esta é uma situação que comparo à minha experiência, pois, só consegui me organizar para uma nova viagem a Belém ao final do primeiro ano de estudo, em 2013, quando esgotei as disciplinas que precisava cursar no doutorado e já havia conseguido montar a infraestrutura necessária para morar na cidade do Rio de Janeiro.

Por outro lado, há estudantes estrangeiros que precisam de um tempo maior para visitar o país de origem, motivo pelo qual informam visitar os familiares uma vez a cada dois anos (12%). E, dentre as pessoas contatadas, o mestrando ERMG (29 anos), que está em Natal desde a graduação, viajou a Guiné-Bissau apenas uma vez em oito anos. O caso deste jovem me faz pensar no que dizem Silva e Morais (2012, p. 174) quando verificam que entre os que já estão longe de casa há bastante tempo, os “[...] laços e projetos de retorno estão menos claros, ao mesmo tempo em que já se conectaram mais intensamente a outras redes de sociabilidade no Brasil [...]”. Neste caso, à semelhança do que ocorre com os demais migrantes, quanto mais os estudantes estrangeiros se relacionam com a sociedade de recepção, identificando-se com ela em seus modos ser, pensar, viver, enfim, experimentando mais autonomia, o projeto do retorno pode ser adiado.

Tabela 21 – Frequência de viagens feitas pelos colaboradores ao país de origem

Frequência de viagem	Ocorrência	%
Uma a duas vezes ao ano	15	44
Uma vez a cada dois anos	4	12
Uma vez em oito anos	1	3
Ainda não viajei	14	41
Total	34	100

Fonte: FERREIRA, Rubens. Dados da pesquisa, 2016.

Também encontro correspondência entre as observações da docente PDPA e pesquisas como a de Gomes (2002) e de Subuhana (2007) quando se referem à saudade. Nesses trabalhos verifica-se também que esse sentimento vai cedendo espaço para atividades fora da universidade que preenchem o tempo livre dos estudantes estrangeiros, colocando-os em contato com outras pessoas no dia a dia. Nesta direção, os churrascos e as festas temáticas que organizam, o envolvimento em atividades artísticas, culturais e mesmo religiosas são importantes para amenizar a distância de casa e, consequentemente, o sentimento de saudade e também de solidão. Entretanto, a ausência familiar nem sempre é tão sentida porque alguns estudantes já possuíam vida independente no país de origem, ou, como já foi discutido no sétimo capítulo, as TIC ajudam a preencher esse espaço que separa aqueles que *estão aqui* daqueles que *estão lá*, principalmente por meio das trocas informacionais mais ou menos regulares. Assim, sobre a presença da categoria *saudade* no contexto da experiência migratória dos colaboradores contatos, os fragmentos discursivos nos fornecem um panorama sobre o modo como elas os afeta em menor ou maior grau:

- **ESGB** (24 anos, beninense): “[...] Não. Mais eles estão longe mais eu fico motivado para estudar [...]”;
- **EAMC** (27 anos, colombiana): “[...] Sempre faz falta a família, e as dificuldades são em termos da rede de apoio, às vezes por questões econômicas, a falta de comunicação, a diferença nos horários [...]”;
- **ELFG** (22 anos; francesa): “[...] Não, foi pouco tempo. Meus pais foram me visitar. Foi a oportunidade de viajar com eles através do país [...]”;
- **ELGH** (31 anos, haitiano): “[...] A distância da família foi e ainda é uma grande dificuldade. Se estivessem por perto a minha situação aqui seria diferente, porque saudade bate muito forte em mim [...]”;
- **ECGF** (22 anos, francesa): “[...] Não. Na França eu estudo em outra cidade, que não é onde a minha família mora. Já estava acostumada a morar longe dela [...]”;

- **ELDC** (35 anos, colombiana): “[...] No início da estância no Brasil foi, mas depois de você se acostumar consegue lidar com as dificuldades sozinho ou com a ajuda dos amigos brasileiros [...]”;
- **EFGB** (25 anos, beninense): “[...] Foi uma dificuldade, mas já me acostumei [...]”;
- **ESDV** (34 anos, venezuelana): “[...] Não, sempre sinto saudades, mas, indo uma vez por ano, a gente sempre se sente melhor [...]”;
- **EDMC** (28 anos, colombiana): “[...] Não. O difícil foi lidar com a morte de uma familiar enquanto eu morava no Brasil [...]”;
- **ELMC** (25 anos, costarriquenha): “[...] É uma dificuldade emocional, mas pode sobrellevarse [...]”.

Embora a condição de estudante pareça atenuar as dificuldades vividas pelos estudantes estrangeiros em relação aos demais migrantes, o fato é que elas existem e afetam a experiência deles no Brasil de muitos modos, seja no plano coletivo ou individual. Em termos coletivos estamos falando de pessoas de outras culturas, que, na *terra do outro*, produzem arranjos de solidariedade entre si para lidar com questões como moradia, dinheiro, transporte, alimentação, acesso à Internet e o uso de recursos didáticos sem os quais não podem levar a cabo o projeto de diplomação/titulação, bem como o enfrentamento da distância do país de origem, aspectos esses que frequentemente colocam em evidência a “estrangeiridade” desses jovens (GOMES, 2002; SUBUHANA, 2007; SILVA; MORAIS, 2012; NGOMANE, 2015). No plano individual essas dificuldades se particularizam e são sentidas de maneira e intensidade bastante diversas. Devido ao uso predominante do questionário como instrumento de recolha de dados é possível que os colaboradores tenham optado por não falar sobre seus dramas pessoais, razão pela qual os aspectos positivos da experiência migratória no Brasil tenham adquirido maior visibilidade nesta pesquisa, e termos como *preconceito*, *racismo* e *xenofobia* tenham sido ligeiramente mencionados nas falas dessas pessoas. É somente pelas entrevistas que os aspectos negativos vêm à tona, a exemplo dos que foram relatados pelas estudantes EAMC (27 anos, colombiana), EKMP (27 anos, peruana), ELDI (41 anos, italiana) e ESDV (34 anos, venezuelana).

Por questões de éticas, algumas das dificuldades ouvidas em campo não podem ser exploradas neste trabalho em suas minúcias. Parte delas se refere a possível perseguição e constrangimentos promovidos por uma coordenadora de cursos de pós-graduação que, segundo o relato colhido, se comportava como uma “agente da polícia imigratória”, controlando e monitorando a vida financeira e pessoal de uma estudante estrangeira. Em

alguns trechos das entrevistas os colaboradores também falam das dificuldades burocráticas impostas à obtenção de documentos juntos às secretarias dos cursos que frequentam ou que frequentavam nas universidades na cidade do Rio de Janeiro. De uma estudante ouvi também o relato de um suposto caso de apropriação intelectual, precisamente de um herbário que coletou para uma importante instituição de pesquisa onde obteve a titulação de mestre. Conflitos entre orientandos/orientadores também foram reportados pelos colaboradores. Como se vê, algumas das dificuldades mencionadas também são compartilhadas pelos estudantes brasileiros, e sobre elas a academia prefere não falar, uma vez que evidenciam contradições, desigualdades, injustiças e relações de poder análogas àquelas que se processam além dos muros das universidades, embora em menor escala. E em que pese a dimensão negativa envolvida na experiência migratória desses estudantes, os dados mostram que ela também se revela produtiva quanto ao aprendizado vivido em outro país.

Refletindo sobre o conjunto das experiências dos colaboradores desta pesquisa e ao considerar o tempo dedicado ao estudo como uma ocupação voltada à formação profissional e intelectual, que os coloca em interação com brasileiros e outros estudantes migrantes, ainda que grosseiramente, encontro nessas experiências algo de similar à narrativa do sociólogo Robert Linhart. Refiro-me ao que ele descreve no livro *Greve na Fábrica* (1980). Personagem de uma história real, Linhart infiltrou-se em 1968 e 1969 na *Citröen*, em Paris, para uma ação política em favor das lutas dos operários dessa fábrica, muitos deles migrantes. Tal como os estudantes avançam nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação a cada período letivo, o autor mudou constantemente de posto de trabalho, tendo que aprender periodicamente as ações que deveria executar no trabalho. Ao longo do tempo na *Citröen* ele interagiu com pessoas de diferentes nacionalidades, entre elas, argelinos, franceses, judeus e italianos, pessoas com informações, conhecimentos e modos de ser percebidos como diferentes para o jovem intelectual, mas com as quais aprendia sobre a rotina do chão da fábrica. Linhart socializava-se na *Citröen* tal como os estudantes estrangeiros se socializam no *campus* das universidades pelas mãos de seus companheiros de classe.

Similarmente ao modo como os estudantes estrangeiros chegam cheios de representações pré-concebidas sobre o Brasil e, aos poucos, começam a transformá-las, Linhart também descobriu que a fábrica da *Citröen* era muito diferente do que havia imaginado antes de ingressar nela. E assim como os estudantes estrangeiros aprendem as normas e as regras da sociedade de acolhida, da universidade onde estudam e dos cursos que frequentam, que lhes exige uma disciplina peculiar, o autor viu-se diante da necessidade de

aprender as normas e os códigos existentes nessa fábrica de carros. Ao longo da vivência na *Citröen*, Linhart, que antes imaginara afetar as subjetividades dos operários viu-se ele mesmo sendo afetado pela fábrica no momento de partir, tornando-se, assim, outra pessoa. Como é possível notar, de certa forma a experiência do intelectual/operário no chão da fábrica parisiense se aproxima da experiência dos estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras, pois, ambas resultam em produção de diferença.

