



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROVÊNIA AMORIM BORGES

**A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO PROGRAMA
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES
BRASILEIROS COM DESTINO AOS EUA**

BRASÍLIA – DF

2015

ROVÊNIA AMORIM BORGES

**A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO PROGRAMA
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES
BRASILEIROS COM DESTINO AOS EUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação Profissional.

Área de concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais.

Orientação: Professora Doutora Renísia Cristina Garcia Filice.

BRASÍLIA - DF

2015

Borges, Rovênia Amorim
BB732i A interseccionalidade de gênero, raça e classe no
Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre
estudantes brasileiros com destino aos EUA / Rovênia
Amorim Borges; orientador Renísia Cristina Garcia
Filice. -- Brasília, 2015.
215 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Educação) -- Universidade de Brasília, 2015.

1. Ciência sem Fronteiras. 2. Gênero, raça e
classe. 3. Língua inglesa. 4. Mobilidade acadêmica.
5. Internacionalização. I. Garcia Filice, Renísia
Cristina, orient. II. Título.

ROVÊNIA AMORIM BORGES

**A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO PROGRAMA
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES
BRASILEIROS COM DESTINO AOS EUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília, como parte das exigências necessárias para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional, área de concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais. Defendida em 3 de dezembro de 2015.

Aprovada pela Banca Examinadora, constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice – FE/UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Universidade de Brasília – UnB
(Membro efetivo interno)

Profa. Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif
Universidade Católica de Brasília – UCB
(Membro efetivo externo)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
(Suplente – Universidade de Brasília – UnB)

Entre tantos, dedico este trabalho a você, Matheus. Pela feliz coincidência e honra de termos dividido junto a UnB como espaço acadêmico. Que o meu esforço de regresso sirva-lhe de inspiração para os seus próprios desafios.

AGRADECIMENTO

A sensação e a certeza exibem sentidos próprios. Nos apaziguam e nos inquietam. Nessa trajetória de dois anos, a certeza é de ter percorrido uma maratona de páginas e páginas, de números e números e a sensação, de que foi pouco.

A certeza é de chegar a um fim em meio à procura. Por isso, um fim que, na verdade, será um ponto de partida. Talvez possamos filosofar num plágio socrático de que a sabedoria consiste mesmo em ter a consciência do quase nada que conhecemos.

Essa inquietação talvez seja a força motriz. Se nos encantássemos facilmente pelo resultado, o fim seria de prontidão o ponto final. Porém, ao exigirmos mais de nós mesmos, vencemos as fronteiras impostas e nos deparamos com um espaço maior, inexplorado e em expansão. E é esse não pronto que guarda a beleza do inconformismo, da busca, do progredir.

Sinto-me entre a sensação de alívio pela tarefa cumprida e a frustração do tempo sempre cruel e insuficiente que me impediu de garimpar mais páginas, de misturar mais números, de buscar por outras palavras e de lapidá-las.

Entretanto, não há como negar o avanço, o passo adiante. Aprendi que o conhecimento é progressivo, distante do ponto de partida. Para se chegar a alguma conclusão, mínima que seja, o caminho é longo, entrecortado por etapas, recuos e escolhas.

Duas certezas reconfortam-me: o esforço empregado e o apoio ao longo do caminho. Aqui, faço as reverências aos que me deram o conforto e o desconforto necessário ao movimento.

O meu muito obrigada à Renísia, minha orientadora, por alinhar o rumo da investigação e acreditar no que parecia impossível; dos desencontros aos encontros, um aprendizado de respeito e admiração; à Girlene, por conduzir a metodologia inicial da pesquisa e estar disponível em todos os momentos; à Ranilce por ensinar o que não está nos livros e nos contagiar com essa generosidade leve e imensa em doar o que aprendeu.

Aos professores e colegas do curso pela amizade construída e momentos de conhecimento que dividimos. Serão inesquecíveis!

Reverências também aos bolsistas que colaboraram, voluntária e anonimamente, e tornaram possível esta pesquisa com a coragem e a dignidade das suas opiniões. Sem vocês, a certeza de que não haveria o começo.

Enfim, às minhas filhas, as gêmeas Bruna e Clara, peço desculpas pelo egoísmo de tempo na despedida das suas infâncias. Ao meu marido, que se esforçou por entender essa pausa difícil e necessária.

[...] que tristeza para o pensador ou filósofo ter o cérebro a escaldar de ideias e não poder emiti-las com propriedade e segurança por não conhecer a língua do povo que visita.

Oscar Przewodowski

RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo de identificar o perfil por gênero, raça e classe de estudantes de graduação no Programa Ciência sem Fronteiras, em intercâmbio nos Estados Unidos entre 2012 e 2015, com vistas a avaliar em que medida essas condicionantes se conectaram às dificuldades, ou não, em relação ao domínio da língua inglesa. No cumprimento desse propósito, analisou-se o impacto da baixa proficiência em língua inglesa na seleção definida por critérios de mérito. Para a obtenção da amostra de 1.283 bolsistas realizou-se um *survey* com o envio de questionários aos participantes do intercâmbio nos EUA relacionados no site oficial do Programa, o “Bolsistas pelo Mundo”. A análise estatística teve o suporte do *software SPSS*. Assim, à luz do materialismo histórico e dialético, a pesquisa revelou as contradições intrínsecas do intercâmbio brasileiro. Para a fundamentação teórica, utilizou-se estudos de autores nacionais e estrangeiros: Bresser-Pereira (2003, 2006, 2015), Boito Jr. (2012; 2013), Castelo (2012), Lima e Contel (2011), Mello (2011), Martens, Rusconi e Leuze (2007), Morosini (2006, 2009, 2011 2013), Bhandari e Blumenthal (2013), Schwartzman (2001), Velho (1998, 2011), Oliveira (2010), Fernandes (2000), Lázaro (2012), Jaccoud (2013), Gomes (2001), Piovesan (2005), Rawls (2009), Louro (2000, 2014), Marx (1974, 2007, 2015), Barbosa (1996, 1999), Garcia-Filice (2007, 2011), Queiroz (2001, 2004), Guimarães (2002), Spears (2014) e outros. Os resultados indicaram que o CsF: i) vinculou-se à estratégia política de um Estado neoliberal e indutor de um novo desenvolvimentismo nacional, pautado pelo crescimento econômico articulado à redução das desigualdades; ii) mostrou-se interdependente do capitalismo transnacional do século XXI e do imperativo da capacidade dos países em competir no mercado global a partir de avanços científicos e tecnológicos; iii) refletiu os aspectos estruturais de desigualdade econômica, racial e de gênero e referendou a inadequação do ensino de inglês na educação básica no Brasil, frente ao contexto da internacionalização da educação superior. Conclui-se que as desigualdades históricas de ordem econômica, racial e de gênero materializaram-se, contraditoriamente, no CsF. O programa se mostrou um espaço de privilégio para jovens do sexo masculino, brancos, de melhor poder aquisitivo e procedentes das regiões mais industrializadas do Brasil. Dessa forma, estudantes pobres, em sua maioria negros/as e procedentes de escolas públicas foram os mais penalizados pelos reflexos das desigualdades regional, econômica, racial e de gênero. Ressignifica-se, assim, com robusto trabalho de campo, a fragilidade dos conceitos de mérito e equidade que ancoram o CsF. Mérito para quem? Equidade com quem? Entende-se que as políticas afirmativas implementadas no Brasil, com maior ênfase a partir de 2000, contribuíram para que a representação dos segmentos sociais no CsF não fosse ainda mais discrepante e injusta.

Palavras-chave: Ciência sem Fronteiras; gênero; raça; classe; língua inglesa.

ABSTRACT

This dissertation aimed to identify the profile of graduate exchange students of the Science without Borders Program in the United States between 2012 and 2015. The profiles were studied and divided by gender, race and social class in order to assess to what extent these conditions are connected, or not, to the difficulty of learning the English language. In order to do so, we analyzed the impact of low proficiency in English in the selection defined by merit criteria. Questionnaires were sent and with the answers obtained, we were able to study the sample of 1,283 students listed in the official website of the CsF Program. The statistical analysis was done with the support from the SPSS software. Like that, in the light of the historical and dialectical materialism, the survey revealed the inherent contradictions of the Brazilian exchange Program. For the theoretical referential, national and foreign authors were studied: Bresser-Pereira (2003, 2006, 2015), Boito Jr. (2012; 2013), Castle (2012), Lima and Contel (2011), Mello (2011), Martens, Rusconi and Leuze (2007), Morosini (2006, 2009, 2011, 2013), Bhandari and Blumenthal (2013), Schwartzman (2001), Velho (1998, 2011), Oliveira (2010), Fernandes (2000), Lázaro (2012), Jaccoud (2013), Gomes (2001), Piovesan (2005), Rawls (2009), Louro (2000, 2014), Marx (1974, 2007, 2015), Barbosa (1996, 1999), Garcia-Filice (2007, 2011), Queiroz (2001, 2004), Guimarães (2002), Spears (2014) and others. The results indicated that the CsF Program: i) is linked to the political strategy of a neo-liberal state, and induces a new national developmentalism, guided by articulated economic growth to reduce inequality; ii) proved to be interdependent of transnational capitalism of the XXI century and the imperative of countries' capacity to compete in the global market from scientific and technological advances; iii) reflected the structural aspects of economic, racial and gender inequality and endorsed the inadequacy of the English language teaching in the Brazilian basic education, compared to the internationalization of the higher education context. It is possible to conclude that the historical inequalities of economic, racial and gender, are all materialized, contradictorily, in the CsF Program. The Program was proved to be a privileged space for young, white and rich Brazilian males who come from the most industrialized regions of Brazil. Thus, poor students, mostly black, and coming from public schools were the ones who were worst hit by the effects of regional, economic, racial and gender inequalities. In this way it is possible to spot the fragility of the concepts of merit and fairness that anchor the CsF Program. Merit for whom? Equity with whom? On the other hand, it is understood that the affirmative policies implemented in Brazil, with greater emphasis since 2000, contributed for the representation of social groups in the CsF Program in a way that is less disparate and unfair.

Keywords: Science without Borders; gender, race, class; English language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Principais destinos dos bolsistas do Ciência sem Fronteiras	87
Gráfico 2 – Instituições dos EUA que mais receberam bolsistas de graduação	91
Gráfico 3 – Distribuição de bolsistas por gênero	94
Gráfico 4 – UFs com maior participação na amostra	107
Gráfico 5 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por gênero	110
Gráfico 6 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por gênero e raça	111
Gráfico 7 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por grupos 1 e 2.....	115
Gráfico 8 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por grupos 3 e 4.....	116

FIGURAS

Figura 1 – Distribuição da amostra por região	106
---	-----

QUADROS

Quadro 1 – Objetivos das perguntas do questionário da pesquisa	82
Quadro 2 – Validação semântica do questionário	86
Quadro 3 – Problemas identificados no questionário na fase de pré-teste	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Previsão inicial de implementação das bolsas do CsF	29
Tabela 2 – Bolsistas por área de conhecimento – amostra estratificada	89
Tabela 3 – Distribuição regional de bolsistas por gênero e área de conhecimento	96
Tabela 4 – Distribuição dos bolsistas por renda familiar	99
Tabela 5 – Classificação dos bolsistas por grupo de renda	100
Tabela 6 – Escolaridade da família dos bolsistas	101
Tabela 7 – Origem dos bolsistas por tipo de escola no ensino médio	102
Tabela 8 – Origem dos bolsistas por tipo de IES	103
Tabela 9 – IES que mais enviaram bolsistas de graduação ao CsF	104
Tabela 10 – Distribuição regional de bolsistas por gênero e raça	108
Tabela 11 – Distribuição regional por raça e classe	109
Tabela 12 – Distribuição regional de bolsistas por gênero e tipo de escola	119
Tabela 13 – Tipo de escola no ensino médio por região e raça	120
Tabela 14 – Distribuição regional de bolsistas por grupos 1 e 2 e tipo de escola	121
Tabela 15 – Distribuição regional de bolsistas por grupos 3 e 4 e tipo de escola	122
Tabela 16 – Distribuição regional de bolsistas por gênero e tipo de IES	122
Tabela 17 – Distribuição regional de bolsistas por raça e tipo de IES	123
Tabela 18 – Distribuição regional de bolsistas por grupo 1 e 2 e tipo de IES	123
Tabela 19 – Distribuição regional de bolsistas por grupo 3 e 4 e tipo de IES	124
Tabela 20 – Distribuição regional de cotistas por gênero, raça e grupos de renda	125
Tabela 21 – Habilidade em leitura	140
Tabela 22 – Habilidade em escrita	140
Tabela 23 – Habilidade em conversação	140
Tabela 24 – Habilidade em proficiência geral	141
Tabela 25 – Inglês como problema nas aulas de intercâmbio	143
Tabela 26 – “Principal meio” de aquisição da língua inglesa	144
Tabela 27 – “Principal meio” de aquisição da língua inglesa – gênero	145
Tabela 28 – “Principal meio” de aquisição da língua inglesa – raça	147
Tabela 29 – “Principal meio” de aquisição da língua inglesa – classe	148
Tabela 30 – Bolsistas em curso de idioma nos EUA – por gênero e região	149
Tabela 31 – Bolsistas em curso de idioma nos EUA – por raça e região	150
Tabela 32 – Bolsistas em curso de idioma nos EUA – por classe e região	151
Tabela 33 – Opinião dos bolsistas sobre o ensino de inglês na EB – grupos 3e 4	153

Tabela 34 – Meritocracia como fator de influência ao CsF	157
Tabela 35 – Condições socioeconômicas como fator de influência ao CsF.....	158
Tabela 36 – Fatores de influência para ingresso no CsF, segundo bolsistas.....	159
Tabela 37 – Distribuição opiniões dos bolsistas por gênero e raça – grupos 3 e 4.....	159

LISTA DE SIGLAS

ABDI	Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CCT	Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
Cepal	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
C&T	Ciência e Tecnologia
CsF	Programa Ciência sem fronteiras
EF EPI	<i>EF English Proficiency Index</i>
Eletrobras	Centrais Elétricas Brasileiras S.A.
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
ETA	<i>English Teaching Assistantships</i>
ETS	<i>Educational Testing Services</i>
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
Febraban	Federação Brasileira de Bancos
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i>
GPSE	Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais

HBCUs	Universidades e Instituições Comunitárias de Ensino Superior Historicamente Negras
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
Ielts	<i>Academic-International English Language Testing System</i>
IES	Instituições de Educação Superior
IIE	<i>Institute for International Education</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
Laeser	Laboratório de análises econômicas, históricas, sociais e estatísticas das relações raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Nafsa	<i>Economic Impact Statements</i>
Nova	<i>Northern Virginia Community College</i>
MEC	Ministério da Educação
MEO	<i>My English Online</i>
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD&I	Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
Petrobras	Petróleo Brasileiro S.A.
PIB	Produto Interno Bruto
Pitce	Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNCTI	Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPA	Plano Plurianual
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
Toefl	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UF	Unidade da Federação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid	<i>United States Agency for Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
WTO	<i>World Trade Organization</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
-----------------	----

CAPÍTULO 1

PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: CONEXÃO ENTRE O NOVO DESENVOLVIMENTISMO NO BRASIL E A ECONOMIA DO CONHECIMENTO

1.1 – Entenda o CsF: objetivo, meta e processo seletivo	27
1.2 – Ciência, tecnologia e inovação na centralidade desenvolvimentista	34
1.2.1 – <i>O novo desenvolvimentismo: impactos na CT&I</i>	40
1.2.2 – <i>O intercâmbio no mercado global do conhecimento</i>	49
1.3 – Gênero, raça e classe no CsF: o desafio da equidade na internacionalização	57
1.3.1 – <i>Um novo conceito de equidade</i>	61
1.3.2 – <i>Meritocracia e equidade em sociedades desiguais</i>	67
1.4 – Considerações parciais	72

CAPÍTULO 2

PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS EM MOVIMENTO: UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 – Breve reflexão sobre o materialismo histórico dialético	74
2.2 – A abordagem mista em pesquisas qualitativas.....	78
2.3 – O questionário como instrumento metodológico	82
2.4 – Definição dos sujeitos da pesquisa	87
2.5 – Sobre a coleta de dados	90

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS CORRELATOS AO PERFIL

3.1 – Conhecendo os bolsistas do CsF nos Estados Unidos	93
3.1.1 – <i>Perfil geral dos bolsistas</i>	94
3.1.2 – <i>Perfil dos bolsistas por gênero, raça e classe</i>	107
3.2 – Considerações parciais	127

CAPÍTULO 4

A FRONTEIRA LINGUÍSTICA NO PROGRAMA DE INTERCÂMBIO

4.1 – Língua inglesa no Brasil: uma breve retomada histórica	136
4.2 – Proficiência dos bolsistas nos EUA	139
4.3 – Como os bolsistas do CsF nos EUA aprenderam inglês?	143
4.4 – Fatores de influência na aprendizagem de inglês	151
4.5 – Considerações parciais	164
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	169
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A – Questionário da pesquisa	200
APÊNDICE B – Estado da Arte	207
APÊNDICE C – Proficiência nas chamadas públicas do CsF para os EUA	210
APÊNDICE D – Escolaridade da família dos bolsistas, segundo a região	212
APÊNDICE E – Escolaridade da família dos bolsistas (grupos 3 e 4), segundo a região	214

INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta da segunda turma do curso de Mestrado Profissional em “Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior”, linha de pesquisa que se vincula a área de concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais (GPSE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Ressalta-se que este estudo só se tornou possível a partir da política interna do Ministério da Educação (MEC) de investir na capacitação do seu quadro de técnicos e de buscar a inovação e a valorização da experiência profissional¹. O intuito final é contribuir com reflexões que impliquem em perspectivas de maior equidade na política de internacionalização da educação superior a partir da observação de critérios por gênero, raça e classe.

Aprovada em concurso público realizado em 1994 como técnica em Comunicação Social e lotada na Assessoria de Imprensa do MEC, a autora desta pesquisa desempenha função ligada à produção e à divulgação de informações jornalísticas. No exercício dessa atividade profissional surgiu a motivação pelo objeto de estudo, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), especificamente os bolsistas de graduação com destino aos Estados Unidos.

Destaque da política do primeiro governo da presidente Dilma Rousseff, com vistas à ampliação da mobilidade de estudantes e pesquisadores em áreas de conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e inovação do Brasil, o Ciência sem Fronteiras, tão logo foi lançado, despertou o interesse da mídia, suscitou críticas, dúvidas e demanda por informações estatísticas. A equipe de imprensa do MEC viu-se, portanto, às voltas com o ineditismo de um Programa que precisava ser assimilado em sua complexidade. Logo de início, a expectativa em relação à língua inglesa e o destino EUA ganharam destaque na mídia.

O frenesi acerca do CsF pode ser explicado por uma série de fatores: primeiramente, devido à grande quantidade de bolsas ofertadas para estudar fora do país; segundo, porque, pela primeira vez na história da educação superior no Brasil, uma política de intercâmbio foi direcionada prioritariamente à graduação; terceiro, pelo apelo social e desenvolvimentista, que atrela o conhecimento científico à inovação tecnológica como indutores do crescimento econômico do país; quarto, pela dificuldade que os estudantes brasileiros apresentaram na proficiência de uma língua estrangeira, expondo as mazelas crônicas no sistema de ensino

¹ A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal do MEC foi instituída pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, posteriormente regulamentado pela Portaria nº 1.507, de 28 de outubro de 2010.

básico; e, por fim, na dinâmica capitalista neoliberal globalizada, pelo fato dos Estados Unidos assumirem no CsF um papel de liderança na recepção de estudantes brasileiros.

PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA DE ESTUDO

Há alguns registros que parecem se conectar à dificuldade dos bolsistas com o domínio das habilidades de um segundo idioma. Embora o ensino de línguas estrangeiras tenha sido iniciado no Brasil na primeira década do século XIX com a vinda da Corte Portuguesa, somente a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2010a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou-se disciplina obrigatória no currículo das escolas brasileiras.

Ainda assim, uma oferta limitada aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, a partir do 6º ano. Além disso, o ensino se processou sem livros didáticos até 2011 e conduzido por matrizes curriculares oficiais² com foco nas habilidades de leitura e gramática (LIMA, 2011). Somente no final de 2011, com a instituição do CsF e o impulso nos acordos bilaterais para a cooperação técnico-científica com universidades no exterior, a língua estrangeira conquistou *status* entre as disciplinas obrigatórias e um novo olhar no bojo da política educacional brasileira.

Diante da baixa proficiência dos estudantes de graduação e com riscos de não cumprir a meta de 101 mil bolsas, estabelecida no germinar do Programa de intercâmbio, o MEC viu-se pressionado a instituir um ano depois de lançar o CsF, o Programa Inglês sem Fronteiras³, com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação de universitários para os exames de proficiência exigidos para ingresso nas universidades anglófonas. Dois anos depois, esse programa foi abarcado pelo Idioma sem Fronteiras (IsF)⁴ para ofertar, além do inglês, cursos de outros idiomas.

Dessa forma e como já havia ocorrido em outros países, a proficiência em língua estrangeira consolidou-se no Brasil como exigência para a formação da nova elite acadêmica e para a inserção no crescente fluxo da mobilidade estudantil em todo o mundo (LASANOWSKI, 2013). Portanto, comunicar-se em inglês, a chamada “língua das ciências” (SOUZA, 2011), tornou-se formação necessária para a inclusão na chamada “sociedade do

² O ensino de línguas estrangeiras na escola regular fundamental, como disciplina obrigatória, foi regulamentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998.

³ O Programa Inglês sem Fronteiras foi instituído pelo MEC pela Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação de alunos da graduação para os exames de proficiência em língua exigidos para ingresso nas universidades anglófonas parceiras do CsF.

⁴ A Portaria 973, que institui o Idiomas sem Fronteiras (IsF), foi publicada no Diário Oficial da União, n. 222, seção 1, p. 11, em 17/11/2014.

conhecimento” (MELLO, 2011) ou nos termos empregados por Kazamias (2012b), “sociedade da informação” e “sociedade da aprendizagem”.

Nesse sentido, problematiza-se até que ponto as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais latentes no Brasil do século XXI não estão promovendo uma seleção dos sujeitos históricos em condições favoráveis para a “mutação tecnológica” (BONETTI, 2008) exigida pelos imperativos de acumulação do novo capitalismo. Dualidades essas que passaram a perpassar com maior ênfase a arena das políticas públicas do Brasil a partir do governo Lula (SADER, 2013).

Portanto, ao se ver confrontado pelo desafio de investir na produção de conhecimento e na redução das desigualdades nacionais, o Estado brasileiro estruturou um novo modelo desenvolvimentista que vinculou o econômico ao social. Na perspectiva desse novo paradigma, as políticas de distribuição de renda favoreceriam a redução da pobreza e da desigualdade e o crescimento da economia por ampliarem o consumo interno, fortalecendo o setor produtivo nacional.

Nesse novo percurso, a educação foi priorizada como política social e “um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254). Na educação básica, viu-se a ampliação da obrigatoriedade escolar dos quatro aos 17 anos, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, à Constituição Federal.

Na educação superior, programas foram criados para democratizar o acesso, entre os quais: i) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que aumentou as vagas na graduação e ampliou a oferta de cursos noturnos, ii) o Programa Universidade para Todos (Prouni) que, por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), concede bolsas em instituições privadas a estudantes de baixa renda.

Nesse arcabouço normativo há de serem citadas as políticas de promoção de igualdade na educação superior, que ganharam fôlego com a aprovação e a regulamentação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a). A instituição de reservas de vagas para negros/as, indígenas e egressos de escolas nas universidades e institutos da rede federal tem o objetivo de corrigir distorções na composição discente nos *campi* universitários, facilitando o ingresso de estudantes com perfis diferenciados e de escolas públicas.

No Brasil, conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2014), as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) revelam-se ainda celeiros de uma elite

branca e “bem-nascida” economicamente. Tarefa complexa e com muitos percalços para a implementação do ponto de vista de resistência material, cultural e simbólico.

Tendo em vista a complexa dinâmica das reconfigurações do capitalismo no início do século XXI, nos cenários interno e externo, procurou-se, nesta pesquisa, analisar o reflexo das iniquidades nacionais no CsF e em que medida a baixa proficiência em língua inglesa dos universitários brasileiros revelou-se pendular a um perfil historicamente elitizado por condicionantes de gênero, raça e classe.

No decorrer do estudo, o CsF expôs as deficiências crônicas da educação pública brasileira ao se configurar como um dos pilares das políticas estratégicas do novo desenvolvimentismo brasileiro. Nesse sentido, retoma-se o pensamento de Anísio Teixeira que, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, já denunciava o sistema dual que privilegiava a formação das elites em detrimento das camadas populares. Quase quatro décadas depois, ele mantinha a mesma crítica:

[...] nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites [...]. (TEIXEIRA, 1967, p. 61)

Há de se verificar a atualidade e a pertinência dessa crítica no contexto do CsF. Estudos recentes (BRASIL, 2014a; RISTOFF, 2014; INEP, 2014; GARCIA-FILICE, 2007; 2011) denunciam que, no Brasil do século XXI, as desigualdades mantêm-se latentes nas escolas e promovem a exclusão dos mais pobres. O acesso à formação superior permanece como privilégio de poucos. Os 7 milhões de estudantes em cursos de graduação no Brasil representam apenas 15,1% de taxa de escolarização líquida do total de estudantes entre 18 e 24 anos, faixa etária considerada adequada para a formação superior.

Conforme Ristoff (2014, p. 726), o Brasil “começa apenas a querer sair de um sistema de acesso de elite e ainda assim fortemente auxiliado pela redução da população de 18 a 24 anos no país”. Para sustentar essa afirmação, o autor recorre à conceituação dos três modelos de participação na educação superior (elite, massa e universal) preconizada por Martin Trow em 1973⁵.

⁵ O estudo *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, de autoria de Martin Trow foi impresso em 1973 pela Comissão Carnegie sobre o Ensino Superior em Berkeley e publicado no Relatório Geral sobre a Conferência das Estruturas Futuras da Educação Pós-Secundária, 55-101. Paris: OCDE, 1974.

Na classificação de Trow (2005), o sistema educacional deixa de ser elite para ser considerado universal, quando a participação na educação superior supera 50% dos jovens de 18 a 24 anos. No sistema de massa, o percentual de acesso oscilaria entre 16% e 50% e o modelo de participação caracteriza-se por um *plus* na dinâmica da meritocracia individual, ou seja, o ingresso na graduação superaria a aquisição da meritocracia baseada no desempenho escolar para “alcançar a igualdade de oportunidades” (TROW, 2005, p. 64) por meio de programas compensatórios⁶ instituídos pelo Estado.

Uma visão relativa à democratização no acesso à educação superior e de preocupação em superar as desigualdades em relação aos grupos historicamente marginalizados pode ser observada no campo das políticas públicas que tomam vulto a partir de 2003, no contexto do novo desenvolvimentismo do Estado brasileiro. Nesse sentido, a meta 12 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), impôs o desafio de elevar para 33%, e no prazo de dez anos, a taxa líquida de matrícula da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos.

Com base nessa breve contextualização que evidencia um obstáculo real, a dificuldade dos bolsistas com a proficiência na língua inglesa, partiu-se da premissa de que a seleção do Programa continuou privilegiando os mais favorecidos. *A priori*, alunos com melhor domínio de um segundo idioma pelas condições econômicas favoráveis, que puderam pagar pela formação específica em escolas de línguas. Pressupõe-se que se refira a um grupo de maioria branca.

Como os dados oficiais tornados públicos⁷ não revelam raça e classe dos beneficiários, nem trazem informações sobre origem escolar e forma de ingresso (cotistas ou não), aliou-se a inquietação pessoal pela temática racial, além da social. Assumiu-se, assim, o desafio de compor um perfil dos estudantes contemplados com bolsas para intercâmbio aos EUA entrelaçado às condições econômicas, sociais e educacionais, com especial atenção às peculiaridades relacionadas à proficiência da língua inglesa como fator de sucesso, ou não, da política.

⁶ GARCIA-FILICE (2011), em seu estudo, revela que esse caráter compensatório não pode ser visto, em relação à inserção do critério raça, apenas como uma forma de acalmar os ânimos dos subalternos, numa perspectiva de crítica capitalista, mas implica em tensos jogos de força engendrados historicamente por um combativo e presente Movimento Negro.

⁷ Quanto ao perfil socioeconômico dos bolsistas, o site oficial “Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras” dispõe de dados de gênero. Até a defesa desta dissertação, não havia informações sobre raça, classe e proficiência linguística.

PERGUNTAS DA PESQUISA

Diante das circunstâncias anunciadas, este estudo traz como questão central:

→ O processo seletivo de candidatos ao CsF conseguiu contornar a dificuldade de proficiência de língua inglesa, possibilitando que houvesse igualdade de oportunidades aos estudantes enviados para o principal país de destino, os Estados Unidos, considerando os recortes de gênero, raça e classe? Nesse sentido, a política promoveu o princípio de equidade previsto no modelo de novo desenvolvimentismo do Estado brasileiro?

