

O capital linguístico e as migrações internacionais: uma análise da influência deste capital na escolha dos estudantes brasileiros do ensino superior por Portugal¹

Linguistic capital and international migration: an analysis of the influence of this capital on the choice of Portugal by Brazilian higher education students

Juliana Chatti Iorio*¹

Palavras-chave:
Capital Linguístico;
Capital Social;
Migração Internacional;
Mobilidade Estudantil
Internacional.

Resumo: Os estudos das migrações contemporâneas têm procurado resgatar os laços históricos, culturais e linguísticos, para além de analisar as redes sociais que ligam origem e destino, para melhor compreenderem o que tem influenciado os fluxos migratórios da atualidade. No entanto, enquanto as “redes de relações úteis”, ou seja, o capital social do imigrante, tem-se apresentado como objeto de muitas pesquisas, ainda pouco se sabe sobre o grau de influência que o capital linguístico (uma das características do capital social) pode exercer sobre a escolha do país do destino no contexto das mobilidades estudantis internacionais. Com base na análise dos dados obtidos através de uma pesquisa de doutoramento em curso, pretendo discutir sobre o grau de influência que o capital linguístico dos estudantes brasileiros do ensino superior tem exercido na escolha de Portugal, quando está em causa a realização dos seus projetos de mobilidade estudantil internacional.

¹ Recebido em 29/03/2018. Aceito em 18/07/2018

*¹ Doutoranda em Migrações pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), Centro de Estudos Geográficos (CEG) da Universidade de Lisboa. E-mail: julianaiorio@campus.ul.pt.

Keywords:
Linguistic Capital;
Social Capital;
International Migration;
International Student
Mobility.

Abstract: *The studies of contemporary migration have sought to revive the historical, cultural and linguistic ties, as well as to analyse the social networks that connect countries of origin and destination, in order to understand better what has influenced the current migratory flows. However, while "networks of useful relations", in other words, the social capital of the immigrant, has been the object of many research studies, little is known about the degree of influence that linguistic capital (one of the characteristics of social capital) can have on the choice of country of destination, in the context of international student mobility. Based on analysis of data obtained through an ongoing doctoral research, I intend to discuss the degree of influence that the linguistic capital of the Brazilian students of higher education has had in the choice of Portugal, in regard to carrying out their international student mobility projects.*

Introdução à mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior

A pesar de até aos anos 60, o Brasil ter sido conotado como uma país de imigração, e não de emigração (PÓVOA NETO, 2006); pode-se dizer que a mobilidade das "elites brasileiras" para Portugal acontece desde o período em que este país era uma colônia portuguesa. Já nesta época, visto que a monarquia portuguesa proibia o estabelecimento de instituições de ensino superior na colônia brasileira, era "natural" que os filhos de aristocratas e funcionários da alta hierarquia colonial fossem enviados à Portugal para completarem os seus estudos e colarem grau de Doutor em Leis ou Teologia na Universidade de Coimbra (SANTOS & FILHO, 2012), até então a única universidade do mundo português (PEDREIRA, 2013). Assim, entre 1577 e 1822, esta universidade chegou a licenciar 2.464 estudantes (em Direito) oriundos destas "elites" (Enciclopédia Barsa, Vol. 5, 1989, p. 391).

Mas ainda que se considere que somente no século XIX, a partir da independência do Brasil (em 1822), seja possível falar numa emigração de cidadãos propriamente brasileiros; como nesta altura ainda não havia estabelecimentos de ensino superior no Brasil, aqueles que se quisessem qualificar continuavam a ser "obrigados" a emigrar (OLIVO *apud* RODRIGUES, 2000), e, neste caso, a escolha por Portugal manteve-se, durante muito tempo, como a mais óbvia. Mesmo após a independência, a criação das faculdades de Direito em São Paulo e Olinda, em 1827, consolidaram um modelo de educação superior sem universidades, que só foi alterado em 1946 quando, tendo como base o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, foram inauguradas as primeiras instituições universitárias no Brasil (SANTOS & FILHO, 2012). Neste sentido, o prestígio que o Brasil atribuiu à Universidade de

Coimbra desde o período colonial, pode explicar as similaridades que este país estabeleceu, inicialmente, com o sistema educacional português.

No entanto, com a independência do Brasil, o monopólio intelectual da era colonial foi substituído pelo modelo educacional francês, para além de que este país começou sentir uma forte influência germânica no seu ensino médio e na sua (ainda) incipiente produção científica².

Em 1948, com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a ciência e a tecnologia passaram a ser vistas como fatores importantes para a consolidação do setor produtivo brasileiro (VASCONCELOS & DA SILVA, 2012), ou seja, a produção do conhecimento passou a fazer parte da reprodução do sistema capitalista e este ideário veio orientar a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1950, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), em 1951, ambos marcos da institucionalização da política científica no Brasil. Portanto, “desenvolveu-se uma política “voluntarista” de apoio aos intercâmbios, com concessão de bolsas de diferentes tipos (doutorado, pós-doutorado, modalidade “sanduíche”) pelas agências de financiamento à pesquisa no Brasil” (ALMEIDA, 2004, p. 18), o que veio alterar, significativamente, o “recrutamento social dos efetivos” que partiam para o exterior. Assim, para alguns autores (MAZZA, 2008; SANTOS & FILHO, 2012), a mobilidade dos estudantes brasileiros do ensino superior existente desde o período colonial, e que restringia-se a uma “elite”, a partir da criação das agências de fomento à pesquisa no Brasil passou a ser mais democratizada.

Em 1968 uma reforma universitária, sob a égide do regime militar que vigorava desde 1964, fez sobrepor uma “cópia distorcida do sistema de ensino anglo-saxão” ao sistema franco-alemão de até então. Contudo, na opinião de Santos & Filho (2012, p. 120), apesar do regime político autoritário que durou até 1985, “foram lançadas as bases de uma rede institucional de pós-graduação que, gradualmente implementada, viabilizou programas credenciados de treinamento e pesquisa”.

Assim, a partir dos anos 80, com o processo de redemocratização no Brasil, “a circulação internacional metamorfoseou-se em padrão valorativo entre os pares” (MAZZA, 2008, p. 11). Além disso, segundo esta autora, uma hierarquia distintiva de lugares, instituições e tradições, veio legitimar e conferir

² Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, o francês e o alemão disputaram a hegemonia para se tornarem a língua franca da ciência. No entanto, com a vitória na Segunda Guerra Mundial (1945) dos Aliados (países que se aliaram aos Estados Unidos e ao Reino Unido para derrotar a Alemanha), iniciou-se uma liderança Norte Americana no mundo, bem como a hegemonia da língua inglesa no campo da ciência.