É assim que, para finalizar, entendo que os elementos teóricos e empíricos discutidos neste capítulo nos mostram que a experiência da alteridade para os estudantes estrangeiros se revela produtiva de muitas maneiras. Entre outras coisas, ela produz trocas informacionais e cognitivas dentro e fora das universidades, levadas a cabo tanto no mundo *offline* quanto no mundo *online*, estes cada vez mais interconectados pela grande difusão das redes digitais. Mas, no convívio entre pessoas de diferentes nacionalidades nesses dois mundos tem-se o compartilhamento não só de informações e de conhecimentos científicos, mas também de conteúdos práticos, ligados às demandas cotidianas, desde as mais simples – sobre onde obter determinados documentos – até as mais complexas – como entender em que está se tornando –, todas elas derivadas da condição de *estar aqui* e da distância física dos que *estão lá*.

A partir do encontro das diferenças linguísticas e culturais entre os estudantes surgem também processos de subjetivação, enriquecidos pelo bônus e pelo ônus que se mesclam ao longo da formação acadêmica no exterior, bem como do contato com a sociedade de recepção. Além disso, quando o colaborador ESGG (27 anos, guineense) diz que “[...] O Brasil me ensinou a ser homem [...]”, ele está falando de si mesmo como um produto da experiência migratória, ou seja, como o fruto de um trabalho biopolítico que só cessa com a morte. Neste sentido, no quadro de referência da autonomia das migrações, concluo que, mais importante do que evidenciar as identidades nacionais ou étnicas dos estudantes estrangeiros é colocar em evidência os mecanismos de produção de diferença por meio dos quais podem se libertar de modelos predeterminados e essencialistas de identidade. Pois, tal como observam Hardt e Negri (2009), embora as identidades tenham uma função política a cumprir, elas não devem ser um fim em si mesmas, mas uma estratégia que permita a proliferação das diferenças, de maneira que as pessoas possam se tornar o que quiserem no campo aberto de uma vida de lutas. Enfim, um processo rico de diferenciação que situo no domínio do *sendo* do escritor e intelectual martinicano Édouard Glissant, ou seja, do *outro* que as pessoas estão sempre em vias de *ser*, quer pelas relações sociais que são capazes de estabelecer com

brasileiros e demais migrantes, quer pelas informações e pelos conhecimentos produzidos, acessados e compartilhados na experiência migratória.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída em torno da migração de estudantes estrangeiros para o Brasil, em um processo ao qual me referi como experiência migratória. Como Corsini (2010) me leva a dizer, ocupei-me de pessoas que fazem parte da diversidade de atores que produzem o fenômeno migratório contemporâneo, mas que até então não eram consideradas nos estudos tradicionais. Com base na literatura sobre o tema ou pertinente a ele, do material empírico recolhido com o auxílio do questionário e das entrevistas, às vezes acrescentando a minha vivência como estudante *de fora*, seja de minha cidade natal ou do meu país, mobilizei também minha subjetividade para conhecer melhor a realidade ora investigada. Nesta direção, teço algumas considerações no desfecho de um exercício de pensamento produzido sobre um fenômeno, que, como vimos, manifesta-se em escala global, envolvendo países do Norte e do Sul, inserindo-se, portanto, no panorama mais amplo da mobilidade internacional de pessoas no mundo contemporâneo.

Lastreado pela *autonomia das migrações*, neste trabalho considerei os estudantes estrangeiros como *migrantes*, colocando-os ao lado de uma variedade de outras pessoas, que, de modo geral, são seccionadas em diferentes categorias segundo o léxico comumente utilizado nos estudos *mainstream*. Como procurei relativizar quanto aos projetos dos demais migrantes, os estudantes estrangeiros também decidem migrar sob as mais diferentes motivações, mesclando fatores subjetivos ao desejo da diplomação/titulação em outro país, tal como esse tipo de migração sugere em um primeiro plano. A existência prévia de pessoas da família ou parentes na sociedade de recepção, o interesse por outras culturas, por outras línguas, a vontade de viver mais livremente, longe do controle familiar ou mesmo a simples vontade de sair para outro ambiente aparecem imbricados aos projetos acadêmicos dos estudantes estrangeiros. Todavia, independente das motivações que estão a alimentá-los em sua *fuga*, o fato é que a vivência na *terra do outro* comporta elementos positivos e negativos, ganhos e perdas, oportunidades e desafios que, em seu conjunto, tornam a experiência migratória produtiva e rica de sentidos.

Como enfocamos na pesquisa, durante os anos vividos nas cidades brasileiras os estudantes estrangeiros experimentam processos de estranhamento, encantamento, adaptação, de reconstrução identitária e, às vezes, até mesmo processos discriminatórios com os quais precisam lidar ao longo da vivência em outro país. Componentes estes, aliás, muito similares

ao que acontece com os demais migrantes e que surgem como uma consequência do movimento de atravessamento das fronteiras. Porém, de acordo com o que vimos no capítulo sobre pesquisas anteriormente realizadas, em especial nas observações de Subuhana (2007) – e mesmo pelo depoimento de uma jovem peruana para esta pesquisa¹³⁸ –, os estudantes estrangeiros formam uma categoria de migrantes que se particulariza, se quisermos acompanhar as classificações que fazem os governos, as instituições privadas dedicadas às questões migratórias, as organizações multilaterais ou até mesmo os estudos dominantes sobre o amplo tema das migrações quando compartimentalizam os migrantes em tipos como refugiados, expatriados, migrantes documentados, migrantes econômicos e outros.

O diferencial na experiência migratória dos estudantes estrangeiros emerge da vinculação acadêmica temporária. Este vínculo propicia a essas pessoas um *status* diferenciado em relação aos demais migrantes, tendo inclusive suas saídas e entradas desejáveis do ponto de vista das relações diplomáticas, científicas e econômicas entre os países envolvidos. Para a sociedade de recepção, é possível dizer que ela se beneficia do reconhecimento de suas universidades no exterior. Durante ou após a estadia dos estudantes estrangeiros no Brasil, por exemplo, eles promovem entre seus familiares e compatriotas as impressões sobre as instituições que frequentam ou que frequentaram, sobre os cursos e os professores, divulgando também os meios de acesso e as vantagens de frequentar as universidades brasileiras.

Como tratado no capítulo sexto, as pessoas contatadas, em sua maioria, reconhecem como sendo de qualidade a formação acadêmica no Brasil, e, além disso, ainda movimentam a economia local das cidades onde vão morar. Para os países de origem, por sua vez, a diplomação/titulação no exterior permite que recebam profissionais qualificados a um custo menor, na medida em que este é transferido para a sociedade de recepção. Como vimos no capítulo quinto e nono, os estudantes estrangeiros contatados frequentam ou frequentaram universidades brasileiras públicas, sustentando-se financeiramente por conta própria, com a realização de pequenos serviços remunerados, com o auxílio das famílias, com estágios remunerados em empresas públicas ou privadas, ou com bolsas fornecidas por instituições de fomento à pesquisa como Capes e CNPq. Nas experiências migratórias levantadas, vimos que as dificuldades financeiras precarizam a vida dos estudantes estrangeiros no Brasil, deixando-os inseguros durante os anos de curso, ainda que o custo de vida seja menor se comparado ao de países do Norte.

¹³⁸ Precisamente quando EKMP (27 anos, peruana) diz que, no Brasil, ela não é vista como alguém que está aqui para ocupar o lugar dos brasileiros no mercado de trabalho, mas, para estudar.

O diferencial acadêmico também se mostra significativo na experiência dos estudantes estrangeiros, na medida em que cria oportunidades de trabalho para esses jovens, não só no país de origem como em outros países e também na sociedade de recepção. Como trabalhadores diplomados ou titulados eles podem obter melhores chances de negociação no mercado de trabalho com a valorização das informações, dos conhecimentos e das habilidades acadêmico-profissionais que desenvolveram na vivência no exterior. Com a Resolução Normativa n. 124/2016 do CNI é possível que nos próximos anos o Brasil venha a atrair mais estudantes estrangeiros ao permitir que eles possam trabalhar durante ou após a diplomação/titulação, ao modo do que já era possível em alguns países do Norte. Porém, resta saber como a diplomacia brasileira conduzirá daqui por diante convênios como o PEC-G e o PEC-PG, firmados entre países em desenvolvimento¹³⁹, e, assim, acompanhar o modo como ela pode afetar a homens e mulheres dos países em do Sul que desejam se diplomar/titular nas universidades brasileiras.