A partir desse problema de pesquisa, outras questões emergiram como complementares:

1. Em que medida, considerando aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos, pode-se afirmar que o CsF se conecta à política do novo desenvolvimentismo brasileiro, reduz a desigualdade econômica e aciona o princípio da equidade nas exigências da economia do conhecimento e da internacionalização da educação superior no século XXI?
2. Como se compôs o perfil dos bolsistas do CsF enviados aos Estados Unidos, considerando os recortes de gênero, raça, classe, origem regional e as condições de formação no ensino médio (escola pública ou privada) e de ingresso na graduação (cotistas ou não)?
3. De que forma o nível socioeconômico desigual, articulado à maior ou menor proficiência em inglês dos beneficiários do CsF, operou como fator de iniquidade no processo seletivo?

OBJETIVO GERAL

Analisar em que medida o Programa Ciência sem Fronteiras promoveu, de forma equânime, o acesso de estudantes da graduação a diferentes espaços institucionais nos Estados Unidos, tendo, como parâmetro, os recortes de gênero, raça e classe e as condições educacionais, especialmente o nível de conhecimento em língua inglesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

→ Evidenciar o contexto externo e interno que tornou possível o surgimento do Programa CsF como parte da estratégia para um novo desenvolvimento

econômico e social do país e a sua inserção na economia do conhecimento do século XXI;

→ Traçar o perfil geral dos bolsistas de graduação enviados aos Estados Unidos entre 2012 e 2015;

→ Verificar se há participação equitativa dos bolsistas por gênero, raça e classe, de acordo com a origem regional e as condicionantes educacionais;

→ Analisar a proficiência em língua inglesa dos bolsistas nas variáveis de gênero, raça e classe;

→ Contribuir, a partir da análise das sugestões e críticas dos bolsistas do CsF, para o aprimoramento do Programa em suas próximas etapas.

Para fundamentar o recorte teórico, recorreu-se a uma revisão das produções acadêmicas nos últimos cinco anos. O novo desenvolvimentismo no Brasil encontra como principal guarida os estudos de Bresser-Pereira (2003, 2006, 2015). Porém, as visões de Mercadante (2013), Sader (2013), Boito Jr. (2012, 2013), Castelo (2012), Fonseca, Cunha e Bichara (2013) e Morais e Saad-Filho (2011) ajudaram a compreender os novos desafios assumidos e impostos ao Estado brasileiro.

As temáticas da sociedade do conhecimento e da internacionalização da educação superior estão interligadas e despertam um interesse crescente de autores nacionais e estrangeiros. No percurso teórico desta pesquisa foram consultados artigos e livros de variados pesquisadores, entre os quais se destacam: Kazamias (2012), Mello (2011), Lima e Contel (2011), Bhandari e Blumenthal (2013), Azevedo e Catani (2013), Martens, Rusconi e Leuze (2007), Morosini (2006, 2009, 2011, 2013), Silva-Júnior e Catani (2013), Silva-Júnior e Spears (2012), Spears (2014) e Santos e Almeida Filho (2012).

Porém, a complexidade do tema demandou leituras específicas sobre a vinculação do setor produtivo com a ciência e tecnologia (SCHWARTZMAN, 2001; VELHO, 1998, 2011; LIMA; CONTEL, 2011; OLIVEIRA, 2010; FERNANDES, 2000), o ensino de língua inglesa no Brasil (DELLA-ROSA, 2013; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 1999) e a conceituação de equidade (SCHWARTZMAN, 2015; LÁZARO, 2012; JACCOUD, 2013; MOROSINI, BERTINATTI, GOLEMBIEWSKI, 2013; GENTILI; STUBRIM, 2013; SILVA, 2012b; FELICETTI; MOROSINI, 2009), justiça social (GOMES, 2001, PIOVESAN, 2005, RAWLS, 2009), meritocracia (ARROW; BOWLES; DURLAUF, 2000; BARBOSA, 1996; 1999; YOUNG, 1958), gênero, raça e classe (LOURO, 2000, 2014; GARCIA-FILICE, 2007, 2011; QUEIROZ, 2001, 2004; GUIMARÃES, 2002).

Além desse aporte teórico, foram importantes as leituras de artigos e de dissertações com enfoque no Ciência sem Fronteiras (APÊNDICE B), bem como a consulta constante aos sites oficiais do Programa (Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras e o Bolsistas pelo Mundo) e aos bancos de dados sobre o Censo da Educação Superior e a demografia nacional e regional, gerenciados, respectivamente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foram consultados ainda documentos, relatórios e estudos de governo, leis, decretos, portarias e as seguintes chamadas públicas do CsF para intercâmbio nos EUA: nº 01/2011, nº 102/2011, nº 117/2012, nº 131/2012, nº 132/2012, nº 143/2013, nº 156/2013, nº 180/2014 e nº 196/2014 (APÊNDICE C).

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo encontra-se dividido em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Cada uma desses capítulos traz suas seções e subseções, conforme o detalhamento a seguir:

O capítulo 1 aborda a fundamentação teórica acerca do tema investigado e tem o objetivo de responder a primeira questão da pesquisa. É composta da seção intitulada *Programa Ciência sem Fronteiras: conexão entre o novo desenvolvimento do Brasil e a economia do conhecimento*, dividido em três subseções: i) na primeira, apresenta-se o programa de intercâmbio brasileiro, com seu objetivo principal, metas e critérios de participação ii) em seguida, faz-se uma breve contextualização histórica da ciência na centralidade do novo desenvolvimentismo no Brasil na chamada sociedade do conhecimento: iii), por fim, define-se o novo sentido de equidade no novo ciclo de políticas no Estado brasileiro e como se associa ao entendimento de interseccionalidade por gênero, raça e classe para a redução das desigualdades.

No capítulo 2, intitulado *CsF em movimento: percurso teórico-metodológico*, apresenta-se a justificativa pelo método do materialismo histórico e dialético, numa abordagem qualitativa e quantitativa, e o ferramental teórico metodológico utilizado para a coleta e análise de dados. O capítulo 3 traz os resultados e as análises, responde à segunda questão da pesquisa, e está dividido em duas seções. Na primeira, apresentam-se, em gráficos e tabelas, os dados gerais dos bolsistas, e, na segunda seção, o perfil socioeconômico é construído a partir do cruzamento de dados por gênero, raça e classe, além de variáveis correlatas à origem

regional, à forma de ingresso (cotista ou não) e ao tipo de escola frequentada no ensino médio.

No capítulo 4, a seção intitulada *Fronteira linguística no Programa de intercâmbio*, traz os dados referentes à língua inglesa e que permitem responder a questão três da pesquisa. Encontra-se subdividida em três seções. A primeira trata da proficiência dos bolsistas nos EUA em diferentes habilidades, considerando gênero, raça, classe, condições de formação no ensino médio, tipo de IES (pública ou privada) e forma de ingresso (cotistas ou não). A segunda seção apresenta dados sobre de que forma os bolsistas aprenderam inglês. Na terceira seção, analisam-se as falas dos bolsistas sobre os fatores que influenciaram no aprendizado do inglês no percurso da educação básica.

Nas considerações finais, apresenta-se a análise qualitativa das sugestões e das críticas apresentadas pelos bolsistas da amostra para o aprimoramento do CsF. A título de contribuição para os gestores do CsF e pesquisadores em geral, dada a condição de ser esta uma pesquisa de Mestrado Profissional, integra essa dissertação, como produto final, um *e-book* com dados adicionais da pesquisa, intitulado *Mérito? Gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: impactos na língua inglesa*.

Diante do quadro em tela, passa-se ao primeiro capítulo, que visa evidenciar o contexto histórico, global e nacional que tornou possível o surgimento do Programa Ciência sem Fronteiras como parte no arcabouço das políticas estratégicas para um novo desenvolvimento econômico e social do Brasil.

CAPÍTULO 1

PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: CONEXÃO ENTRE O NOVO DESENVOLVIMENTO DO BRASIL E A ECONOMIA DO CONHECIMENTO

Este primeiro capítulo da pesquisa, composta de três seções, tem o objetivo de analisar em que medida, a partir de aspectos históricos, políticos e econômicos, pode-se afirmar que o CsF se conecta à política do novo desenvolvimentismo brasileiro a fim de atender às exigências da sociedade do conhecimento e da internacionalização da educação superior no século XXI. Na primeira seção, segue a descrição e um breve balanço das metas da primeira etapa do Programa Ciência sem Fronteiras.

1.1 ENTENDA O CSF: OBJETIVO, META E PROCESSO SELETIVO

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi idealizado pela Casa Civil da Presidência da República⁸ como parte das ações prioritárias para a retomada desenvolvimentista no Brasil. No propósito de impulsionar a internacionalização⁹ da educação superior em áreas estratégicas para o crescimento econômico, duas frentes de mobilidade foram priorizadas no Programa: envio de estudantes e pesquisadores ao exterior para aprimorar seus conhecimentos e atração de cientistas estrangeiros para atuar em projetos de pesquisa no Brasil.

Duas agências governamentais de fomento à pesquisa no Brasil ficaram responsáveis pela execução do Programa: a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). De acordo com o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011a), o objetivo geral do CsF é:

⁸ Na 38ª Reunião Ordinária do Pleno do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em 26 de julho de 2011, a presidente Dilma Rousseff anunciou o CsF aos membros do conselho como nova política para impulsionar o desenvolvimento do país. Discurso disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-38a-reuniao-ordinaria-do-pleno-do-conselho-de-desenvolvimento-economico-e-social-cdes>>. Acesso em: 14/out./2015.

⁹ Internacionalização, neste estudo, segue a definição adotada por Azevedo, Silva-Júnior e Catani (2015, p. 64) de “internacionalização de ideias”, ou seja, “acessar e tornar acessível, por meio da língua, materna ou estrangeira, a ciência e o conhecimento em uma escala que transcende a fronteira nacional”.

[...] propiciar a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

As áreas de conhecimento prioritárias são aquelas capazes de impulsionar o desenvolvimento produtivo com vistas à estratégia de inserir o Brasil na “economia mundial do conhecimento”, ou seja, que tem por base o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Conforme Mello (2011, p. 40), trata-se de uma economia em que os fundamentos materiais e técnicos repousam, basicamente em três pilares: i) no domínio do conhecimento científico, das novas tecnologias, na qualidade educacional e profissional dos recursos humanos disponíveis, ii) na capacidade produtiva industrial instalada, e iii) na articulação inteligente (*feedback*) desses elementos, de indiscutível complementaridade funcional.

Na economia do conhecimento do século XXI, a educação, a ciência, a tecnologia e a inovação converteram-se nos eixos de um novo capitalismo para o qual os recursos naturais, a mão de obra e o capital tornam-se secundários. O conhecimento capaz de gerar conhecimento e, portanto, riqueza é a nova força motriz na dinâmica produtiva e as desigualdades mundiais, assinala Mello (2011), passam a ser mensuradas por “moldes cognitivos”.

Essa nova forma de desenvolvimento do capitalismo remonta aos 25 anos finais do século XX e foi preconizada por Manuel Castells, na obra *A Sociedade em Rede*, de “capitalismo informacional”, ou seja, uma nova era em que o conhecimento com base tecnológica informacional projeta-se e assume o lugar da matéria-prima no setor produtivo. Em termos globais, afirma Mello (2011, p. 57), o informacionalismo, na perspectiva de Castells, vai “determinar níveis diferenciados e ampliados de excedente e acumulação – graças às aplicações da microeletrônica, da computação e da genética”.

Nessa dinâmica imposta pelo capitalismo do século XXI, as universidades e os institutos de pesquisa situam-se no epicentro das políticas de investimento dos governos como *locus* do “complexo e cíclico processo de realimentação das novas tecnologias” (MELLO, 2011, p. 58). Conforme Kazamias (2012b, p. 519), os *campi* deixam de ser territórios socioculturais para “metamorfosar-se em locais de produção de conhecimento instrumental, tecnociência e aquisição de habilidades mercantilizáveis”.

Na visão do teórico grego, a missão das universidades fica reduzida na formação do *anthropos-politis* (pessoa-cidadã) para se voltar à construção do “trabalhador do conhecimento informado, eficiente e qualificado para os mercados econômicos mundiais competitivos” (p. 519).

O documento oficial do Programa (CAPES; CNPQ, 2011) elenca os campos de interesse¹⁰ do Brasil frente a essa nova sociedade do conhecimento globalizada: engenharias e demais áreas tecnológicas; ciências exatas e da terra (física, química, biologia e geociências); ciências biomédicas e da saúde; computação e tecnologias da informação; tecnologia aeroespacial; fármacos; produção agrícola sustentável; petróleo, gás e carvão mineral; energias renováveis; tecnologia mineral; biotecnologia; nanotecnologia e novos materiais; tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais; biodiversidade e bioprospecção; ciências do mar; indústria criativa; novas tecnologias e engenharia construtiva e formação de tecnólogos. Enfatiza-se, portanto, “os setores em que a sustentabilidade está ameaçada e os setores nos quais o Brasil possui vantagem comparativa” (BRASIL, 2011b, p. 34).

Na primeira etapa do CsF, de 2011 a 2014, cumpriu-se a meta de distribuir 101 mil bolsas por oito modalidades. A tabela 1, abaixo, mostra o total de bolsas previsto, por modalidade, na proposta inicial do Programa. Os dados referem-se às 75 mil bolsas a serem concedidas pela Capes e CNPq. Não estão incluídas, portanto, as 26 mil bolsas pela cota das empresas privadas.

Tabela 1 – Previsão inicial de implementação das bolsas do CsF

Modalidade de bolsa	Bolsas CNPq	Modalidade de bolsa	Bolsas Capes	Total
Doutorado sanduíche	10.700	Doutorado sanduíche	13.900	24.600
Graduação sanduíche	15.500	Graduação sanduíche	11.600	27.100
Pós-doutorado	5.000	Pós-doutorado	3.900	8.900
Doutorado pleno	1.940	Doutorado pleno	7.850	9.790
Estágio Sênior	660	Estágio Sênior	2.000	2.660
Treinamento empresa	700	Treinamento empresa	-	700
Jovens Talentos	400	Jovens Talentos	460	860
Pesquisador visitante	100	Pesquisador visitante	290	390
Subtotal	35.000	Subtotal	40.000	75.000

Fonte: Capes;CNPq (2011).

Como se pode observar pela tabela 1, as bolsas do CsF foram pensadas para contemplar não apenas estudantes no exterior, mas também jovens cientistas de talento em início de carreira no Brasil, bem como para atrair pesquisadores estrangeiros, interessados em desenvolver atividades profissionais no país. O programa também abriu possibilidade para

¹⁰ As 18 áreas prioritárias para a concessão das bolsas do CsF foram aprovadas pelo Comitê Executivo e homologadas pelo Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Programa e, formalmente, instituídas pela Portaria Interministerial MEC/MCTI nº 1, de 9/jan./2013, publicada no Diário Oficial da União em 11/jan./2013, Seção 1, p. 24. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/49737135/dou-secao-1-11-01-2013-pg-24>>. Acesso em: 03/out./2015.

que especialistas e engenheiros de empresas brasileiras e técnicos e gestores de tecnologia de Institutos de Ciência e Tecnologia (ICTs) e universidades pudessem “aperfeiçoar técnicas específicas” do exercício profissional no exterior.

Ressalta-se que não estava prevista uma discrepância tão significativa entre o quantitativo de bolsas para a graduação sanduíche (27.100) e a pós-graduação sanduíche (24.600), o que denota uma inversão de rumo na fase operacional do CsF. Conforme Chaves (2015) as cotas para a pós-graduação foram superestimadas pelas Capes e CNPq e precisaram ser revistas ao se verificar que não haveria candidatos suficientes para as áreas específicas do Programa e o cumprimento do prazo previsto. Esse fato gerou a dificuldade seguinte: selecionar estudantes de graduação com a proficiência necessária. “Com o Programa em andamento, procurou-se corrigir esse problema proporcionando aos estudantes cursos de idiomas no exterior, e no Brasil” (CHAVES, 2015, p. 91).

O balanço oficial do Painel de Controle do CsF¹¹, com dados atualizados até agosto de 2015, evidencia a centralidade das bolsas na modalidade da graduação sanduíche: 69.042 das 87.826 bolsas implementadas¹², o que corresponde a **78,6%** desse total. Na proposta original, esse percentual era bem menos impactante, na ordem de **32,4%**.

No balanço oficial, o doutorado sanduíche (9.149), o doutorado pleno (2.942) e o pós-doutorado (4.929) somaram **19,4%** das bolsas implementadas pelo CsF; enquanto na proposta inicial, essas três áreas totalizavam 43.290, correspondendo a **57,7%** do total de bolsas. O CsF rompe, portanto, a tradição da agenda do governo de privilegiar a pós-graduação ao promover a melhoria do ensino de graduação (PESSOA, 2000). Em sua pesquisa sobre o CsF, Westphal (2014, p. 33) faz essa mesma observação:

Historicamente, o Brasil nunca havia realizado um processo de mobilidade internacional nessa proporção, principalmente na modalidade de graduação-sanduíche. Para se ter uma ideia desse crescimento, o maior número de concessão de bolsas no exterior da CAPES até 2010, antes da criação do Programa, era de 4.500. Após o lançamento do Programa CsF em 2011, o número de bolsas concedidas, em apenas dois anos, elevou-se para 33.179.

¹¹ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 28/set./2015.

¹² Bolsas implementadas referem-se aos alunos que efetivamente participaram do intercâmbio; as bolsas concedidas incluem os estudantes que, por motivos diversos, foram contemplados com a bolsa, mas não participaram do Programa. Pelos dados finais da Capes e CNPq, de 19/12/2014, apresentados em audiência pública do Senado Federal em 29/04/2015, foram concedidas 101.446 bolsas: 78.980 em graduação sanduíche; 9.288 em doutorado sanduíche; 6.243 em pós-doutorado; 3.365 em doutorado pleno; 2.025 a professores visitantes; 946 a jovens talentos e 599 na modalidade mestrado profissional.

Antes do CsF, um outro programa já havia sido instituído pela Capes para a formação de recursos humanos em nível de graduação: o Programa Sanduíche em Áreas Tecnológicas, em 1998. Assim como o CsF, esse programa visava “a internacionalização da formação profissional em áreas tecnológicas, consideradas estratégicas” (PESSOA, 2000, p. 33) e tinha foco nas engenharias. No total, o programa liberou 790 bolsas e os intercâmbios restringiram-se a três países: Alemanha (393), EUA (102) e França (295). Uma experiência, portanto, bem mais modesta em relação ao CsF, que intercambiou estudantes para 46 países.

Outra mudança verificada na dinâmica da execução do CsF foi a destinação de parte das bolsas a estudantes de mestrado profissional: 557 estudantes. Essa modalidade de intercâmbio não constava na proposta original. Outras 490 bolsas foram entregues a jovens cientistas e 717 pesquisadores receberam o benefício para visitar o Brasil e contribuir com pesquisas em andamento. Os dados são do Painel de Controle do CsF, de agosto de 2015.

Entretanto, uma grande lacuna apresentada pelo CsF foi com relação a participação das empresas. Das 26 mil bolsas previstas, as empresas contribuíram com 21.508 bolsas. Desse total, conforme dados do balanço oficial do Programa apresentado em audiência pública na Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (CCT) do Senado Federal¹³, as maiores contribuições vieram de empresas públicas: a Petrobras financiou 10 mil bolsas; a Febraban, 6,5 mil; a Eletrobras, 2,5 mil; o Banco do Brasil, 500; a Caixa Econômica Federal, 500; a Vale, 996; a Statoil, 162; e a Shell, 150. Esses números ilustram a contradição de um país que pretende ser capitalista e competitivo, mas, ao que parece, sem o devido respaldo financeiro do setor industrial. Ampliar a participação da iniciativa privada é uma das perspectivas para a segunda etapa do Programa.

Na seção da CCT do Senado Federal, de 29 de abril de 2015, o então presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, afirmou que o Brasil investe apenas 1,1% do Produto Interno Bruto (PIB) em ciência e tecnologia, o que se configura um grande desafio para o crescimento econômico, frente a países mais desenvolvidos que investem 2% ou mais nessas áreas e apresentam um número considerável de cientistas e engenheiros na sua população:

Se o país não aplica 2% do PIB vai ser difícil ganharmos a condição de crescer e, para isso, esses 2% têm de formar engenheiros e cientistas em todas as áreas, sobretudo nas áreas tecnológicas e inovação. O mais curioso é que esse nosso 1,1% é predominantemente de governo, enquanto que nesses países, em alguns casos mais de 70%, como é o caso da Coreia, vêm de empresas. E as nossas empresas no Brasil, infelizmente, não aplicam em

¹³ Os dados referem-se a bolsas concedidas. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=3542>>. Acesso em: 4/set./2015.

ciência e tecnologia e a quase metade desse 1,1% é principalmente de empresas públicas (SENADO FEDERAL, 2015).

Por essa fala, nota-se que estar matriculado em um curso nas áreas de conhecimento pré-definidas pelo Programa impôs-se como condição *sine qua non* para a participação. Esses campos de saber foram priorizados com base em “estudos realizados pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, o Ministério da Indústria e Comércio e a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI)” (CAPES; CNPq, 2011, p. 7), considerando o cenário de investimentos estratégicos para o país.

Entretanto, os demais requisitos do processo seletivo obedeceram a uma dinâmica flexível. A partir da análise das nove chamadas públicas realizadas pelo CsF para intercâmbio nos EUA, nota-se que as mudanças mais significativas foram correlatas à proficiência linguística, o que será explorado no capítulo 4 desta pesquisa.

Conforme a proposta original do Programa, os candidatos deveriam apresentar excelência acadêmica (mérito), conhecimento da língua para o país de destino e ter concluído entre 40% e 80% do curso. Depois, esse intervalo percentual foi alterado para o mínimo de 20% e o máximo de 90% do currículo previsto para o curso, conforme detalha o Portal do CsF¹⁴. A pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os prêmios em olimpíadas de conhecimento, além de participação em programas de iniciação científica, serviram como critérios de desempate e classificação.

A distribuição dos bolsistas de graduação pelos EUA foi feita por intermédio de dois parceiros: o *Institute of International Education* (IIE) e o Consórcio de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (CCC), representado pela *Northern Virginia Community College* (Nova). O IIE, “organização sem fins lucrativos criada em 1919 com a missão de promover as relações dos EUA com outros países na área educacional” (VIEIRA; MACIEL, 2012, p.163-164), administra “cerca de 250 programas de intercâmbio internacional” e, no Brasil, teve a parceria da Comissão *Fulbright* para alocar os bolsistas do CsF em universidades norte-americanas.

A Nova fez o encaminhamento dos alunos de institutos tecnológicos para os chamados *colleges*, “instituições de ensino superior profissionalizante, com cursos de dois anos de duração” (VIEIRA; MACIEL, 2012, p. 154). O processo de alocação dos bolsistas, assunto abordado na parte final desta pesquisa, configurou-se entre as principais reclamações dos

¹⁴ O Portal do CsF disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 3/out./2015.

estudantes da amostra por serem enviados a instituições que não ofereciam seus cursos de graduação.

Em três editais¹⁵ (chamadas públicas nº 132/2012, nº 143/2013 e nº 156/2013) contou-se com a parceria das Universidades e Instituições Comunitárias de Ensino Superior Historicamente Negras (HBCUs)¹⁶, muito embora não se tenha feito distinção racial no processo seletivo. A aliança entre as HBCUs e o Brasil faz parte do compromisso de cooperação no âmbito do Plano de Ação Conjunto Brasil-EUA para a Eliminação da Discriminação Étnico-Racial e a Promoção da Igualdade, assinado em março de 2008 e reafirmados pelos presidentes Dilma Rousseff e Barack Obama, por meio de programas de intercâmbios educacionais de curta duração¹⁷.

Como se percebe, o CsF é um programa amplo e os vários aspectos de sua dinâmica extrapolam este estudo. Contudo, entender o objetivo geral, a meta principal de concessão de 101 mil bolsas e os critérios de seleção torna-se fundamental para as análises e as reflexões a partir da contextualização histórica que antecedeu e permeou a primeira etapa do Programa.

Todavia, ressalta-se que o documento com a proposta de criação do CsF e o decreto que o instituiu não fazem menção a critérios para uma seleção equitativa, seja por recortes de classe, gênero ou raça ou por origem regional. Por isso, reafirma-se, a curiosidade particular que motivou a pesquisa, de saber quais bolsistas compuseram o seletivo grupo beneficiado pelo maior investimento público¹⁸ para qualificação em nível superior em instituições de ensino e pesquisa nos Estados Unidos. Como desdobramento, a que pese, quais as dificuldades enfrentadas em virtude da proficiência em língua inglesa.

¹⁵ Os editais do CsF para intercâmbio nos EUA estão disponíveis no portal do Programa: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estados-unidos2>>. Acesso em: 14/set./2015.

¹⁶ Cf. anexo 1 da Chamada Pública 132/2012 do CsF, a maioria das HBCUs surgiu a partir de 1865 em resposta à necessidade de instituições que educassem os escravos recém-libertos e impedidos de frequentar as instituições dos brancos.

¹⁷ Informações extraídas do site oficial do Departamento de Estado dos EUA:

<<http://www.state.gov/p/wha/rt/social/brazil/education/index.htm>>. Acesso em 16/set./2015. Mais informações no endereço:< <http://www.embaixada-americana.org.br/japer/japer.htm>>. Acesso em 16/set./2015.

¹⁸ De acordo com balanço oficial do CsF¹⁸, a dotação final ao Programa foi de R\$ 9.458.128.731,48 e o valor empenhado, de R\$ 6.359.059.528,33. A Capes teve dotação final de R\$ 5.338.053.932,00 e valor empenhado de R\$ 3.715.987.951,53. O CNPq teve dotação final de R\$ 4.120.074.799,48 e um valor empenhado de R\$ 2.643.071.576,80. Diante das dificuldades operacionais do Programa, os custos superaram, consideravelmente, a previsão inicial do orçamento, de R\$ 1.429.441.973,00 para o CNPq e R\$ 1.731.424.647,00 para a Capes (CAPES; CNPq, 2011). Informação disponível na apresentação de Jorge Almeida Guimarães, ex-presidente da Capes, em audiência pública no Senado Federal:

<<http://www12.senado.gov.br/ecidania/visualizacaoaudiencia?id=3542>>. Acesso em: 05/out./2015.

1.2 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA CENTRALIDADE DESENVOLVIMENTISTA

O Programa Ciência sem Fronteiras evidenciou o novo *status* adquirido pela ciência, tecnologia e inovação na arena política do Brasil ao associar essa tríade ao crescimento econômico e à competitividade na sociedade do conhecimento (MELLO, 2011). Nesse sentido, não há como entender o programa de intercâmbio sem vinculá-lo ao novo Estado desenvolvimentista brasileiro e à economia global do século XXI. Um cenário em que o conhecimento reina como a mais-valia na nova ordem capitalista. Conforme Kazamias (2012a, p. 199), o conhecimento tornou-se *commodity* e fator de produção “para a acumulação de capital e o desenvolvimento sustentável em uma economia global competitiva”.

Durante os quatro primeiros séculos, a única tecnologia desenvolvida no Brasil foi voltada para as atividades de mineração de ouro e produção de açúcar. De forma geral, as pesquisas científicas realizadas no “Novo Mundo”, no período colonial, ficaram restritas às missões estrangeiras, aos naturalistas interessados em conhecer e classificar a fauna e a flora do novo território. E a ciência, por sua vez, só adquiriu centralidade no Brasil na primeira metade do século XX.

De 1889 a 1930, período conhecido como Velha República ou a República do Café com Leite, as instituições científicas, diante do crescimento da indústria e do desenvolvimento nacional, focalizaram as necessidades mais urgentes do país, como a exploração de recursos naturais, a expansão da agricultura e o saneamento de portos e cidades (SCHWARTZMAN, 2001). Entretanto, foi na área da medicina sanitária que o Brasil recebeu, em 1907, na Alemanha, reconhecimento internacional. A equipe de Oswaldo Cruz havia conseguido controlar a epidemia da febre amarela no país.

De 1930 a 1937, período conhecido por Estado Novo, Getúlio Vargas buscou expandir nacionalmente o sistema educacional básico e promover a industrialização. A ciência e a educação superior, porém, continuaram com papéis coadjuvantes. Exemplo foi a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP) por iniciativa do governo estadual e não do governo federal. Com o objetivo de promover o progresso da pesquisa científica, a USP tornou-se “a mais importante instituição científica já estabelecida no Brasil depois do Instituto Oswaldo Cruz” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 178).

No Brasil, anterior ao período da Segunda Guerra Mundial, não havia tradição de contatos e colaboração entre a indústria e a ciência, diferentemente do que era usual em países como a Alemanha e os Estados Unidos. Conforme Schwartzman (2001), a pesquisa científica

era vista nessa época como atividade cultural, e não como necessária ao desenvolvimento econômico do país.

A visão estratégica da ciência como propulsora econômica surge após o conflito mundial, quando a produção científica e tecnológica moldou o novo paradigma do crescimento industrial. Segundo Velho (2011, p. 129-130), a ciência emerge no “papel estratégico como força produtiva, merecendo um lugar na política dos governos”. Por conseguinte, o governo federal passou a conceder *status* político à ciência, criando em janeiro de 1951 o primeiro centro nacional de pesquisas, o CNPq¹⁹, vinculado diretamente ao presidente da República.