“prestígios diferenciados às experiências da circulação internacional como processo formador”.

Portanto, já no século XXI, Zamberlam, et. al. (2009) baseando-se no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2006, referiu que o principal país de destino dos estudantes brasileiros do ensino superior era os Estados Unidos da América (EUA), com mais de 35% dos universitários, ainda que Portugal continuasse a ter um lugar de relevo, aparecendo em segundo lugar com 11,4%.

De acordo com alguns autores (CANÊDO, 2004; ALMEIDA, 2004), o fato dos EUA ter aparecido como principal país de destino significou que, ainda que a mobilidade dos estudantes brasileiros do ensino superior estivesse mais democratizada, continuava restrita a uma “elite” capaz de financiar o aprendizado em outro idioma, ainda deficitário no sistema público (e gratuito) de educação brasileira. No entanto, para outros teóricos, o fato de ainda hoje existir um “paralelo histórico entre as condições de subalternidade das ex-colônias e suas condições na contemporaneidade, fundamentadas na colonialidade do poder, do saber e do ser” (RIBEIRO & DOS PRAZERES, 2015, p. 41) também poderia explicar porque Portugal continuava a aparecer na rota dos estudantes brasileiros. Segundo estes autores, a valorização da produção do conhecimento a partir das teorias do centro (produzidas na Europa, por exemplo, como se estas fossem as universais, objetivas e verdadeiras), e a desconsideração da produção de um pensamento a partir das periferias (do “mundo colonizado”, por exemplo), têm feito com que, até hoje, os últimos mantenham-se subordinados aos primeiros.

No entanto, os dados que permitem avaliar como tem evoluído a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior são escassos, e aqueles que possibilitam identificar pontos de destaque, bastante recentes: Apesar de Mazza (2008) ter contabilizado que, entre 1970 e 2000, cerca de 16.000 brasileiros das áreas das Ciências Humanas, Exatas e Biológicas, oriundos de diferentes estados e instituições, realizaram parte da sua formação profissional, com bolsa de estudos, em outros países; foi somente em finais do século XX/início do século XXI, quando uma vez mais a “demanda imposta pela nova base-tecnológico-material do processo de produção” fez com que o Brasil passasse a investir mais na expansão do seu ensino superior e em políticas de internacionalização (FRIGOTTO, 2010, p. 181), que se começou a prestar mais atenção na mobilidade dos brasileiros que estavam se qualificando no exterior. Assim, de um modo geral, este tipo de mobilidade associou-se às melhorias nos indicadores econômicos e nas políticas de educação deste país (FONSECA, et.al, 2015; FONSECA, et.al, 2016).

De fato, até 2011, o Brasil experienciou um período de forte expansão econômica, um pouco perturbado pela crise mundial de 2008 (com a estagnação do seu PIB até 2009), mas seguido de um crescimento, ainda que fraco até 2014, que assinalou uma queda no desemprego e melhorias nos seus indicadores econômicos (PEIXOTO, ET.AL., 2016). Deste modo, as possibilidades daqueles que queriam aceder ao ensino superior aumentaram, e mais oportunidades para estudar no exterior surgiram. Para além do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que implicou uma articulação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005, com o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES), existente desde 1999; só o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi responsável por um aumento de 59,7% das matrículas anuais nestas instituições, entre os anos de 2007 e 2011 (SIMÕES & NETO, 2013). Concomitantemente, o lançamento em 2011 do programa governamental de intercâmbio e mobilidade internacional “Ciência sem Fronteiras” (CsF) veio ampliar o número de bolsas de estudo internacionais. Assim, até 2014, 78.173 bolsas de estudo foram ofertadas no âmbito deste programa (MARTINEZ, ET. AL., 2014).

No entanto, apesar das forças econômicas e sociais inerentes ao país de origem exercerem a sua influência sobre a mobilidade internacional dos seus estudantes (MAZZAROL & SOUTAR, 2002), de acordo com os estudos mais contemporâneos das migrações, este tipo de mobilidade também depende de outros fatores. Assim, tais estudos têm procurado resgatar os laços históricos, culturais e linguísticos (BROOKS & WATERS, 2010; GLOVER, 2011; FURUKAWA, ET. AL., 2013), para além de se debruçarem sobre o estudo das redes sociais que ligam os países de origem aos de destino (KING, 2002, VERTOVEC, 2002; DELICADO, 2008; BROOKS & WATERS, 2010; DE HASS, 2010, VIDEIRA, 2013), de modo a tentarem descobrir o quê, para além das razões econômicas, tem influenciado os fluxos migratórios da atualidade. Mas ainda que as “redes de relações úteis” ou seja, o capital social do imigrante, já tenha sido objeto de muitas pesquisas, pouco se sabe sobre o grau de influência que o capital linguístico (uma das características do capital social) pode exercer sobre a escolha do país do destino, no contexto das mobilidades estudantis.

Assim, tendo em conta que, segundo os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) em Portugal, desde 2008 os estudantes brasileiros representam a maior comunidade de estudantes estrangeiros neste país³; e que, segundo dados do Programa CsF, entre 2011 e 2013, Portugal foi o principal destino dos estudantes abrangidos por este

³ E se considerarmos os dados do último ano letivo que se tem registro (2015/2016), cerca de metade destes estudantes eram nacionais de algum país da CPLP, sendo o Brasil o principal país de origem.

programa⁴, este artigo pretende descobrir em que medida o fato de Brasil e Portugal compartilharem o mesmo código linguístico tem influenciado a escolha dos estudantes brasileiros do ensino superior por Portugal.

Baseando-me na análise dos dados obtidos através de uma pesquisa de doutorado em curso, e considerando que o capital linguístico apresenta-se como um subconjunto do capital social, uma vez que a compreensão e o domínio da linguagem envolvem, obrigatoriamente, o seu uso social; este artigo foi estruturado da seguinte forma: Após sintetizar as mais importantes contribuições da teoria do capital social sobre os estudos de migração, concentrando-se naquelas que analisam de que forma o capital linguístico pode influenciar a mobilidade internacional, irá apresentar a metodologia utilizada e os resultados encontrados, discutindo-os de forma a deixar algumas notas conclusivas.