Com relação à literatura mobilizada no capítulo terceiro e, em particular, pelo auxílio do conceito de *produção biopolítica*, é possível dizer que a experiência dos estudantes estrangeiros no Brasil produziu e produz resultados que extrapolam o cotidiano acadêmico vivido no interior das universidades. No contato com brasileiros em ambientes não acadêmicos, as pessoas que compuseram o grupo de estudo acessaram informações e conhecimentos que produziram subjetividades de outro modo, enriquecendo e tornando mais complexa a vivência no exterior. Isso porque, de acordo com a perspectiva processual adotada na tese, subjetividades estão sempre sendo produzidas pelas interações sociais. No encontro com o *outro* significativo ou generalizado, esses jovens experimentaram trocas informacionais e cognitivas de caráter prático, não só essenciais à organização e à condução da vida nas cidades onde decidiram morar/estudar, mas produtoras de uma compreensão sobre o Brasil que vai além do que uma viagem turística pode oferecer a quem chega de fora, ao estrangeiro. No retorno possível ao país de origem, já formados/titulados, ou não, esses estudantes levam com eles imagens das cidades brasileiras que viram do *lado de cá*, por dentro, (re)construídas pela perspectiva de quem viveu e sentiu as cores, os aromas, os ritmos e os sabores; de quem

¹³⁹ Sobre este ponto, José Serra (PSDB), ministro das relações exteriores do governo Temer, anunciou, em maio de 2016, a possibilidade de fechar representações diplomáticas do Brasil na África e no Caribe, e, em setembro do mesmo ano, solicitou o retorno dos embaixadores brasileiros na Bolívia, no Equador e na Venezuela após as críticas dos presidentes desses países ao impedimento de Dilma Rousseff. Neste sentido, ver matéria com o título *Itamaraty chama de volta embaixadores em Bolívia, Venezuela e Equador*, publicada por *Brasil de Fato*, em 2 set. 2016, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/09/02/itamaraty-chama-de-volta-embaixadores-em-bolivia-venezuela-e-equador/>. Acesso em: 8 dez. 2016.

conviveu com modos de ser, pensar, agir e de viver que, para eles, representam o grande mosaico da identidade brasileira. Mosaico este composto com o que valorizaram como traços positivos de “brasilidade”, e, por isto, incorporaram ou disseram que pretendem incorporar aos seus modos de ser. Por outro lado, eles também identificaram características negativas, estas mais associadas às situações que envolveram o contato direto ou indireto com algum tipo de experiência discriminatória vivida por eles, pelos compatriotas ou pelos noticiários a que tiveram acesso pelos meios de comunicação, inclusive pelas comunidades virtuais que existem no *Facebook*.

As comunidades virtuais de estudantes estrangeiros e/ou de migrantes etnografadas no capítulo oito permitem concluir que as informações e os conhecimentos produzidos, compartilhados e consumidos por meio delas aproximam essas pessoas mais do país de origem do que da sociedade de recepção. Antes de iniciar a pesquisa, supus que essas comunidades fossem procuradas e utilizadas principalmente para a criação de relações com a sociedade de recepção. Entretanto, os dados do capítulo oitavo me levam a dizer que elas se colocam mais a serviço da manutenção dos vínculos com o país de origem, alimentando, reforçando, neste sentido, as *identidades* de origem, quais sejam nacionais ou étnicas. Os arranjos com o propósito de manter os vínculos com o país de origem se fazem perceber, em especial, pelas frequentes referências a elementos e símbolos nacionais colocados em circulação pelos estudantes estrangeiros nessas formações gregárias virtuais, tais como bandeiras, escudos, cores, língua, ritmos musicais, danças, gastronomia, e outros. Além disso, parte considerável das informações compartilhadas está relacionada à história, política, economia, cultura e à sociedade de origem. Como os dados revelaram, nas interações entre os participantes dessas comunidades, sobretudo, naquelas constituídas por estudantes estrangeiros, as discussões e os debates acerca dos temas provocados ocorrem mais comumente entre pessoas de mesma nacionalidade do que entre elas e brasileiros. Talvez porque estes últimos não tenham algo significativo a dizer sobre questões relacionadas ao país do *outro*, o que me remete ao comentário da docente PDPA, precisamente ao dizer que “[...] a gente não conhece o mundo [...]”, em uma referência ao fato de que sabemos muito pouco sobre os países dos quais esses jovens estudantes migram, ainda que sejam países vizinhos ou fronteiriços com o Brasil.

Mas se as identidades de origem dos estudantes estrangeiros são alimentadas ao menos em parte pelas trocas informacionais e cognitivas nas redes digitais, como ocorrem os processos de diferenciação na experiência dessas pessoas? Como discutido no capítulo teórico

e evidenciado no décimo capítulo, sobre a *produção de diferença*, ela não se traduz em uma mudança por substituição de ideias, comportamentos, hábitos ou identidades, mas na incorporação de algo novo em relação ao que previamente existia¹⁴⁰. Trata-se, pois, de um processo de afetação recíproca, que se dá de forma lenta, progressiva, seletiva e não necessariamente consciente, que, na experiência dos estudantes contatados, decorre do tempo de convívio e das interações sociais regulares mantidas com brasileiros e demais pessoas estrangeiras. Em razão desse convívio, dessa interação, entendo que a produção de diferença se desenvolve no terreno da alteridade, ou seja, da experiência construída no encontro com o *outro*, reconhecido e valorizado em seu modo de agir, sentir, pensar, ser e de viver.

Ainda sobre a produção de diferença, importa dizer que, em consonância com as teorias mobilizadas nesta pesquisa, ela apareceu como um processo de mão dupla. Os dados recolhidos mostraram que uma representação de certo modo estereotipada dos brasileiros como sendo alegres, simpáticos, leves e informais é também compartilhada pelos colaboradores da pesquisa, assim como foi possível identificar influências brasileiras nas músicas, danças e comidas que esses migrantes aprenderam a gostar. Experiências negativas envolvendo processos discriminatórios vividos pelos próprios estudantes, ou que chegaram ao conhecimento deles pelas mídias sociais também produziram diferença. Neste sentido, parte dos estudantes de procedência africana e sul-americana vislumbrou uma faceta da sociedade brasileira até então desconhecida, na medida em que a problemática das relações raciais no Brasil veio à tona pelos meios de comunicação, ou mesmo nos momentos de interação social em que se sentiram discriminados diante das características físicas que possuem. Em contrapartida, as percepções dos estudantes também apontaram para formas possíveis sobre como teriam afetado os brasileiros, especialmente trazendo informações e conhecimentos dos países de origem. Em termos metodológicos, devo admitir que não foi fácil para os estudantes falarem sobre as diferenças percebidas em si mesmos ou provocadas nos brasileiros; mas, ainda assim, o material empírico recolhido pelo questionário e pelas entrevistas forneceram indícios sobre esse processo. Com efeito, as diferenças levantadas pela pesquisa emergiram predominantemente como percepções unilaterais, ou seja, como impressões obtidas apenas do ponto de vista dos próprios estudantes estrangeiros, quer seja sobre eles, quer seja sobre os brasileiros.

¹⁴⁰ Basta lembrarmos, nesta direção, do trabalho de Ngomane (2015), onde nos mostra que a produção de uma relação de parentesco entre os estudantes moçambicanos não significou o rompimento ou a substituição das famílias dessas pessoas, mas um arranjo de outro modo e temporário, pelo qual puderam constituir um grupo mais coeso de apoio e de ajuda mútua.

Os estudantes que colaboraram com esta pesquisa mostraram que, de um lado, assimilaram certos modos de falar, interesses musicais, culinários, certos modos de pensar, hábitos e atitudes que não possuíam antes do convívio com os brasileiros. Por outro lado, como eles mesmos expressaram, a forma como talvez mais tenham afetado os brasileiros se deu em uma dimensão infocognitiva, melhor dizendo, pelas ideias, informações e conhecimentos que trouxeram com eles na viagem ao Brasil. Isto permitiu que esses homens e mulheres compartilhassem conteúdos sobre o país de origem nem sempre disponíveis aos brasileiros em jornais, livros, revistas ou programas televisivos. Vê-se, assim, que a pesquisa contemplou uma noção de informação e de conhecimento vivos, que mescla representações, afetos e subjetividades trazidas *de lá* e que são ampliadas *aqui* pelas relações sociais do cotidiano, colocando-se, deste modo, para além do que bibliotecas, arquivos, museus e centros de documentação costumam inventariar e custodiar na forma documento para atender a uma probabilidade de uso. E se a CI se afirma em sua proposta interdisciplinar, considero fundamental que a informação possa ser pensada e investigada para além das formas documentadas das quais se ocupam essas instituições em suas funções finalísticas.

Trabalhar com uma noção de *informação* forjada a partir da literatura que sustentou esta pesquisa, permitiu-me vislumbrá-la de um modo amplo, para além da forma documento como comumente é trabalhada na CI. De modo geral, vimos que os estudantes estrangeiros lidam com diferentes tipos de informação ao longo da jornada no Brasil, auxiliando-os na construção/manutenção das relações entre o *aqui* e o *lá*, isto é, nessa espacialidade chamada por Guimarães Rosa (1988) de *terceira margem* e que, em minha leitura, representa o elemento de conexão entre a sociedade de recepção e o país de origem. Uma espacialidade que os estudantes preenchem com as relações sociais que tecem, com as informações e conhecimentos que produzem/compartilham e com as subjetividades que emergem da experiência migratória vivida por eles, rica em significados. As comunidades virtuais no *Facebook* são inclusive uma projeção dessa espacialidade no mundo *online*, conectando os que estão no Brasil ao país origem por meio de fluxos de informação que dizem respeito à sociedade de recepção, ao lugar de onde vieram e às experiências vividas em terras brasileiras. Nesta direção, a informação colocada em circulação nessas comunidades não só cria pontes entre países e conecta o mundo *offline* ao mundo *online*, mas também produz relações. Relações entre estudantes estrangeiros e nacionais, entre estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades, entre estudantes estrangeiros e familiares e entre eles e as universidades que frequentam, tal como vimos, por exemplo, no caso das comunidades

virtuais institucionais, que continuam a alimentar a comunicação com os estrangeiros egressos.

No que diz respeito à hipótese de trabalho, a noção de informação que utilizei também me permitiu articular a ideia de movimento e de relação. A ideia de movimento porque, no deslocamento físico, vimos que as pessoas contatadas trouxeram com elas informações ligadas à vida que tinham no país de origem. Os dados obtidos mostraram ainda uma expressão de movimento que talvez melhor represente a dinâmica da informação no mundo contemporâneo, interconectado pelas redes digitais: o fluxo. Os fluxos de informações produzidas e compartilhadas pelos estudantes estrangeiros foram visualizados nas comunidades virtuais selecionadas do *Facebook*. Como tratei no capítulo oito, esses fluxos comportam tanto informações do país de origem desses estudantes quanto do Brasil, embora os primeiros fluxos tenham se revelado bem mais frequentes.