Nessa mesma época, pelo Decreto nº 29.741, de 11 de junho de 1951, foi criada a Capes. Ambos os órgãos tinham por missão fomentar o processo de industrialização nacional. Percebe-se que esses dois órgãos mantêm-se alinhados com essa mesma missão nas primeiras duas décadas do século XXI no tocante ao processo de internacionalização da educação superior e à formação de recursos humanos, de alto nível para o setor produtivo.

Portanto, foi a partir de meados do século passado, no pós-Segunda Guerra Mundial, que a influência do capitalismo na formulação das políticas científicas se espalhou pelo mundo, tendo por base os modelos normativo-institucionais que partiam dos Estados Unidos e da Inglaterra, países vitoriosos com o conflito.

Essa vinculação teve por marco o documento *Science: the Endless Frontier*, elaborado por Vannevar Bush²⁰, e entregue ao presidente norte-americano Harry Truman, em 1945. O texto fundamenta o modelo linear de inovação e a ciência figura com o *status* de “fronteira sem fim”, tendo o Estado como principal financiador (VELHO, 2011) a benefício de grupos específicos. Esse modelo seria copiado tanto por países industrializados quanto por aqueles em desenvolvimento na América Latina.

Conforme Schwartzman (2001), a comunidade científica no Brasil buscava apoio do Estado para projetos de novas tecnologias e atuação no planejamento social e político. O primeiro desfecho desse movimento foi a criação, em 1948, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), “que passaria a ser a agência brasileira responsável pelo diálogo com as associações congêneres existentes em outros países” (p. 258).

¹⁹ O CNPq foi criado pela Lei nº 1.310 de 15 de janeiro, a chamada “Lei Áurea da pesquisa no Brasil”, cf. informações no site oficial do órgão: www.cnpq.br/web/guest/a-criacao. Acesso em: 08/dez./2015. Em 1970, o CNPq teve o nome alterado para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, atualmente vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

²⁰ Engenheiro, político e inventor estadunidense; conhecido pelo papel político no desenvolvimento da bomba atômica durante o governo do presidente Truman (1945-1953).

O CNPq contava com o apoio do então governo Getúlio Vargas e tinha como objetivo original desenvolver pesquisas no campo de energia atômica. No contexto da Guerra Fria, essa iniciativa dos cientistas brasileiros não contava com o apoio dos EUA, uma vez que era estratégico o controle da tecnologia nuclear (SCHWARTZMAN, 2001).

Todavia, além de apoiar pesquisas, o CNPq já oferecia bolsas para estudos avançados e de pós-graduação no exterior, em parceria com a Capes. Nesse contexto, permeava no meio científico do país a influência direta da norte-americana Fundação Rockefeller, cujo apoio financeiro à ciência no Brasil aumentou entre 1955 e 1960.

[...] além de sua contribuição direta para o controle de enfermidades tropicais, a Fundação Rockefeller exerceu um grande impacto sobre a comunidade científica brasileira, mediante a exportação da capacidade tecnológica e de modelos de instituições americanos, além de ter permitido a um significativo grupo de brasileiros uma exposição direta ao ambiente científico e educacional americano. Em termos mais específicos, ela serviu como instrumento fundamental no processo de substituir a França pelos Estados Unidos, como o local para onde se dirigem os cientistas brasileiros em busca de educação, inspiração e modelos. (SCHWARTZMAN, 2001, p. 246, grifo nosso)

Como se nota, a influência dos Estados Unidos na internacionalização da ciência já operava no Brasil desde meados do século XX. Entretanto, a pesquisa científico-tecnológica centrava-se nos cursos de doutorado das recém-criadas universidades públicas federais no Brasil. Yazbeck (2002) assinala que os primeiros estímulos às pesquisas internacionais no Brasil surgiram no âmbito das doutrinas e técnicas pedagógicas e no contexto de modernização da sociedade entre o final da década de 1940 e 1960.

Os educadores Anísio Teixeira e Florestan Fernandes comandavam os centros de pesquisa do então Instituto Nacional de Pedagogia (Inep)²¹, criado em 1937 no Estado Novo de Getúlio Vargas, período em que a cultura e a política apresentavam-se integradas na concepção de nacionalismo. Momento histórico, há de se ressaltar, em que o Brasil passava por uma mudança no seu perfil econômico, com o fortalecimento da classe média nas cidades e o início de um processo de industrialização.

Nessa dinâmica, a ciência passou a ser vista como peça importante nas políticas públicas para o processo de desenvolvimento industrial do país. As pesquisas no Inep, de

²¹ O Instituto Nacional de Pedagogia foi criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 e teve o nome alterado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14/out./2015.

caráter psicopedagógicas, foram substituídas pelas investigações sociológicas “para a formulação e acompanhamento de políticas educacionais” (YASBECK, 2002, p. 250).

Por conseguinte, em 1955, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), como órgão do Inep, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil. A criação do CBPE, afirma a autora, teve o apoio de cientistas sociais estrangeiros e abriu espaço para o intercâmbio de pesquisadores no exterior, pautados por temáticas sobre escola e sociedade, aculturação, mobilidade social e discussões sobre raça e condições econômicas.

Lima e Contel (2011) consideram que esse período corresponde à fase inaugural da internacionalização no Brasil, com a presença de professores visitantes (franceses e norte-americanos) nas recém-criadas universidades brasileiras. Sobre essa primeira fase de internacionalização da educação superior, observa Garcia Jr. (2013, p. 191):

A concessão de bolsas de estudos aos candidatos a estudos internacionais alterou completamente as chances de viajar ao exterior, diminuindo o peso da seleção baseada apenas no patrimônio econômico da família de origem, ou em capital social e político que a ele se associava; aumentaram por esta época as chances dos que haviam investido em percursos escolares de alto rendimento e que acreditavam em justificativas da meritocracia, dispendo que os cargos da alta administração pública ou privada deveriam ser providos pelos que mais dispunham de diplomas e competências, os “mais capazes”.

Todavia, há de se ponderar sobre esse ponto de vista, considerando que as bolsas para intercâmbio no exterior até o CsF, se concentravam na pós-graduação e que a educação superior até o limiar do século XXI constituía um espaço ainda menos diversificado por estratos sociais. Portanto, compunham um perfil elitizado.

A criação do CBPE, que resultou de um programa de cooperação entre o Inep e os técnicos da Unesco, sinaliza a intensificação da influência dos organismos internacionais na política educacional e científica brasileira. Entretanto, até o início da década de 1960, a política estatal de fomento à pesquisa nacional não fincou raízes sólidas e o país não avançou no desenvolvimento de uma tecnologia própria e competitiva. Na visão de Lima e Contel (2011), o Brasil, historicamente, sempre ocupou uma “condição periférica” e passiva na industrialização para o desenvolvimento econômico.

Por consequência, observam as autoras, “não se formou uma burguesia nacional com força suficiente para alavancar o processo de desenvolvimento econômico do país” (p. 32) e capaz de romper com os vínculos de dependência estrutural com os países centrais no

capitalismo mundial. O governo Juscelino Kubistchek (1956-1961) constitui exemplo desse período ao promover uma agenda política ancorada no desenvolvimento com a abertura para o capital estrangeiro, sem que houvesse transferência de tecnologia ao setor produtivo nacional (PEREIRA, 2013b).

A partir de 1964, com o golpe militar, o Estado brasileiro buscou uma posição mais ativa e, para isso, apoiou financeiramente a ciência e a tecnologia, vinculando-as às estratégias políticas. O Estado militar era, segundo Fernandes (2000), composto pela aliança entre as forças armadas, o grupo dirigente, e as burguesias nacional e internacional.

[...] o regime militar agiu de duas maneiras diferentes em relação a comunidade científica, embora talvez, com um só objetivo. Primeiro, reprimiu e expulsou da comunidade científica alguns dos mais eminentes cientistas em seus campos, especialmente os que podiam ser rotulados de esquerdistas. Em seguida, apoiou e promoveu a ciência e a tecnologia. O objetivo era, por um lado, ter cientistas e ciência integrados ao projeto do Brasil como uma ‘grande potência’, criando as condições internas para atrair o investimento do capital estrangeiro ou mesmo, como se afirmou nos planos, para criar tecnologia. (FERNANDES, 2000, p. 41-42)

Nesse cenário, as pesquisas científicas em nível universitário foram impulsionadas, em especial nas áreas de engenharias e ciências exatas, as mesmas priorizadas no âmbito do Ciência sem Fronteiras. Pode-se dizer, assim, que a primeira onda de forte internacionalização da educação superior no Brasil, patrocinada pelo Estado, ocorreu sob o regime militar. Entretanto, assinala Garcia Jr. (2013), um processo passivo em que buscou desqualificar o sistema educativo universalista e sistêmico defendido por Anísio Teixeira e outros intelectuais desde a década de 1930.

Para isso, os militares defendiam um modelo educativo subordinado “ao imperativo do crescimento econômico, como única maneira do Brasil se inserir na competição entre grandes potências” (GARCIA JR., 2013, p. 205). Em 1969, há de se ressaltar, a aproximação entre Brasil e Estados Unidos resultou no acordo do MEC com a *United States Agency for International Development (Usaid)* e na definição conjunta do sistema educacional “ideal” para o Brasil, o que incluiu a reforma universitária.

Nessa dinâmica, e sob a égide do regime militar, a educação desempenhou um novo papel (VIEIRA; FARIAS, 2011), vinculando-se ao projeto desenvolvimentista. Frente às demandas por formação superior no Brasil e às pressões sociais desde a década de 1940, a Lei nº 5.540 de 1968 regulamentou uma reforma universitária a fim de “formar quadros deste

nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo chamado milagre brasileiro” (p. 147).

Nesse sentido, assinalam as autoras, a Reforma da Universidade Brasileira não apenas buscava conter a expansão desordenada da graduação como modernizar e melhorar a eficiência da educação superior para a formação de recursos humanos de alto nível para o país. A aproximação das universidades brasileiras com as dos Estados Unidos resultaram na vinda de professores-consultores e investimentos em cursos de pós-graduação, além do aumento do número de bolsas de estudo para a formação de mestres e doutores em universidades dos Estados Unidos. De 1965 a 1970, a Usaid concedeu 3.800 bolsas de estudo a brasileiros em universidades dos EUA.

Vários esforços foram realizados pelo governo federal na década de 1970 para o aprimoramento do sistema de ensino de pós-graduação no Brasil, concretizados nos primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). O I PNPG (1975-1979), articulado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), institucionalizou o sistema de pós-graduação, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento (LIMA; CONTEL, 2011).

O paradigma da hegemonia econômica dos EUA, assinala Garcia Jr. (2013), impôs que as agendas de pesquisas científicas e tecnológicas fossem direcionadas aos interesses de mercado. Ao mesmo tempo, imputava às famílias e aos indivíduos a responsabilidade pela má distribuição de renda e o fracasso escolar dos filhos, “sem examinar, nem de longe os fundamentos sociais e econômicos do fracasso ou do sucesso escolar” (p. 206).

Durante a década de 1970, como consequência desse acordo MEC/Usaid, as necessidades de consumo passaram a demandar o desenvolvimento científico (VELHO, 2011). Em suma, em ressalva aos tempos da colônia, pode-se afirmar que sob o governo dos militares, o Brasil teve a sua primeira onda impactante de internacionalização na educação superior. Momento em que o modelo neoliberal, com berço na Inglaterra e nos EUA, avançou com maior rapidez no Brasil.

Nos anos 1980, porém, a crise econômica levou à estagnação no setor e uma nova conjuntura mundial tomou forma. A ciência passou a ser vista como indissociável do processo de globalização e as políticas de capacitação de recursos humanos priorizaram a capacitação em áreas consideradas estratégicas para a competitividade industrial do Brasil, como biotecnologia, informática, mecânica de precisão e química fina (PEREIRA, 2013b).

Redirecionado pelo contexto global, o Brasil abriu espaço na agenda pública para as políticas de fomento à ciência e à tecnologia. Em 1985, foi criado o Ministério da Ciência e

Tecnologia, que substituiu o CNPq no papel de formulador dessas políticas. A capacitação de recursos humanos em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico tornou-se então a prioridade da Capes e do CNPq.

A consolidação da produção científica como parte integrante da agenda nacional foi pautada na Constituição Federal de 1988. Ao Estado institucionalizou-se o papel do indutor do desenvolvimento da ciência e da tecnologia a fim de adequar o país ao sistema produtivo e comercial internacional, competitivo e global (PEREIRA, 2013b).

Mais uma vez, no entanto, essas políticas sofreram a influência dos Estados Unidos. Em 1989, a partir do Consenso de Washington, partiram as novas orientações para o avanço do neoliberalismo pelos países latino-americanos afundados em dívida externa, estagnação econômica e inflação (TEODORO, 2011). A pressão externa, em troca do socorro financeiro, pautou as reformas, que resultaram em privatização, desregulamentação e retirada das barreiras tarifárias ao comércio internacional para atração de investimentos estrangeiros.

Segundo Velho (2011), nos anos 1990 a ciência foi colocada na estrutura social e econômica do Estado e a produção do conhecimento extrapolou os domínios das universidades para os contextos de aplicação, em especial nas empresas. As iniciativas de valorização da ciência e tecnologia tinham por finalidade o fomento da industrialização e do desenvolvimento econômico.

1.2.1 O novo desenvolvimentismo: impactos na CT&I

No limiar do século XXI, a vinculação entre a pesquisa científica, tecnológica, e também de inovação, com o setor produtivo retoma a lógica nacionalista nos países em desenvolvimento (BRESSER-PEREIRA, 2003, 2006, 2015). O Estado busca postura ativa em relação às políticas consideradas estratégicas para o crescimento econômico, mas alia esse desenvolvimento à redução de desigualdades sociais e à competitividade das empresas brasileiras no cenário internacional.

Nessa visão, afirma Cohn (2015, p. 25-26), o Estado busca um desenvolvimento que não se restringe à dimensão econômica dos processos sociais, ou seja, como “subproduto ou resultado linear do processo de crescimento”, mas a um “modo historicamente determinado de condução da vida social”. Em outros termos, assinala Cohn, o crescimento só faz sentido na perspectiva do desenvolvimento como processo abrangente e não restrito à disponibilidade de produtos e serviços. Sobre essa concepção de desenvolvimento, ele faz a seguinte ponderação:

A distinção é muito precisa. Se no crescimento o que cresce é um *objeto* (um sistema produtivo, uma nação, uma sociedade), no desenvolvimento o que se *des-envolve* são múltiplas *relações* ou complexos de relações, internas e externas. Crescimento é questão de progressão, avanço ao longo de uma trajetória, enquanto desenvolvimento é a ordem dos ritmos, da pulsação, da emergência de formas no interior de um complexo organizado. Pertencem, em suma, a campos conceituais diferentes. (COHN, 2015, p. 27-28)

Embora distintos, não significa que não haja entre desenvolvimento e crescimento econômico vínculos importantes. Conclui o autor, “a sociedade democrática é mais igualitária; a sociedade civilizada é mais respeitosa; e a sociedade desenvolvida é mais intensa e mais diversificada na trama de relações que põem pessoas e grupos em contato” (2015, p. 30). Se essas concepções de desenvolvimento e de crescimento forem alinhadas aos estudos de Velho (1998; 2011), observa-se que tomaram forma no Brasil, na primeira década do século XXI, novos vínculos para a promoção do bem-social e da economia sustentável.

Nessa nova dinâmica, a ciência e a tecnologia vinculam-se à inovação para atingir objetivos socialmente definidos, inclusive inserção ativa no capitalismo global. Esse novo modelo de desenvolvimento, perseguido no governo Lula, prioriza, então, a construção de uma base estrutural para inserir ciência e tecnologia na agenda de políticas públicas. A interação da educação com a ciência, a tecnologia e a inovação passam a compor a agenda de 24 ações estratégicas para o crescimento econômico com sustentabilidade ambiental e redução das desigualdades (BRASIL, 2006a).

Conforme Pereira (2013b), o trinômio CT&I passou a compor as políticas de Estado e a ser entendido como fundamental para o encontro da ciência brasileira com o setor produtivo e de serviços e a inserção do país no mundo contemporâneo. Entre o arcabouço normativo criado para assegurar esse *input* na agenda pública, destacam-se: i) a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), a chamada Lei de Inovação Tecnológica, que permitiu parcerias entre universidades, institutos públicos de pesquisa e empresas com vistas ao desenvolvimento industrial do país; ii) a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (Pitce), lançada em 31 de março de 2004 (MCTI, 2004), com incentivo às áreas consideradas de fronteiras para a indústria do século XXI, como a nanotecnologia, *software* e fármacos e medicamentos (MERCADANTE, 2010); e iii) a Lei nº 11.196, de 2005 (BRASIL, 2005b), conhecida como a Lei do Bem, que concede incentivos fiscais a pessoas jurídicas patrocinadoras de pesquisas tecnológicas e desenvolvimento de inovação.

O novo paradigma desenvolvimentista que se configurou no Estado brasileiro no começo deste século (BOITO JR., 2012; CASTELO; 2012; JUDD, 2014) incorporou as políticas educacionais e de inovação tecnológica, a parceria público-privada e as redes de

cooperação nacional e internacional na agenda estratégica. Assim, a ciência e a tecnologia, atreladas ao desenvolvimento fomentado pelo Estado, constam nas políticas, nos programas e nas ações do MCTI e aparecem no documento Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI 2012-2015).

[...] era preciso tornar real, além de fortalecer e consolidar, o sistema nacional de C&T brasileiro, reduzindo significativamente a dependência por mecanismos que asseguravam apenas uma competitividade espúria ao setor produtivo nacional. Assim, para a superação do processo passivo de transferência tecnológica, era preciso adotar uma estratégia tecnológica de aprendizagem ativa por meio de políticas de C&T. (PEREIRA, 2013b, p. 21)

Com o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), pela primeira vez, vinculam-se, de forma direta, as políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior ao aprimoramento do sistema nacional de pós-graduação, considerando o avanço do conhecimento e a sua inserção no Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social do País (CAPES, 2010).

A partir de então fomenta-se a cooperação internacional via universidades e institucionaliza-se o intercâmbio de alunos e professores. A reboque da visão de que as redes de colaboração acadêmicas internacionais são importantes para o avanço científico dos países, a Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020²² recomenda que se incorpore, no capítulo 11 do volume 1, que trata da internacionalização e cooperação internacional, novas ações com relação à internacionalização da educação superior, em razão da instituição do Programa Ciência sem Fronteiras:

Antes do Programa CSF, a Capes já previa no seu no Planejamento Estratégico de 2010, como um dos focos centrais, a promoção da internacionalização da Educação Superior brasileira. Em 2012, no contexto do CSF, é criada a nova estrutura da DRI (Diretoria de Relações Internacionais), com significativo aumento, tanto de pessoal como de atribuições e orçamento (passando de aproximadamente 100 milhões de reais em 2010 para 900 milhões de reais em 2012). Este aumento refletiu não somente no CSF, em seus dois primeiros anos, como também na ampliação de projetos de pesquisa internacionais, na expansão da cooperação sul-sul, nos eventos internacionais e nas publicações conjuntas. (CAPES, 2013, p. 10-11)

²² O PNPG 2011-2020 foi publicado um ano antes da instituição do CsF e, por isso, a Comissão Especial do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa recomendou que o capítulo 11 fosse reescrito, conforme o relatório final de 2013 disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>>. Acesso em 28/set./2015.

O CsF no contexto do VI PNPG marca, portanto, a segunda grande expansão da internacionalização da educação superior no Brasil e estabelece uma “ação precípua de formação da nova cultura institucional” (CAPES, 2013, p. 48). Nesse sentido, Mancebo (2015, p. 145) observa que “a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores devem estar comprometidas” em agregar valor aos produtos nacionais para a conquista de mercados no mundo globalizado.

De outra parte, Pereira (2013a, p. 94), assinala a preocupação do governo de também conseguir, por meio de incentivos a iniciativas e investimentos em PD&I, “promover a competitividade brasileira para a redução da desigualdade econômica e social”. A partir desse novo cenário, assinala a autora, o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 vai contemplar as políticas públicas educacionais para a inclusão produtiva e a popularização da ciência no Brasil entre os jovens.

Assim, ao lado do apoio oficial à continuidade do Prouni e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)²³, o CsF aparece como novidade entre os programas existentes. Na visão de Pereira (2013a), o PPA 2012-2015 traduz o momento em que a CT&I desempenha protagonismo no desenvolvimento, com ações que “comportam a formação de profissionais inovadores, que possam, por meio de um ensino diferenciado e com foco na produção tecnológica, contribuir para a economia nacional” (p. 95).

Na opinião de Mercadante (2013, p. 21), o novo padrão de desenvolvimento rompe, paradigmaticamente, com a agenda liberal da década de 1990 ao priorizar “la elevación de lo social a condición de eje estructural del crecimiento económico, a través de la constitución de un amplio mercado de consumo de masas, com políticas de renta e inclusión social”²⁴. Em suma, o modelo de novo desenvolvimentismo econômico, social, político e cultural traz duas estratégias principais:

A primeira delas é a consolidação do processo de expansão equânime do emprego e da renda, com fortalecimento do mercado interno ancorado em um modo de produção, de consumo e de distribuição sustentáveis e a ampliação dos investimentos inovativos. A segunda aponta para uma inserção ativa na economia internacional. (BRASIL, 2011b, p. 17)

Portanto, o Estado brasileiro inicia um projeto político com o propósito de transpor o “hiato econômico e social que separa o país dos estados do centro capitalista desenvolvido”

²³ O Pronatec foi instituído pela Lei nº 12.513/2011 com a finalidade de “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”.

²⁴ Tradução livre: “[...] a elevação do social à condição de eixo estrutural do crescimento econômico, através da constituição de um amplo mercado de consumo de massas, com políticas de renda e inclusão social.”

(MORAIS; SAAD-FILHO, 2011, p. 525). Essa nova visão se arvora a superar o pressuposto neoliberal que imperou no Brasil nos anos 1990, de crescimento econômico regulado pelas condições de mercado e que não repercutiu no esperado desenvolvimento com equidade (SILVA, 2012b).

Essa complexa trama de interesses internos e externos tem sido designada como o novo paradigma desenvolvimentista (BOITO JR.; BERRINGER, 2013) brasileiro. Bresser-Pereira, o primeiro teórico a cunhar o termo na literatura brasileira, define o “novo” desenvolvimentismo como uma faceta de organização econômica e política do velho capitalismo, porém um modelo em que o Estado tem precedência sobre as rédeas do mercado:

[...] o capitalismo desenvolvimentista caracteriza-se pela regulação pelo Estado dos setores cada vez mais complexos tecnologicamente e relativamente menos competitivos, pelo planejamento dos setores não-competitivos, pela adoção de uma política macroeconômica ativa, monetária, fiscal e cambial – sim, política cambial, sempre esquecida pela ortodoxia liberal – e pelo reconhecimento do papel decisivo ao Estado na competição entre os estados-nação. (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 381-382)

Na visão do autor, há de se ressaltar, o Estado desenvolvimentista não assume sozinho a função coordenativa, mas em coalizção com o próprio mercado e as classes sociais. Além de assumir a função de principal regulador e investidor no mercado, o Estado desenvolvimentista atua como planejador estratégico e, por isso, elege áreas de conhecimento para impulsionar, de forma eficiente, a economia brasileira a um patamar de competitividade no cenário global.

Para Boito Jr. (2012), o *neodesenvolvimentismo* brasileiro consolidou-se na década de 2000, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, caracterizando-se também pela coalizção de forças. Se na década de 1990, o PT lutava pela implantação de um Estado de Bem-Estar Social no Brasil, alinha-se na década posterior à grande burguesia interna, formada por setores da economia ligados à mineração, à indústria da construção pesada e de transformação, ao agronegócio, além dos grandes bancos privados e estatais de capital predominantemente nacional. Conforme Boito Jr. (2012, p. 8), esse mesmo partido

[...] que vinha fazendo crítica moderada ao neoliberalismo, e, na virada da década de 1990 para a década de 2000, mesclando sua tradição de origem com insatisfação burguesa, converteu-se, de modo empírico e marcado pelas circunstâncias, no criador e no instrumento partidário do neodesenvolvimentismo.

Alia-se, portanto, o viés economicista, característico da última década do século XX, ao resgate de um Estado promotor de conquistas sociais além do “mínimo social” do período neoliberal (SILVA, 2012b). Assim, na esteira dessa reestruturação capitalista emergem lutas históricas dos movimentos sociais por ações afirmativas²⁵ a favor da igualdade racial e social no Brasil, ampliação do acesso à educação superior e inicia-se um processo de popularização da pesquisa em ciência, que passa a estar ao alcance dos universitários da graduação com a oferta, por exemplo, de bolsas no exterior pelo CsF.

Não é sem sentido que Garcia-Filice (2011) investe em sua pesquisa de doutorado em compreender em que medida as políticas de ações afirmativas, formuladas no fim da década de 1990 e início do século XXI, podem, de um lado, ser taxadas de políticas compensatórias e alinhadas à elite empresarial por meio da máquina estatal para “acalmar ânimos” e reivindicações que tomaram de assalto o Brasil no período de abertura política; e, de outro, podem ser mesmo consideradas como conquistas dos movimentos sociais em meio aos jogos de poder entre Estado e sociedade civil. No caso da primeira opção, de que maneira os movimentos sociais – em particular, o movimento negro –, beneficiaram-se e reverteram tais políticas para atender à população negra.

Vale mencionar que a característica mais evidenciada do CsF diz respeito à formação de recursos humanos como “requisito básico para o desenvolvimento da ciência e tecnologia do país” e que “a competitividade global do Brasil somente melhora se o país for produtor de conhecimentos e tecnologias” (JUDD, 2014, p. 35). Relação essa que nos levou a entrelaçar o CsF ao estudo do Estado desenvolvimentista no Brasil e buscar problematizar essa relação, considerando o recorte de gênero, raça e classe para observar os maiores beneficiários do Programa e as dificuldades mais evidentes apontadas por eles/as.

O novo desenvolvimentismo da era Lula nasce do processo histórico de transformações do capitalismo, ou seja, superpõe-se à administração pública gerencial²⁶ adotada pelo Estado brasileiro na década de 1990, e ancorado nos princípios racionalistas de eficiência e eficácia para o aumento da produtividade e competitividade. Modelo esse que, por sua vez, resultou da “crise do modelo nacional-desenvolvimentista, das críticas ao patrimonialismo e do autoritarismo do Estado brasileiro” (GARCIA-FILICE, 2011, p. 255).

²⁵ Cf. Gomes (2001, p. 40), o termo “ações afirmativas” pode ser definido como “conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”.

²⁶ Cf. Silva (2012), o modelo gerencial foi importado da iniciativa privada para uma gestão pública eficiente e eficaz (Estado Mínimo) pautado pela descentralização, liberalização econômica e privatização para a racionalização dos gastos.

Há de se contabilizar que o novo desenvolvimentismo brasileiro encontra-se vinculado aos interesses capitalistas.

Conforme Bresser-Pereira (2006)²⁷, esse “sistema teórico” traduz-se em políticas econômicas estratégicas traçadas no início do século XXI pelos países de “desenvolvimento médio” para alcançar os desenvolvidos. E, para atingir esse fim, tem por característica preponderante a inovação científica e tecnológica.

É a maneira pela qual países como o Brasil podem competir com êxito com os países ricos e, gradualmente, alcançá-los. É o conjunto de ideias que permite às nações em desenvolvimento rejeitar as propostas e pressões dos países ricos de reforma e de política econômica, como a abertura total da conta capital e o crescimento com poupança externa, na medida em que essas propostas representam a tentativa de neutralização neo-imperialista de seu desenvolvimento. (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 12)

Para explicar esse raciocínio, o autor faz um breve recuo histórico. De 1930 ao início do século XXI, o Estado brasileiro adotou três diferentes estratégias político-econômicas para o desenvolvimento nacional. Esse intervalo histórico durou cerca de 70 anos e pode ser dividido em três fases: o nacional-desenvolvimentismo ou antigo desenvolvimentismo, o neoliberalismo e o novo desenvolvimentismo (BRESSER-PEREIRA, 2006). Em todas essas fases, como já explicitado, a ciência esteve atrelada às políticas prioritárias do Estado para o crescimento econômico do país e a sua sobrepujança no cenário internacional.

Na década de 1930, o nacional-desenvolvimentismo resultou de um acordo nacional, entre os empresários industriais e os burocratas do Estado, além de trabalhadores urbanos e setores da velha oligarquia agrária, para fortalecer o Estado frente aos interesses imperialistas. Segundo Bresser-Pereira (2006), o Brasil conseguiu nesse período passar de agrário a industrial, de mercantilista a capitalista, de semicolonial à nação.

Em relação a esse período, Castelo (2012) afirma que o “novo” modelo desenvolvimentista diferencia-se pela “maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica” (p. 624). Essa fase do “nacional-desenvolvimentismo”, que se estendeu de 1930 a 1980, resultou para o Brasil, segundo De Toni (2013, p. 112), na implantação de um parque industrial amplo, diversificado e competitivo.