O capital social contribuindo para a compreensão das trajetórias migratórias

A noção de capital social não é verdadeiramente nova, nem tão pouco recente. Definido por Bourdieu (1996) como uma das três formas de capital (econômico, social e cultural), o capital social traduz-se no conjunto de conhecimentos/recursos de uma rede de contatos, ou de um grupo, que o indivíduo pode mobilizar para ajudá-lo, por exemplo, na realização da sua migração (ALMEIDA, 2011). Assim, através dos laços interpessoais (de parentesco, amizade ou simplesmente pelo fato de compartilharem a mesma origem) os migrantes conectam-se com os primeiros migrantes e/ou com não migrantes, tanto nas áreas de origem, quanto nas de destino, formando redes que irão incrementar a possibilidade de uma mobilidade internacional, já que isto pode baixar os custos e os riscos da migração, e maximizar os rendimentos esperados (MASSEY, ET.AL, 1993).

O termo "capital social" surge, portanto, como uma tentativa de restaurar a ideia de que o homem é um ser social (o que reduz o caráter individual da migração), enquadrando as consequências positivas dessa sociabilidade num debate mais extenso sobre o capital, e chamando a atenção para o fato de que existem outras fontes importantes de poder, para além do capital econômico. Segundo Portes (2000, p.135), os indivíduos podem alcançar, através do capital social,

"o acesso direto aos recursos econômicos (empréstimos subsidiados, informações de negócios, mercados protegidos); podem aumentar o seu capital cultural através de contatos com especialistas ou com

⁴ Só deixando de o ser quando o programa não mais abrangeu este país, alegando o não aprendizado de um novo idioma.

pessoas cultas (i. e., capital cultural incorporado); ou, em alternativa, podem filiar-se em instituições que conferem credenciais valorizadas (i. e., capital cultural institucionalizado).”

Nos estudos sobre migração, o uso do conceito “capital social” tem buscado restabelecer o papel do agente (o migrante) e de sua rede de relações, nos processos de mobilidade. Assim, a partir de uma rede de relações pessoais e de recursos socioeconômicos, o migrante, individualmente ou em um núcleo familiar, passa a ser entendido como um agente racional, que encaixa objetivo e mobiliza recursos sociais e econômicos, não somente para eleger destinos, como também para inserir-se na sociedade receptora.

Portanto, o capital social do migrante e a rede de relações que se estabelece a partir dele acaba por ter a sua importância não só na constituição da migração, mas também na vida que o migrante terá, posteriormente, na sociedade de acolhimento.

No caso específico da mobilidade estudantil, as redes podem ser institucionais, constituindo-se em contatos com especialistas e/ou instituições (ARAÚJO, 2007), ou, como referiu Delicado (2008), com cientistas mais seniores, visto que os estudantes tendem a conferir uma maior importância à influência destes na escolha da instituição de destino. Pode-se dizer, portanto, que as alianças com outros estudantes e/ou cientistas também podem “alimentar” este tipo de mobilidade, para além de auxiliar o desenvolvimento científico, econômico e social dos envolvidos.

Faist (2010), baseando-se na “Força dos Laços Fracos” de Granovetter (1973), lembrou que os laços existentes em cada rede podem ser “fortes” (caracterizados, por exemplo, pelas relações entre amigos) ou “fracos” (caracterizados pelas relações indiretas com amigos de amigos, conhecidos ou instituições no país de destino). Contudo, De Hass (2010) já havia alertado para o fato das redes só auxiliarem as migrações se os membros destas tiverem acesso aos recursos necessários (ou seja, aos capitais – econômico, social e cultural) para concretizá-la. Ainda que este autor considere que os migrantes qualificados sejam mais capazes de migrar sem o auxílio de redes (justamente por possuírem níveis de capital econômico, social e cultural mais elevados), é importante ter em mente que, é também devido a essa capacidade que estes migrantes acabam por ter mais facilidade em travar conhecimentos (buscar informações e se comunicarem) através das redes sociais, sobretudo com a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação (redes sociais *online*). E daí o porque do capital linguístico ser tão importante.

O capital linguístico de um indivíduo é adquirido, primariamente, através da sua família. É a partir daí que adquire-se um estilo linguístico, competência para usar uma determinada linguagem, e habilidade para decifrar e manipular

uma estrutura linguística (EVERETT, 2002 *apud* MONTEIRO & PECI, 2014). Desse modo, a transmissão da linguagem acaba por seguir o mesmo princípio da transmissão do capital cultural, dando-se através das gerações, e a competência linguística acaba por depender deste capital cultural, mas também do grau de educação e da trajetória social percorrida. “*Nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura*” revelamos o caráter social da língua (HALL *apud* RIBEIRO & DOS PRAZERES, 2015, p. 36). Assim, o capital linguístico apresenta-se como um subconjunto do capital social, uma vez que a compreensão e o domínio da linguagem envolvem, obrigatoriamente, o seu uso social.

Para Albuquerque (2008), a questão do domínio da língua do país de acolhimento talvez seja o elemento do capital social mais relevante para o migrante, tendo em conta a importância da comunicação para a interação entre os indivíduos. Por isso, mesmo antes de chegar ao país de destino, o que está em jogo é a *performance* do migrante que, através das suas aptidões linguísticas, conseguirá estabelecer relações no conjunto dos signos sociais, culturais e políticos do seu “novo mundo”. Assim, a competência linguística adquire grande importância junto ao migrante, pois para além de ser considerada um instrumento de comunicação/conhecimento é um importante veículo de poder (BOURDIEU, 1996). Sem o domínio da língua da sociedade de acolhimento o potencial migrante terá impedimentos para interagir com a população do país de destino, mesmo antes de lá chegar, e, no caso da migração se concretizar, certamente encontrará dificuldades para inserir-se socialmente.

Referindo-se especificamente à mobilidade estudantil internacional, alguns estudiosos também passaram a ver na língua um importante fator motivacional não só para aqueles que escolhiam um país cuja língua era a mesma do país de origem (SALT, 1997; MAZZAROL & SOUTAR, 2001; GLOVER, 2011), como também para aqueles que escolhiam um país cuja língua era diferente (DELICADO, 2008; KING, et.al., 2010). Enquanto para os primeiros os antigos laços históricos/coloniais e as heranças culturais/linguísticas definiam as direções dos fluxos migratórios; para os segundos era justamente o desejo de contactar outras culturas e aprender novos idiomas que poderiam motivar este tipo de mobilidade.