Quanto à ideia de relação, ela aparece manifesta nos processos comunicativos estabelecidos ao longo da experiência migratória, notadamente pelos conteúdos socializados de maneira remota ou presencial. Na pesquisa, privilegiei a comunicação remota, observando as interações nas comunidades virtuais de estudantes estrangeiros e/ou de migrantes. Vimos, então, que as relações que se sucedem no mundo *online* ocorrem entre compatriotas, entre pessoas falantes da mesma língua, entre pessoas provenientes de um mesmo continente ou região. Elas também ocorrem entre os brasileiros que se fazem presentes nessas comunidades virtuais, mas em menor frequência, notadamente pelas especificidades e pelo caráter prático das informações demandadas por esses jovens migrantes. Em linhas gerais, vimos que as informações de que necessitam e/ou compartilham dizem respeito principalmente aos editais de seleção para as universidades brasileiras, à obtenção de moradia, de bolsas de estudo, informações para a orientação geográfica nas cidades onde moram, documentos para a imigração e outras, que surgem da condição de viver em outro país.

Diante das análises conduzidas sobre as experiências migratórias dos estudantes estrangeiros a que tive acesso, reitero que a migração de pessoas é também circulação de informação e de conhecimento. Pois, tal como vimos neste trabalho, na saída para outro país, melhor dizendo, na *fuga*, para utilizar o léxico da *autonomia das migrações*, os migrantes produzem e movimentam circuitos informacionais e cognitivos tanto no mundo *offline* quanto no mundo *online*, precisamente pelas relações mantidas e/ou construídas durante o tempo vivido no exterior. No caso dos estudantes estrangeiros, vimos que, por ocasião do deslocamento físico para o Brasil, eles colocam em circulação conteúdos de diversos tipos, de

formas distintas e com diferentes propósitos, sejam estes acadêmicos, ou não; seja sobre o país de origem ou sobre a sociedade de recepção. Assim, ao lado dos demais migrantes, a pesquisa mostrou que os estudantes estrangeiros carregam consigo e dinamizam toda uma bagagem informacional e cognitiva que se amplia, se altera e que os diferencia na experiência migratória, na medida em que entram em contato com as pessoas e com a vida nas cidades brasileiras onde residem e nas universidades onde estudam.

Por fim, quero suscitar algumas questões que talvez possam interessar futuras pesquisas sobre migrações internacionais de estudantes. Como vimos até aqui, as comunidades virtuais existentes no *Facebook* ajudaram a conhecer pessoas de diferentes países, que escolheram estudar e viver no Brasil como estratégia de um projeto migratório individual ou familiar: a possibilidade de uma vida melhor após a diplomação/titulação. Nessas comunidades identifiquei e contatei parte dos estudantes que se tornaram colaboradores da pesquisa, o que permitiu reunir dados e informações pelas quais pude conhecer, ainda que de maneira fragmentada, a experiência vivida por eles no Brasil. Mas, o que acontece com essas pessoas após a diplomação/titulação nas universidades brasileiras? Esta me parece ser uma questão ainda em aberto nas pesquisas sobre migrações internacionais de estudantes. Neste sentido, acredito que algumas respostas podem ser obtidas com o uso das TIC e das mídias sociais, a exemplo daquelas a que recorri neste trabalho. Com o auxílio desses recursos tecnológicos é possível investigar, entre outras coisas, a repercussão da experiência migratória na vida dessas pessoas após o retorno ao país de origem. E, na mesma direção, verificar se as diferenças percebidas como resultantes do contato com os brasileiros se consolidaram ou retrocederam, na medida em que os egressos retomaram as relações presenciais e cotidianas com seus familiares e compatriotas. Assim, acredito que investigações sobre o momento posterior à diplomação/titulação podem ser úteis na construção de indicadores sobre a qualidade do ensino superior e das ações de internacionalização das universidades brasileiras, precisamente ao incorporar dados e informações sobre os desdobramentos da experiência migratória na vida desses jovens, onde quer que eles decidam morar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Pessoa. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 888-890.

ALBAGLI, Sarita. A questão do *outro*: do território ao digital. In: GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida; LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de (Org.). **Informação e democracia**: a reflexão contemporânea da ética e da política. Brasília, DF: IBICT, 2011. p. 107-124. (Série In Formatio Colloquia; 1). Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/429>>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. Informação, saber vivo e trabalho imaterial. In: ALBAGLI, Sarita (Org.). **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília, DF: IBICT, 2013. p. 107-123.

ALMEIDA, Gisele Maria Ribeiro de. O fluxo migratório Brasil-França na “era da mobilidade”. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 62 - 94. jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014062>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. (Org.). **Trends in global higher education**: tracking an academic revolution. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conference-en.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Ciência da informação: origem e evolução. In: ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da Informação**: o diálogo possível. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2014. p. 99-151.

ARAÚJO, Emília Rodrigues; SILVA, Silvia. Ecos do tempo: a mobilidade de pesquisadores e estudantes brasileiros em Portugal. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 218-250, set/dez. 2014.

AROUCK, Ronaldo de Camargo. **Brasileiros na Guiana Francesa**: fronteiras e construções de alteridades. Belém: NAEA, 2002.

ASIWAJU, A. I. Dahomé, país ioruba, Borgu (Borgou) e Benin no século XIX. In: AJAYI, J. F. Ade. (Ed.). **História geral da África, VI**: África do século XIX à década de 1880. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 813-841. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190254POR.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AYDON, Cyril. O povoamento da Terra. In: AYDON, Cyril. **A história do homem**: uma introdução a 1540 mil anos de história da humanidade. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 27-37.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2000.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade**: o pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BELKING, Nicholas J. Anomalous states of knowledge as basis for information retrieval. **The Canadian Journal of Information Science**, v. 5, p. 133-143, 1980.

BELKING, Nicholas J.; ROBERTSON, Stephen E. Information Science and the phenomenon of information. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 27, n. 4, p. 197-204, Jul./Aug. 1976.

BENTHAM, Jeremy. O panóptico ou a casa de inspeção. In: TADEU, Tomaz. **O panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-87.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva. Scrip metodológico de uma etnografia virtual. In: AQUINO, Mirian de Albuquerque; OLIVEIRA, Henry Poncio Cruz de; LIMA, Izabel França de (Org.). **Experiências metodológicas em Ciência da Informação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 178-207.

BICALHO, Maria Fernanda B. A França Antártica, o curso, a conquista e a “peçonha luterana”. **História**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 29-50, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v27n1/a04v27n1.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BORKO, H. Information Science: what it is? **American Documentation**, v. 19, n. 1, p. 3-5, Jan. 1968.

BOURDIEU, Pierre. Le capital social. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, v. 31, p. 2-3, jan. 1980. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Títulos e ascendência de nobreza cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2013. p. 17-92.

_____. **Os usos sociais da ciência:** para uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOUTANG, Yann Moulier. Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. In: BLONDEAU, Olivier et al. **Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004. p. 107-128.

_____. De la politique migratoire à la question du contrôle de la mobilité: premières hypothèses fondamentales. In: BOUTANG, Yann Moulier. **De l'esclavage au salariat: économie politique du salariat bridé**. Paris: PUF, 1998. p. 9-67.

_____. Europa, autonomie der migration, biopolitik. In: PIEPER, Marianne et al. (Ed.). **Empire und die biopolitische Wende: Die Internationale Diskussion im Anschluss an Negri und Hardt**. Frankfurt am Main: Campus, 2007. p. 169-178.

_____. What is cognitive capitalism? In: BOUTANG, Yann Moulier. **Cognitive Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2011. Cap. 3. Disponível em: <http://e-tcs.org/wp-content/uploads/2014/03/MoulierBoutangYann_WhatIsCognitiveCapitalis_51368.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa n. 124, de 13 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a transformação da condição migratória temporária de estudante para a condição migratória temporária de trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2016d. Seção 1, p. 179.

_____. Ministério da Justiça e Cidadania. Departamento de Polícia Federal. **Registros de estrangeiros:** estudantes (temporário I e IV), período 2010 a 2016. Brasília, DF, 2016. Mensagem eletrônica n. ° 217/2016-SIC/DIREX/PF, recebida via Portal de Acesso à Informação, em 1 ago. 2016.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério do Turismo. **Anuário estatístico de turismo 2016**: ano base 2015. Brasília, 2016c. Disponível em: <<http://dados.efatos.turismo.gov.br/2016-02-04-11-53-05.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Decreto N° 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 mar. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26, set. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Presidência da República. Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21, ago. 1980, retificado em 22 ago. 1980. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Programa Ciência sem Fronteiras. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília, DF: MCTI; MEC, [2016]. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BROOKS, Bertran C. The foundations of information science: part I. Philosophical aspects. **Journal of Information Science**, n. 2, p. 125-133, 1980. Disponível em: <<http://comminfo.rutgers.edu/~kantor/601/Readings2004/Week3/r4.PDF>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BRZOZOWSKI, Jan. Migração internacional e desenvolvimento econômico. **Estudos Avançados**, n. 26, v. 75, p. 137-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n75/09.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BUFFARDI, Laura; CAMPBELL, W. Keith. Narcissism and social networking web sites. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 34, p. 1303-1314, 2008. Disponível em: <[http://www.people.vcu.edu/~jldavis/readings/Bufardi_&_Campbell_\(2008\).pdf](http://www.people.vcu.edu/~jldavis/readings/Bufardi_&_Campbell_(2008).pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAPES. **Dados sobre estudantes estrangeiros matriculados até 2013 em programas de pós-graduação stricto sensu recomendados pela CAPES**. Brasília, DF, 2014. Dados

fornecidos por meio do Portal Acesso à Informação em 22 dez. 2014. Arquivo em formato PDF.