²⁷ Cf. Bresser-Pereira (2006), o conceito de novo desenvolvimentismo surgiu em 2003 e foi nomeado por Yoshiaki Nakano, e descrito no capítulo *Retomada da revolução nacional e novo desenvolvimentismo* da quinta edição do livro, *Desenvolvimento e Crise no Brasil*, de autoria do próprio Bresser-Pereira.

Safathe (2015, p. 72-73) faz um recorte nesse período e destaca os anos de 1950-1960 como inspiração para o capitalismo do Estado brasileiro retomado por Lula. Nesse modelo, o Estado aparece “como principal investidor da economia, transformando-se em parceiro de grupos privados e orientando o desenvolvimento econômico por meio de grandes projetos de infraestrutura”.

Assim, na visão do autor (2015), a nova versão do capitalismo de Estado desenvolvimentista baseia-se, por um lado, no fortalecimento do mercado interno pela “introdução de massas de cidadãos pobres no universo de consumo” e, por outro, na associação com a burguesia nacional, no intuito de “consolidar uma geração de empresas capazes de se transformar em multinacionais brasileiras com forte competitividade no mercado internacional” (p. 73).

Quanto a esses dois momentos distintos de desenvolvimentismo, Castelo (2012) destaca que no século XXI, o Estado, em vez do “confronto do dissenso”, busca realizar uma “revolução passiva” internamente, ou seja, fomentar um desenvolvimento nacional a partir da esfera burocrática do governo e com a coalizão das diferentes forças sociais:

Hoje, o novo desenvolvimentismo reduz as lutas de classe ao controle das políticas externas, econômica e social para operar uma transição lenta e gradual do neoliberalismo para uma quarta fase do desenvolvimentismo²⁸. A grande política é, portanto, esvaziada do seu poder transformador, dando lugar a uma política de gestão técnica dos recursos orçamentários, como se a distribuição da riqueza nacional e a apropriação da mais-valia não se tratasse de uma questão de organização e força das classes sociais [...]. (CASTELO, 2012, p. 630)

Uma transição pacífica construída pela convocação de todos os setores representativos da sociedade a participarem da definição da agenda política estratégica para o crescimento econômico. Reduz-se, assim, as tensões sociais, ao mesmo tempo em que se atende os interesses do setor produtivo. Promove-se então, conforme Castelo (2012), a divisão do orçamento entre as áreas estratégicas para os avanços social e econômico.

Na prática, verifica-se essa coalizão de forças na composição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), vinculado à Casa Civil para assessorar na definição das políticas estratégicas de governo e nas quais o CsF se insere. O Programa de

²⁸ Castelo (2012) subdivide o novo desenvolvimentismo em três correntes: a primeira é a chamada macroeconomia estruturalista, que defende a primazia do mercado e seus mecanismos de produção e riqueza, com atuação reguladora do mercado nas políticas cambiais e de juros; a segunda, chamada de pós-keynesiana, sustenta que o Estado tem o papel de amenizar as incertezas da economia para favorecer as decisões de investimento do setor privado; e, por fim, a corrente social-desenvolvimentista fortalece o mercado interno para ampliar o consumismo, e as políticas macroeconômicas devem estar subordinadas às de desenvolvimento.

intercâmbio foi idealizado pela equipe desse conselho técnico. Entre os seus 90 membros, estão acomodados representantes de trabalhadores, das classes médias profissionais, do meio acadêmico (universidades e estudantes), de empresários e de industriais.

Essa nova forma de conduzir o país guarda origem teórica, segundo Moraes e Saad-Filho (2011, p. 513) em duas fontes: a primeira vem de Keynes e de economistas contemporâneos e “inspira o conceito de complementaridade entre Estado e governo”; a segunda respalda-se no neoestruturalismo cepalino²⁹. Este último enfatiza a “competitividade internacional através da incorporação de progresso técnico, e a necessidade da equidade social para o desenvolvimento bem-sucedido”.

A influência cepalina foi evidenciada na América Latina, incluindo o Brasil, a partir da década de 1990. Os organismos internacionais, que representam os interesses das elites globais, traçavam (e continuam a traçar) estratégias para a internacionalização na educação superior dos países. Segundo Aguiar (1998, p. 106), propunham-se “caminhos viáveis” para a “superação do isolamento do sistema de educação, de capacitação e de aquisição de conhecimentos científico-tecnológicos”. Esse isolamento é citado, inclusive, no documento que propõe a criação do Ciência sem Fronteiras:

A localização geográfica, a língua, o sistema educacional e até mesmo a cultura são fatores que dificultam uma formação e uma visão mais internacional dos brasileiros. A grande extensão territorial e o isolamento físico, com baixa interação da América Latina, é um primeiro fator de baixa integração internacional. (CAPES; CNPq, 2011, p. 2)

A influência de organismos internacionais, que representam os interesses hegemônicos do capital, não foi uma exclusividade do neoliberalismo, mas se faz presente no novo desenvolvimentismo do Brasil. Ao analisar o documento oficial do Programa, Thiengo (2013) afirma que o intercâmbio na educação superior brasileira congrega um viés além da concepção de internacionalização da produção científica, vinculando-se ao interesses do capitalismo global.

Segunda a autora, essa mesma interdiscursividade contida na proposta do CsF é percebida nos documentos do Banco Mundial e de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Por decorrência, o programa de intercâmbio revela a “materialização das tendências internacionais no cenário educacional

²⁹ Referência à Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). Cf. Aguiar (1998), durante a década de 1990, a Cepal produziu documentos com propostas neoliberais de programas e políticas que vinculavam educação, conhecimento e desenvolvimento para a América Latina.

brasileiro” (p. 87) ao engendrar a concepção contemporânea de ciência (ou conhecimento) como promoção do desenvolvimento econômico:

Esse desenvolvimento teria, nesta concepção, sua base no desenvolvimento do setor de tecnologia de ponta, por isso, a inovação tecnológica aparece como principal objetivo do programa. Esta concepção vem ao encontro da concepção de ciência apresentada nos documentos do BM analisados, que compreende também ciência como produção de tecnologia de ponta para atender as demandas do mercado capitalista. (THIENGO, 2013, p. 93-94)

Por esse viés economicista, o Programa objetiva uma maior competitividade das empresas brasileiras no cenário mundial e o investimento na formação de estudantes de graduação, por meio da mobilidade universitária, faz parte do percurso desenvolvimentista. Entretanto, ao trilhar esse caminho, o Estado procura não repetir os erros do velho desenvolvimentismo, entre os quais as importações sem absorção tecnológica pelas indústrias. Fatores que levaram, na avaliação de Moraes e Saad-Filho (2011), à redução da produtividade e a um crescimento sem equidade social.

De outra parte, Boito Jr. (2012) e Moraes e Saad-Filho (2011) afirmam que o modelo econômico neoliberal da década de 1990 não foi totalmente superado pelo novo desenvolvimentismo do século XXI. Na visão desses autores, ocorre uma hibridização entre ambos e o novo desenvolvimentismo fica melhor conceituado como o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal. Em outras palavras: como “a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal” (BOITO JR., 2012, p. 6).

1.2.2 O intercâmbio no mercado global do conhecimento

A partir do percurso histórico, parte-se para o desafio de evidenciar a vinculação do CsF com o processo de internacionalização da educação superior nos preceitos do capitalismo da chamada Era do Conhecimento (Mello, 2011; Lima; Contel, 2011). Frente a esse novo panorama mundial, o novo Estado desenvolvimentista brasileiro precisa se ajustar às regras da governança mundial acerca da mercantilização da educação e de seus imperativos na formulação das políticas educativas.

Conforme Martens, Rusconi e Leuze (2007), o século XXI redefine a governança mundial que passa a resultar da tomada de decisões compartilhadas por vários sujeitos, sob um novo modelo hierárquico. Frente a essa perspectiva, a agenda política deixa de ser uma prerrogativa dos Estados-Nação (TEODORO, 2011, WALLERSTEIN, 2004; AFONSO,

2001) para ser percebida como atividades interdependentes do jogo de interesses do capitalismo mundial.

Assim, as decisões no campo da educação transnacional estabelecem-se política e geograficamente em “novas arenas de governança” (LEUZE, MARTENS, RUSCONI, 2007, p. 8), ou seja, um campo de ação política onde diferentes sujeitos se digladiam para ter as metas e os objetivos atendidos. O Programa CsF resulta, portanto, do emaranhado de interesses intrínsecos a essa nova governança global. Nessa dinâmica, dois marcos devem ser ressaltados: o Acordo sobre Comércio de Serviços (GATS - *General Agreement on Trade in Services*) e o Processo de Bolonha.

Anunciado em 1996 pela Organização Mundial do Comércio (OMC ou WTO em inglês – World Trade Organization) o GATS permitiu a expansão de serviços educacionais³⁰, principalmente nas áreas de treinamento em tecnologia e de formação em educação superior (MUNDY, 2007, p. 28). A Declaração de Bolonha³¹, de junho de 1999, teve o propósito de facilitar a mobilidade entre os estudantes dos diferentes países, fazendo da Europa “uma economia baseada no conhecimento mais competitivo do globo, com impacto na redefinição da disputa pela hegemonia planetária até o final do novo século” (MELLO, 2011, p. 29).

Na dinâmica da Europa contemporânea, o conhecimento humanístico liberal perdeu relevância para a racionalidade técnico-científica (KAZAMIAS, 2012a, 2012b), que passa a centralidade do capitalismo do século XXI. Portanto, o GATS e o Processo de Bolonha impulsionaram uma nova onda de internacionalização a partir do eixo educacional. Nesse sentido, Leuze, Martens e Rusconi (2007, p. 11), afirmam que “as regras de mercado gradativamente penetram os sistemas nacionais de educação fazendo avançar economicamente uma competição mundial por estudantes, pesquisa e consultoria”.

Frente a essa nova reconfiguração mundial acerca do mercado da educação, o presidente dos EUA, Barack Obama, iniciou, em março de 2011, no Brasil, uma peregrinação

³⁰ De acordo com artigo 1 do GATS, entre os serviços educacionais destacam-se: i) a oferta transnacional de serviços educacionais por meio da internet, como cursos *e-learning* e de universidades virtuais; ii) a educação transnacional (estudar no exterior por meio de intercâmbio); iii) o estabelecimento de negócios no exterior, como subsidiárias de universidades privadas ou franquias de escolas; e iv) a presença de pessoas, como professores nativos em escolas de idiomas. A íntegra do documento (em inglês) pode ser consultada no site do *World Trade Organization (WTO)*: <http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats_01_e.htm>. Acesso em: 28/jan./2015.

³¹ Na Declaração de Bolonha, 29 ministros da educação de países europeus signatários reformularam e padronizaram os seus sistemas educacionais em termos de graus, diplomas, títulos universitários e currículos acadêmicos, criando na Europa um Espaço Europeu de Educação Superior – EEES (em inglês, European Higher Education Area – EHEA), e estabeleceu, entre as metas, um sistema internacional de créditos, a intensificação da mobilidade internacional de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo (MELO, 2011, p. 28) e a definição de parâmetros de garantia da qualidade da educação superior. Denomina-se Bolonha em homenagem à primeira universidade criada na Europa, em 1088.

pelos países da América do Sul à procura de acordos para o fomento da educação transnacional. Para isso, as visitas oficiais tinham o objetivo de divulgar o programa de mobilidade estudantil *100,000 Strong in the Americas*³².

Financiado pelo Departamento de Estado dos EUA, em parceria com o setor privado, o programa prevê o intercâmbio anual de 100 mil estudantes entre os Estados Unidos e a América Latina e Caribe, em cada direção, até 2020 (VIEIRA; MACIEL, 2012). Quatro meses após a visita oficial de Obama, em 26 de julho de 2011, em discurso a empresários e membros do CDES, a presidente Dilma Rousseff apresentou o CsF como ação estratégica para suprir carências do país, principalmente, na formação de cientistas e engenheiros:

Com esse projeto, nós não estamos dizendo que é automático, que nós vamos formar 75 mil cientistas individuais ou 75 mil “Einsteins”. Nós estamos dizendo o seguinte: nós vamos formar a base do pensamento educacional do país, porque a nossa expectativa é que eles voltem e se integrem à universidade, se integrem às suas empresas e transformem, com a sua capacidade e a sua formação, as condições de produção, de geração de conhecimento e de inovação no Brasil. (ROUSSEFF, 2011)³³

O Ciência sem Fronteiras foi lançado, oficialmente, nove meses após a visita do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, ao Brasil, em 19 de março de 2011. No pronunciamento na Cúpula Empresarial Brasil-Estados Unidos, encontro realizado nesse mesmo dia, em Brasília, Obama destacou a disposição em apoiar a internacionalização do setor educacional brasileiro.

Podemos colaborar na área educacional. [...] concordamos que uma economia baseada no conhecimento será fundamental para o crescimento e a prosperidade. Isso significa uma força de trabalho capacitada e instruída. Quanto mais os nossos jovens, quanto mais os nossos estudantes, quanto mais os nossos trabalhadores conhecerem novas culturas e novas ideias, mais capazes se sentirão para competir em escala global. É por essa razão que estou muito satisfeito com o fato de as lideranças empresariais brasileiras e

³² A América Latina não foi a primeira investida de internacionalização na educação superior por parte dos Estados Unidos. Em novembro de 2009, em Shanghai, Obama anunciou o programa *The 100,000 Strong Initiative* com o objetivo de aumentar o número de estudantes norte-americanos estudando na China e facilitar o intercâmbio de estudantes chineses no exterior, inclusive do ensino médio. Fonte: The White House President Barack Obama, 2011. First Lady Michelle Obama Urges American youth to strengthen U.S. – China Ties. Disponível em: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2011/01/19/first-lady-michelle-obama-urges-american-youth-strengthen-us-china-ties>. Acesso em: 08/jul./2014.

³³ O discurso na íntegra está disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-38a-reuniao-ordinaria-do-pleno-do-conselho-de-desenvolvimento-economico-e-social-cdes>>. Acesso em: 18/nov./2014.

americanas terem expressado interesse em aumentar o intercâmbio de estudantes entre nossas nações [...] (OBAMA, 2011)³⁴

No contexto da política estadunidense, os jovens precisam estar mais preparados para o mercado global do século XXI e a internacionalização configura-se na estratégia para adquirir conhecimento e experiências. Porém, ao focar o intercâmbio nas Américas, o programa *100,000 Strong in Americas* revela a estratégia comercial da mobilidade estudantil, conforme descrição no site oficial do Departamento de Estado dos Estados Unidos:

Approximately 40 percent of U.S. exports go to our Latin American and Caribbean neighbors, and Latin American exports to the U.S. are even higher. The middle class in Latin America has grown by 50 million in the last decade alone. By 2060, the population in the Americas is projected to be greater than that of China, and more deeply linked to the U.S. by trade, culture, and family ties than any other region. Against this future landscape, *100,000 Strong* will deepen relationships across the Hemisphere [...].³⁵

Para o governo dos Estados Unidos, o Programa Ciência sem Fronteiras representa complemento à política de intercâmbio de Obama, conforme Roberta S. Jacobson, secretária assistente do Escritório de Negócios para o Hemisfério do Ocidente, em discurso em 12 de março de 2012, para embaixadores e acadêmicos em Washington:

Soon after that announcement, we welcomed President Rousseff's Science without Borders Initiative, a perfect complement to 100,000 Strong in the Americas. We are working diligently with Brazilian partners to expand opportunities for Brazilian students and welcome them to our campuses. We have put into place a framework that spans educational advising, consular services, and English language programs to prepare these students to go to the United States. We are proud that the United States was the first country to work with our Brazilian counterparts to welcome the first group of Science without Borders students last January, over 650 of them and we look forward to receiving thousands more.³⁶

³⁴ O discurso na íntegra está disponível em: <<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/remarks-summit.html>>. Acesso em: 18/nov./2014.

³⁵ Tradução livre da autora: “Aproximadamente 40% das exportações dos EUA seguem para a América Latina e Caribe e a América Latina exporta ainda mais para os EUA. Em 2060, a população das Américas deverá ser maior que a China e mais profundamente ligada aos EUA pelo comércio, cultura e laços familiares que em qualquer outra região. Diante dessas projeções, o programa 100.000 Strong aprofundará as relações em todo o hemisfério [...]”. Original disponível no site do U.S. Department of State – Diplomacy in action: <<http://www.state.gov/p/wha/rt/100k/>>. Acesso em: 15/set./2015.

³⁶ Tradução livre da autora: “Logo após o anúncio, nós demos as boas-vindas à iniciativa do Ciência sem Fronteiras da presidente Rousseff, um complemento perfeito para 100.000 Strong nas Américas. Estamos trabalhando diligentemente com parceiros brasileiros para expandir as oportunidades para estudantes brasileiros e recebê-los nos nossos *campi*. Temos de colocar em prática um quadro que abrange aconselhamento educacional, serviços consulares, e programas de língua inglesa para preparar esses alunos para ir aos Estados

O programa brasileiro de mobilidade científica foi apresentado nos Estados Unidos durante a visita oficial da presidente Dilma Rousseff a Washington, em abril de 2012. Até aquele momento, o intercâmbio educacional entre os dois países era bastante modesto, mas a parceria solidificou-se quando o Departamento de Estado dos Estados Unidos identificou no CsF uma importante iniciativa educacional para as necessidades do conhecimento. Leia-se, da “necessidade do capital de fazer pesquisa científica sobre a produção industrial” (SPEARS, 2014, p. 155).

As relações bilaterais Brasil-EUA para a educação, ciência e tecnologia tiveram início em 1957, com o intercâmbio de pesquisadores pelo Programa Fulbright³⁷. O CsF potencializou essa reciprocidade ao ajustar-se aos interesses capitalistas da política de intercâmbio internacional dos Estados Unidos. Conforme Spears (2014), a mobilidade estudantil configura-se como negócio estratégico para superar a grande recessão de 2008, quando países em todo o mundo sentiram os reflexos da crise financeira iniciada no mercado de hipotecas dos Estados Unidos.

[...] o lançamento do Programa Brasileiro de Mobilidade Científica³⁸ foi intencionalmente dirigido para atender aos interesses tanto da economia brasileira quanto da norte-americana. Suas raízes não são exclusivamente ligadas à transformação de indivíduos para educação no exterior. O Programa Brasileiro de Mobilidade Científica é, de fato, um pacote de estímulo econômico projetado pelo governo federal para impulsionar as pesquisas nas áreas de ciência, tecnologia, a indústria e a proeminência global. (SPEARS, 2014, p. 159)

Sob essa lógica econômica e desenvolvimentista da última década, os estudantes internacionais são percebidos como parte da nova engrenagem capitalista e o saldo dessa estratégia política tem se mostrado positivo para os EUA. Os 974.926 estudantes internacionais, juntamente com suas famílias e recursos enviados por seus países, foram responsáveis por incrementar a economia norte-americana em 30,5 bilhões de dólares e 373,4

Unidos. Estamos orgulhosos de que os Estados Unidos foram o primeiro país a trabalhar com nossos colegas brasileiros para receber o primeiro grupo de estudantes do Ciência sem Fronteiras em janeiro passado, mais de 650 deles, e estamos ansiosos para receber milhares mais. Discurso original disponível em: <<http://www.state.gov/p/wha/rls/rm/2012/185622.htm>>. Acesso em: 14/out./2015.

³⁷ O *Fulbright Program* foi criado em 1946 e é financiado pelo Departamento de Estado dos EUA para o intercâmbio internacional de estudantes e acadêmicos. No Brasil, a Comissão *Fulbright* atua desde 1957 como parceiro estratégico do governo brasileiro na cooperação educacional entre os dois países. Os editais para seleção dos bolsistas são lançados pela Capes. Informações extraídas do site da *Fulbright* no Brasil, disponível em: <<http://fulbright.org.br/comissao/>>. Acesso em: 05/out./2015.

³⁸ O autor refere-se ao Programa Ciência sem Fronteiras.

mil empregos durante o ano letivo de 2014-2015, conforme dados do site da *Association of International Educators*³⁹ (Nafsa).

Em decorrência do CsF, o número de estudantes brasileiros de graduação em instituições norte-americanas foi de 23.676 entre 2014 e 2015, colocando o Brasil em 6º lugar entre todos os países que enviaram bolsistas para os Estados Unidos (IIE OPEN DOORS, 2015).⁴⁰ Os demais países são Coreia do Sul (63.710), Arábia Saudita (59.945) e Canadá (27.240). Antes do CsF, no ano letivo 2010/2011, havia 8.777 estudantes brasileiros nos EUA, ou seja, no letivo 2014/2015, houve aumento de 170% no fluxo de intercâmbio para instituições norte-americanas.

Todavia, entre os países escolhidos pelos estudantes dos EUA para intercâmbio na América Latina e Caribe no ano letivo 2013/2014, o Brasil apareceu na quarta posição, com 4.226 jovens recebidos, atrás da Costa Rica (8.578), México (4.445) e Argentina (4.301).

A mobilidade de estudantes brasileiros para os EUA financiada pelo governo ativou uma gama de novos serviços comerciais e possibilidades lucrativas, como aquisição de materiais didáticos, equipamentos eletrônicos, aulas de inglês, além de testes de nivelamento e proficiência linguística. A *Educational Testing Services* (ETS), companhia dos EUA que lidera o mercado de realização de testes de desempenho e é apoiadora do GATS na demanda por mais serviços de educação (SCHERRER, 2007), tem, no Brasil, como representante, a *Mastertest*. A subsidiária é responsável por credenciar a aplicação dos testes *Toefl*⁴¹, de nivelamento e proficiência em língua inglesa, nos núcleos de línguas das universidades federais.

Em decorrência desses acordos e do acelerado processo de internacionalização da educação superior em todo o mundo, a Capes expande o Programa Professores Assistentes de Língua Inglesa (ETA – do inglês *English Teaching Assistantships*), em parceria com a *Fulbright* Brasil, sob o argumento de “aprimorar as condições das instituições públicas para que o ensino do idioma estrangeiro possa ser ofertado de forma mais rápida e mais eficaz”.⁴²

Estudantes e profissionais recém-formados dos EUA, em várias áreas de conhecimento, recebem bolsa de 1,6 mil dólares para auxiliar as equipes dos módulos

³⁹ As informações do *site* Nafsa foram acessados no endereço:

<http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/Impact/Data_And_Statistics/The_International_Student_Economic_Value_Tool/> em 02/dez./2015.

⁴⁰ O relatório *IIE Open Doors* 2015 está disponível em: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors>. Acesso em: 02/dez./2015.

⁴¹ Sigla em inglês para *Test of English as a Foreign Language*.

⁴² Notícia publicada em 05/03/2013 no portal de notícias da Capes, sob o título “Estudante de universidade pública terá programa de aprimoramento de idioma. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6071-estudante-de-universidade-publica-tera-programa-de-aprimoramento-de-idioma>>.

presenciais instalados nos 63 núcleos de línguas das universidades federais participantes de aulas em inglês ofertadas pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁴³, criado pelo MEC em 2014 para melhorar a proficiência de universitários interessados em intercâmbios no exterior.

Nessa perspectiva mercadológica da educação, que se configura como serviço na economia do conhecimento, afirmam Borges e Garcia-Filice (2015, p. 104):

O Brasil integra o grupo dos países compradores de conhecimento nessa nova conjuntura da educação superior em duas direções: tanto nos serviços que abarcam a qualificação do ensino de graduação no exterior quanto naqueles direcionados à aquisição de proficiência em língua estrangeira pelos universitários. [...] Um caminho que se tornou possível, e potencialmente lucrativo no mercado global, a partir das crônicas mazelas da educação pública nacional, e, de outra parte, pelo interesse norte-americano em manter a sua política econômica e cultural expansionista.

Embora os EUA sejam um dos principais destinos de estudantes de todo o mundo, a mobilidade de estudantes e acadêmicos para países de diferentes continentes aumenta desde a década de 1990⁴⁴. Hartmann (2007) define esse movimento transnacional de pessoas como um dos elementos da globalização, ao lado do aumento do fluxo de bens, capital e serviços com empresas e cadeias globais de produção.

A expansão de *campi* internacionais em outros “mercados” e a maior distribuição de cursos *online* resultam, segundo Lawton *et al.* (2013), da demanda crescente por “educação transnacional”, porém, a mobilidade estudantil detém a condição de principal condutor da internacionalização.

Para atingir o objetivo da competitividade global, os governos de diferentes países buscam alianças estratégicas de aproximação geopolítica e econômica para a cooperação em pesquisa científica e produção tecnológica. É nesse sentido que a mobilidade internacional tem a finalidade de melhorar a formação de recursos humanos e aumentar a qualidade acadêmica das instituições, com vistas a uma maior geração de renda para o país. Justamente o objetivo principal do CsF.

⁴³ Instituído pela Portaria nº 973⁴³, de 14 de novembro de 2014, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é complementar ao CsF e oferece, além do inglês, cursos de línguas, on-line e presenciais, de francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros, além de aplicar testes de proficiência e de nivelamento.

⁴⁴ A previsão é de que o número de estudantes em mobilidade cresça significativamente até 2020, embora num ritmo mais lento que na década de 2000 a 2010. Entre as razões apontadas para essa queda, Lawton *et al.* (2013, p. 15) citam a redução da população de 18 a 24 anos na China, país que mais envia estudantes ao exterior, o crescimento do fornecimento em educação internacional entre os países do BRIC e a expansão da educação a distância.

Em razão de tudo isso, diz Hartmann (2007, p 76), a mobilidade de uma força de trabalho altamente qualificada colocou o “reconhecimento do ensino superior no topo da agenda política internacional”. Portanto, estudar fora do país passou a ser uma condicionalidade para melhor *status* profissional na sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, Knight (2007; 2011) afirma que países estão sendo “desafiados e forçados” a estabelecer novas políticas e a se enquadrar em soluções para garantir a qualidade da educação internacional. Tem-se, assim, a divisão dos países em dois grupos: os fornecedores dos cursos e demais serviços de educação superior, localizados majoritariamente no Norte; e os receptores e compradores desse conhecimento em várias partes do mundo, como Brasil, Índia e China.

Há de se considerar que a oferta dos serviços educacionais pelas instituições de excelência é balizada pela qualidade e publicizada nos *rankings* “de excelência” construídos na década de 2000 pela Unesco e OCDE⁴⁵ (HARTMANN, 2007). Esses dois organismos, pela *expertise* adquirida internacionalmente, legitimam as qualificações acadêmicas e de formação profissional. Esses *rankings*, ao lado de agências nacionais de promoção acadêmica, como a *Fulbright* no Brasil, configuram-se como veículos do “imperialismo cultural dos países e regiões do centro do capitalismo” (AZEVEDO; SILVA-JUNIOR; CATANI, 2015, p. 59).

LAWTON *et al.* (2013), da equipe de estudos do *Observatory on Borderless Higher Education*, chamam a atenção para esses *rankings* internacionais, que não podem mensurar todas as atividades em que as universidades são boas. Além disso, os *rankings* “are also misinterpreted and misreported as indicative of the prowess – or lack thereof – of national HE systems rather than of universities⁴⁶” (p. 9).

O CsF utiliza dois desses *rankings* como critério para os acordos de intercâmbio com universidades, institutos de pesquisa e centros de tecnologia: o *Times Higher Education* e o *QS World University Rankings*⁴⁷. De acordo com Azevedo, Silva Júnior e Catani (2015, p. 60), toma forma um modelo de internacionalização em que tanto as universidades de países centrais quanto emergentes, como o Brasil, se fazem presas da “ideologia da eficiência

⁴⁵ Em 2005, a Unesco e a OCDE elaboraram o documento Diretrizes para a Provisão de Qualidade no Ensino Superior Transnacional (*Guidelines for Quality Provision in Crossborder Higher Education*). Cf. Hartmann (2007, p. 151), o documento faz recomendação para seis grupos de interesse: governos nacionais, instituições e provedores de educação superior, estudantes, agências de acreditação e de garantia de qualidade, grupos de avaliação de credenciamento e avaliação e corpo profissional.

⁴⁶ Tradução livre: “Eles também são mal interpretados e de forma deturpada como indicativo da proeza – ou falta dela – de sistemas nacionais de educação superior, em vez de universidades.”

⁴⁷ Disponíveis em: < <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/> > e < <http://www.topuniversities.com/university-rankings> >. As três instituições com maior pontuação no *ranking* de 2015 foram: California Institute of Technology (Caltech), Harvard University e University of Oxford.

econômica, da ciência e da tecnologia”. Conforme Lima e Contel (2011), tem-se a partir do extremo Norte, uma internacionalização ativa e, no Sul, uma dinâmica passiva.

A partir dessa contextualização teórica, outra questão se faz presente. Em que medida a baixa proficiência em língua inglesa dos estudantes brasileiros engendrou-se como fator de exclusão no processo seletivo do intercâmbio dos EUA? Parte-se da premissa de que a pendência histórica no ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras despontou como filtro aos candidatos de classes mais baixas, sem condições de arcar com as despesas de cursos privados de inglês.