Contudo, outros pesquisadores (ARAÚJO, 2007; PERKINS & NEUMAYER, 2014 e ZHOU, 2015) alertaram para o fato de que uma língua diferente poderia representar um esforço emocional e social a mais, pelo qual muitos estudantes não estariam dispostos a passar. Shakirova & Alexeevna (2016), ao analisarem dados estatísticos dos países europeus signatários do Processo de Bolonha, revelaram que para os estudantes provenientes destes países, que participavam

em programas de mobilidade, o principal obstáculo ainda prendia-se com uma “capacidade linguística insuficiente”.

Neste sentido, importa saber: Em que medida a capacidade linguística dos estudantes brasileiros do ensino superior também tem influenciado as suas trajetórias de mobilidade estudantil internacional?

A capacidade linguística dos estudantes brasileiros do ensino superior e a sua influência nas trajetórias de mobilidade estudantil internacional

Como referido anteriormente, a reestruturação do ensino superior brasileiro a partir de 1968, seguida de um processo de abertura política na década de 80, estimulou, apesar da crise econômica que se tinha abatido sobre toda a América Latina, a circulação internacional dos docentes contratados que não tinham esta “marca” em suas trajetórias profissionais, sendo estes, de acordo com Santos & Filho (2012), a geração precursora da mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior.

No entanto, este estímulo não foi proporcional ao incentivo para o aprendizado de outros idiomas durante o período escolar. Primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1971, passou (através de um parecer do Conselho Federal) a considerar o ensino de uma língua estrangeira “a título de acréscimo e dada de acordo com as condições de cada estabelecimento”⁵. Assim, muitas escolas excluíram o ensino de línguas no 1º grau, e reduziram drasticamente este ensino que ainda era obrigatório no 2º grau⁶. A justificativa apresentada pela LDB foi a de que, “não subestimando a importância crescente que os idiomas assumiam num mundo cada vez mais globalizado, também não se podia ignorar que, na maioria das escolas brasileiras, o ensino de uma língua estrangeira era feito sem um mínimo de eficácia”⁷. Posteriormente, apesar da “nova” LDB, de 1996, ter melhorado a situação do ensino de línguas no país, estabelecendo a necessidade de uma língua estrangeira nos atuais ensinos fundamental e médio (e reconhecendo a importância e o domínio da língua inglesa), isso não foi suficiente para colmatar

⁵ Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei nº 5.692, de 11 de agosto, disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-5692-71>. Acedido em 22/11/2017.

⁶ Antigamente as etapas escolares eram identificadas como 1º, 2º e 3º grau. Hoje não se usa mais esses termos, mas ainda continua a existir essa classificação: O 1º grau é composto pelos 9 anos do chamado hoje “Ensino Fundamental”. Assim, o que antigamente chamava “1º grau”, e era composto por 8 anos, no atual Ensino Fundamental está dividido entre primeiros anos ou anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). O 2º grau é composto por três anos e atualmente é chamado de Ensino Médio. É feito após a conclusão do Ensino Fundamental, composto por três anos (1º ao 3º), e prepara o aluno para o 3º grau (ensino superior).

⁷ Informação disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-surgimento-do-ingles-nas-escolas-do-brasil/52301/#ixzz4P4J6dSyK>. Acedido em: 04/11/2016.

o legado que a falta de um bom aprendizado numa língua estrangeira, e sobretudo em inglês, deixou no país.

Portanto, visto que o capital linguístico é adquirido através da família, transmitido através da cultura, mas também da educação e da trajetória social percorrida pelo indivíduo; e que, historicamente, as desigualdades econômicas e sociais no Brasil fizeram com que este capital não fosse adquirido de forma igualitária por todas as famílias, tendo como consequência uma transmissão também desigual através da cultura, da educação e das relações sociais, aqueles que tivessem condições de financiar o aprendizado de um outro idioma, seriam mais propensos a ter uma maior capacidade linguística.

Por isso, em 2011, quando foi lançado no Brasil o programa de intercâmbio e mobilidade internacional “Ciência sem Fronteiras” (CsF) assistiu-se, por um lado, a uma maior democratização da mobilidade científica internacional, mas, por outro lado, que a capacidade linguística destes estudantes não conseguia acompanhar este processo de democratização, fazendo de Portugal a principal escolha dos contemplados por este programa⁸.

Assim, em 2012, com o intuito de auxiliar os estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade internacional ofertados pelo governo brasileiro, este governo criou o Programa Inglês sem Fronteiras - IsF (hoje Idioma sem Fronteiras); e em 2013, alegando o “não estímulo do aprendizado em um novo idioma”, deixou de contemplar Portugal nos editais do CsF. No entanto, parece que os esforços governamentais não surtiram os efeitos esperados: Ainda em 2013 o governo viu-se “obrigado” a reduzir este tipo de exigência aos estudantes que concorriam a uma bolsa do CsF, devido ao alto índice de reprovação que estava acontecendo. Em 2014 foi noticiado que 110 bolsistas deste programa, que haviam viajado para o Canadá e para a Austrália, tiveram que regressar ao Brasil por não terem o nível de proficiência em inglês exigido⁹, e em 2017 outra notícia revelava que, apesar de 23.636 alunos se terem beneficiado do IsF em 2015, e 21.687 em 2016 (dados do Ministério da Educação), o Brasil continuava estagnado no *ranking* de proficiência em língua inglesa, elaborado pelo instituto *Global Education First* (EF)¹⁰. A mesma notícia afirmava que, no cruzamento deste *ranking* com os dados do Banco Mundial, ainda havia uma relação clara entre o poder aquisitivo

⁸ Informação disponível em: <http://www.ebc.com.br/2012/12/portugal-e-principal-destino-de-alunos-de-graduacao-do-ciencia-sem-fronteiras>. Acedido em 21/11/2017.

⁹ Informação disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/por-falta-de-proficiencia-em-ingles-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-vao-voltar-para-o-brasil/>. Acedido em 21/11/2017.

¹⁰ Informação disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1933646-brasil-segue-estagnado-em-ranking-de-proficiencia-na-lingua-inglesa.shtml>. Acedido em 22/11/2017.

individual e a faixa de proficiência na língua britânica, dando a entender que, somente aqueles que tivessem poder aquisitivo para investirem no aprendizado de língua inglesa, conseguiriam atingir o nível de proficiência exigido.