CAPURRO, Rafael. Epistemología y ciencia de la información. **Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento**, v. 4., n. 1, p. 11-29, ene./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ve/pdf/enl/v4n1/art02.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____.; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 21-92. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; 2).

_____. Prólogo: a rede e o ser. In: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 39-66. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; 1).

_____. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTLES, Stephen. International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues. **International Social Science Journal**, v. 52, n. 165, p. 269-281, Sep. 2000. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2451.00258/pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

_____. Understanding global migration: a social transformation perspective. In: CONFERENCE ON THEORIES OF MIGRATION AND SOCIAL CHANGE, 2008, Oxford. **Proceedings...** Oxford: University of Oxford, 2008. 21 f. Session 1: Theories of global mobility. Disponível em: <<http://www.imi.ox.ac.uk/news-store/pdfs/stephen-castles-understanding-global-migration>>. Acesso em: 13 out. 2014.

CHIARINI, Tulio. Produção de novos conhecimentos nas universidades federais e as políticas públicas brasileiras recentes em CT&I. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL LILACS, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: REDESIST, 2013. Disponível em: <http://www.redesist.ie.ufrj.br/lalics/papers/24_Producao_de_novos_conhecimentos_nas_universidades_federais_e_as_politicas_publicas_brasileiras_recntes_de_CTI.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COCCO, Giuseppe. Introdução. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p 7-23.

_____. **Korpobraz:** por uma política dos corpos. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

_____. O que o mundo se tornou. In: COCCO, Giuseppe. **MundoBraz:** o devir-mundo do Brasil e o devir-Brasil no mundo. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2009. p. 111-166.

COGO, Denise Maria; SOUZA, Maria Badet. **Guia das migrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores:** migrantes no Brasil. Bellaterra: Instituto Humanitas Unisinos; Instituto de la Comunicación de la UAB, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/3255909/COGO_Denise_BADET_Maria_Guia_das_Migra%C3%A7%C3%B5es_Transnacionais_e_Diversidade_Cultural_para_Comunicadores_-_Migrantes_no_Brasil_Bellaterra_InCom-UAB_IHU_2013>. Acesso em: 28 maio 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. **Europa sem fronteiras:** o Espaço Schengen. [201-]. Disponível em: <http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_pt.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro; MOREIRA, Correia Maria Faia Rafael. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. **ALCEU**, v. 14, n. 28, p. 168-187, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu%2028%20-%20168-187.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

CORSINI, Leonora Figueiredo. **Êxodo constituinte:** multidão, democracia, migrações. Rio de Janeiro, 2007, 223 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Narrativas dos imigrantes e o estatuto de refugiados: novas dinâmicas de informação e produção de subjetividades. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANCIB, 2012, 20 f. GT-5: Política e Economia da Informação. Comunicação oral.

COSTA, Ana Maria Nicolaci da. O campo de pesquisa qualitativa e o método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia:** reflexões e crítica, Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 65-73, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a09v20n1.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

COSTA, Bianca. **Viagem de (auto)descobrimento:** a experiência de mobilidade estudantil de graduação no Programa ESCALA/AUGM/UFRGS. Porto Alegre, 2014, 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104487/000939824.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

CRUZ, Ana Lúcia Rocha Barbalho da; PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. Ciência, identidade e cotidiano: alguns aspectos da presença de estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra, na conjuntura final do período colonial. **Revista de História da Sociedade e da Cultura**, v. 9, p. 205-228, 2009. Disponível em: <http://www.uc.pt/chsc/rhsc/rhsc_9/alrbc>. Acesso em: 25 fev. 2015.

DANIEL, Camila. Mobilidade estudantil internacional como uma experiência migratória: o caso dos estudantes peruanos no Rio de Janeiro. In: PÓVOA NETO, Helion; SANTOS, Miriam de Oliveira; PETRUS, Regina (Org.). **Migrações: rumos, tendências e desafios**. Rio de Janeiro: PoloBooks, 2016. p. 305-328.

DE GÊNOVA, Nicholas; MEZZADRA, Sandro; PICKLES, John. New keywords: migration and borders. **Cultural Studies**, 2014. Disponível em: <<http://nicholasdegenova.net/resources/New+Keywords.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2014.

DE SARDAN, Jean-Pierre de. Un renouvellement de l'Anthropologie? In: DE SARDAN, Jean-Pierre de. **Anthropologie et développement: essai en socio-anthropologie du changement social**. Marseille: Apad, 1995. p. 45-54.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

_____; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1977.

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. **Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2006, 220 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais) – Programa de Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=128842>. Acesso em: 21 fev. 2015.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUMONT, Gérard-François. Les nouvelles logiques migratoires au XXe siècle. **Outre-Terre**, Érès, p. 15-25, 2007. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00768937/document>>. Acesso em: 12 maio 2015.

ELHAJJI, Mohammed. Mapas subjetivos de um mundo em movimento: migrações, mídia étnica e identidades transnacionais. **EPTIC: Revista de Economia Política de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación**, v. 13, n. 2, 17 p., may./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/109>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

_____; BALTHAZAR, Luana. **Destinos migratórios: desejos individuais, projetos comunitários**. Rio de Janeiro: [S.n.], 2013. v. 1. Disponível em: <<https://oestrangero.org.files.wordpress.com/2014/10/destinos-migratc3b3rios2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____; ESCUDERO, Camila. Webdiáspora: Migrações, TICs e memória coletiva. In: ENCONTRO NACIONAL COMPOS, 24., Brasília, 2015. **Anais...** Brasília, DF: UnB; UCB, 2015. 19 p. Disponível em: <http://www.compos.org.br/biblioteca/compos2015_autores_2759.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

FACEBOOK. **Company Info**. 2006a. Disponível em: <<http://newsroom.fb.com/company-info/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

_____. **Padrões de comunidade**. 2016b. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/communitystandards>>. Acesso em: 5 maio 2016.

FALCON, Mark-Anthony. Introduction. In: FALCON, Mark-Anthony (Ed.). **Multi-sited ethnography: theory, praxis and locality in contemporary research**. Surrey; Burlington: Ashgate Publishing Limited, 2009. p. 1-23.

FERNÁNDEZ, Eloisa. **Estudo dos ex-bolsistas inadimplentes de doutorado pleno no exterior: motivos e causas do insucesso – caso CAPES**. Santa Maria, 2012, 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4651>. Acesso em: 21 maio 2015.

FERRETI, Sérgio Figueiredo. Nina Rodrigues e as religiões afro-brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 10, n. 1, p.19-28, jan./jun. 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLYNN, James. International students a “sources of profit”. **The Varsity**, Toronto, v. 134, n. 22, 24 mar. 2014. Disponível em: <<http://thevarsity.ca/2014/03/24/international-students-a-source-of-profit/>>. Acesso em: 8 out. 2016.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL DAS MIGRAÇÕES. **Declaração da Assembleia de movimentos sociais do VII Fórum Social Mundial das Migrações - São Paulo 2016**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.fsmm2016.org/images/Documentos/Doc_Portugues/declaraoportugus.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

FOUCAULT, Michel. Aula do dia 17 de março de 1976. In: _____. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 201-222. (Coleção Obras de Michel Foucault).

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2013.

FRAGA, Marcus Vinicius. **O Canadá na rota das migrações internacionais: brasileiros em Quebec**. 257 f., 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/8/TDE-2013-10-29T08:15:42Z-14206/Publico/Marcus%20Vinicius%20Fraga.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

FRY, Peter. O que Cinderela negra tem a dizer sobre a “política” racial no Brasil. In: FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 179-203.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. Reflexividade. In: _____. SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. São Paulo: Unesp, 2016. p. 63-67.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. (Coleção cultura; 1).

GOMES, José Manoel Sita. **Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil**. Belo Horizonte, 2002, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2120/1/tese.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2015.

GONÇALVES, Sandra Marisa Martins Ramos. **A política educativa de envio de estudantes para instituições de ensino externas como estratégia de desenvolvimento: o caso africano**. Lisboa, 2004, 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2004. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3401>>. Acesso em: 17 maio 2015.

GONDIM, Sonia Maria Guedes; BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 191-199, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2016.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Metodologia de pesquisa no campo da Ciência da Informação. **DataGramaZero**: Revista de Ciência da Informação, v. 1, n. 6, dez. 2000. Disponível em: < http://www.dgz.org.br/dez00/Art_03.htm>. Acesso em: 13 mar. 2015.

GRANOVETTER, Mark. The strength of weak ties. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973. Disponível em: <https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the_strength_of_weak_ties_and_exch_w-gans.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: COLÓQUIO SABER E PODER, 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2008, 12 p. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/focus/textos/GUSMAO%20-%20Africa%20e%20Brasil%20no%20mundo%20academico.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____. África, Portugal e Brasil: um novo triângulo das Bermudas? **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 51-62, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/56877>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Africanos no Brasil, hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. **Tomo**, n. 21, p. 13-36, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/895/785>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

_____. Trajetos identitários e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal. **Impulso**, Piracicaba, v. 17, n. 43, p. 45-57, 2006. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp43art03.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

HAITIANOS rechaçam comentários de Luciano Huck e da TV Globo. **Pragmatismo Político**, 21 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/06/haitianos-rechacam-comentarios-de-luciano-huck-e-da-tv-globo.html>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Revisão técnica de Leonora Corsini. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2016.