A seguir, na última subseção desta primeira parte da dissertação, problematiza-se sobre o novo sentido de equidade engendrado nesse modelo de Estado novo desenvolvimentista brasileiro, e como esse conceito encontra-se vinculado a uma nova forma de pensar as políticas públicas para a redução das desigualdades sociais e regionais já que, no caso do CsF, perpassa a dificuldade com a língua estrangeira. Se é que, efetivamente, o Programa materializa possibilidade de equidade de gênero, raça e classe, tendo como elemento diferenciador o domínio da língua inglesa.

1.3 GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO CsF: O DESAFIO DA EQUIDADE NA INTERNACIONALIZAÇÃO

Nesta subseção, evidencia-se a relevância de se refletir sobre as variáveis de gênero, raça e classe na política de internacionalização. Vale ressaltar que, nos termos deste estudo, gênero deve ser entendido no seu sentido histórico e como se constituiu sob o peso da cultura e das relações econômicas. Conforme Louro (2014, p. 125), “as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”. Portanto, gênero é um conceito que transcende a distinção biológica (homem e mulher).

No contexto analítico desta pesquisa, gênero foi empregado a partir do seu sentido mais amplo, que vai sendo moldado social e historicamente, tendo em vista a “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas” (LOURO, 2014, p. 21). Movimento que explica as mulheres na condição de “invisibilidade como sujeitos”, inclusive e principalmente no campo da ciência.

O método dialético de análise ajudou também a lançar luz sobre as imbricações entre raça e classe no âmbito do CsF. O conceito de raça surgiu originalmente no século XVII na catalogação de espécies de plantas e animais, e em 1684 “o termo passou a ser usado para

classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados” (GARCIA-FILICE, 2011, p.73-74), embora, em termos biológicos, a genética comprove a inexistência de diferentes raças humanas.

Nesse sentido, raça é um construto social e, na dinâmica da cultura brasileira e na interface com a educação, afirma Garcia-Filice (2011, p. 75), raça deve ser entendida como “construção histórico-sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”. Na visão de Guimarães (2002, p. 50), configura-se em categoria política necessária para revelar que as “discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja” resultam, por vezes, da condição racial e não de classe, como apregoa o senso comum.

No âmbito das políticas públicas, o autor defende que o conceito de raça torna-se necessário quando “as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais” na sociedade, como a brasileira, encontram-se associadas a grupos sociais que se identificam e podem ser identificados com marcadores sociais.

A definição de classe vinculada à estrutura social e à economia remonta a Marx, com a teoria da luta de classes no contexto da industrialização capitalista nos séculos XVIII e XIX. Na perspectiva marxista, o Estado não é entendido como produto social neutro, mas com origem na desigualdade desencadeada pela propriedade privada e nas suas relações intrínsecas. Em suma, é um Estado permeado por interesses que se interpõem às massas desprovidas de capital e de saber:

[...] as relações de produção nas quais se move a burguesia não têm um caráter único, um caráter simples, mas um caráter de duplicidade; que, nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza se produz também a miséria; que nas mesmas relações nas quais há desenvolvimento das forças produtivas há uma força produtora de repressão; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, isto é, a riqueza dos membros integrantes dessa classe e produzindo um proletariado crescente. (MARX, 2007, p. 112)

Embora a concepção teórica de Marx seja para um mundo em plena Revolução Industrial do século XIX, ela ajuda a compreender o capitalismo em transformação na chamada sociedade do conhecimento. Exige-se do novo operário do século XXI que ele continue a dominar a natureza sob o interesse do capital, e que, agora, não apenas transforme o material sobre o qual opera de acordo com produtos estabelecidos pela indústria, mas que imprima inovação aos mesmos.

É esse o projeto em mira pelo novo capitalismo, que tem no conhecimento tecnológico a lei determinante do seu modo de operar (MARX, 2005). Nesse sentido, a mais-valia da nova classe trabalhadora está no seu potencial individual de contribuir com a grande burguesia

internacional na busca por espaço no competitivo mercado global. Por isso, investir na alta qualificação de pessoal de nível superior e em novas frentes de pesquisa tornou-se estratégico para a economia de países na dinâmica da competitividade global.

Nesse sentido, Mello (2011, p. 55) estabelece a seguinte comparação:

Se, no passado, o controle dos meios de produção levou ao controle da ciência e da técnica, hoje é o controle da ciência e da técnica que – numa reversão *qualitativa* da dinâmica social – leva ao controle dos meios de produção. Se o poder econômico sempre favorecera, outrora, o acesso ao poder do conhecimento, atualmente *o poder do conhecimento tornou-se o acesso inescapável ao poder econômico* – constituindo-se, definitivamente, o domínio do conhecimento científico, no segredo e na fonte principal do poder e da soberania no mundo contemporâneo (grifos no original).

Porém, a composição de uma estrutura de classes na contemporaneidade tornou-se mais complexa com a globalização econômica desde o limiar do século XX. Conforme Guimarães (2002, p. 37), nesse novo cenário mundial, não apenas o grande capital busca “novas esferas transnacionais de representação de interesses”, como as camadas subalternas da população já não se traduzem apenas nas duas típicas classes do capitalismo descrito por Marx, o proletariado e a burguesia.

Diversos grupos sociais se fazem representar e buscam permear a agenda das políticas públicas. Conforme Boneti (2008, p. 232), nas relações econômicas globalizadas das últimas décadas, “os interesses se fragmentaram a partir de grupos econômicos e individuais, mesmo se sabendo que na totalidade o contexto de classe permanece”. Nesse movimento, ao invés de classes dominantes, o autor opta por utilizar o conceito de elites econômicas. Assim, num conflituoso e contraditório campo de disputas, determinadas políticas vão sendo definidas.

Marx, em suas análises sobre a Inglaterra do século XVIII, priorizou a estrutura capitalista de produção e de dominação, em que a classe da burguesia se opõe e se impõe à classe do proletariado, expropriada dos meios de produção. A nova crise mundial de 2008, assinala Tarcus (2015, p. 8), trouxe à tona o diagnóstico crítico de Marx sobre a “dinâmica de expansão do capitalismo, com suas crises periódicas e com sua carga de miséria, exclusão e violência sistêmica, permanece vigente”.

Em suma, Tarcus afirma que o capitalismo da sociedade do conhecimento evidencia a relação entre o aumento da taxa de acumulação do capital e o crescimento da desigualdade, o que remete à obra *O Capital*, escrita por Marx (2015, p. 331), com itálicos no original:

A relação do capital pressupõe a *divisão entre os trabalhadores e a propriedade sobre as condições de realização do trabalho*. Uma vez

estabelecida a produção capitalista, esta não só mantém essa divisão, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria a relação do capital, então, não pode ser outro que o processo de divisão entre o trabalhador e a propriedade de suas condições de trabalho, processo que, por uma parte, *transforma em capital* os meios de produção e de subsistência sociais, e por outra converte os produtores diretos em *assalariados*. A chamada acumulação originária não é, por conseguinte, mais que o *processo histórico de divisão entre produtor e meios de produção*. Aparece como originária porque configura a *pré-história do capital* e do modo de produção correspondente.

Com base, portanto, no materialismo histórico, e na metamorfose contínua do capitalismo no seu processo de acumulação e reprodução de desigualdades, emerge a questão de como essa relação perpassa as políticas públicas do novo desenvolvimentismo e se reverbera na política de internacionalização. Conforme Boneti (2006, p. 35), o capitalismo mundial modernizou-se, mas, na essência, apresenta-se tal e qual historicamente se portou:

Trata-se de uma dinâmica que se adapta a situações novas, envolvendo relações políticas, econômicas, mercados consumidores, aparecimento de novas tecnologias, etc., tudo na perspectiva de aumento de ganhos para as relações econômicas mundiais.

No esforço desta análise, parte-se da educação como direito, que tem por marco histórico a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, nos seus princípios de universalidade e indivisibilidade. Conforme Piovesan (2005, p. 44), universalidade por abarcar a “extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos”; e indivisibilidade porque o “catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais”. Nesse sentido, diz Pereira (2013):

É inquestionável a importância de políticas públicas em benefício da educação dos jovens brasileiros, capazes de criarem oportunidades igualitárias independentemente de condições sociais, regionais, étnicas ou culturais. Oportunidades estas que conduzem ao conhecimento amplo de diferentes realidades, em contato com diferentes mecanismos de ensino e de inclusão produtiva. (PEREIRA, 2013b, p. 105)

Com relação à concepção de igualdade, Piovesan (2005, p. 47) enumera três vertentes:

- 1) igualdade formal, ou seja, todos são iguais perante a lei;
- 2) igualdade material, correspondendo ao ideal de justiça social e distributiva, ou seja, a igualdade tendo por base o critério socioeconômico; e

3) igualdade material, só que referente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades, ou seja, igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia, etc.

Para a autora, a igualdade não é assegurada apenas com a legislação repressiva, mas por “estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e a inclusão de grupos vulneráveis nos espaços sociais” (p. 49).

1.3.1 Um novo conceito de equidade

Há de se ressaltar que o arcabouço teórico do novo desenvolvimentismo brasileiro faz uso não apenas do conceito de igualdade, mas engendra uma ressignificação conceitual para equidade, que a distingue da concepção neoliberal. Com a descentralização da gestão pública na década de 1990, o Estado pautava-se na promoção de uma equidade e não igualdade.

Conforme Silva (2012), a formação da cidadania não vinculava-se à promoção de igualdade e à integração nacional, mas era correlata à competitividade e ao desempenho. E isso tem muito mais a ver com forma de tratamento do que apontamentos para minimizar a desigualdade, que exige ações muito mais efetivas, coletivas e globais. A equidade configurou-se como “um valor que orientou as políticas públicas para a América Latina e o Caribe como princípio responsável pelo crescimento e criação de empregos de maneira sustentável/aceitável politicamente” (p. 130).

Nesse sentido, acrescenta Silva (2012, p. 175), a equidade era uma espécie de mínimo de inclusão social ofertado pelo Estado neoliberal a fim de atender as condições de acumulação do capital e controlar as tensões sociais:

Para os neoliberais a equidade não é um bem em si, mas uma forma torta de garantir igualdade de oportunidade, ou seja, promover ou ajustar a competição via políticas públicas “compensatórias” e mesmo “capacitadoras”. Frente a isso, a educação básica é afirmada como um direito de todos, ainda que seja promovida pelo mercado ou em parcerias deste com a comunidade e o Estado. A equidade é aceitável desde que com ela se vise a inserir as pessoas ao mercado.

Para os técnicos da Comissão Econômica da América Latina (Cepal) e da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação (Unesco), fonte originária da concepção ideológica de equidade na década de 1990, a equidade não pretendia eliminar as condições institucionais geradoras da desigualdade e da concentração de rendas. “Não se tem em vista a busca da justiça social igualitária, mas o ajuste da desigualdade social para que ela

se justifique e se torne compatível com as novas condições de expansão do capital” (SILVA, 2012, p. 132).

Essa é a diferença fundamental nas políticas públicas definidas a partir da reconfiguração do Estado brasileiro, em 2003, com o governo de Lula. O conceito de equidade ganha a centralidade do arcabouço normativo das políticas de desenvolvimento com o intuito de promover justiça social. Para isso, busca-se a redução de desigualdades e distribuição de renda sem que isso seja entendido como uma ameaça ao equilíbrio econômico.

Essa forma de equidade, pautada pelo enfrentamento das desigualdades que são entendidas como não naturais, segundo Jaccoud (2013, p. 281), pode ser percebida nas novas políticas instituídas a partir do governo Lula:

Ao longo da última década, os indicadores sociais apontam para um conjunto expressivo de avanços. Eles são fruto do movimento positivo do mercado de trabalho, mas igualmente do impacto das políticas sociais, cuja institucionalidade não apenas resistiu aos governos liberais da década de 1990 como progrediu e se complexificou a partir de 2003. Atualmente, o sistema brasileiro de proteção envolve um montante de recursos que atinge 25% do PIB nacional. Opera um importante conjunto de políticas e programas no campo da renda, assim como políticas de serviços organizadas em sistemas descentralizados de escopo universais que contam com uma complexa armação institucional que perpassa o processo decisório, o controle e a coordenação, e implementação de ações. Opera ainda com políticas direcionadas à equidade voltadas a públicos específicos.

Entre esses públicos específicos estão as classes mais pobres, mulheres e negros/as. Jaccoud (2013) aponta três pilares da equidade de proteção social nessa fase desenvolvimentista: garantia de renda, serviços universais e políticas para públicos específicos. Para a autora, as políticas universais só serão efetivas no enfrentamento dos “componentes de uma complexa economia da desigualdade” (p. 288). Para atingir esse fim, as ações do Estado devem não somente reforçar a agenda universalista, mas reconhecer agendas específicas baseadas em princípios de equidade, e operá-las de forma articulada no propósito de enfrentar as desigualdades associadas a certos grupos sociais.

Implica não apenas fortalecer a agenda universalista, mas reconhecer a agenda da equidade e operar ambas as agendas de forma articulada. Em outras palavras, para garantir o seu cunho universalista e avançar na agenda da igualdade, os resultados das políticas precisam ser operados para alcançar (i) padrões progressivos de qualidade; (ii) resultados indiferentes à origem e condições sociais da população; (iii) resultados que enfrentem os patamares iniciais de desigualdades visando sua reversão e a promoção de condições concretas para a ampliação da mobilidade social. (JACCOUD, 2013, p. 289)

Em suma, a autora entende que o princípio da igualdade deve reforçar a base da ação pública e do combate à desigualdade como estratégia de uma agenda e, nessa perspectiva, a equidade é também princípio e instrumento de inclusão e de promoção da igualdade. As iniciativas voltadas à equidade diante de públicos específicos, como negros e os mais pobres, buscam reconhecer e enfrentar situações de desigualdade inerentes ao processo de acumulação capitalista com intervenções diferenciadas.

Nos rumos dessa nova visão, observam Heilborn, Araújo e Barreto (2011), o Estado assume o protagonismo de promotor de políticas públicas em parceria com o movimento social organizado, como o das mulheres e o dos/as negros/as. Na estrutura organizacional do CDES, na Presidência da República, criou-se um comitê técnico⁴⁸ com função de monitorar e produzir relatórios estatísticos sobre a evolução dos indicadores sociais e de escolarização básica do país, a fim de subsidiar a definição de políticas para a redução das desigualdades.

Os relatórios produzidos pelo CDES evidenciam níveis de desigualdade no acesso, permanência e desempenho em todas as etapas da educação básica e que “desfavorecem as populações da zona rural, os mais pobres, os pretos e os pardos”, conforme dados do relatório nº 5 *As desigualdades na escolarização no Brasil*, de julho de 2014. Desde 2005, que a agenda do novo desenvolvimento nacional explicita que a trajetória deve vincular crescimento com equidade e distribuição de renda:

[...] a desigualdade é um impeditivo estrutural para o desenvolvimento, pois limita o crescimento além de transformá-lo em instrumento de concentração de renda. A equidade – social, regional, entre gêneros, raças e etnias – deve ser a base orientadora das políticas públicas para enfrentar esse desafio. A educação é elemento transformador de longo prazo e de perenização dessa transformação. (BRASIL, 2011b, p. 17)

Essa mesma realidade de desigualdades é apontada pelo Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, de 2009-2010, que enfatiza as distorções de idade por ano letivo adequado entre estudantes de escolas públicas e particulares. Nas escolas públicas, o percentual de alunos dentro da idade esperada ao longo da educação básica era sensivelmente menor do que nas escolas privadas. Em ambos os casos, porém, o abismo era maior para os negros. Infere-se que a desigualdade econômica, atrelada à iniquidade de tratamento entre brancos e negros, potencializa e requalifica a propagada “baixa qualidade” da educação

⁴⁸ O Comitê Técnico do Observatório da Equidade foi criado em 23 de março de 2006 e integra o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Casa Civil da Presidência da República. Os relatórios elaborados estão disponíveis na internet: <<http://www.cdes.gov.br/grupo/61/observatorio-da-equidade.html>>. Acesso em: 14/nov./2014.

pública, muito embora o caráter racializado das desigualdades educacionais nem sempre seja considerado.

No segundo ciclo do ensino fundamental das escolas públicas, por exemplo, a taxa de alunos no ano letivo adequado para a idade era de 51% para as crianças brancas e de 36,1% para as negras. Nas escolas particulares, o mesmo indicador correspondia a 72,3% entre as brancas e a 64,2% entre as negras. Dados que indicam não haver “no sistema educacional brasileiro, igualdade de acesso e permanência na escola, tanto em sua decomposição pública e particular, como em sua desagregação entre brancos e pretos & pardos” (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 245).

Fato é que as desigualdades agregadas à falta de equidade de tratamento entre crianças brancas e negras ao longo do percurso de escolarização acabam por refletir em uma maior exclusão na etapa superior. Frente a essa realidade, desde a primeira década do século XXI ganham impulso no Estado brasileiro as políticas voltadas para a redução das desigualdades sociais e maior acesso à educação superior e diversidade discente na graduação, ou seja, princípio de equidade em etapa de formação que havia se mantido restrita sob o modelo neoliberal para uma classe economicamente privilegiada e, majoritariamente, branca.

Os programas para a expansão e interiorização da rede de universidades federais (Reuni) e de oferta de bolsas em instituições da rede privada (Prouni), bem como a criação de um sistema de seleção padronizado para o ingresso em universidades públicas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em substituição aos vestibulares tradicionais, atendem a esta demanda.

Tanto que algumas mudanças podem ser sentidas com a democratização na educação superior, a exemplo da chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que reserva 50% das vagas nos cursos de graduação em instituições federais a estudantes de escolas públicas até 2016. Metade dessas vagas fica com estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e a outra para estudantes em que a renda familiar supera esse valor. Em ambos os casos, leva-se em conta o percentual mínimo à soma de negros (pretos e pardos) e indígenas nos estados e no Distrito Federal, de acordo com o censo demográfico mais recente do IBGE.

Apesar dos avanços nas últimas décadas, Mercadante (2013, p. 237-238) afirma que a educação permanece como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento nacional:

Esto se hace más patente cuando nuestras profundas desigualdades sociales y regionales se ven confrontadas con las características y los desafíos de la sociedad del futuro, la llamada sociedad del conocimiento. Al mismo tiempo

en que luchamos para superar un atraso de raíces seculares, vivimos en una época de intensos cambios y en un mundo cada vez más complejo que valora de forma creciente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la producción y difusión del conocimiento como factores del dinamismo económico, social y cultural.⁴⁹

Em suma, o novo ciclo de desenvolvimento do Estado brasileiro considera a educação como eixo estruturante na medida em que é “articulador de políticas públicas pró-equidade” (BRASIL, 2011b, p. 25). Nesse sentido e na perspectiva de que a internacionalização acadêmica e científica toma parte do processo de transição para a sociedade do conhecimento, o acesso aos programas de intercâmbio adquire um novo *status* para a formação e inserção profissional.

Se, antes, o diploma universitário era vislumbrado como “um passaporte para ascensão social” (PIOVESAN, 2005, p. 51), em tempos de globalização e de internacionalização da educação superior, a oportunidade de uma bolsa para estudar fora e aperfeiçoar o currículo e o inglês pode significar o diferencial entre os eleitos para o sucesso na sociedade do conhecimento do século XXI. Nesse sentido, assinala Hargreaves (2012, p. 354):

[...] riqueza, prosperidade e desenvolvimento econômico dependem da capacidade das pessoas de superar seus competidores em termos de inventividade e competência, de ajustar-se aos desejos e às exigências do mercado consumidor, e de mudar de emprego ou desenvolver novas habilidades à medida que o exijam as flutuações e reviravoltas econômicas.

Nesse movimento, acrescenta Hargreaves (2012), o Estado e as organizações da nova sociedade do século XXI devem contribuir com oportunidades de aperfeiçoamento e requalificação, eliminando os obstáculos para a aprendizagem e a comunicação. A partir da retomada do desenvolvimentismo no Brasil, portanto, a equidade passou à centralidade na agenda das políticas públicas como estratégicas para reduzir as desigualdades e acelerar o crescimento.

Esse *status* da equidade em meio às políticas de educação se desenhava, como já mencionado, no Brasil e nos países da América Latina desde a década de 1990 (AGUIAR,

⁴⁹ Tradução livre da autora: “Isso se torna mais evidente quando nossas profundas desigualdades sociais e regionais se veem confrontadas com as características e os desafios da sociedade do futuro, a chamada sociedade do conhecimento. Ao mesmo tempo em que lutamos para superar um atraso de raízes seculares, vivemos em uma época de intensas trocas e em um mundo cada vez mais complexo que valoriza de forma crescente as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), assim como a produção e difusão do conhecimento como fatores do dinamismo econômico, social e cultural.”

1998). Porém, no início do século XXI, encontrou reforço em documentos produzidos por organismos internacionais, como o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2007, intitulado *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*⁵⁰. Nesse documento, equidade é definida a partir de duas dimensões:

[...] justiça (fairness), ou seja, a garantia de que circunstâncias pessoais e sociais, como o gênero, o estatuto socioeconômico ou a origem étnica, não são um obstáculo para o desenvolvimento do potencial educativo, e inclusão (inclusion), ou seja, a garantia de consecução de um patamar mínimo de competências para todos, suficiente para a continuação da formação no sentido de uma integração satisfatória na sociedade e no mercado de trabalho. (LEMOS, 2013, p. 151, grifos nossos)

Essa mesma concepção de equidade, ressalta o autor, é considerada pela Comissão Europeia a partir de meados da primeira década do século XXI. De acordo com essa visão, os países da União Europeia consideram que um sistema de educação e formação só se mostra equitativo quando os resultados estão dissociados das assimetrias desencadeadas por fatores socioeconômicos e outros correlatos às desvantagens educativas.

Felicetti e Morosini (2009) enumeram três dimensões de desigualdade para conceituar o termo equidade em voga desde a década de 1990: i) as condições socioeconômicas (sexo, *status* social, origem étnica); ii) as condições educacionais (padrão básico e mínimo de educação para todos) e iii) a meritocracia, que resulta do esforço de cada um na aquisição de habilidades.

Essas três dimensões são interdependentes para o sucesso escolar e, por isso, segundo as autoras, as políticas públicas devem corrigir os desequilíbrios (sociais e educacionais) para assegurar a igualdade de oportunidades e o princípio da equidade no acesso ao ensino superior e, por consequência, aos programas de internacionalização:

Equidade de acesso é o fator inicial de discussão quando se fala em Educação Superior, no entanto ela só ocorre a partir do momento que todos têm as mesmas condições de competir, isto é, quando o ensino superior é oferecido em qualidades iguais a todos, proporcionando então, uma competição justa. (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 11)

Diante dessa perspectiva, desigualdade econômica e equidade estão contraditoriamente interconectadas. Entender em que medida as desigualdades da sociedade brasileira refletiram-se no processo seletivo do CsF torna-se essencial para corrigir rumos nas etapas futuras do Programa. Uma crítica, *a priori*, ao programa no âmbito desta pesquisa refere-se justamente

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/39676364.pdf>>. Acesso em: 25/set./2015.

ao fato de que os nove editais de seleção de bolsistas para intercâmbio aos Estados Unidos não observem critérios de equidade, que o próprio Programa diz apoiar.

Ressalva, aliás, observada no estudo de Pereira (2013b) ao analisar o CsF. Segundo a pesquisadora, o programa BEC.Ar⁵¹, da Argentina, por exemplo, assegura a equidade de gênero e por origem geográfica no processo seletivo. Há de se considerar que no novo ciclo desenvolvimentista a promoção de políticas que favoreçam a equidade social, regional, de gênero e de raça está prevista numa gestão pública integrada. Esses são, portanto, os desafios postos na agenda estratégica do novo Estado indutor do desenvolvimento econômico e social.

Dessa forma, entende-se que o Estado novo desenvolvimentista traz para a gestão pública e o campo das políticas o conceito de interseccionalidade. Essa perspectiva conceitual entende que, em sociedades desiguais como a brasileira, a “coexistência de eixos de subordinação entre indivíduos e grupos” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2011, p. 40) acaba por gerar situações de desvantagens e de discriminação para determinadas camadas sociais.

A partir dessa visão, impõe-se ao Estado brasileiro um novo paradigma em que as políticas públicas devem ser pensadas de forma articulada a fim de contribuir com o processo de superação das desigualdades econômicas, de gênero e de raça/etnia de forma concomitante. No conjunto, afinal, afirma Garcia-Filice (2011), “a desigualdade brasileira é racial e social”, ou seja, aciona a falta de equidade entre os diferentes segmentos.

Assim, conforme Lázaro (2012, p. 163), a “desigualdade estrutural da sociedade brasileira acumula desvantagens para os grupos excluídos, e, quando se analisam os dados relativos ao Ensino Superior, pode-se constatar como a Educação tem sido um privilégio”. Segundo o autor, o direito à educação, somente será equânime no Brasil “se as políticas públicas considerarem a desigualdade estrutural, que se reproduz na Educação, e adotarem medidas destinadas a criar condições diferenciadas para atender aos grupos que vivem a exclusão estrutural” (p. 164), como as políticas afirmativas na educação.

1.3.2 Meritocracia e equidade em sociedades desiguais

Na visão de Barbosa (1999), igualdade e meritocracia são conceitos intimamente ligados nas sociedades democráticas modernas e igualitárias. “A segunda é consequência lógica da primeira”, afirma a autora (p. 32-33), no sentido de que nessas sociedades, a

⁵¹ O Programa de Becas de formación en el exterior en ciencia y tecnología foi instituído pelo governo argentino em 2003. Disponível em: <<http://bec.ar/>>. Acesso em: 21/ago./2015.

igualdade de oportunidades ou igualdade competitiva seria garantida a todos. Teoricamente compreensível, mas o problema é como assegurá-la a todos em sociedades em que as desigualdades econômicas, raciais e de gênero são tão evidentes, como no Brasil.

Uma política de governo, sequer de Estado que assegure o acesso à graduação de um corpo discente amplo e variado, por critérios sociais e raciais, não é possível e não seria o suficiente para a promoção da equidade. Mesmo porque a materialização desta política está imersa em conflitos de toda a natureza. Conforme Felicetti e Morosini (2009, p. 19) equidade engendra uma conjugação de três condições: de acesso, de permanência e de meritocracia:

[...] equidade só existe de fato quando todos têm as mesmas condições para competir, isto é, a formação dada a todos os alunos deve ser igualitária, as mesmas chances de aprendizagem devem ser ofertadas. Assim, consegue a vaga quem realmente está apto a ela, ou seja, quem a conquista pelo seu esforço. Para que isso seja possível, a educação pública deve oferecer uma qualidade equivalente e/ou superior à oferecida pelas instituições particulares, uma vez que os alunos destas últimas têm condições de frequentarem outros tipos de cursos preparatórios e os das instituições públicas não.

Nesse sentido, torna-se imperativo reconhecer que as diferenças de gênero e raciais compõem a base das desigualdades, tanto quanto as econômicas em se tratando de definir o formato das desigualdades educacionais. Distorções que precisam ser enfrentadas e corrigidas pontualmente nos programas, projetos e ações governamentais. Esse tem sido o principal desafio para uma abordagem na perspectiva interseccional no campo das políticas públicas. Essa preocupação, contudo, não foi incorporada na proposta do CsF. O processo de seleção de bolsistas, como anteriormente mencionado, baseou-se no princípio neoliberal da meritocracia como condicionante de justiça social.

Por isso, ao traçar o perfil dos bolsistas enviados aos Estados Unidos, busca-se conhecer as variáveis socioeconômicas e educacionais que levaram esses alunos a passarem pela seleção do Programa. Não se considera suficiente que o ingresso resulte numa composição equânime de bolsistas por gênero, raça e classe e origem regional. Como explicitou a presidente Dilma Rousseff⁵² em 25 de junho de 2014, na cerimônia na qual anunciou a segunda etapa do programa e a concessão de mais 100 mil bolsas a partir de 2015:

Para fazer jus ao Ciência sem Fronteiras, há um critério meritocrático: tem de ter tido 600 pontos no Enem. Além disso, hoje nós incluímos todos

⁵² O discurso está disponível em: < <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-da-segunda-etapa-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 03/set./2014.

aqueles que participam de Olimpíadas do Conhecimento [...] Todos eles estão também pré-classificados para o Ciência sem Fronteiras. Com isso, não importa a origem da pessoa, não importa a classe social da pessoa. Se ela se esforçou, ela será contemplada com uma bolsa do Ciência sem Fronteiras.

Essa ênfase do discurso no mérito como condicionante ao sucesso desconsidera a “trajetória individual” e os impactos das sofridas e vividas assimetrias ao longo do processo educacional em que talentos são perdidos por desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais. A política de intercâmbio reverbera para uma concepção de meritocracia em que todos os indivíduos com atributos relevantes para a performance dos deveres do cargo ou seleção em questão são elegíveis (ROEMER, 2000).

Nesse sentido, assinala o autor, há “a crença de que raça ou sexo, como tal, não deve contar a favor ou contra a elegibilidade de uma pessoa para uma posição” (p. 15). Entende-se, assim, que são variáveis irrelevantes para o desempenho do cargo ou processo seletivo. Há de se considerar que, até bem pouco tempo, a ausência de tratamento equitativo por critérios de gênero e raça, não era considerada.