Por sua vez, a língua inglesa, acompanhando o processo de globalização, foi-se transformando numa espécie de "língua franca" no meio acadêmico (ALTBACH & KNIGHT, 2007; GERHARDS & HANS, 2013), e Portugal não ficou indiferente a esta transformação. Assim, em 2012, o inglês converteu-se em disciplina de frequência obrigatória a partir do 5º ano do segundo ciclo do ensino básico; e, em 2014, em matéria obrigatória a partir do 3º ano do primeiro ciclo do ensino básico¹¹. Aliado a isto, o fato de neste país nunca se ter tido o hábito de dublar os filmes em inglês (mas legenda-los em português, mantendo o som original), também colaborou para que houvesse um bom acolhimento e entendimento desta língua em Portugal.

Portanto, ainda que o Brasil tenha intensificado os programas de mobilidade estudantil internacional, bem como o auxílio a este tipo de mobilidade através de um maior suporte ao aprendizado de línguas estrangeiras; e ainda que Portugal, acompanhando sobretudo o Projeto Europeu de Estado Nação, tenha fortalecido o aprendizado da língua inglesa no país; a capacidade linguística do estudante brasileiro do ensino superior (ou a falta dela), e o fato de Brasil e Portugal compartilharem a mesma língua, não podem deixar de ser considerados para a compreensão desta mobilidade.

Metodologia

Como referido, este artigo resulta da análise aos dados obtidos através de uma pesquisa de doutorado em curso. As principais questões de investigação desta pesquisa prendem-se com as motivações dos estudantes brasileiros do ensino superior para saírem do Brasil e escolherem determinado país, localidade e/ou universidade de destino. Para tal tem utilizado uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos, que implicou:

- Uma análise aos dados disponibilizados por diversas fontes secundárias de informação (DGEEC, CNPq, CAPES, etc);

- Entrevistas às fontes privilegiadas de informação (Diretores e/ou Vice-Diretores das Faculdades e/ou Institutos que haviam recebido o maior número de estudantes de nacionalidade brasileira, entre os anos letivos de 2008/2009 e 2011/2012¹²) e aos estudantes brasileiros no ensino superior¹³ português, que

¹¹ A educação em Portugal divide-se em: Ensino Básico, Secundário e Superior. O Ensino Básico divide-se em 1º, 2º e 3º ciclo, sendo que o 1º ciclo vai do 1º ao 4º ano; o 2º ciclo corresponde ao 5º e 6º ano, e o 3º ciclo engloba do 7º ao 9º ano. O Ensino Secundário abrange o 10º, 11º e 12º ano.

¹² Na altura, a DGEEC só possuía dados referentes até ao ano letivo de 2011/2012.

residiam nos municípios de Coimbra, Lisboa e Porto (visto que os dados da DGEEC também apontaram estes municípios como os que mais estudantes desta nacionalidade receberam), para além daqueles que já haviam estudado em Portugal, mas retornaram ao Brasil (para os Estados de São Paulo e Minas Gerais, visto que os dados disponíveis no Brasil também apontavam estes estados como os que mais estudantes do ensino superior haviam enviado para Portugal);

- A aplicação de um questionário *online*, que ficou disponível para todos os estudantes brasileiros que estivessem em Portugal há pelo mesmo 3 meses¹⁴, entre Outubro de 2015 e Janeiro de 2016; cujo principal motivo da migração para este país tivesse sido o estudo. Apesar de tratar-se de uma amostra “não probabilística” é importante ressaltar que, face ao universo de 8.710 estudantes brasileiros no ensino superior português em 2015/2016 (segundo a DGEEC), conseguiu-se obter através do questionário 449 respostas válidas, o que representou 5,15 % deste universo.

Assim, através da análise às motivações que fizeram esses estudantes escolherem Portugal como destino, foi possível aceder ao capital linguístico dos mesmos e perceber em que medida isto influenciou a escolha por este país.

O que a análise dos dados nos diz sobre o capital social e linguístico dos estudantes brasileiros no ensino superior português?

Em primeiro lugar, independentemente do grau de ensino para o qual foram (Licenciatura, Mestrado ou Doutorado), o questionário *online* confirmou que, a principal motivação dos estudantes brasileiros do ensino superior para a escolha de Portugal prendeu-se com a partilha do mesmo idioma (71,3%). Neste sentido, as entrevistas realizadas aos estudantes também demonstraram que, a facilidade com a língua portuguesa, em oposição ao “pouco à vontade” que grande parte dos entrevistados tinha com outros idiomas, foi o grande fator motivacional para a escolha do país de destino, comprovando que a capacidade linguística destes estudantes circunscrevia-se à língua portuguesa:

¹³ Os estudantes do ensino superior em Portugal são aqueles abrangidos pelo ensino universitário e politécnico, os quais lhes conferem os graus de licenciado e mestre. Já o grau de doutor é conferido somente pelas universidades e institutos universitários. Estes estudantes encontram-se, portanto, inscritos num dos três ciclos de estudo do ensino superior português: licenciatura, mestrado ou doutoramento.

¹⁴ O período de, pelo menos, 3 meses, foi considerado tendo por base a definição das Nações Unidas (1998) que, segundo Videira (2013, p. 139), “embora não seja aceite por todos os académicos ou agências de estatística nacionais se tornou efetivamente muito consensual, a migração internacional de um indivíduo implica que este se mude do seu país de residência atual para outro, por um período entre três meses e um ano (migração de curta duração) ou superior a um ano (migração de longa duração).”

"... eu acho que um dos fatores que fez eu me inscrever e ter vontade de vir naquela bolsa dos 6 meses, foi por ser Portugal e naquela altura eu não falar nenhuma outra língua..." (K, 2009, Intercâmbio na Graduação - Bolsa Santander)

"A gente (a entrevistada e o namorado) já tinha esse plano de fazer mestrado, e a gente começou a procurar. Ele chegou até a sinalizar lá nos Estados Unidos, mas eu pensei, pra escrever uma tese noutra língua, eu vou ter imensa dificuldade, então para mim tinha que ser Portugal por causa disso." (MC, 2008, Mestrado-pleno)

Em segundo lugar, apesar de 50,3% dos que disseram que escolheram Portugal por causa da língua também terem referido possuir competências num outro idioma (sendo 33,8% em inglês), os estudantes entrevistados revelaram que o grau dessa competência, ou seja, o nível dessa capacidade linguística, ainda não era suficiente para estudar num país cuja língua não fosse o português:

"Eu tenho um "trânsito" com o inglês, mas não domino. Poderia ter exercitado, ter "forçado uma barra" para ir para algum lugar de língua inglesa, mas eu não queria esse desconforto, principalmente diante de um curso!" (L, 2008, Mestrado-Pleno)

Ou seja, como já haviam verificado Araújo (2007), Perkins & Neumayer (2014) e Zhou (2015), muitos estudantes não querem passar pelo esforço emocional e social de estudarem em outra língua, justamente porque, para eles, isto representa um esforço, algo que não é "natural", visto que não lhes foi transmitido culturalmente, através da educação e/ou das suas trajetórias sociais.