_____. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001. p. 111-130.

_____. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Revisão técnica de Giuseppe Cocco. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2014.

HARVEY, David. A experiência do espaço e do tempo. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p 185-289.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC, 2004. (Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad).

HIRSCH, Olivia. De mestiços a negros e africanos: processos de (re)construção de identidades em um grupo de estudantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro. In: FERREIRA, Ademir *et al.* (Org.). **A experiência migrante: entre deslocamentos e reconstruções**. Rio de Janeiro: Garamond; Faperj, 2010. p. 227-247.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World migration report 2015: migrants and cities – new partnerships to manage mobility**. Geneva, 2015. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_en.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2016.

_____. **World migration report 2013: migrant well-being and development**. Geneva, 2013. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_en.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religioao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **IBGE Cidades: Belém**. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150140&search=para|belem|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. **IBGE Cidades: Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330455&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Pará. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Rio de Janeiro. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Número de alunos estrangeiros matriculados nos cursos de graduação e sequenciais - presenciais e a distância. In: _____. **Censo de 2009 a 2013**. Brasília, DF, 2014. Dados fornecidos por meio do Portal Acesso à Informação em 26 dez. 2014. Arquivo em formato XLSX.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. **Open doors data**. New York, 2016. Disponível em: <<http://www.iie.org/opendoors>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World migration report 2015: migrants and cities - New partnership and to manage mobility**. Geneva, 2015. Disponível em: <<https://www.iom.int/world-migration-report-2015>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

ISIN, Engin F. Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. **Subjectivity**, n. 29, p. 367-388, 2009. Disponível em: <<http://enginfisin.eu/assets/2009c.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

JOHNSON, Allan. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1997.

KATZ, Gildo; COSTA, Gley. Adulto jovem. In: CATALDO NETO, Alfredo; GAUER, Gabriel José Chittó; FURTADO, Nina Rosa (Org.). **Psiquiatria para estudantes de medicina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 234-241.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Debates; 15).

LAZZARATO, Maurício; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 14-49.

LÍNGUA: vidas em português. Direção: Victor Lopes. Produção: Renato Pereira; Suely Werner. Rio de Janeiro: RioFilme, 2002. (120min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhg>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

LINHART, Robert. **Greve na fábrica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LOBO, Andréa de Souza. Mantendo relações à distância: o papel do fluxo de objetos e informações na configuração de relações familiares transnacionais em Cabo Verde. In: TRAJANO FILHO, Wilson (Org.). **Lugares, pessoas e grupos: as lógicas do pertencimento em perspectiva internacional**. Brasília, DF: Athalaia Gráfica e Editora, 2010. p. 27-44.

MACIEL, Maria Lúcia; ALBAGLI, Sarita. Informação, poder e política: a partir do Sul, para além do Sul. In: MACIEL, Maria Lúcia; ALBAGLI, Sarita (Org.). **Informação, conhecimento e poder**: mudança tecnológica e inovação social. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 9-39.

MCNEELY, Ian; WOLVERTON, Lisa. **A reinvenção do conhecimento**: de Alexandria à Internet. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. Ciberativistas nas ruas e nas redes. In: MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A internet e a rua**: ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 152-209.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia**: uma introdução. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, v. 24, p. 95-117, 1995. Disponível em: <http://anthro.vancouver.wsu.edu/media/Course_files/anth-490-edward-h-hagen/marcus-1995-ethnography-in-of-the-world-system_the-emergence-of-multi-sited-ethnography.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

MARINUCCI, Roberto. Feminization of migration? **REMHU**: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 5-22, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4070/407042006002.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

MARIZ, Renata. Americanos aconselham ‘jeitinho brasileiro’ para estudantes do Ciência sem Fronteiras. **O Globo**, 7 maio 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/americanos-aconselham-jeitinho-brasileiro-para-estudantes-do-ciencia-sem-fronteiras-16088191>>. Acesso em: 18 maio 2015.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias sociais**: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARX, Karl. A produção de mais-valor relativo. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política; livro I, o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013. p. 387-574. Cap. 10.

MATEL, Frédéric. **Smart**: o que você não sabe sobre a Internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 367-397.

MELLO, Gláucia Buratto Rodrigues de. Povos indígenas e algumas de suas questões. In: MELLO, Gláucia Buratto Rodrigues de. **Kaingang, Guaraní e Xetá**: atualizando representações sociais e políticas indígenas paranaenses. Erechin, RS: Habilis, 2015. p. 23-50.

MESTRES e doutores 2015: estudos da demografia da base técnico-científica. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <<https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/MeD2015.pdf/d4686474-7a32-4bc9-91ae-eb5421e0a981>>. Acesso em: 20 out. 2016.

MEZZADRA, Sandro. Capitalismo, migraciones y luchas sociales: apuntes preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones. In: MEZZADRA, Sandro. **Derecho de fuga**: migraciones, ciudadanía y globalización. Madrid: Traficantes de Sueños, 2005. p. 143-157. Disponível em: <<http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Derecho%20de%20fuga-TdS.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Multidões e migrações: a autonomia dos migrantes. Tradução de Leonora Corsini. **ECO-PÓS**: Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 70-107, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/900>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. **O que é operaísmo?** 2013. Disponível em: <<http://uninomade.net/tenda/o-que-e-operaismo-italiano/>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

_____; NEILSON, Brett. In the space of temporal borders. In: MEZZADRA, Sandro; NEILSON, Brett. **Border as method**: or the multiplication of labor. Durham; London: Duke University Press, 2013. p. 131-166.

MIGRANT/MIGRATION. In: UNESCO. **Glossaire des termes relatifs à la migration**. 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

MOL, Christof Van. La migración de estudiantes chino hacia Europa. **Migraciones Internacionales**, Tijuana, v. 4, n. 4, p. 107-133, jul./dic. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/migra/v4n4/v4n4a4.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2016

MORAIS, Francisco. Estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra: 1772-1872. **Anais da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v. 62, p. 139-335, 1940. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/anais/anais_062_1940.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MUNGOI, Dulce. **“O mito atlântico”**: relatando experiências singulares de mobilidade dos africanos em Porto Alegre no jogo de construção e reconstrução de suas identidades étnicas. Porto Alegre, 2006, 207 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8028>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NGOMANE, Yara. A fabricação do parentesco entre estudantes moçambicanos. In: MACHADO, Igor José de Renó (Org.). **Deslocamentos e parentesco**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015. p. 145-166. (Coleção Aracy Lopes da Silva: estudos em Antropologia Social).

OJIMA, Ricardo *et al.* Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 166-189, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014166>>. Acesso: 14 out. 2014.

OLINTO, Gilda; MEDEIROS, Ana Ligia Silva. Capital social e biblioteca pública. In: ALBAGLI, Sarita (Org.). **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília, DF: IBICT, 2013. p. 236-256.

OLIVEIRA, Henry Pôncio Cruz de; AQUINO, Mirian de Albuquerque. O conceito de informação etnoracial na Ciência da Informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 466-492, set. 2012. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_bd96b35b2d_0000012491.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

OLIVEIRA, Roberto C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados. In: ACNUR. **Coletânea de instrumentos de proteção nacional e internacional de refugiados e apátridas**. 2015. p. 85-102. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Lei_9474-97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_dos_Refugiados2015>. Acesso em: 29 set. 2015.

PAPADOPOULOS, Dimitris; STEPHENSON, Niamh; TSIANOS, Vassilis. Autonomy of migration. In: PAPADOPOULOS, Dimitris; STEPHENSON, Niamh; TSIANOS, Vassilis. **Escape routes: control and subversion in the twenty-first century**. London: Pluto Press, 2008. p. 199-218.

PAULINO, Danielle Lopes; LIMA, Priscila Ferreira de. **Práticas educativas de internacionalização: o intercâmbio internacional dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPE**. Recife, 2012, 24 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.2/prticas%20educativas%20de%20internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2015.

PENSAR, comunicar, actuar em língua portuguesa: 10 anos da CPLP. Lisboa: CPLP, 2007. Disponível em: <<http://www.cplp.org/id-2611.aspx>>. Acesso em: 13 out. 2016.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPG, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2016.

POMBO, Olga. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO, UNIVERSIDADE, 2003, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2003. Disponível em: <<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/vocabulario-interd.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

POR QUE os refugiados agora emigram maciçamente para a Europa? **El País**, Madrid, 2 set. 2015. Internacional. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/02/internacional/1441203464_243164.html>. Acesso em: 14 set. 2015.

PROFESSOR de Gana chega à Guiana, após ir parar em Goiânia por engano... ganense se surpreendeu ao descobrir que a troca de destinos virou manchete em jornal local. **G1**, São Paulo, 1 mar. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/03/professor-de-gana-chega-guiana-apos-ir-parar-em-goiania-por-engano.html>>. Acesso em: 7 mar. 2015.