Trata-se, pondera Roemer (2000, p. 15), de uma concepção de equidade de oportunidades oposta à visão de meritocracia sustentada pela crença de educação compensatória para o segmento social desfavorecido, a fim de que “uma fração maior deles possa adquirir habilidades necessárias mais tarde para competir por empregos contra pessoas com infâncias mais favorecidas”.

Reconhece-se, por esse viés, que grupos desfavorecidos economicamente, incorporadas outras diferenças como raça e gênero, acionam tratamentos desiguais, o que justifica as propostas de políticas sociais de caráter focal que considerem essas singularidades. Nos discursos, essa contradição se interpôs entre a seleção dos bolsistas para os EUA e os princípios norteadores de um Estado desenvolvimentista, pendular à redução das desigualdades.

Historicamente, como revelam estudos de desigualdades na escolarização no Brasil (BRASIL, 2014a) em 2012, enquanto os 20% mais pobres apresentam 5,3 anos de estudo, os 20% mais ricos exibiam praticamente o dobro, 10,5 anos. Semelhante distorção ocorre entre brancos e negros, respectivamente 8,7 e 7,1 anos, e entre as regiões menos e mais desenvolvidas. No Nordeste, a escolarização da população é de 6,7 anos; e no Sudeste, de 8,5 anos. Desigualdades agregadas que, por consequência, levam a “acesso restrito e desigual ao ensino superior” (BRASIL, 2014a, p. 53).

Embora as políticas sociais formuladas a partir do governo Lula (2003-2010) procurem avançar no modelo de igualdade com equidade mínima que imperou na década de 1990, ao propor um projeto de igualdade de oportunidades como critério de justiça social, o CsF passou ao largo dessa visão ao não se preocupar em equilibrar as assimetrias no processo seletivo para a internacionalização. Jaccoud (2013, p. 296) sustenta que “a defesa do princípio da equidade se expande como fundamento da intervenção pública sustentando que a alocação de recursos públicos deve objetivar corrigir ou compensar dificuldades sociais de certos grupos”.

A justificativa para isso ancora-se no argumento de que há grupos que partem de situações desiguais para disputar nas mesmas condições com os demais. Exatamente o que se verificou na seleção de estudantes para o CsF. Sob esse prisma, o princípio da equidade precisa se ancorar em igualdade de oportunidades para que a meritocracia não seja, ou continue sendo, um subterfúgio a privilégios (JACCOUD, 2013).

Essa realidade contraditória de desigualdades sociais e meritocracia, remete ao ensaio futurístico e fictício *The rise of the Meritocracy 1870-2033*. Escrito em 1958, Michael Young recorre a elementos reais da Inglaterra do século XIX para conceituar meritocracia como mito numa sociedade de classes e de injustiças sociais. Na visão de Piza (1985), que analisou a obra de Young, meritocracia é entendida como categoria social estabelecida pelo grupo dominante interessado em deter o conhecimento e o talento necessário e legitimados socialmente.

A meritocracia é a classe que se aperfeiçoa e se destaca dos demais capitalistas e que também coopta os principais líderes e os mais capazes das classes inferiores, principalmente através da educação, com a função e a necessidade de desenvolver o capitalismo enquanto capitalismo. Ideais progressistas e desenvolvimentistas [...] não passam de mantos que cobrem e mistificam a dominação da meritocracia, vale dizer da tecnoburocracia. (PIZA, 1985, p. 214)

Com base nesse argumento e diante da materialidade do quadro de desigualdades educacionais no Brasil, o processo seletivo no contexto do CsF acaba por corroborar com as mazelas históricas sob o critério da meritocracia. Como se esforço pessoal pudesse compensar as desigualdades e iniquidades sociais e educacionais crônicas da sociedade brasileira. Ou seja, culpabiliza-se o/a estudante.

Para Barbosa (1996, p. 67), “a capacidade de cada um realizar determinada coisa ou se posicionar em uma determinada hierarquia, baseado nos seus talentos ou esforço pessoal” é

utilizada como “critério de ordenação” para ingresso em concurso público, acesso ao ensino superior ou, no caso do CsF, disputa por uma bolsa.

Nesse sentido, o discurso do governo Dilma Rousseff aproxima-se do “dogma liberal da igualdade formal” (GOMES, 2001, p. 4), que desconsidera a importância de políticas dirigidas aos grupos socialmente fragilizados. Ao eleger poucos exemplos de sucesso estudantil entre as minorias, o governo impõe a falácia do critério justo da seleção por meritocracia (BARBOSA, 1996), uma vez que a seleção ao intercâmbio não prevê critérios de redução das iniquidades desencadeadas por concentração de renda e oportunidades desiguais.

De forma crítica, Sen (2000, p. 14-15) assinala que, em sociedades com aversão à desigualdade econômica, “o mérito pela recompensa teria que ser julgado de forma sensível à desigualdade” para que não gerasse “desigualdade considerável”. Como já exposto, o CsF emerge com a finalidade de aprimorar o conhecimento dos melhores estudantes, necessário ao crescimento econômico do Brasil e exigido pelo capitalismo do mundo globalizado. Por conseguinte, resulta, no formato proposto, como possibilidade de beneficiar os já favorecidos.

Considerar em meio aos beneficiários a presença daqueles que, a despeito dessas regras rígidas meritocráticas, conseguiram a bolsa é de grande relevância para verificar as dificuldades apontadas. Conforme o próprio Young, “a seleção de um significa a rejeição de muitos” e encontra guarida no mito da meritocracia: “A injustiça educacional permitiu às pessoas preservar as suas ilusões; a desigualdade de oportunidades promoveu o mito da igualdade humana” (YOUNG, 1958, p. 85).

Da mesma forma que a invisibilidade da desigualdade econômica, atrelada à racial, e a falsa crença numa convivência harmônica entre brancos/as e negros/as pavimentaram uma ideia equivocada de equidade e forjou o mito da democracia racial (GARCIA-FILICE, 2011). Cabe, pois, refletir até que ponto a esfera pública não estaria implementando, via CsF, uma política discriminatória não intencional, ou seja, aquilo que no universo do Direito designa-se por discriminação indireta ou por impacto desproporcional ou adverso (GOMES, 2001).

Nos termos dessa Teoria do Impacto Desproporcional (*Disparate Impact Doctrine*), originada nos Estados Unidos, a igualdade só será alcançada para além da proibição do ato de discriminar, sendo para isso ímpar combater a discriminação indireta que surge nas práticas administrativas, empresariais ou nas políticas públicas neutras.

[...] a discriminação por “impacto desproporcional” seria a forma mais perversa de discriminação, eis que dissimulada, quase invisível, raramente abordada pelos Compêndios de Direito, voltados em sua maioria ao tratamento do amorfo conceito de igualdade perante a lei, sem levar na

devida conta o fato de que muitas vezes a desigualdade advém da própria lei, do impacto desproporcional que os seus comandos normativos pode ter sobre certas pessoas ou grupos sociais. (GOMES, 2001, p. 23)

Em outras palavras, no campo de disputas, ainda que as políticas de governo não tenham a intenção discriminatória, no momento em que foram pensadas e elaboradas, promovem, na sua aplicabilidade, a discriminação de diferentes grupos. O resultado seria uma desproporcionalidade, configurando violação ao “princípio constitucional da igualdade material” e colaborando na perpetuação de “situações de desigualdade resultantes de fatores histórico-culturais” (GOMES, 2001, p. 24).

Comumente no Brasil, os estudos sobre raça e classe caminharam “apartados” ao longo da história (GARCIA-FILICE, 2011), o que reforça a contribuição desta pesquisa no esforço de considerar o cruzamento por gênero, raça e classe na análise dos dados. Ressalta-se que a erradicação das desigualdades sociais e regionais deveria se constituir no objetivo fundamental do Estado brasileiro, previsto no art. 3º, inciso III da Constituição Federal de 1988.

1.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Após a fundamentação teórica acerca do Ciência sem Fronteiras sob a perspectiva de um olhar sobre o materialismo histórico e dialético, responde-se a primeira questão desta pesquisa: “Em que medida, considerando aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos, pode-se afirmar que o CsF se conecta à política do novo desenvolvimentismo brasileiro, reduz a desigualdade econômica e aciona o princípio da equidade nas exigências da economia do conhecimento e da internacionalização da educação superior no século XXI?”

Como vimos, em todos os períodos de desenvolvimentismo abraçado pelo Estado brasileiro, em maior ou menor grau, a ciência desempenhou papel estratégico para o crescimento econômico e industrial. A revisão teórica evidenciou que o novo desenvolvimento brasileiro, moldado no governo Lula, traçou políticas para reduzir a desigualdades históricas, mas sem perder o foco da sobrepujança econômica do país.

Essa vinculação entre o social e o econômico, por sua vez, foi abarcada por uma nova dinâmica do capitalismo do século XXI, a chamada economia do conhecimento. O conhecimento e a informação incorporam-se como forças produtivas nessa nova sociedade capitalista, que, por sua vez, se torna interdependente cada vez mais das mesmas para “a sua

reprodução ampliada, no limiar de uma nova etapa histórica de seu ciclo de expansão” (MELLO, 2011, p. 63-64).

O Ciência sem Fronteiras integra esse cenário complexo e constituiu-se uma das ações estratégicas do novo desenvolvimentismo ao eleger a educação e a tríade ciência, tecnologia e inovação como eixos estruturantes para a inserção do setor produtivo do país no competitivo mercado global. O Programa CsF resulta, portanto, de duas afluências que se conectam: uma nacional, de desenvolvimento social e econômico a partir da necessidade de se investir em produção de pesquisa científica, tecnológica e de inovação; e outra, que atende aos interesses da nova ordem capitalista do século XXI.

A internacionalização da educação superior do Brasil, a qual se vincula a política de intercâmbio, atende, portanto, às pressões de um capitalismo transnacional cada vez mais voraz por conhecimento inovador capaz de gerar acumulação. Todavia, frente aos imperativos externos, a nova agenda desenvolvimentista desenhou um modelo de Estado indutor e que não dissocia esse crescimento econômico atrelado à produção científica e tecnológica das políticas de equidade social. A junção dessas condicionantes configura-se o ponto central, apontam Morosini, Bertinatti e Golembiewski (2013), do Estado neoliberal no Brasil para superar as desigualdades históricas e expandir a competitividade do país por meio da política de intercâmbio na educação superior.

Porém, esse novo Estado que busca um papel mais ativo não consegue ficar imune aos tentáculos do capital hegemônico, que interferem na formulação e implementação das novas políticas. Nesse sentido, faz-se jus à visão teórica de que o novo desenvolvimentismo apresenta-se hibridizado com as premissas neoliberais, embora, teoricamente, busque avanços ao destacar políticas voltadas ao social. Entretanto, como vimos, submete-se a essa política uma valoração meritocrática em relação às desigualdades de gênero, raça e classe.

Em resumo, pode-se dizer que a lacuna no sistema educacional brasileiro revelou-se nicho mercadológico em potencial para mercado global, em especial os EUA pelos acordos de intercâmbio com o Brasil. O CsF, com seus critérios “neutros”, atua como condicionante para a perpetuação das assimetrias sociais na política de intercâmbio, na medida em que exclui a parcela estudantil mais fragilizada economicamente, conforme denunciam Barbosa (1996), Gomes (2001) e Garcia-Filice (2011) e revelam os dados apresentados a seguir, no capítulo 2 da pesquisa.

CAPÍTULO 2

CsF EM MOVIMENTO: UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No segundo capítulo deste trabalho, descreve-se o método que norteia a pesquisa e justifica a sua escolha. A base epistemológica da investigação ancora-se no materialismo histórico dialético. Para tanto, fez-se o esforço de buscar na literatura estudos teóricos para ajudar a compreender aspectos históricos críticos que evidenciassem as contradições do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e enfatizassem a vinculação do intercâmbio às estratégias desenvolvimentistas norteadas pelo Estado capitalista brasileiro nas duas primeiras décadas do século XXI.

A proposição do programa de intercâmbio surgiu no contexto histórico da dinâmica do capitalismo mundial, que fez emergir a chamada “sociedade do conhecimento” (KAZAMIAS, 2012a, 2012b; MELLO, 2011) e um novo paradigma desenvolvimentista no Brasil. Após essa primeira etapa de contextualização, cumprida no primeiro capítulo, passa-se a descrever as técnicas e os procedimentos de coleta de informações condizentes com a perspectiva teórica.

Os dados foram utilizados para responder aos objetivos específicos desta pesquisa, que versam sobre o perfil geral dos bolsistas de graduação em intercâmbio nos Estados Unidos e a como essa participação se revelou na intersecção por gênero, raça e classe. Espera-se, assim, que a análise de todas essas informações forneça algumas pistas sobre o movimento dos bolsistas entre 2012 e 2015.

2.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

O materialismo dialético emerge como reflexão sobre a sociedade industrial e o proletariado fabril no século XIX, configurando-se como uma concepção de mundo. Nas palavras de Lefebvre (1963, p. 19) se traduz em uma “expressão da vida social, prática e real, no seu conjunto, no seu movimento histórico”. Nessa visão do homem, da natureza e da sociedade, que ficou conhecida como a corrente teórica intitulada marxismo, apresenta-se o conhecimento racional e dinâmico do mundo, que se movimenta e se aprimora num *continuum*.

Por essa razão, Lefebvre (1963) atribui a pré-história do materialismo ao pensador grego Heráclito e a sua filosofia, para quem tudo no mundo é movimento, tudo flui.

Entretanto, há singularidades e diferenças entre o materialismo filosófico e o materialismo marxista.

Triviños (2013, p. 21) cita a origem filosófica do materialismo:

Chineses, egípcios, babilônios e outros defenderam uma concepção materialista do mundo. [...] com a Renascença e os grandes avanços que se produziam na astronomia, navegação, artes e ciência, o materialismo dos pensadores gregos e romanos apresenta-se com nova força. A este vigor que mostra o materialismo, especialmente com o pensamento de Bacon e Hobbes, acrescentar-se-ão, em seguida, no século XVIII, as ideias dos enciclopedistas franceses. Os grandes descobrimentos científicos [...], como a teoria da evolução de Darwin (1809-1882), que dá, pela primeira vez, uma base científica à biologia teórica [...], deram impulso extraordinário ao desenvolvimento científico e com ele, ao materialismo filosófico⁵³. O progresso da ciência permitiu a Marx e Engels colocarem as bases do materialismo dialético e histórico que se constituiu sistematicamente após a metade do século XIX.

Observa-se, baseado em Triviños (2013, p. 23), que “o materialismo apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo”, mas não se limita às abstrações filosóficas. O marxismo reconhece como “essência do mundo” a matéria que se transforma com as leis do movimento, sendo que tanto essas leis quanto a realidade objetiva são passíveis de serem conhecidas pela prática social.

A concepção de mundo do materialismo apresenta-se associado à dialética e a uma base histórica. Triviños (2013, p. 51) define o materialismo dialético como a base filosófica do marxismo que tenta buscar explicações “coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Já o materialismo histórico é “a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”.

Ao ancorar-se nessa concepção materialista do progresso, busca-se apreender a estrutura e a dinâmica do objeto investigado na sua “existência real e efetiva” (NETTO, 2011, p. 20). Significa que, nessa visão, o objeto desta pesquisa, o Programa CsF na relação com a língua inglesa, não se encontra isolado, mas imbricado num sistema de relações específicas e construído pelos homens em determinado momento.

Dessa forma, o objeto investigado é parte de um todo, e essa totalidade (ou o referido sistema) precisa ser dissecada, desconstruída, analisada para se chegar à “constituição do

⁵³ Cf. Triviños (2013, p. 21), o materialismo filosófico “apoia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida”.

conjunto, do todo em movimento” (LEFEBVRE, 1963, p. 26). Entende-se, assim, com base nesse referencial teórico, que não há como apreender o Programa Ciência sem Fronteiras desconectado do seu contexto histórico, político, cultural, social e econômico.

Na perspectiva marxista, a história tem por base estrutural as formações socioeconômicas e as relações de produção capitalista.

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção e, mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, mudam todas as suas relações sociais. [...] Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais em conformidade com sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, em conformidade com as suas relações sociais. (MARX, 2007, p. 100)

Por isso, Lefebvre (1963) afirma que o materialismo histórico é a base de uma “sociologia científica”, ou seja, que os fenômenos econômicos se evidenciam por meio de estudos científicos, racionais e submetidos a um método (dialético) sobre fatos concretos.

Embora o materialismo histórico implique os conceitos-chave de meios de produção (tudo o que os homens empregam para originar bens materiais) e forças produtivas (os meios de produção, os homens, suas experiências, seus hábitos de trabalho), Triviños (2013) destaca que “a força de produção depende fundamentalmente dos instrumentos da tecnologia” (p. 52).

O mundo pode ter mudado e se modernizado, mas as conexões universais mantêm-se no decorrer da história. É isso que o marxismo vai definir como a dialética materialista. “Esses conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo” (TRIVIÑOS, 2013, p. 53).

Assim, ao analisar-se o Programa Ciência sem Fronteira, sob o enfoque do materialismo histórico e dialético, deve-se ter por norte que o capitalismo do século XXI não deixou de ser um modo de produção caracterizado pelas relações de produção em que a submissão e a hierarquização das classes encontram-se ainda latentes (DALE; ROBERTSON, 2007; TEODORO, 2011). “Os opostos estão em interação permanente”, ressalta Triviños (2013, p. 69), embora as relações (o movimento) modifiquem-se no processo histórico.

Essa perspectiva colide com qualquer visão determinista que possa ser atribuída ao marxismo. Como exemplo, o autor lembra que na década de 1950 o capitalismo passou a investir capital nos países subdesenvolvidos, “com condições duríssimas”, sob a visão estratégica do desenvolvimento industrial. Já o capitalismo imperialista fez surgir as teorias desenvolvimentistas e de modernização, às quais o Brasil aderiu. São perspectivas diferentes, é fato, mas imbricadas, dialeticamente.

Tudo tinha que progredir, a tecnologia e os seres humanos que foram considerados como recursos, como matéria-prima essencial para alcançar os objetivos da industrialização, concretizados, em forma primordial, em lucros que, geralmente, em grande parte, não ficavam no país que ofereceu as matérias-primas e os recursos humanos. (TRIVIÑOS, 2013, p. 166)

Esse estudo considera, por pressuposto, que o novo desenvolvimentismo brasileiro, no recorte do Programa Ciência sem Fronteiras, conserva as bases estruturais da teoria do capital humano, voltadas para o desenvolvimento econômico do país. “Algo que manufaturado, se transformará num sujeito ‘qualificado para o trabalho’” (TRIVIÑOS, p. 2013, p. 166). Ou seja, será o recurso humano que o sistema precisa: “abundante, barato e com níveis de qualificação diferentes, em constante competição no mercado ocupacional” (p. 166).

O objetivo de verificar e analisar em que medida a conceituação de equidade social no novo ciclo desenvolvimentista brasileiro apresenta-se no CsF ancora-se na suposição de que existem contradições intrínsecas no processo histórico de acumulação capitalista, ao qual o programa de itnercâmbio se vincula. Conforme Unterhalter (2012, p. 175), a estrutura de capital humano desconsidera “mercados de trabalho segregados, nos quais, independentemente de seu nível educacional, os indivíduos são designados para postos de trabalho específicos com base em raça, gênero ou pressupostos de classe ou casta”.

Todavia, com a retomada do desenvolvimentismo econômico atrelado ao social, a questão da falta de equidade passa a compor reflexões com as desigualdades e a permear a esfera das políticas. Ao buscar o perfil dos bolsistas do CsF, suas condições reais de sobrevivência e como isso se conecta ao domínio do idioma inglês, tenta-se entender as implicações de variáveis sociais e educacionais (gênero, raça, classe, origem escolar e forma de ingresso na educação superior) no acesso e permanência no Programa.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a histórica elitização na educação básica brasileira propaga-se no ensino superior, impondo limites e privilégios que se refletem nos programas de bolsas para intercâmbio internacional. Pode-se observar, nesse contexto, que objeto social porta-se como os demais elementos da natureza, exibindo partes conectadas, de forma dialética, em um todo em movimento. Feitas essas explicações que justificam a escolha epistemológica do materialismo histórico e dialético, passa-se às técnicas de coleta e análise dos dados escolhidos.

2.2 A ABORDAGEM MISTA EM PESQUISAS QUALITATIVAS

Esta pesquisa tem natureza exploratória, pela sua característica de “sondagem de relações, fatos e processos muito pouco conhecidos” (DESLANDES, 2013, p. 43) e caracteriza-se como descritiva. Pretende-se descrever estatisticamente como se configurou o fenômeno de intercâmbio para os Estados Unidos diante da dificuldade no domínio da língua inglesa. Para isso, realizou-se o cruzamento de variáveis para comparar o perfil dos bolsistas.

Os estudos descritivos exigem do investigado, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação de dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos de estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa, etc. (TRIVIÑOS, 2013, p. 112)

A pesquisa utiliza as abordagens tanto de natureza quantitativa quanto qualitativa. Segundo Minayo (2013a), esses dois tipos de abordagem e os dados que trazem não são incompatíveis. Ao contrário, “entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (p. 22).

Nessa perspectiva, as informações estatísticas são importantes para conhecer os sujeitos da pesquisa, compondo o seu perfil. Conforme Triviños (2013, p. 118), raramente o pesquisador que desenvolve uma investigação de base estatística “aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma” e, assim, “desperdiçam um material hipoteticamente importante”.

A partir dos dados, relacionaram-se variáveis para uma análise qualitativa, à luz do método dialético e do contexto histórico, político e social, que envolve o Ciência sem Fronteiras. O intuito foi apreender as relações sociais intrínsecas de produção e dominação (MINAYO, 2013a) que permeiam o programa de intercâmbio no contexto de um maior investimento do governo brasileiro no processo de internacionalização da educação superior.

Por meio da análise qualitativa, buscou-se identificar nas respostas dos bolsistas as causas e as consequências do problema desta pesquisa, ou seja, se há equidade na seleção de bolsistas, “suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 2013, p. 125).

Na análise de um fenômeno, dialeticamente, as partes o integram, mas a soma dos mesmos não resulta no princípio de totalidade, e sim a medição entre eles (o fenômeno).

Segundo Triviños (2013, p. 68), “as mudanças quantitativas e qualitativas estão ligadas entre si, são interdependentes”. A decisão, portanto, de empregar a abordagem mista na coleta de informações para esta investigação justifica-se coerente com a linha teórica do materialismo histórico e dialético.

2.2.1 O Plano de Análise

Ciente de que o método de Marx tem por passo inicial o real e o concreto (NETTO, 2011, p. 42), a investigação proposta assume, na sua primeira etapa, um caráter exploratório. É a partir dessa materialidade concreta e real “que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”. Assim, a pesquisa registrou duas fases de análise: a quantitativa e a qualitativa.

2.2.1.1 Análise quantitativa

A análise estatística cumpriu três etapas. Na primeira, apresentam-se os dados gerais relacionados ao perfil dos bolsistas de graduação, como distribuição por gênero, raça, classe, idade, área de conhecimento e origem regional. Na segunda, faz-se o cruzamento de variáveis educacionais e geográficas, como escolaridade e origens escolar e regional, pelas três variáveis principais de análise desta pesquisa: gênero, raça e classe. Por último, dá-se o seguimento à análise quanto ao domínio dos estudantes da língua inglesa.

Dessa forma, são cumpridos os três objetivos específicos da pesquisa: i) traçar o perfil geral dos bolsistas de graduação nos EUA; ii) verificar se há a participação equitativa dos bolsistas por gênero, raça e classe de acordo com a origem regional e as condicionantes educacionais; iii) analisar a proficiência em inglês dos bolsistas por gênero, raça e classe.

O software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.0, foi utilizado nessas três etapas da análise descritiva. Faz-se necessário esclarecer as definições das técnicas estatísticas utilizadas nesse processo: frequência, porcentagem, média e teste *t-Student*.

A frequência é a distribuição dos dados nominais (gênero, raça, origem regional) e ordinais (idade, escolaridade) a fim de estabelecer comparações. Como os grupos comparados nesta pesquisa apresentam diferença entre as frequências totais, o método da razão centesimal

permite a obtenção da porcentagem dessas frequências, o que facilita a leitura e a compreensão dos dados.

A média aritmética, ou simplesmente média, é a medida de tendência central mais comumente usada (LEVIN; FOX; FORDE, 2012), e obtida por meio de uma escala intervalar. No questionário desta pesquisa, as escalas intervalares vão de 1 a 6, sendo o extremo “1”, o de menor intensidade; e o “6”, o de maior intensidade. A média é considerada o ponto central da distribuição das respostas.

Por exemplo, as primeiras questões do questionário da pesquisa (APÊNDICE A), sobre a proficiência em língua inglesa, trazem uma escala intervalar na qual o estudante assinala o grau de conhecimento que considera ter do idioma. Quanto mais próximo de “1”, mais o bolsista considera o inglês insuficiente em determinada habilidade; enquanto que quanto mais próximo de “6”, mais domínio ele acredita ter em relação à língua estrangeira. A média (m) aponta, portanto, a tendência central das marcações dos bolsistas na referida escala intervalar da questão.

Nesta pesquisa, essa escala será bastante usada na comparação entre as variáveis de gênero, raça e classe. A diferença encontrada entre duas médias será submetida a teste estatístico de significância, o teste *t-Student*. Conforme Richardson *et al.* (2014), o teste *t-Student* caracteriza-se pelo teste das hipóteses nula e da pesquisa. De acordo com a hipótese nula, qualquer diferença observada entre as amostras é considerada ocorrência ao acaso e, por conseguinte, não representa diferença verdadeira entre as médias populacionais.

Em outras palavras, sempre que se seleciona uma amostra, existe uma diferença entre a média dessa amostra e a média da população universo (no caso, o total de bolsistas de graduação em intercâmbio nos EUA pelo CsF). Isso é o erro amostral. Por sua vez, a hipótese da pesquisa considera que a diferença entre as médias das amostras submetidas ao teste *t* é grande demais para ser atribuída ao erro amostral. Neste caso, a hipótese nula é rejeitada.

Assim, para realizar o teste *t*, o pesquisador precisa definir o *p-value* ou valor do nível de confiança do teste. Ele ajuda a estabelecer a probabilidade de que o resultado ocorra em outras amostras extraídas da população universo. O valor de *p* varia entre 0 e 1. Neste estudo, foi adotado um valor (*p-value*) de significância igual ou inferior a 0,05. Se o valor encontrado (*p-value*) for menor ou igual a 0,05, assume-se, com nível de confiabilidade de 95%, que a diferença encontrada entre as médias não se deve ao erro amostral de 5%, mas refletem uma diferença populacional.

Conforme Levin, Fox e Forde (2012, p. 221), se a diferença amostral obtida ocorrer ao acaso menos de cinco vezes em 100 tem-se “um ponto de corte consistente” para rejeitar a

hipótese nula da pesquisa. Por convenção estatística, a hipótese nula considera que qualquer diferença entre amostras ocorre ao acaso e resulta do erro amostral. O *p-value* nesses casos supera o nível de significância (0,05), ou seja, ocorre mais de cinco vezes em 100.

No sentido oposto, ou seja, quanto mais essa diferença (*p-value*) estiver próxima do centro de distribuição amostral (*p-value* próximo a 0.000), mais segurança o pesquisador terá para assumir a diferença real das médias dos grupos comparados. Nesse caso, assume-se a hipótese da pesquisa, de que a diferença de médias entre os grupos de análise corresponde à totalidade populacional dos grupos analisados.

Portanto, nos casos em que o valor obtido no teste *t-Student* for superior ao *p-value*, o resultado deve ser atribuído ao erro amostral e a diferença entre as médias, portanto, não alcança significância estatística. De forma mais simples, não é por uma média ser superior a uma outra que podemos compará-las como uma superior e outra inferior (RICHARDSON *et al.*, 2014).

2.2.1.2 *Análise qualitativa*

A análise de conteúdo é um método de investigação que tem por referência a obra *L'analyse de contenu*, de Bardin, publicada, em Paris, em 1977, embora a sua história tenha origem nos Estados Unidos no início do século XX. O primeiro teórico a recorrer ao método foi o cientista político estadunidense Harold Lasswell, a partir de análises de imprensa e propaganda desde 1915 (BARDIN, 2011).

Entre 1940 e 1950, no contexto da Segunda Guerra Mundial, o uso da análise de conteúdo foi acentuado diante do interesse do governo norte-americano em investigar jornais e periódicos suspeitos de propaganda subversiva. Porém, até esse momento, configurava-se como método descritivo, ou seja, restringia-se a cientificidade e objetividade da análise da frequência com que certas características apareciam no material analisado. Somente no final da década de 1950, a abordagem qualitativa ganhou força. Conforme Bardin (2011, p. 27), “é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”.