Em terceiro lugar, mesmo para aqueles que afirmaram ter conhecimento em outro idioma, mas não conseguiram comprovar esta habilidade, a língua acabou por ser um elemento decisivo, já que a aspiração para migrar só poderia ser concretizada se existisse capacidade para fazê-la (CARLING, 2002). Assim, explicaram os entrevistados:

"Eu podia ter ido para um país de língua inglesa, mas eu tinha que ter um diploma que comprovasse que eu sei falar inglês. Eu tenho um, mas que não é reconhecido... Então eu tive que escolher Portugal "forçado"" (LE, 2014, Intercâmbio na Graduação)

"Na verdade, a minha ideia inicial em 2010, era ir para a Espanha... Mas como eu tinha prazos... tinha que comprovar essa proficiência em línguas, e tinha pouco tempo hábil para fazer os testes, eu falei, pronto, para o Porto (Portugal) eu não tenho que comprovar nada, então eu vou para lá." (TA, 2010, Intercâmbio na Graduação)

Portanto, os dados obtidos confirmaram que a competência linguística dos estudantes brasileiros que escolheram Portugal restringia-se a compreensão e capacidade de utilizar a língua portuguesa, visto que o aprendizado de outros idiomas no Brasil ainda não é algo transmitido culturalmente, pela educação ou mesmo socialmente, e demanda um esforço emocional (e também financeiro) que nem todos os estudantes estavam dispostos (ou poderiam) passar:

“... a maioria das pessoas que aprenderam inglês, não aprenderam na universidade, aprenderam antes da universidade. E aí, ou elas aprenderam na escola (e eu sei que na escola, ao nível do ensino público, o inglês ou não existe ou é muito precário); ou elas aprenderam no ensino privado (e aí tiveram algum inglês); ou elas aprenderam num curso de línguas (e isso pressupõe que elas tiveram a possibilidade de pagar um curso de inglês)... existe essa diferença social que acaba barrando, muitas vezes, por causa da língua, a possibilidade dos alunos que não tiveram acesso ao inglês de ir...” (JVB, 2014, Intercâmbio na Graduação)

Deste modo, estando o domínio do inglês no Brasil ainda circunscrito à uma “elite”, mas tendo as políticas de acesso à educação superior neste país proporcionado uma maior mobilidade estudantil não apenas desta “elite”, verificou-se, como referiu um dos estudantes entrevistados, que “...a parte do incentivo com o aumento das bolsas melhorou, só que a parte da língua ainda é deficiente” (LU, 2013, Mestrado-pleno). Ou seja, a possibilidade de estudar no exterior tem-se materializado, mas da seguinte forma: “...eu não falo nenhuma outra língua, mas falo português, então posso ir para Portugal” (JVB, 2014, Intercâmbio na Graduação). Portanto, uma das entrevistadas que disse ter ido para Portugal porque “infelizmente não tinha inglês”, quando questionada sobre se não pretendia aprofundar os seus conhecimentos nesta língua, respondeu não ser possível visto que “não tinha dinheiro para isso.” (RA, 2014, Mestrado-pleno, sem bolsa)

E aqui importa ressaltar que a maioria dos inqueridos (57,2%) havia ido para Portugal sem bolsa de estudos, o que foi de encontro a melhoria nos indicadores econômicos do Brasil (PEIXOTO, et al., 2016). Estes estudantes tiveram, portanto, os seus projetos de mobilidade financiados através de “Poupanças Próprias” (67,7%) e do “Financiamento dos Pais ou de Outros Familiares” (58,4%). Também importa destacar que grande parte (44,8%) encontrava-se na área das “Ciências Sociais, Direito e Comércio”, o que pode ser indicador de que em cursos como o Direito, por exemplo, o capital linguístico dos estudantes constituía-se, maioritariamente, pela língua portuguesa, já que as idéias, temas de pesquisa, ou autores de referência, revelaram a força desta língua nesta área do conhecimento:

“...atentando diretamente para o meu campo de atuação, que é o direito civil, eu poderia escolher entre o português e o alemão. Nesse aspeto, realmente, pelo menos pro mestrado, a escolha teria que ser por Portugal”. (GA, 2008, Mestrado-pleno)

Neste contexto, o capital social com o qual o estudante partiu para (e através do qual alimentou) esta empreitada, também restringiu-se à procura e manutenção de redes sociais com indivíduos de língua portuguesa. Assim, as ligações estabelecidas para a elaboração e concretização deste projeto migratório, bem como a compreensão das mensagens que através destas ligações passaram, auxiliaram na escolha do país, da cidade e da universidade de destino, mas não foram determinantes:

“...eu conversei com alguns amigos, professores, e eles disseram que, para mobilidade, era muito bom ir para o Canadá. Foi a primeira opção que eles sugeriram. E (o Canadá) estava recebendo os brasileiros muito bem, tanto para estudar quanto para trabalhar. Mas como eu não falava a língua inglesa, nem a francesa, Portugal foi pela questão da língua mesmo...” (JO, 2014, Mestrado-pleno)

Ou seja, ainda que as redes sociais estabelecidas, sobretudo através das novas tecnologias da informação e da comunicação (redes sociais *online* e *e-mails*), com amigos, conhecidos ou mesmo institucional e/ou com desconhecidos, transmitissem informações que auxiliassem este tipo de migração, o estudante depende do capital linguístico incorporado (das suas competências linguísticas) para que esta ajuda possa surtir algum efeito.

“A ajuda que eu recebi, fora a financeira da família, foi através desse meu amigo. Ele me apresentou outras pessoas que estudavam em Coimbra, e eu troquei e-mail com elas. Tem uma, a Renata, que foi importantíssima... Ela me deu todas as informações possíveis! Eu mandava vários e-mails perguntando detalhadamente. Eu acho que a maior ajuda que eu tive nesse tempo foram esses e-mails que eu troquei com essas pessoas.” (JÚ, 2011, Mestrado-pleno)

Deste modo, pode-se dizer que o capital linguístico daqueles que escolheram Portugal restringiu-se ao domínio da língua portuguesa (pois mesmo os que tinham conhecimento em outra língua disseram que não a dominava, ou que não conseguiam comprovar este domínio). Portanto, este capital influenciou a direção da migração, o capital social auxiliou a concretização deste projeto, mas a mobilidade só foi possível porque os estudantes tinham condições (recursos) para fazê-la.