PROGRAMA DE ESTUDANTE CONVÊNIO PÓS-GRADUAÇÃO. **Manual**. Brasília, DF: CAPES; CNPq; MRE, 2015. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/a1c04f41-54c3-4ec3-9b92-258ab53c5ae7>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

QUACQUARELLI SYMOND. **Trends in international student mobility**: a comparative study of international student choices, motivations and expectations 2009-2013. London, 2014. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/student-info/qs-guides/trends-International-Student-Mobility-2014>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

RECUERO, Raquel da Cunha. Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: uma proposta de estudo. **Laboratório de Interação Mediada por Computador**. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/com_virtuais.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

RHEINGOLD, Howard. Virtual communities - exchanging ideas through computer bulletin boards. **Journal For Virtual Worlds Research**, [S.l.], v. 1, n. 1, p.1-5, Jul., 2008. Disponível

em: <<https://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/293/247>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

REZENDE, Claudia Barcellos. **Retratos do estrangeiro: identidade brasileira, subjetividade e emoção**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RITTER, Karl. Refugiados ou imigrantes? A discussão sobre os termos para descrever a crise. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 ago. 2015. Mundo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/08/1674827-refugiados-ou-imigrantes-a-discussao-sobre-os-termos-para-descrever-a-crise.shtml>>. Acesso em: 29 set. 2015.

ROBREDO, Jaime. **Da Ciência da Informação revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília, DF: Thesaurus; SSRR Informações, 2003.

ROSA, João de Guimarães. A terceira margem. In: ROSA, João de Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

RÜDIGER, Francisco. A cibercultura e a polêmica sobre a cultura e a técnica na era das massas: populistas, conservadores e criticistas. In: RÜDIGER, Francisco. **Teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2013. p. 22-25.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANSONE, Livio. Pais negros, filhos pretos: trabalho, cor, diferença entre gerações e o sistema de classificação racial num Brasil em transformação. In: SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade**. Salvador; Rio de Janeiro: Edufba; Pallas, 2007. p. 39-87.

SARACEVIC, Tefko. Interdisciplinary nature of Information Science. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1. 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/530/482>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

SANTOS, Irineia M. Franco dos. História e antropologia: relações teórico-metodológicas, debate sobre os objetos e as fontes de pesquisa. **Revista Crítica Histórica**, v. 1, n. 1, 17 f., jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/55/Historia%20e%20Antropologia.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

SCHRADER, Alvin M. **Toward a theory of Library and Information Science**. Bloomington, 1983, 1004 f. Dissertation (Doctor in Philosophy) – School of Library and Information Science, Indiana University, Bloomington, 1983.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, abr. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2016.

SELIGMANN, Linda J. To be in between: the Cholas as market woman. In: LEVINE, Daniel H. (Ed.). **Constructing culture and power in Latin America**. Michigan: University of Michigan Press, 1993. p. 267-310.

SHANNON, Claude E. A mathematical theory of communication. **The Bell System Technical Journal**, v. 27, p. 379–423, 623–656, Jul./Oct., 1948. Disponível em: <<http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

SHERA, Jesse. Epistemologia social, semântica geral e Biblioteconomia. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 9-12, 1977. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1564/1179>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SILVA, Armando Malheiros da. Informação e comunicação. In: SILVA, Armando Malheiros da. **A informação: da compreensão do fenômeno e construção do objetivo científico**. Porto: Edições Afrontamento, 2006. p. 81-136.

_____; RIBEIRO, Fernanda. Noções fundamentais. In: SILVA, Armando Malheiros da; RIBEIRO, Fernanda. **Das “ciências” documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular**. Porto: Edições Afrontamento, 2008. p. 21-43.

SILVA, Kelly; MORAIS, Sara Santos. Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 163-182, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/11.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. p. 11-25. (Textos básicos de Ciências Sociais).

SOUSA, Isabela Cabral Félix de. Deslocamentos na socialização de estudantes estrangeiros em instituições acadêmicas voltadas para a saúde no Rio de Janeiro. In: PÓVOA NETO, Helion; SANTOS, Miriam de Oliveira; PETRUS, Regina (Org.). **Migrações: rumos, tendências e desafios**. Rio de Janeiro: PoloBooks, 2016. p. 329-346.

_____. A mobilidade internacional feminina entre os estudantes do centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381785005_ARQUIVO_A_MOBILIDADE_INTERNACIONAL_FEMININA.docx>. Acesso em: 7 out. 2016.

SOUZA, Rosali Fernandez de; STUMPF, Ida Regina Chitto. Ciência da Informação como área do conhecimento: abordagem no contexto da pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.14, n. espe, p. 41-58, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362009000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 nov. 2016.

SOW, Alfa I.; ABDULAZIZ, Mohamed H. Língua e evolução social. In: MAZRUI, Ali A.; WONDKI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Cap. 18, p. 631-662. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190256POR.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUBUHANA, Carlos. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. **Imagário**, São Paulo, v. 13, n. 14, p. 321-355, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ima/article/view/42451>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SURET-CANALE, Jean; BOAHEN, A. Adu. A África Ocidental. In: MAZRUI, Ali. A. WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 218-227. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190256POR.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

TOLENTINO, André Corsino. **Universidade e transformação social nos pequenos Estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde**. Lisboa, 2006, 462 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006. Disponível em: <http://www.adelinotorres.com/teses/andre_corsino_tolentino_doutoramento_2006.pdf>. Acesso: 25 jun. 2015.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 769-792, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2016.

TRONTI, Mario. Lenine em Inglaterra. In: TRONTI, Mario. **Operários e capital**. 2. ed. Porto: Afrontamentos, 1976. p. 93-100.

UNESCO. **Global flow of tertiary-level students**. 2016. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>>. Acesso em: 3 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-reitoria de Planejamento de Desenvolvimento Institucional. Diretoria de Informações Institucionais. **Relatório Anual de Atividades da Casa Brasil-África**. Belém, 2013. 6 f.

UNIVERSITY OF OXFORD. **International trends in higher education 2015**. Oxford, 2015. Disponível em: <<https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

VARELLA; Marcelo D.; LIMA. Martonio Mont'alverne Barreto. Políticas de revalidação de diplomas de pós-graduação em direito no Brasil: dificuldades e desafios para o sistema brasileiro. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 143-161, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.uniceub.br/index.php/RBPP/article/viewFile/1814/1577>>. Acesso em: 28 set. 2014.

VINUTO, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 44, n. 22, p. 203-220, ago./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/download/2144/1637>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

WEDEL, Johan. Healing and spirit possession in the Caribbean. In: ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura; THYLEFORS, Markel; WEDEL, Johan (Ed.). **Afro-latin american religious expressions and representations, representaciones y expresiones religiosas afrolatinoamericanas**. Sweden: Institute of Latin American Studies; Stockholm University, 2009. p. 49-60. Disponível em: <http://www.lai.su.se/polopoly_fs/1.135161.1368786779!/menu/standard/file/SRoLas_No4_2009_web.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

WITTEL, Andreas. Ethnography on the move: from field to Net to Internet. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 1, n. 1, Jan. 2000. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1131/2517>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE COSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

*Obrigatório

Nome: *

Sua resposta

Nacionalidade: *

Sua resposta

Idade: *

Sua resposta

Estado civil: *

Sua resposta

Fui convidado a participar da pesquisa "Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença", cujos objetivos são os seguintes:

a) Geral:

- Analisar as dinâmicas de produção, circulação e apropriação de informações e conhecimentos no contexto da mobilidade estudantil para outros países, uma experiência migratória pela qual os estudantes de nível superior entram em contato com outras pessoas, saberes, vivências e culturas, que não somente os afetam, mas também são afetadas por eles;

b) Específicos:

- Examinar as motivações envolvidas nas escolhas dos estudantes quanto aos países de destino e às universidades escolhidas para a realização de seus estudos;
- Identificar o papel e como ocorrem as trocas de informação e de conhecimento nesse tipo de experiência migratória;
- Levantar as percepções dos estudantes sobre a produção de diferença decorrentes desse deslocamento internacional.

A minha participação na referida pesquisa será no sentido de fornecer informações sobre a minha experiência como estudante de curso superior em outro país. Precisamente informações sobre minha trajetória acadêmica, minhas motivações, os elementos positivos e negativos vividos nessa experiência e sobre os processos de troca de informações e de conhecimentos que experimento – ou que experimentei – fora do meu país de origem.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar benefícios financeiros ou práticos; porém, minha participação pode ajudar a conhecer um pouco da realidade de pessoas que, como eu, estudam ou estudaram em outros países.

Como se trata de uma pesquisa estou ciente de que os resultados positivos ou negativos serão obtidos somente após a sua realização. Assim, salvo a minha identidade, a pesquisa não oferece qualquer risco à minha integridade física, emocional e/ou psicológica.

Fui informado pelo pesquisador que minha identidade será preservada por meio do uso de pseudônimo, ou seja, de que meu nome e dados referentes aos meus documentos pessoais serão mantidos em absoluto sigilo. O mesmo cuidado também se aplica aos nomes de familiares e amigos.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu

consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Foi-me esclarecido, igualmente, que além do contato presencial poderei usar outros métodos textuais, sonoros e/ou audiovisuais para colaborar com a pesquisa, tais como: e-mail; Skype; Facebook; telefonema (sem custos para mim); WhatsApp; e vídeo.

O pesquisador responsável pelo referido projeto é Rubens da Silva Ferreira, aluno do doutorado em Ciência da Informação, convênio Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientado pela Dra. Sarita Albagli (IBICT) e pela Dra. Leonora Corsini (IBICT), e com eles poderei manter contato pelos seguintes meios:

- Rubens Ferreira: rubenspa@yahoo.com; rubensf@ufpa.br; rsfpara@gmail.com.
- Dra. Sarita Albagli: sarita.albagli@gmail.com;
- Dra. Leonora Corsini: corsinileonora@gmail.com.

Em caso de descumprimento do que foi informado neste Termo, poderei encaminhar reclamação ao seguinte endereço:

PPGCI IBICT-UFRJ. R. Lauro Muller, 455 – 4º andar – Botafogo. CEP: 22290-160. Rio de Janeiro. RJ.