Isto significa que a partir da década de 1960 os pesquisadores sociais passaram a ter liberdade de fazer inferências, de “regressar às causas”, tendo por base os resultados de análise dos indicadores de frequência. Segundo Bardin (2011), toda e qualquer forma de comunicação pode ser submetida ao conjunto de técnicas da análise de conteúdo de mensagens. Na prática, ainda de acordo com a autora, esse método tem duas funções não

excludentes entre si: i) função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta; ii) função de “administração da prova”: hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias servem de diretrizes para o método de análise sistemática para serem confirmadas.

Na especificidade desta pesquisa, a análise de conteúdo foi do tipo classificatório, ou seja, com respostas categorizadas e quantificadas e utilizadas para qualificar a construção do perfil linguístico dos bolsistas, em relação ao idioma inglês.

2.3 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO

O questionário da pesquisa (APÊNDICE A) foi estruturado para colher informações sobre as condições sociais e educacionais dos bolsistas, bem como a sua opinião sobre a contribuição do conhecimento em inglês na seleção para o intercâmbio no exterior. Ressalta-se que essas informações não estão disponíveis para consulta nos dois sites oficiais do CsF e foram fundamentais para refletir sobre a existência ou não de equidade na composição dos beneficiários do Programa, considerando as contradições entre as desigualdades sociais e as políticas de democratização para o acesso à educação superior no Brasil.

O questionário misto, contendo 19 perguntas fechadas e quatro abertas, foi estruturado para permitir a interpretação dos dados em duas etapas: uma descritiva (análise quantitativa) e outra qualitativa por meio da análise de conteúdo. Para que se torne mais claro a origem dos dados analisados, o quadro 1, a seguir, relaciona cada uma das perguntas do instrumento de coleta com o seu objetivo no processo de análise.

Quadro 1 – Objetivos das perguntas do questionário da pesquisa

Questão	Pergunta do questionário	Objetivo
1	Como você classifica o seu nível de inglês ao chegar ao país de intercâmbio em relação à leitura, escrita, conversação e proficiência geral?	Comparar diferença no conhecimento de inglês por gênero, raça, classe e origem escolar.
2	Assinale o “principal meio” pelo qual você adquiriu conhecimento em língua inglesa.	Compor perfil linguístico do bolsista por gênero, raça e classe.
3	Você fez curso de idioma no exterior pelo Ciência sem Fronteiras?	Compor perfil linguístico do bolsista por gênero, raça e classe.
4	Você recebeu a bolsa pelo CsF para qual área de conhecimento?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe.
5	O seu nível de conhecimento de inglês foi ou está sendo um problema na realização das disciplinas na instituição de intercâmbio?	Comparar diferença no conhecimento de inglês por gênero, raça e classe e origem escolar.
6	No Brasil, em que tipo de instituição de	Compor perfil geral do bolsista e por

	educação superior você estuda?	gênero, raça e classe e origem educacional.
7	Essa instituição está situada em que unidade da Federação?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça, classe e região.
8	No ensino médio, você cursou que tipo de escola?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe.
9	Qual o último nível de escolaridade da sua mãe?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe em relação aos anos finais da educação básica, considerando a origem familiar.
10	Qual o último nível de escolaridade do seu pai?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe em relação aos anos finais da educação básica, considerando a origem familiar.
11	Qual a renda mensal da sua família?	Definir os grupos de renda da pesquisa para compor perfil geral e por gênero e raça.
12	Situação que melhor descreve a situação financeira do bolsista.	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe para definir grupos de renda.
13	Qual o seu sexo?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe.
14	Qual a sua idade no momento em que foi selecionado para o CsF?	Compor o perfil geral do bolsista, numa perspectiva geracional.
15	Você se considera: branco, preto, pardo, amarelo, indígena?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe.
16	Você ingressou na universidade pelo sistema de cotas?	Compor perfil geral do bolsista e por gênero, raça e classe.
17	Se afirmativo, por qual tipo de cota você ingressou?	Compor perfil específico dos cotistas por gênero, raça e classe.
18	Na sua opinião, a seleção ao CsF resulta, prioritariamente, da meritocracia (esforço pessoal)?	Obter informações dos bolsistas para subsidiar análise descritiva sobre a relação de desigualdade e equidade no CsF.
19	Na sua opinião, as condições socioeconômicas influenciam na seleção ao Ciência sem Fronteiras?	Obter informações dos bolsistas para subsidiar análise descritiva sobre a relação de desigualdade e equidade no CsF.
20	Na sua opinião, o que mais contribuiu para conseguir uma bolsa do CsF: ter estudado em uma boa escola ou ter feito um curso de idioma?	Obter informações dos bolsistas para subsidiar análise qualitativa sobre aquisição da língua inglesa.
21	Na sua opinião, há dificuldade em aprender inglês na escola regular de educação básica até a conclusão do ensino médio?	Obter informações dos bolsistas para subsidiar análise qualitativa sobre aquisição da língua inglesa.
22	Em que medida o Programa CsF influenciará o seu futuro profissional?	Verificar as expectativas dos bolsistas com o CsF. Material publicado em <i>e-book</i> da pesquisa.
23	Observações, críticas e sugestões do bolsista sobre a experiência de ter participado do Programa CsF.	Contribuir para o aprimoramento do programa em suas etapas futuras.

Fonte: Questionário da pesquisa. Elaboração da autora.

Em razão dos objetivos desta pesquisa, a análise de conteúdo limitou-se às questões abertas 20 e 21 (quadro 1) do questionário, relacionadas ao processo de aquisição da língua inglesa e à composição do perfil dos bolsistas. As outras duas perguntas abertas (22 e 23) foram utilizadas para qualificar as estatísticas descritivas e ajudar a responder o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, responder em que medida o CsF possibilitou o acesso de estudantes de graduação às oportunidades de intercâmbio nos Estados Unidos, a despeito de todas as discussões feitas no capítulo 1, sobre a relação do Programa e os tentáculos do neoliberalismo.

As duas últimas questões foram analisadas e categorizadas no *e-book*, produto desta dissertação de Mestrado Profissional. Nessa mídia, a análise das críticas e das sugestões apresentadas pelos bolsistas teve o objetivo de coletar dados para o aprimoramento do Programa⁵⁴. O *e-book* traz o mesmo título desta dissertação e apresenta, no final, um resumo dos resultados da pesquisa. Encontra-se hospedado no *site* (<http://geppherg.fe.unb.br/>) do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPHERG), da Universidade de Brasília (UnB), sob a coordenação da profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice, e no qual a autora deste estudo está cadastrada como pesquisadora.⁵⁵

Para uma maior possibilidade de análises estatísticas, as respostas das questões fechadas diversificaram-se em marcações nos estilos de múltipla escolha, dicotômicas e em intervalos regulares (escalas intervalares). Essa variação permitiu a utilização de técnicas estatísticas condizentes com as variáveis nominais, ordinais e intervalares, como frequência, percentual, média e comparação de médias por meio do teste *t-Student*, conforme explicado no item 2.2.1.1, sobre a análise quantitativa.

O instrumento foi estruturado em três blocos de perguntas, na seguinte ordem de coleta de informações: 1) proficiência em língua inglesa; 2) dados educacionais e socioeconômicos e 3) opiniões. As perguntas abertas tiveram a finalidade de investigar a opinião dos bolsistas sobre as condicionantes que influenciam no acesso ao programa, a experiência do intercâmbio e as perspectivas profissionais.

⁵⁴ A segunda etapa do CsF foi anunciada em 25 de junho de 2014 pela presidente Dilma Rousseff, em cerimônia no Palácio do Planalto. Porém, até a conclusão desta pesquisa, o quantitativo de bolsas para a segunda etapa não havia sido confirmada.

⁵⁵ A planilha em formato *Excel* com os dados da pesquisa, respeita a ética de pesquisa social e não permite identificar os bolsistas, está disponível a pesquisadores no site do GEPHERG, no endereço: <http://geppherg.fe.unb.br/>.

Trata-se, pois, de uma análise de conteúdo imbricada no próprio método da dialética, que conforme Lefebvre (1963, p. 23) caracteriza-se por:

[...] arrancar os fatos e as ideias de seu aparente isolamento, descobrir as relações, seguir o movimento do conjunto que se esboça através de seus aspectos dispersos, resolver as contradições para atingir (por um súbito progresso) uma realidade ou um pensamento mais elevados, mais amplos, mais complexos e ricos (LEFEBVRE, 1963, p. 23).

Dessa forma, um questionário misto que permita análise qualitativa e quantitativa configura-se numa metodologia coerente com o olhar epistemológico desta pesquisa sob a perspectiva do marxismo histórico e dialético. Afinal, em meio às condições impostas ao processo seletivo e àquelas intrínsecas ao sistema educacional de base no Brasil, interessa descobrir o perfil dos estudantes que conseguiram chegar ao seletivo grupo da internacionalização na educação superior, via Ciência sem Fronteiras.

A seguir explica-se o percurso metodológico para se obter uma amostra estatística dos sujeitos da pesquisa e, na medida do possível, das circunstâncias acerca das quais se apresenta o fenômeno na realidade, objeto dessa investigação: a seleção de bolsistas e as condicionantes da língua inglesa que interferem nesse processo.

2.3.1 Validação semântica

Com o intuito de verificar a legibilidade do instrumento de coleta de dados, foi realizada a sua validação semântica entre os dias 7 e 10 de outubro de 2014. O procedimento teve o objetivo de identificar possíveis questões mal formuladas.

O questionário foi aplicado, na presença da pesquisadora, a cinco bolsistas egressos do programa Ciência sem Fronteiras e residentes no Distrito Federal. Foi explicada a importância de apresentarem suas dúvidas em relação às questões para que as mesmas pudessem ser alteradas ou até mesmo retiradas do instrumento. Aproveitou-se o momento para cronometrar o tempo gasto para responder ao questionário. A média foi 9 minutos e 47 segundos.

Dos cinco bolsistas, apenas um não fez observações. Os demais apresentaram dúvidas em relação a questões diferentes. Todas avaliadas por esta pesquisadora como pertinentes e a decisão foi por alterá-las a fim de facilitar a interpretação e não resultar em respostas equivocadas. O quadro 2, a seguir, mostra a pergunta original do questionário e a versão final, bem como a justificativa para a modificação.

Quadro 2 – Validação semântica do questionário

Pergunta original	Justificativa	Pergunta reformulada
Qual a sua idade?	A idade é a atual ou a que o bolsista tinha ao ser selecionado para o programa?	Qual a sua idade no momento em que foi selecionado para o Ciência sem Fronteiras?
Qual foi o principal meio pelo qual você adquiriu conhecimento em língua inglesa? () Escola regular de educação básica	Um bolsista perguntou se a educação básica incluía o ensino médio. A pergunta foi reformulada (qual estava repetido na frase) e <u>alterou-se a primeira opção das respostas em múltipla escolha.</u>	Assinale o “principal meio” pelo qual você adquiriu conhecimento em língua inglesa. () Na escola
Na sua opinião, por que, em geral, os estudantes não aprendem inglês na escola regular de educação básica?	Pergunta negativa confundiu um bolsista.	Na sua opinião, há dificuldade em aprender inglês na escola regular de educação básica até a conclusão do ensino médio?

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.2 Pré-teste

A aplicação prévia do questionário, o chamado pré-teste, teve o objetivo de identificar questões, não de ordem semântica, mas que precisaram ser reformuladas por outros motivos. O pré-teste constituiu-se, portanto, numa verificação empírica do instrumento de coleta de dados. Nas perguntas fechadas verificou-se, em especial, a alternativa “outros”. A frequência acentuada sinaliza a ausência de alguma alternativa importante.

Conforme Richardson *et al.* (2014, p. 204), no questionário definitivo, “a categoria *outros* deve estar reduzida a uma frequência mínima”. O problema foi verificado nos 25 primeiros questionários, analisados nessa fase de pré-teste, na questão que faz referência se o ingresso na universidade se deu pelo sistema de cotas. Acrescentou-se a opção “escola pública”.

Embora nenhuma questão tenha sido eliminada do instrumento, optou-se por alterar todas as marcações para o estilo *multiple choice*. Esse tipo de marcação desmarca a escolha anterior, caso o respondente mude de ideia no preenchimento do questionário. Antes dessa alteração, era necessário um duplo clique para eliminar a resposta marcada de forma equivocada, o que ocasionava campos com duas marcações. Exemplo disso ocorreu no questionário de devolutiva nº 22 (quadro 3), no qual o bolsista deixou duas respostas para a categoria raça.

Quadro 3 – Problemas identificados no questionário na fase de pré-teste

Qual a sua idade no momento?	Você se considera:	Você ingressou na universidade?	Se afirmativo, por qual tipo de bolsa?	Nota: Numa escala de 1 a 6, onde 1 é o menor e 6 é o maior problema.
25 anos ou mais	pardo (a)	Sim	Cota social	1
21 anos	preto (a)	Sim	Cota racial	4
20 anos	pardo (a)			5
20 anos	branco (a)	Não		1
21 anos	branco (a), pardo (a)	Não		2
22 anos	branco (a)	Não	Outra	5
21 anos	branco (a)	Não	Outra	4

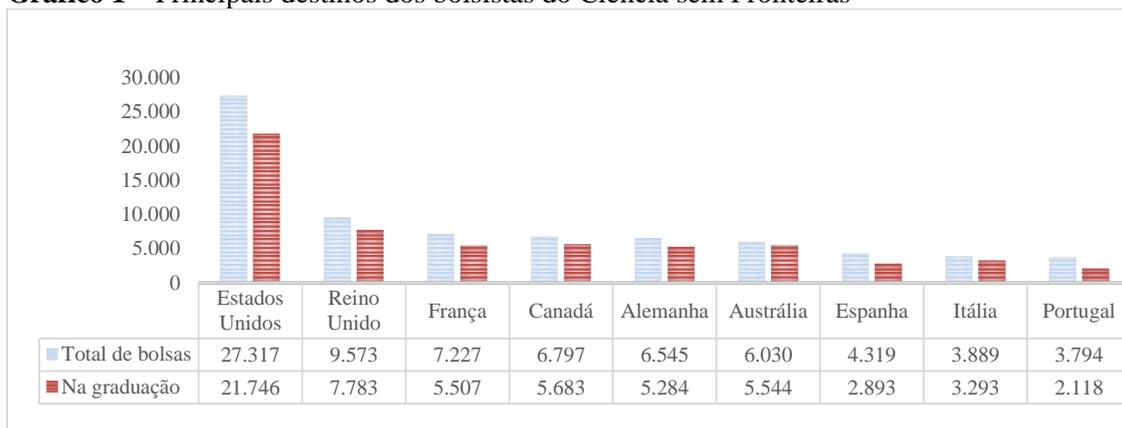
Fonte: Planilha com respostas gerada pelo Google Forms.

Um bolsista colaborou com a pesquisa ao enviar, para o e-mail fornecido pela pesquisadora, sugestão para a questão “Assinale a situação abaixo que melhor descreve o seu caso como bolsista” (questão 12 do quadro 1). Diante da afirmativa do estudante de que só conseguiria respondê-la se houvesse a opção *Tenho renda, mas meus gastos são (ou foram) financiados somente pela bolsa do Ciência sem Fronteiras*, a sugestão foi acatada e a alternativa acrescentada às opções de respostas.

2.4 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os Estados Unidos foram o primeiro entre os 46 países participantes do Programa Ciência sem Fronteiras a receber bolsistas. E também o país que mais teve estudantes brasileiros matriculados em suas instituições de educação superior durante o período de realização do intercâmbio, entre 2012 e 2015, como se pode observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Principais destinos dos bolsistas do Ciência sem Fronteiras



Fonte: Painel de Controle do CsF. Acesso em: 28/set./2015.

Dos **87.826**⁵⁶ estudantes enviados ao exterior, **69.042**, ou seja, **78,6%** participaram do intercâmbio na condição de bolsistas da graduação. Somente para instituições e universidades norte-americanas foram **27.178** bolsas implementadas, sendo **21.746** para alunos da graduação sanduíche, de acordo com o site Bolsistas pelo Mundo, gerenciado pela Capes/MEC.

Com base nos dados supracitados justifica-se a definição dos sujeitos desta pesquisa. Parte da compreensão dos motivos dessa escolha foi discutida no capítulo 1 desta dissertação. Os estudantes de graduação na modalidade sanduíche representam **79,9%** do total de bolsistas do CsF contemplados com intercâmbio para os EUA, que, por sua vez, configurou-se como o principal país de destino. Portanto, os **21.746** bolsistas de graduação que realizaram intercâmbio nos EUA constituem a população ou universo desta pesquisa, utilizada como base para o cálculo da amostra estatística adequada.

2.4.1 A composição da amostra adequada

Como o universo dos sujeitos desta pesquisa é conhecido, no caso os **21.746** bolsistas de graduação sanduíche enviados para intercâmbio em instituições dos Estados Unidos, tornou-se possível aplicar uma fórmula para definir uma amostra probabilística e representativa para as análises estatísticas.

Por se tratar de população finita – quando o universo é inferior a 100 mil indivíduos ou unidades –, a fórmula que se aplica, conforme Richardson *et al.* (2014), é a seguinte:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

n = tamanho da amostra

σ^2 = nível de confiança escolhido = 95% = equivalente a 2σ

p = proporção da característica pesquisada no universo, calculado em porcentagem/ $p = 50$

q = proporção do universo que não possui a característica pesquisada = $100 - p$ (em porcentagem) = $100 - 50 = 50$

N = tamanho da população

E = Erro de estimação permitido = 4%

Procedendo ao cálculo, chega-se à seguinte amostra para esta pesquisa:

$$n = \frac{2^2 \times 50 \times 50 \times 21.746}{16 \times (21.746) + 2^2 \times 50 \times 50}$$

⁵⁶ Esse quantitativo refere-se ao balanço parcial com dados atualizados até agosto de 2015 e disponíveis para consulta no site oficial intitulado Bolsistas pelo Mundo: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>. Acesso em: 28/set./2015.

$$n = \frac{4 \times 2.500 \times 21.746}{16 \times (21.746) + 10.000}$$

$$n = \frac{217.460.000}{357.936} \rightarrow \mathbf{n = 607,5}$$

O resultado obtido indica que o tamanho da amostra deverá ser, por arredondamento, de pelo menos 608 bolsistas para uma probabilidade de 95% dos resultados válidos para o universo e de 4% de erro admitido.

O fato de o retorno de devolutivas do questionário *online* aplicado superar mais que o dobro o valor da amostra mínima obtida (1.283⁵⁷ respondentes), aliado à obtenção de um estrato por área de conhecimento (amostra estratificada, conforme a tabela 2), sugere uma aproximação dos resultados amostrais com a realidade pesquisada.

Tabela 2 – Distribuição de bolsistas por área de conhecimento – amostra estratificada

Área de conhecimento	População Universo *	% na população	Bolsistas necessários **	Frequência na pesquisa
Biodiversidade e Bioprospecção	105	0,5%	3	8
Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde	2.595	12,0%	73	193
Biotecnologia	394	1,8%	11	35
Ciências do Mar	155	0,7%	4	9
Ciências Exatas e da Terra	1.200	5,6%	34	112
Computação e Tecnologias da Informação	1.863	8,6%	52	120
Energias Renováveis	191	0,9%	6	7
Engenharias e demais áreas tecnológicas	11.913	55,1%	335	624
Fármacos	415	1,9%	12	33
Formação de Tecnólogos	50	0,2%	1	3
Indústria Criativa	1.476	6,8%	41	77
Nanotecnologia e Novos Materiais	84	0,4%	2	5
Novas Tec. e Engenharia Construtiva	114	0,5%	3	5
Petróleo, Gás e Carvão Mineral	305	1,4%	9	14
Produção Agrícola Sustentável	521	2,4%	15	22
Tecnologia Aeroespacial	168	0,8%	5	7
Tecnologia Mineral	35	0,2%	1	2
Tec. de Prev. e Mit. de Desastres Naturais	35	0,2%	1	4
Total de respondentes ***	21.619	100,0%	608	1.280

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do site Bolsistas pelo Mundo e de pesquisa.

* Apenas bolsistas na modalidade da graduação sanduíche. Dados atualizados até agosto de 2015.

** Para esse cálculo, multiplica-se o % de bolsistas em cada área pela amostra adequada (608).

*** No site Bolsistas pelo Mundo constam 127 bolsistas que não informaram a área de conhecimento. Por isso, a população universo da tabela 1 é menor do que a considerada para cálculo da amostra.

⁵⁷ Em muitas tabelas e gráficos, o total da amostra, de 1.283 bolsistas, será menor. Isso ocorre em razão dos campos não preenchidos do questionário (deixados em branco).

2.5 SOBRE A COLETA DE DADOS

A coleta de dados teve início em 10 de outubro de 2014 e foi encerrada em 13 de março de 2015. Foram **10.162** questionários enviados *online*, obtendo-se uma devolutiva de **1.283**, o que corresponde a **12,6%** do total.

A busca pelos bolsistas seguiu a ordem de aparição dos nomes dos estudantes cadastrados no site oficial do Programa Ciência sem Fronteira, intitulado “Bolsistas pelo Mundo”. Para isso, e tendo por foco os sujeitos da pesquisa, os e-mails foram dirigidos a bolsistas de graduação sanduíche em intercâmbio nos EUA.

O *link* do questionário (APÊNDICE A), elaborado a partir da ferramenta *Google Forms*, foi anexado ao e-mail com mensagem de convite à participação voluntária na pesquisa. O questionário distribuído via e-mail⁵⁸ mostra-se condizente com a população-alvo deste estudo, uma vez que são jovens⁵⁹ residindo no exterior. Conforme Günther (2003, p. 14), “este caminho tem grande potencial para populações que têm acesso a e-mail”.

O *Google Forms* gerou automaticamente uma planilha, em Excel, com as respostas, armazenada no *Google Drive*⁶⁰, sem identificar o emissor. Assim, a identidade dos bolsistas foi preservada, respeitando-se a conduta ética da pesquisa. Encerrado o prazo da coleta, o arquivo foi transferido ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18, para as análises estatísticas.

No total, foram enviados e-mails a estudantes de **398** instituições nos EUA entre as **475** que, até aquele momento, haviam recebido bolsistas do programa. Atingiu-se, portanto, **83,7%** das instituições que abrigaram os estudantes de graduação. Em razão do cronograma da dissertação, tomou-se a decisão de não prosseguir com a coleta.

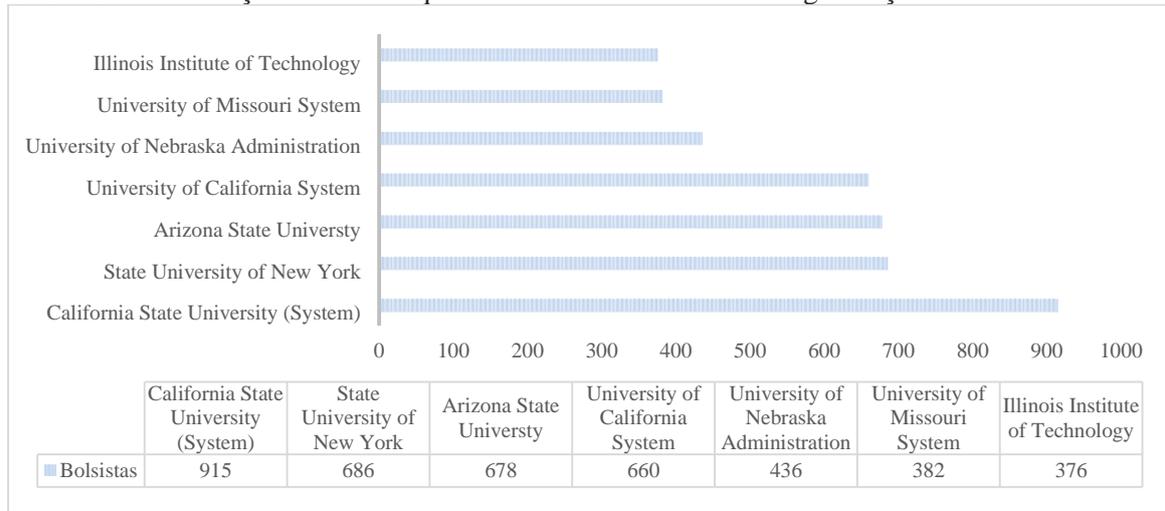
⁵⁸ O *site* Bolsistas pelo Mundo permite visualizar a distribuição dos estudantes pelos 46 países que participam do CsF. É possível enviar-lhes e-mail, embora os seus endereços eletrônicos não sejam públicos. A solicitação para envio de e-mail é realizada de forma automática via Plataforma do Currículo Lattes, do CNPq. O limite diário de repasse de cinco e-mails dificulta e torna a coleta demorada.

⁵⁹ Levantamento preliminar da Capes/MEC, em maio de 2014, revela que 51.373 dos 74.010 bolsistas da graduação tinham entre 19 a 24 anos, ou seja, 69% deles estão na faixa etária considerada adequada para a educação superior.

⁶⁰ *Google Drive* é um serviço disponibilizado pelo *Google* aos usuários de e-mail e que permite criar, organizar, armazenar em nuvem e compartilhar arquivos em diferentes formatos. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/using-drive/#start>>. Acesso em 23/abr./2015.

O gráfico 2 mostra o *ranking* das instituições dos EUA que mais receberam bolsistas.

Gráfico 2 – Instituições dos EUA que mais receberam bolsistas de graduação



Fonte: Painel de Controle do CsF. Acesso em: 28/set./2015.

A Universidade do Estado da Califórnia liderou como anfitriã de estudantes na modalidade de bolsa sanduíche (915), seguida pela Universidade do Estado de Nova York (686) e a Universidade do Estado do Arizona (678).

Em relação ao questionário, ressalta-se que os bolsistas tiveram a opção de enviá-lo com campos não assinalados. Em razão disso, as tabelas com os resultados da pesquisa, muitas vezes, trazem totalizações diferentes em relação à amostra desta pesquisa, de 1.283 respondentes, uma vez que nem todos eles responderam o questionário na íntegra. Destaca-se, ainda, que no cruzamento dos dados fornecidos pelos bolsistas, o SPSS considera apenas os campos válidos, ou seja, respondidos.

No processo de coleta, observaram-se imprecisões na base de dados oficial do governo. Em alguns casos, havia indicação de estudantes em determinadas instituições, mas ao se tentar acessá-los, via caixa de e-mail, deparou-se com a informação de que não existiam bolsistas do CsF matriculados nas instituições mencionadas. Observou-se também que bolsistas de áreas específicas de conhecimento, de acordo com os dados oficiais, declararam-se alunos de outros campos de saber.

Outro problema na contabilização oficial de bolsistas tem como exemplo o estudante B.G., da USP. Ele recebeu o questionário desta pesquisa em 27 de janeiro de 2015 por estar na relação oficial do *site* dos bolsistas nos EUA. Porém, ele devolveu o e-mail, justificando que não poderia colaborar com a pesquisa por não ter saído do Brasil. O estudante alegou que o curso no exterior estava previsto para iniciar em 29 de maio de 2013, mas o recurso para a compra da passagem só foi liberado em junho, impossibilitando o embarque e o intercâmbio.

No conjunto, o processo de coleta de dados a partir do banco oficial do CsF revelou três situações⁶¹ que merecem atenção: i) bolsistas registrados erroneamente em relação à instituição no exterior; ii) à área de formação; iii) e, mais complexo, a constatação de que bolsistas aprovados na seleção não embarcaram. Há de saber se o recurso foi liberado, com atraso ou não, e devolvido ao governo federal. Tópicos esses denunciam problemas de gestão no Programa, mas extrapolam ao escopo desta pesquisa.

Considerado esse percurso metodológico, passa-se ao trato dos dados.

⁶¹ Normalmente, essas situações podem parecer casos isolados frente ao universo de bolsistas, mas sinalizam fragilidade no monitoramento e controle da política pública. Chaves (2015) em sua pesquisa sobre o Ciência sem Fronteira também constatou problemas na execução do intercâmbio e recomendou melhor acompanhamento dos bolsistas de graduação sanduíche pelas suas instituições de origem e as agências Capes e CNPq.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS CORRELATOS AO PERFIL

3.1 CONHECENDO OS BOLSISTAS DO CSF NOS ESTADOS UNIDOS

Antes de apresentar os dados de pesquisa, discorre-se sobre a decisão de se realizar os cruzamentos estatísticos a partir das variáveis de gênero, raça e classe. O Estado novo desenvolvimentista que toma forma no Brasil na primeira década deste século XXI traz para a gestão pública e o campo das políticas os conceitos de interseccionalidade, intersectorialidade e transversalidade.

O conceito de interseccionalidade entende que, em sociedades desiguais, e nas quais se inserem realidades como a brasileira, a “coexistência de eixos de subordinação entre indivíduos e grupos” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2011, p. 40) acaba por gerar situações de desvantagens e de discriminação para determinadas camadas sociais, como as mulheres e negros/as devido a diferenças de gênero e raça.

A intersectorialidade compreende a perspectiva de que a gestão das políticas públicas deve ser realizada por meio de “ações integradas entre diversos órgãos setoriais” por entender que, “isoladamente, um único órgão não consegue promover ações que abarquem a integralidade da demanda social” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2011, p. 37).