Já em Portugal, a comunicação oral estabelecida materializou-se numa linguagem carregada de influências sociais e culturais (sotaques, regionalismos, gírias, etc), que fez com que estes estudantes tivessem que enfrentar algumas

dificuldades não observadas através da comunicação escrita (*e-mails*, redes sociais, etc) realizada ainda no Brasil:

“Tem uma coisa muito importante a ressaltar na questão da linguagem, que é geral, seja na universidade, ou fora dela: Os portugueses, em geral, nos compreendem muito bem, mas a gente precisa se adaptar um pouco para compreendê-los.” (T, 2014, Doutorado-Pleno)

“Eu tive contato com outros alunos brasileiros que tinham dificuldade em entender o próprio português de Portugal. Eu tive mais contato com brasileiros que tiveram essa dificuldade do que com o inglês! [...] E as próprias gírias! Eu cheguei lá e me falaram que eu era uma “gaja porreira¹⁵”! Eu pensei, “Meu Deus, o quê que será que é isso?” (M, 2015, Doutorado-Sanduíche)

Este elemento “surpresa” na narrativa dos estudantes indicou que estes não sabiam que iriam encontrar tantas diferenças na linguagem utilizada em Portugal. Isto demonstrou que, ou esta informação não havia sido difundida através das redes sociais estabelecidas anteriormente, ou que, ainda que este imigrante fosse detentor de um capital social mais elevado (DE HASS, 2010), o mesmo não lhe possibilitou conhecer esta realidade previamente.

O mesmo aconteceu em relação ao uso da língua inglesa pelas universidades portuguesas, já que muitos revelaram não terem tido conhecimento prévio de que esta língua era utilizada pelas universidades em Portugal:

“Quando eu cheguei aqui foi uma surpresa! Até porque há muitos estrangeiros que não falam português dentro de sala de aula, e eu acho isso um absurdo porque o professor tem que conversar com eles em inglês.” (LP, 2014, Intercâmbio na Graduação)

“...todos os congressos em que eu participei, as apresentações foram em inglês... e eu tive que estudar bastante as apresentações, o que eu iria falar em cada slide... Eu não sabia que eu iria ter que passar por isso, mas a minha professora de lá (Portugal) me exigiu...e eu acho que ela fez muito bem, porque ela me colocou alguns desafios...” (M, 2015, Doutorado-Sanduíche – já havia retornado ao Brasil)

Também os diretores e/ou vice-diretores entrevistados reconheceram que, “*o que atrai o estudante brasileiro para Portugal, majoritariamente, é a inexistência da barreira da língua*” (Diretor de uma das faculdades entrevistadas da Universidade de Coimbra - UC), “*até pelo fato dos nossos cursos de primeiro*

¹⁵ “Uma mulher simpática!”

ciclo serem lecionados em língua portuguesa" (Diretor de uma das faculdades entrevistadas da Universidade de Lisboa - UL). Por isso, "... já tivemos casos de alunos brasileiros que disseram, "quando eu vim, ninguém me disse que eu ia ter que apresentar trabalhos em inglês, que eu ia ter que falar em inglês", e eles não falavam rigorosamente nada!" (Diretora de uma das faculdades entrevistadas da Universidade do Porto - UP). No entanto, de acordo com outro dos diretores entrevistados de uma faculdade da UC, "...isso já não é um problema tão agudo como era há uns anos atrás", reconhecendo que houve uma melhoria no capital linguístico destes estudantes.

Viu-se, portanto, que muitos dos estudantes brasileiros do ensino superior que emigraram para Portugal, e atribuíram ao uso da mesma língua a principal motivação para esta escolha, nem sempre desfrutaram de um "espaço imaginado" em consonância com a realidade. Mas ainda que estes alunos não tenham emigrado em busca de maiores competências linguísticas, esta poderá ser uma das mais-valias adquiridas, vindo a contribuir para o incremento do capital linguístico dos mesmos.

Notas conclusivas

O capital linguístico é um dos fatores que pode ajudar a compreender a direção das migrações na atualidade, em particular no caso da mobilidade estudantil, sem esquecer, no entanto, que "a viabilidade, a natureza e a direção da migração é determinada pela interação de fatores individuais e contextuais" (CARLING, 2002, p.30). Assim como o capital social apareceu aqui como um dos fatores que pode auxiliar este tipo de mobilidade, o capital econômico (condições, recursos) continua a ser fundamental para a concretização da mesma.

Neste sentido, este artigo apresentou dados significativos para a compreensão da mobilidade dos estudantes brasileiros do ensino superior que foram para Portugal nos últimos anos, uma vez que este país foi apontado como um destino mais atraente pelos brasileiros entrevistados, pois estes acreditavam que a percepção do idioma tornaria mais fácil a concretização da mobilidade para fins de estudo, bem como a integração no país de destino.

No entanto, apesar da capacidade em língua portuguesa e da falta de capacidade em outras línguas ter sido a grande motivação para a escolha de Portugal, o alegado compartilhamento de um mesmo idioma nem sempre traduziu-se num mecanismo facilitador para a integração entre portugueses e brasileiros. Já em Portugal, vários entrevistados admitiram dificuldades na compreensão da língua portuguesa falada, o que gerou alguns obstáculos na comunicação e na constituição de redes de socialização com os portugueses. Além disso, o uso da língua inglesa pelas universidades portuguesas também

revelou-se um elemento “surpresa”, nem sempre visto com bons olhos por estes estudantes.