É garantido a mim o livre acesso às informações, bem como a esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação, respeitando, porém, a privacidade dos demais participantes. Diante do presente Termo, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e os objetivos da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar em razão da minha participação.

Cidade/Local *

Sua resposta

Data *

Data

Nome: *

Sua resposta

E-mail para contato: *

Sua resposta

Responsável pela pesquisa:

Rubens da Silva Ferreira

Doutorando PPGCI-IBICT/UFRJ

E-mail: rsfpara@gmail.com

Currículo lattes

<http://lattes.cnpq.br/1179934046983248>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Caro(a) colaborador(a),

Ao cumprimentá-lo(a), esclarecemos que este questionário consiste em um dos instrumentos de coleta de dados e informações para a pesquisa "Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença", desenvolvida pelo doutorando Rubens da Silva Ferreira, aluno do doutorado em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI-IBICT-UFRJ), orientado pelas professoras Sarita Albagli e Leonora Corsini.

O objetivo deste questionário consiste em levantar dados e informações sobre a experiência de pessoas que frequentaram, no período 2010-2016, cursos universitários de graduação ou de pós-graduação em outro país, ou seja, pessoas como você.

O questionário está dividido em cinco partes:

Parte I - Dados Pessoais: 9 questões;

Parte II - Dados Acadêmicos: 11 questões;

Parte III - Dados Socioeconômicos: 5 questões;

Parte IV - Dados e Informações do Contexto Familiar: 5 questões; e

Parte V - Dados e Informações sobre o uso de TIC e Mídias Sociais: 10 questões.

Sua colaboração é fundamental para que possamos traçar um perfil mais realista sobre as opiniões e as condições de vida dos estudantes estrangeiros.

Asseguramos que sua identidade será mantida em sigilo absoluto, e que seu nome será substituído por pseudônimo no texto da tese, ou em trabalhos futuros que venham a derivar dela.

Garantimos também que os dados e as informações fornecidos por você serão usados estritamente para fins acadêmicos, não se destinando a qualquer uso econômico/comercial. Em caso de dúvidas, por favor, entre em contato conosco pelo e-mail: rsfpara@gmail.com

Cordialmente,

Rubens da S. Ferreira
Doutorando - PPGCI/IBICT-UFRJ

*Obrigatório

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Nome: *

Sua resposta

1.2 País e cidade de origem: *

Sua resposta

1.3 País/Cidade onde reside atualmente: *

Sua resposta

1.4 Sexo: *

Masculino.

Feminino.

1.5 Idade: *

Sua resposta

1.6 Cor/Etnia: *

Sua resposta

1.7 Estado civil: *

Solteiro(a).

Casado(a).

Divorciado(a)/Separado(a)/Desquitado(a).

Viúvo(a).

União Estável.

Outro:

1.8 Você pratica alguma religião? Se sim, qual? *

Sua resposta

1.9 Quanto tempo reside ou residiu estudando no Brasil? *

Sua resposta

2 DADOS ACADÊMICOS

2.1 Nível do curso que frequenta ou que frequentou no Brasil: *

Graduação.

Mestrado.

Doutorado.

2.2 Nome do curso: *

Sua resposta

2.3 Instituição/Universidade: *

Sua resposta

2.4 Ano de ingresso: *

Sua resposta

2.5 Forma de ingresso na instituição onde estuda ou estudou no Brasil: *

PEC-G.

PEC-PG.

Vestibular.

Outro:

2.6 Qual a sua situação atual no curso: *

Curso em andamento.

Curso concluído (*).

Matrícula trancada.

Abandonado.

Outro:

(*) Em caso de curso concluído, favor, informar o ano de conclusão:

Sua resposta

2.7 Que curso universitário você frequentou antes de vir para o Brasil e em qual universidade? *

Sua resposta

2.8 O que motivou sua decisão de estudar no Brasil? *

Sua resposta

2.9 Você percebe se a experiência de estudar no Brasil mudou algo em você? *

Sua resposta

2.10 Você percebe se conseguiu produzir alguma diferença nos brasileiros com quem convive ou conviveu? *

Sua resposta

2.11 O que você aprendeu (hábitos, ideias, valores, etc.) no contato com os brasileiros? *

Sua resposta

3 DADOS SOCIOECONÔMICOS

3.1 Como você mantém ou manteve financeiramente seus estudos no Brasil? *

Sua resposta

3.2 Qual sua renda mensal durante o tempo de estudo no Brasil? (*) *

Até um salário mínimo (R\$ 880,00).

Até dois salários mínimos (R\$ 1.760,00).

Até três salários mínimos (R\$ 2.640,00).

Até quatro salários mínimos (R\$ 3.520,00).

Acima de quatro salários mínimos.

Não possuo renda.

Outro:

(*) Salário mínimo estimado em valor pago no Brasil em 2016.

3.3 Você exerce ou exerceu alguma atividade ou trabalho remunerado durante o tempo de estudo no Brasil? Se sim, informe o tipo de atividade ou de trabalho remunerado exercido. *

Sua resposta

3.4 Em que tipo de habitação e condições você mora ou morou no Brasil? *

Sua resposta

4 INFORMAÇÕES DO CONTEXTO FAMILIAR

4.1 Você veio para o Brasil sozinho(a) ou com familiares? Se sim, quantas pessoas da família vieram com você? *

Sua resposta

4.2 Você tem filho? Se sim, quantos? *

Sua resposta

4.3 Com que frequência você costuma ou costumava manter contato com sua família durante o tempo de estudo no Brasil? *

Sua resposta

4.4 Com que frequência você viaja ou viajou para o seu país de origem durante o tempo de estudo no Brasil? *

Sua resposta

4.5 A distância da família é ou foi uma dificuldade para você durante o tempo de estudo no Brasil? *

Sua resposta

5 DADOS SOBRE RECURSOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

5.1 Com que frequência você utiliza ou utilizou os meios abaixo para se manter informado sobre o seu país de origem? *

Sempre
Algumas vezes
Raramente
Nunca

Televisão

Rádio

Web rádio

Jornais online

Jornais impressos

Telefone fixo

Telefone celular

Cartas

E-mail

Facebook

Twitter

Blogs

Outro

Televisão

Rádio

Web rádio

Jornais online

Jornais impressos

Telefone fixo

Telefone celular

Cartas

E-mail

Facebook

Twitter

Blogs

Outro

5.2 Que meios de comunicação você utiliza ou utilizou para manter contato com sua família e amigos durante o tempo de estudo no Brasil? *

Sua resposta

5.3 Com que frequência você utiliza ou utilizou os locais abaixo para se comunicar com seus familiares durante o tempo de estudo no Brasil? *

Sempre
Algumas vezes
Raramente
Nunca

Lan house

Universidade

Em casa

Casa de amigos

Trabalho/estágio

Universidade

Em casa

Casa de amigos

Trabalho/estágio

5.4 Com que frequência você utiliza ou utilizou as mídias sociais para compartilhar informações com seus familiares e amigos? *

Diariamente

Algumas vezes na semana

Não uso

5.5 Você participa de alguma comunidade de estudantes ou de migrantes no Facebook? Qual ou quais são essas comunidades? *

Sua resposta

5.6 Você começou a participar de comunidades de estudantes/migrantes no Facebook antes ou depois de vir para o Brasil? *

Sua resposta

5.7 O que levou você a participar dessas comunidades para estudantes/migrantes no Facebook? *

Sua resposta

5.8 Que importância as informações listadas abaixo têm para você? *

Muito importante.

Importante.

Pouco importante.

Nenhuma importância.

Informações sobre a situação política no meu país.

Informações sobre situação econômica no meu país.

Informações sobre a situação social do meu país.

Informações sobre familiares no meu país.

Informações sobre os amigos no meu país.

Informações sobre bolsas de estudo.

Informações sobre a situação política do país onde estudo ou estudei.

Informações sobre a situação econômica do país onde estudo ou estudei.

Informações sobre a situação social do país onde estudo ou estudei.

Informações sobre eventos acadêmicos na área em que estudo ou estudei.

Informações sobre cursos de atualização no país em que estudo ou estudei.

Informações sobre emprego/estágio no país em que estudo ou estudei.

Informações sobre trabalho no meu país.

Informações sobre a situação política no meu país.

Informações sobre situação econômica no meu país.

Informações sobre a situação social do meu país.

Informações sobre familiares no meu país.

Informações sobre os amigos no meu país.

Informações sobre bolsas de estudo.

Informações sobre a situação política do país onde estudo ou estudei.

Informações sobre a situação econômica do país onde estudo ou estudei.

Informações sobre a situação social do país onde estudo ou estudei.

Informações sobre eventos acadêmicos na área em que estudo ou estudei.

Informações sobre cursos de atualização no país em que estudo ou estudei.

Informações sobre emprego/estágio no país em que estudo ou estudei.

Informações sobre trabalho no meu país.

5.9 Que tipo de informações e conhecimentos você costuma ou costumava compartilhar pela

Internet durante tempo de estudo no Brasil? *

Sua resposta

5.10 Você acha que a Internet e as mídias sociais facilitaram suas relações com seu país de origem durante o tempo de estudo no Brasil? *

Sua resposta

Fim do questionário. Obrigado por usar o seu tempo para colaborar com este estudo e até o nosso próximo contato.

Responsável pela pesquisa:

Rubens da Silva Ferreira

Doutorando PPGCI IBICT-UFRJ

E-mail: rubenspa@yahoo.com / rsfpara@gmail.com

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1179934046983248>