Portanto, para além do uso da língua inglesa no meio acadêmico ter sido maior do que estes estudantes imaginavam, as narrativas revelaram que a escolha por Portugal foi apoiada num “espaço imaginado” aonde acreditava-se que a língua portuguesa não seria um obstáculo, o que nem sempre foi realidade.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, R. 2008. *Associativismo, Capital Social e Mobilidade. Contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal*. Lisboa. Tese de Doutoramento em Sociologia das Migrações. Universidade Aberta
- ALMEIDA, A. M. F. et al. 2004. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, S.P: Editora da Unicamp.
- ALMEIDA, J. 2011. *O essencial sobre o capital social*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. 2007. Internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, v.11, n.3/4, pp. 290-305.
- ARAÚJO, E.R. 2007. Why Portuguese Students Go Abroad to Do Their PhDs. *Higher Education in Europe*, v. 32, n. 4, pp. 387-397.
- BOURDIEU, P. 1996. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Ática.
- BROOKS, R.; WATERS, J. 2010. Social Networks and education mobility: the experience of UK students. *Globalisation, Societies and Education*, v.8, n.1, pp. 143-157.
- CANÊDO, L.B. 2004. Masculino, Feminino e Estudos Universitários no Estrangeiro: os Bolsistas Brasileiros no Exterior (1987-1998). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Almeida, A.M.F. (org). Campinas, SP: Editora da Unicamp, pp. 168-187.
- CARLING, J. 2002. Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and Cape Verdean experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. v.28, Iss.1, pp. 5-42.
- DE HAAS, H. 2010. The Internal Dynamics of Migration Processes: A Theoretical Inquiry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. v.36, n.10, pp. 1587-1617.

- DELICADO, A. 2008. Cientistas Portugueses no Estrangeiro. Fatores de mobilidade e relações de diáspora. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.58, pp. 109-129.
- FAIST, T. 2010. The crucial mesolevel. *Selected studies in international migration and immigrant incorporation*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 59-90.
- FONSECA, M. L.; HORTAS, M. J. 2011. International Students in Portugal. *Canadian Diversity*, v 8, n.5, pp. 98-104.
- FONSECA, M. L. et al. 2015. Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior: os alunos universitários brasileiros em Portugal. *Vagas Atlânticas – Migrações entre Brasil e Portugal no início do Século XXI*. Peixoto, et.al. (org). Lisboa: Mundos Sociais, pp. 135-158.
- FONSECA, M. L. et al. 2016. International Mobility of Brazilian Students to Portugal: The Role of the Brazilian Government and University Strategies in Portugal. *Global Change and Human Mobility*. Singapore: Springer, pp. 265-284.
- FURUKAWA, T. et al. 2013. An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities. *Higher Education*, v.66, n.1, pp.17-37.
- FRIGOTTO, G. 2010. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez.
- GERHARDS, J.; HANS, S. 2013. Transnational human capital, education, and social inequality. Analyses of international student exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), pp. 99-117.
- GLOVER, P. 2011. International Students: Linking Education and Travel. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, v.28, n.2, pp. 180-195.
- KING, R. 2002. Towards a New Map of European Migration. *International Journal of Population Geography*, v.8, pp. 89-106.
- KING, R. et al. 2010. International student mobility literature review. *Report to Higher Education Funding Council for England*.
- LI, F. L. N. et al. 1996. Migrating to learn and learning to migrate: a study of the experiences and intentions of international student migrants. *International Journal of Population Geography*, v.2, n.1, pp. 51-67.
- MARTINEZ, K. L. et al. 2014. *Mobilidade Estudantil Internacional: Programa Ciência sem Fronteiras em Evidência*.
- MASSEY, D. et al. 1993. Theories of international migration: a review and appraisal. *Population and Development Review*, v.19, n.3, pp. 431-466.

- MAZZA, D. 2008. A internacionalização dos processos formativos - a circulação de pessoas, saberes e práticas no campo das Ciências Humanas. *Anais do 32º Encontro Anual da ANPOCS, GT 25 Migrações Internacionais*, Outubro.
- MAZZAROL, T.; SOUTAR, G. N. 2002. "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, v.16, n.2, pp. 82-90.
- MONTEIRO, L.A.; PECI, A. 2014. Capital Linguístico e Relações de Poder no Campo de Estudos Organizacionais no Brasil. *VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*, Gramado, RS.
- PEDREIRA, I. C. V. 2013. *Estudantes da CPLP no ensino superior em Portugal: Tendências de evolução e perfis sociais*, Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL.
- PEIXOTO, J. et al. 2016. *Regresso ao Futuro - A Nova Emigração e a Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Gradiva
- PERKINS, R.; NEUMAYER, E. 2014. Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), pp. 246-259.
- PÓVOA NETO, H. 2006. A imagem da imprensa sobre a emigração brasileira. *Estudos Avançados*. 20(57), pp. 25-39.
- PORTES, A. 2000. Capital social: as suas origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.33, pp. 133-158.
- RIBEIRO, A. M.; DOS PRAZERES, L. L. G. 2015. A produção da Subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras. *Revista Temáticas*, Campinas: IFCH, UNICAMP, v.23, n.45/46, pp. 25-52.
- RODRIGUES, H.W. (ORG). 2000. *Ensino jurídico: para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux
- RODRIGUES, T.; RIBEIRO, M. 2010. Mobilidade facilitada: a nova imigração brasileira em Portugal. *Comunicação apresentada em XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso internacional*, Santiago de Compostela: USC, 15-18 de Setembro.
- SALT, J. 1997. International Movements of the Highly Skilled. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n.3, OECD Publishing.
- SANTOS, F. S.; FILHO, N. A. 2012. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília e Coimbra: Editora Universidade de Brasília, Imprensa da Universidade de Coimbra.

- SHAKIROVA, A. A.; ALEXEEVNA, V. R. 2016. Linguistic Barriers to Academic Mobility. *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, v. 20, 79.
- SIMÕES, J. L.; NETO, R. de D. e M. 2013. Políticas de Expansão do Ensino Superior no Brasil: REUNI versus PROUNI, *Journal of Chemical Information and Modeling*.
- VASCONCELOS, L. N. De; DA SILVA, O.C. 2012. A influência do fomento da Fundação à Pesquisa do Estado do Amazonas no desenvolvimento de CT&I no período de 2003 a 2010. *IX Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 1*.
- VERTOVEC, S. 2002. *Transnational Networks and Skilled Labour Migration* Disponível em: <http://163.1.0.34/working%20papers/WPTC-02-02%20Vertovec.pdf>. Acesso em 11/08/2015.
- VIDEIRA, P. 2013. A mobilidade internacional dos cientistas: construções teóricas e respostas políticas. In: ARAÚJO, E.; FONTES, M.; BENTO, S. (eds). *Para um debate sobre Mobilidade e Fuga de Cérebros*. Braga, Portugal: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, pp. 138-162.
- ZAMBERLAM, J. et al. 2009. *Os estudantes internacionais no processo globalizador e a internacionalização do ensino superior*. Porto Alegre: Solidus
- ZHOU, J. 2015. International students' motivation to pursue and complete a Ph. D. in the US. *The International Journal of Higher Education Research*, v. 69, Iss.5, pp. 719-733.