Por sua vez, a perspectiva de transversalidade de gênero e raça “apreende a dimensão interseccional da desigualdade e deve compreender ferramentas analíticas de articulação de múltiplas diferenças e desigualdades” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2011, p. 40). Tais definições são, todavia, complementares e significam que “transversalizar a política” a partir de dimensões de gênero e raça impõe incluí-las no ciclo das políticas públicas, desde a formulação até a sua aplicação e avaliação.

Justifica-se, assim, a importância da análise desta pesquisa priorizar o cruzamento pelas variáveis de gênero, raça e classe. A constatação de uma composição de perfil não equitativo, questão que se investiga, torna-se um passo importante no processo de reconhecer que as diferenças raciais e de gênero estão na base das desigualdades e precisam ser corrigidas pontualmente em ações, projetos e programas do governo, entre os quais, o CsF.

Após esse preâmbulo, torna-se mister explicar como se organizou a apresentação dos dados neste capítulo. Para facilitar a leitura, eles serão apresentados de acordo com a seguinte disposição: na primeira seção, apresenta-se a estatística descritiva correlata ao perfil geral dos

bolsistas que participaram do intercâmbio nos EUA; e na segunda, os dados referentes ao perfil específico, de acordo com a intersecção de dados correlatos às variáveis de gênero, raça e classe.

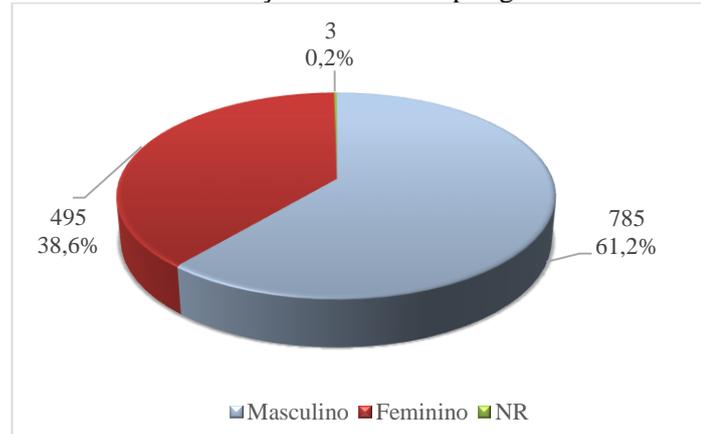
3.1.1 Perfil geral dos bolsistas

Nesta seção são apresentados dados gerais que descrevem os sujeitos da pesquisa a partir dos parâmetros de gênero, raça, classe, faixa etária, escolaridade da família, tipo de escola no ensino médio e de Instituição de Educação Superior (IES), se pública ou privada, forma de ingresso na graduação e origem geográfica (por região e Unidade da Federação) dos bolsistas.

Ressalta-se que o total de bolsistas refere-se à base amostral de 1.283⁶² respondentes do questionário *online* enviado aos participantes do intercâmbio nos EUA, na modalidade de bolsa sanduíche.

3.1.1.1 Classificação por gênero

Gráfico 3 – Distribuição de bolsistas por gênero



Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

A amostra da pesquisa, conforme o gráfico 3, foi composta por uma maioria de homens (61,2%). Esse percentual é bem próximo ao dos dados oficiais do CsF⁶³ e que apontam 60,5% de homens entre os 27.303 bolsistas (de todas as modalidades) enviados aos Estados Unidos.

⁶² Essa amostra será menor em algumas tabelas em razão das questões não respondidas. Na apresentação dos resultados, a abreviatura NR indica o quantitativo de “não respondentes”. Nas análises estatísticas, o SPSS calcula os percentuais sobre as questões respondidas (válidas).

⁶³ Os dados oficiais foram retirados do site Painel de Controle do CsF em consulta realizada em 28/set./2015, com atualização de dados até agosto de 2015.

Interessante essa inversão na presença de gêneros no programa de intercâmbio, uma vez que as mulheres respondem por **55%** das matrículas em cursos presenciais na graduação no Brasil (INEP, 2014). Essa supremacia do gênero masculino pode ser explicada pela prioridade na concessão de bolsas aos estudantes das áreas de “engenharia, produção e construção”, onde os homens são a maioria, bem como em “ciências, matemática e computação” e “agricultura e veterinária”.

Assim, o CsF promoveu a desigualdade por gênero ao não estabelecer critérios para equilibrar a concessão de bolsas. Dessa forma, a assimetria que já ocorre nessas áreas de conhecimento na graduação perpetuou-se no intercâmbio, sendo pendular aos estudantes do gênero masculino. De acordo com o resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2012⁶⁴, divulgado pelo Inep em julho de 2014, o percentual de homens matriculados em cursos presenciais prevalece sobre o das mulheres em todas as cinco regiões geográficas do país na área de “engenharia, produção e construção”. No Sudeste, que exibe o maior número de matrículas do país nesse campo de conhecimento, o percentual de participação das mulheres foi de **5,2%** e o dos homens, de **12,5%**.

Das **87.826** bolsas implementadas pelo CsF, entre as 18 áreas de conhecimentos consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país, as engenharias e tecnologias compuseram o campo de saber contemplado com o maior quantitativo: **39.307**, o que corresponde a **44,8%** do total das bolsas do programa. Dos bolsistas matriculados em cursos nessas áreas, **26.047** eram homens, o que corresponde a uma maioria de **66,3%**. Os dados são do Painel de Controle do CsF, atualizados até agosto de 2015.

As mulheres foram a maioria (**62,3%**) na área de biologia, ciências biomédicas e da saúde, corroborando dados do Censo da Educação Superior, que mostram o campo “saúde e bem-estar social” como o que “detém o público feminino (75%, em média) em relação ao masculino, para todas as regiões geográficas” (INEP, 2014, p. 63).

No entanto, esse campo de conhecimento, que ocupou a segunda posição no *ranking* de bolsas implementadas pelo programa – **14.910**, o que corresponde a **17%** do total –, contemplou quase um terço a menos de bolsistas em relação aos cursos das engenharias e tecnologias. Em suma, enquanto **26.047** homens receberam bolsas nas áreas de engenharias e tecnologias, **9.290** mulheres receberam bolsas no campo da saúde, biologia e das ciências

⁶⁴ O documento está disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em 6/jul./2015>.

biomédicas. Assim, observa-se a desproporcionalidade por gênero na entrada dos estudantes em diferentes áreas de conhecimento.

Os dados da base amostral permitem ampliar essa análise por gênero e área de conhecimento com relação aos sujeitos da pesquisa. A tabela 3 mostra a distribuição de bolsistas homens e mulheres por região do país nas duas áreas mais contempladas com bolsas do programa nos EUA e que também corresponderam aos maiores percentuais na base amostral de **1.283** bolsistas obtida pela pesquisa: **624 (48,6%)** indicaram ser das áreas de engenharias e tecnologias e **193 (15%)** de cursos nos campos de biologia, ciências biomédicas e da saúde.

Minas Gerais e São Paulo foram os estados que mais enviaram bolsistas de engenharias e tecnologias, respectivamente 130 e 107 estudantes. Ou seja, **38%** dos bolsistas dessas áreas de conhecimento vieram desses dois estados, que concentram o maior número de alunos na educação superior do Brasil. Esses dois estados também ficaram com o maior número de bolsas na área de biologia, ciências biomédicas e saúde, em segundo lugar na demanda do CsF. Os 54 bolsistas mineiros e paulistas corresponderam a **28%** do total de estudantes da amostra contemplados com bolsas nesses cursos: **30** vieram de instituições de São Paulo e **24**, de Minas Gerais.

Tabela 3 – Distribuição regional de bolsistas dos EUA por gênero e área de conhecimento*

Engenharias e tecnologias	Total		Homens		Mulheres		Biologia, ciências biomédicas e saúde	Total		Homens		Mulheres	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
(f) / (%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f) / (%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Norte	26		15	57,7	11	42,3	Norte	16		5	31,3	11	68,7
Nordeste	143		104	72,7	39	27,3	Nordeste	41		15	36,6	26	63,4
C.Oeste	45		32	71,1	13	28,9	C.Oeste	25		11	44,0	14	56,0
Sudeste	300		215	71,7	85	28,3	Sudeste	69		23	33,3	46	66,7
Sul	107		70	65,4	37	34,6	Sul	41		14	34,1	27	65,9
Total	621		436	70,2	185	29,8	Total	192		68	35,4	124	64,6

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

*Percentual calculado sobre o total de bolsistas em cada região.

Com relação à análise por gênero da amostra de respondentes, a tabela 3 ratifica os dados oficiais do CsF e indica uma maioria masculina (**70,2%**) nos cursos de engenharias e tecnologias, e feminina (**64,6%**) nas áreas de biologia, ciências biomédicas e da saúde. O

cruzamento estatístico permite verificar, para essas duas respectivas áreas de conhecimento, que **215** homens e **46** mulheres vieram do Sudeste, ou seja, essa região apresenta o maior percentual de participação dos bolsistas (**49,3%**) e das bolsistas (**37,1%**) da amostra. Observa-se a repetição da desigualdade por gênero no recorte regional.

Porém, quando o parâmetro de comparação é a distribuição de gênero em cada região, observa-se que o Nordeste enviou um percentual de homens (**72,7%**) um pouco superior ao do Sudeste (**71,7%**) na área das engenharias e tecnologias. No campo da biologia, ciências biomédicas e da saúde, o Norte e o Sudeste registraram os maiores percentuais no envio de mulheres ao CsF: **68,7%** e **66,7%**, respectivamente.

3.1.1.2 *Classificação por raça*

Esta pesquisa adota, para análise, negros como a somatória dos/as autodeclarados/as pretos e pardos, seguindo a designação do IBGE. O termo “negro” foi ressignificado a partir da ação do Movimento Negro organizado na década de 1970, desprovidando-o do sentido pejorativo criado historicamente (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013).

Na literatura que trata do tema das relações raciais, a junção preto e pardo se justifica pela “proximidade dos indicadores sociais dessas duas populações” (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 28) e pelas dificuldades “de acesso aos ativos econômicos e mecanismos favorecedores à mobilidade social ascendente” (p. 21), como crédito, acesso às universidades, emprego e qualificação profissional. A análise dessa conjuntura cuidadosamente articulada com dados mostrou que critérios raciais integram esta desigualdade sobre sujeitos com fenótipos semelhantes e não brancos; enfim, por serem negros e negras.

A amostra compõe-se de 819 bolsistas brancos (**63,8%**), 424 negros (**33%**), 32 amarelos (**2,5%**) e 2 indígenas (**0,2%**). Da amostra de 1.283 bolsistas, 6 (**0,5%**) não responderam a questão. Dados oficiais do Programa mostram que dos 9.892⁶⁵ bolsistas enviados para intercâmbio nos EUA, 6.100 são brancos (**61,7%**), 3.114, negros (**31,5%**), 331, amarelos (**3,3%**) e 29 (**0,3%**), indígenas, ratificando o quão próxima a amostra está da classificação real por raça no CsF.

⁶⁵ Esse quantitativo refere-se às bolsas implementadas e limita-se aos estudantes que preencheram o questionário socioeconômico, implementado a partir do segundo semestre de 2012. Os dados foram obtidos pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) e repassados à autora desta pesquisa em 3/nov./2015, em cumprimento à Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

O Censo da Educação Superior⁶⁶ (INEP, 2013), com base em 7,3 milhões de matrículas em cursos presenciais e a distância, indica a maior presença de estudantes brancos (**60%**) em relação aos que se declararam negros (**37,1%**). Os estudantes da raça amarela somaram **2,5%** e os indígenas **0,4%**.

Como se vê, a classificação por raça da amostra da pesquisa mostra-se bem próxima à composição racial na graduação brasileira, apesar da desproporcionalidade racial em relação ao total de brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos. De acordo com o Censo de 2010 do IBGE, havia no Brasil **53,6%** jovens negros e **44,8%** de brancos nessa faixa etária. Embora numericamente estejam em proporção menor, são os estudantes brancos os que mais acessam a educação superior⁶⁷.

O cruzamento estatístico permitiu ver a distribuição dos bolsistas pelo critério de raça pelas duas áreas que, juntas, concentraram a maioria das bolsas de graduação para o intercâmbio nos EUA. No campo das engenharias e tecnologias, os brancos somaram **424** e os negros **179**, ou seja, os bolsistas negros representaram menos de um terço (**29,7%**) do total de bolsistas dessa área de conhecimento.

Essa desigualdade na distribuição de bolsas pelo recorte racial fica mais nítida quando a comparação é feita tendo por parâmetro os 819 brancos e os 424 negros da amostra. Em relação ao total de brancos, pode-se afirmar que **51,8%** deles receberam bolsas para a área de engenharias contra **42,2%** dos negros. O maior número de bolsistas negros veio do Nordeste (**70**) e do Sudeste (**61**), o que corresponde a **72,2%** do total de estudantes negros que receberam bolsas em cursos de engenharias e tecnologias.

Na área de biologia, ciências biomédicas e da saúde, os brancos somaram **116** e os negros **69**, ou seja, os bolsistas pardos e pretos representam **37,3%** do total de bolsistas enviados. O desequilíbrio é bem menor nesse campo: **14,2%** dos brancos receberam bolsas nessa área contra **16,3%** dos negros. O Nordeste e o Sudeste foram as regiões que mais enviaram bolsistas negros: **45**, ou seja, **65,2%** do total de bolsistas negros nesse campo de saber.

⁶⁶ O Censo da Educação Superior de 2013 está disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 7/jul./2015. Com relação à raça (tabela 1.10), observou-se um percentual alto (58,2%) de informação inexistente ou não declarada. Em razão disso, o cálculo para obtenção dos percentuais de raça foi efetuado sobre o total de 3.051.737 estudantes que declararam a cor/raça.

⁶⁷ O Censo de 2010 do IBGE mostra que o Brasil possui 50,7% de negros (96.795.292) e 47,7% de brancos (91.051.646). Cálculo sobre o total de 190.762.407 de brasileiros.

3.1.1.3 Classificação adotada por classe

Nesta pesquisa, a definição de classe encontra-se associada às condições econômicas, parâmetro utilizado no estudo sobre a classe média brasileira, realizado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SE/PR) e publicado em 2014. O estudo definiu cinco classes econômicas de acordo com a renda domiciliar⁶⁸: classe E (até R\$ 1.254,00), classe D (de R\$ 1.255 a R\$ 2.004,00), classe C (de R\$ 2.005,00 a R\$ 8.640,00), classe B (de R\$ 8.641,00 a R\$ 11.261,00) e classe A (acima de 11.261,00).

Essa classificação de classes não pode ser adotada nesta pesquisa porque os intervalos de renda familiar seguiram uma distribuição diferente, com faixas de renda familiar escalonadas em intervalos regulares de R\$ 3 mil. Para esta dissertação conseguiu-se o escalonamento contido na tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos bolsistas por renda familiar

Faixas de renda	Frequência (f)	Percentual (%)
Até 1.000,00	80	6,2
De 1.001,00 a 4.000,00	513	40,0
De 4.001,00 a 7.000,00	297	23,1
De 7.001,00 a 10.000,00	156	12,2
De 10.001,00 a 13.000,00	76	6,0
De 13.001,00 a 16.000,00	44	3,4
De 16.001,00 a 19.000,00	40	3,1
Acima de 19.000,00	67	5,2
NR*	10	0,8
Total	1283	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora. * NR = Não responderam.

Nota-se que **40%** dos bolsistas têm famílias com ganho mensal de R\$ 1.001,00 a R\$ 4 mil. Com base na supremacia desse intervalo em relação aos demais no que se refere à distribuição de renda familiar dos bolsistas, foram definidas quatro classes para as análises estatísticas, que serão designadas por grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4, conforme a tabela 5, a seguir:

⁶⁸ Em R\$, a preços de janeiro de 2014.

Tabela 5 – Classificação dos bolsistas por grupos de renda familiar

Faixas de renda (agrupada)	Grupo de renda	Frequência (f)	Percentual (%)
Acima de R\$ 7.001,00	Grupo 1	383	29,9
De R\$ 4.001,00 a R\$ 7 mil	Grupo 2	297	23,1
De R\$ 1.001,00 a R\$ 4 mil	Grupo 3	513	40,0
Até R\$ 1 mil	Grupo 4	80	6,2
NR*	-	10	0,8
Total	-	1.283	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora. * NR = Não responderam.

Os grupos 1 e 2 compreendem **53,4%** dos 1.273 bolsistas que responderam a questão do questionário sobre renda familiar. Esses dois grupos representam a parcela de maior renda da amostra da pesquisa. Ao fazer um paralelo com a classificação oficial de classes do governo federal, o grupo 1 compreenderia as duas classes econômicas mais altas (A e B). O grupo 2 representaria a classe média alta (C).

Outra divisão foi obter um bloco que concentrasse as duas faixas de renda de menor poder aquisitivo da amostra. Os grupos 3 e 4 compõem **46,6%** da amostra e estariam inseridos, respectivamente, nas classes C (classe média mais baixa), D e E, em aproximação com a definição de classes econômicas do estudo da SE/PR. Em suma, os grupo 1 e 2 são os que recebem mais; e os grupos 3 e 4, os que recebem menos e, portanto, mais fragilizados pelas condições econômicas⁶⁹.

Esses quatro grupos de renda constituíram a base dos cruzamentos de dados para as análises estatísticas que serão apresentadas mais adiante, na composição de um perfil dos bolsistas no cruzamento por gênero e raça. A partir de agora, utilizam-se “grupos de renda” como referência ao conceito de classe. As análises por dados cruzados para classe foram realizadas entre os grupos, de maior e menor renda, com o objetivo de verificar a movimentação das variáveis gênero, raça e classe na pesquisa.

Dadas essas explicações, identifica-se que, no intercâmbio para os EUA, nas áreas de engenharias e tecnologias, que concentram a maioria das bolsas concedidas pelo CsF, a participação dos mais ricos (grupos 1 e 2) foi **34,8%** maior em relação a dos mais pobres (grupos 3 e 4). Em relação a biologia, ciências biomédicas e da saúde, áreas que vieram em

⁶⁹ O questionário socioeconômico da Capes utilizou outra classificação para obter a renda familiar mensal dos participantes do CsF. Os dados a seguir referem-se a 8.511 bolsistas de graduação sanduíche nos EUA que declararam a renda: 1.226 bolsistas (14,4%) ganham mais de 10 salários mínimos, correspondendo, por aproximação, ao grupo 1 na classificação adotada por esta pesquisa; 1.841 (21,6%), de 6 a 10 salários mínimos (grupo 2); 4.170 (49%), de 2 a 6 salários mínimos (grupo 3) e 1.274 (15%), até 2 salários mínimos (grupo 4). Dados obtidos pelo e-SIC, em 3/nov./2015.

segundo lugar no quantitativo de bolsas concedidas, a participação entre os dois blocos de renda foi bem mais equilibrada, sendo apenas **1%** superior para os grupos 1 e 2.

Quanto à situação financeira, quase a totalidade (**92%**) dos bolsistas afirmou não ter renda própria. Desses estudantes, **66,6%** não tiveram ajuda financeira da família e contaram apenas com a bolsa do CsF para se manter no exterior. Observou-se que dos 327 que declararam ter recursos extras da família, **51,2%** pertencem ao grupo 1.

3.1.1.4 Classificação por faixa etária

Dos 1.281 bolsistas da amostra que indicaram a idade no momento de ingresso no intercâmbio, 0,1% afirmaram ter menos de 18 anos; 1,9%, 18 anos; 9,6%, 19 anos; 21,8%, 20 anos; **26,1%, 21 anos**; 20,1%, 22 anos; 9,6%, 23 anos; 5,2%, 24 anos e apenas 5,6%, 25 anos ou mais. Esses dados revelam que os estudantes selecionados estavam na faixa etária considerada ideal para a graduação, ou seja, entre 18 e 24 anos, com predominância entre 20 e 22 anos (**68%**). De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, a idade de **21 anos** é a mais frequente entre os estudantes matriculados em cursos presenciais (INEP, 2014).

3.1.1.5 Classificação por escolaridade da família

Duas questões do questionário da pesquisa (9 e 10) tiveram o objetivo de capturar, respectivamente, a escolaridade da família dos bolsistas do CsF. A tabela 6 apresenta a distribuição geral do nível de escolaridade das mães e dos pais dos bolsistas.

Tabela 6 – Escolaridade da família dos bolsistas

Escolaridade da mãe	(f)	(%)	Escolaridade do pai	(f)	(%)
Ensino Fundamental	169	13,3	Ensino Fundamental	218	17,1
Ensino Médio	400	31,3	Ensino Médio	452	35,4
Ensino superior	604	47,3	Ensino superior	498	39,0
Mestrado	67	5,3	Mestrado	68	5,3
Doutorado	36	2,8	Doutorado	40	3,2
Total	1.276	100,0	Total	1.276	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

A educação superior é o nível de escolaridade que se destaca tanto entre as mães (**47,3%**) quanto entre os pais (**39%**) dos bolsistas do CsF. Interessante ressaltar que o percentual maior de mulheres com nível universitário em relação aos homens acompanha uma

tendência mundial. Indicadores educacionais⁷⁰ destacam que, entre 29 dos 32 países que participam da OCDE e apresentam dados comparáveis, a proporção de mulheres com qualificação universitária é igual ou maior do que a de homens.

3.1.1.6 Classificação por origem escolar

Dois dados serão apresentados para classificar os bolsistas da amostra de acordo com a origem escolar: o tipo de escola que frequentaram no Ensino Médio (EM) e de Instituição de Educação Superior (IES) em que cursavam a graduação.

Tabela 7 – Origem dos bolsistas por tipo de escola no EM

Tipo de escola	Frequência (f)	Percentual (%)
Privada	765	59,6
Pública	485	37,8
Militar	18	1,4
Outra *	10	0,8
NR	5	0,4
Total	1283	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

*Alunos que estudaram em escolas públicas e privadas.

Percebe-se pela tabela 7 que a maioria dos bolsistas (**59,6%**) estudou em escolas privadas no ensino médio. Considerando que os colégios militares⁷¹ pertencem à rede federal e, portanto, públicos, o percentual da rede pública soma **39,2%**. Esses dados da pesquisa revelam a elitização no CsF ao indicar que a procedência escolar nos anos finais da educação básica é majoritariamente da rede particular de ensino. Os dados oficiais do Programa mostram que dos 9.892 bolsistas de graduação sanduíche em intercâmbio nos EUA, **60,1%** cursaram o ensino médio em escola particular, sendo **20,3%** com bolsa e **39,8%** sem bolsa⁷².

No comparativo com os *campi* da educação superior no Brasil, o Censo da Educação Superior de 2013, coletado pelo Inep/MEC⁷³, revela que **54,6%** dos estudantes de graduação em cursos presenciais e a distância, que declararam ter frequentado escolas privadas no ensino

⁷⁰ Cf. o documento virtual “Indicadores Educacionais em Foco”, mar./2012, produzido pela OCDE e traduzido para o português pelo Inep. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_3.pdf>. Acesso em: 8/jul./2015.

⁷¹ Na análise a partir de dados cruzados, os colégios militares foram incluídos na categoria “públicos”.

⁷² Dados obtidos pelo e-SIC e repassados à pesquisa em 3/nov./2015. Desses 9.892 bolsistas, 38,3% vieram de escolas públicas no ensino médio; 0,2% cursaram parte do ensino médio no exterior e 1,4% não quiseram declarar a origem escolar.

⁷³ Os dados referem-se a um total de 7.169.280 estudantes que declaram a procedência escolar no ensino médio. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, 2.734.771 universitários ficaram de fora desse cálculo.

médio, estudavam em IES públicas. Por outro lado, **50,5%** dos estudantes provenientes de escolas públicas matricularam-se em cursos de IES privadas.

Dados que mostram a existência de uma inversão na pirâmide. Conforme Ristoff (2014, p. 744), há de se atentar para o fato de que o perfil dos graduandos nas IES, públicas e privadas, está distante de se equiparar ao alunado de ensino médio, majoritariamente matriculado em escolas públicas: “[...] o ensino médio público representa não **50%**, mas **87%** das matrículas deste nível de ensino e que, no todo, o percentual de estudantes da educação superior com origem na escola pública nem de longe se aproxima deste percentual”.

A desigualdade por origem escolar torna-se mais perceptível quando se verifica que **11,7%** dos estudantes matriculados em IES federais vieram de escolas públicas, enquanto **18,4%** dos alunos que chegaram a universidades e institutos mantidos pelo governo federal estudaram na rede privada de ensino no ensino médio. Como pode-se perceber, essa distorção mostra-se ainda mais acentuada no CsF, uma vez que cerca de **40%** dos graduandos da amostra afirmaram ter estudado em escola pública no ensino médio.

3.1.1.7 Classificação por tipo de IES

Tabela 8 – Origem dos bolsistas por tipo de IES

Tipo de escola	Frequência (f)	Percentual (%)
Privada	226	17,6
Pública	1055	82,2
NR	2	0,2
Total	1283	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

A maioria expressiva dos bolsistas da amostra (**82,2%**) estava matriculada em cursos ofertados por IES públicas. Essa predominância é confirmada pelas informações do Painel de Controle do CsF: em todas as Unidades da Federação, as IES públicas tiveram maior participação no quantitativo de bolsistas.

Em pesquisa sobre as bolsas de graduação-sanduíche do Programa, Chaves (2015) levanta suposições para a reduzida participação dos alunos das IES privadas no CsF, como o fato de que muitos trabalham⁷⁴ e não desejariam prolongar o curso, além de cursos concentrados em áreas não elegíveis pelo Programa. Entretanto, com base em entrevistas com gestores do CsF na Capes e no CNPq, a pesquisadora sugere estudos específicos sobre essa

⁷⁴ Cf. do relatório técnico do Inep (2014), 73,2% dos alunos das instituições privadas em cursos de graduação presencial estavam matriculados no turno noturno. Na rede federal, cerca de 70% das matrículas presenciais concentravam-se no turno diurno.

discrepância, tendo em vista que os estudantes das instituições privadas somam **71%** das matrículas na graduação presencial do Brasil (INEP, 2014).

Realidade que reflete as políticas neoliberais anunciadas no início desta dissertação. Entretanto, essa presença majoritária não se materializa no CsF. A maioria daqueles que estão nas IES privadas (**53,5%**) integra os grupos 3 e 4, de renda mais baixa. Destes, **41,4%** são negros. Entre os bolsistas dos grupos 1 e 2, de maior renda, apenas **19,8%** são negros. A presença no CsF é majoritariamente de IES públicas.

A tabela 9, a seguir, mostra as 15 instituições que lideraram o *ranking* no envio de estudantes de graduação sanduíche ao exterior pelo programa de intercâmbio.

Tabela 9 – IES que mais enviaram bolsistas de graduação ao CsF

Instituição	Frequência (f)
Universidade de São Paulo	3.997
Universidade Federal de Minas Gerais	3.477
Universidade de Brasília	2.451
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2.233
Universidade Federal de Santa Catarina	2.120
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1.958
Universidade Federal de Pernambuco	1.812
Universidade Federal do Ceará	1.738
Universidade Federal do Paraná	1.644
Universidade Estadual de Campinas	1.642
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1.574
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1.552
Universidade Federal da Bahia	1.550
Universidade Federal de São Carlos	1.487
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1.382

Fonte: Painel de Controle do CsF. Acesso em: 28/set./2015.

Entre as instituições privadas, segundo o Painel de Controle do CsF, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais teve maior participação, com 984 estudantes de graduação selecionados para o intercâmbio. Embora no quantitativo de bolsistas, as IES públicas tenham superado as privadas, o quantitativo de IES privadas participantes do Programa foi superior.

Conforme Chaves (2015), 744 IES privadas e 218 públicas aderiram ao CsF, o que corresponde, respectivamente, a cerca de **35%** e **72%** do total de instituições públicas e privadas do Brasil.

3.1.1.8 *Classificação por forma de ingresso*

Dos **1.278** bolsistas da amostra que responderam à questão sobre a forma de ingresso, apenas **195 (15,3%)** afirmaram ter conquistado uma vaga na graduação na condição de cotistas. A Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012a), que entrou em vigor em 2013, reserva, pelo período de quatro anos, **50%** das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes que tenham feito o ensino médio em escolas públicas. As demais vagas (**50%**) são disputadas no sistema de ampla concorrência.

Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012b), que estabeleceu a sistemática de acompanhamento da reserva de vagas e pela Portaria Normativa nº 18/2012, do MEC (BRASIL, 2012c), que definiu os critérios básicos para o preenchimento das vagas destinadas às cotas. De acordo com as regras, metade dessas vagas vai para alunos provenientes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita⁷⁵.

A outra metade vai para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, leva-se em conta percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas nos estados ou DF. Em suma, o sistema de reserva de vagas, que leva em consideração a equidade para classe e raça, vem sendo implementando paulatinamente pelas IES públicas brasileiras.

Na base amostral da pesquisa, dos **195** cotistas, **167** afirmaram ter ingressado na graduação por ter estudado em escola pública e **24**, pelo critério racial. Ou seja, do total de bolsistas desta amostra, apenas **1,9%** declararam ter chegado à universidade pelo benefício das cotas raciais.

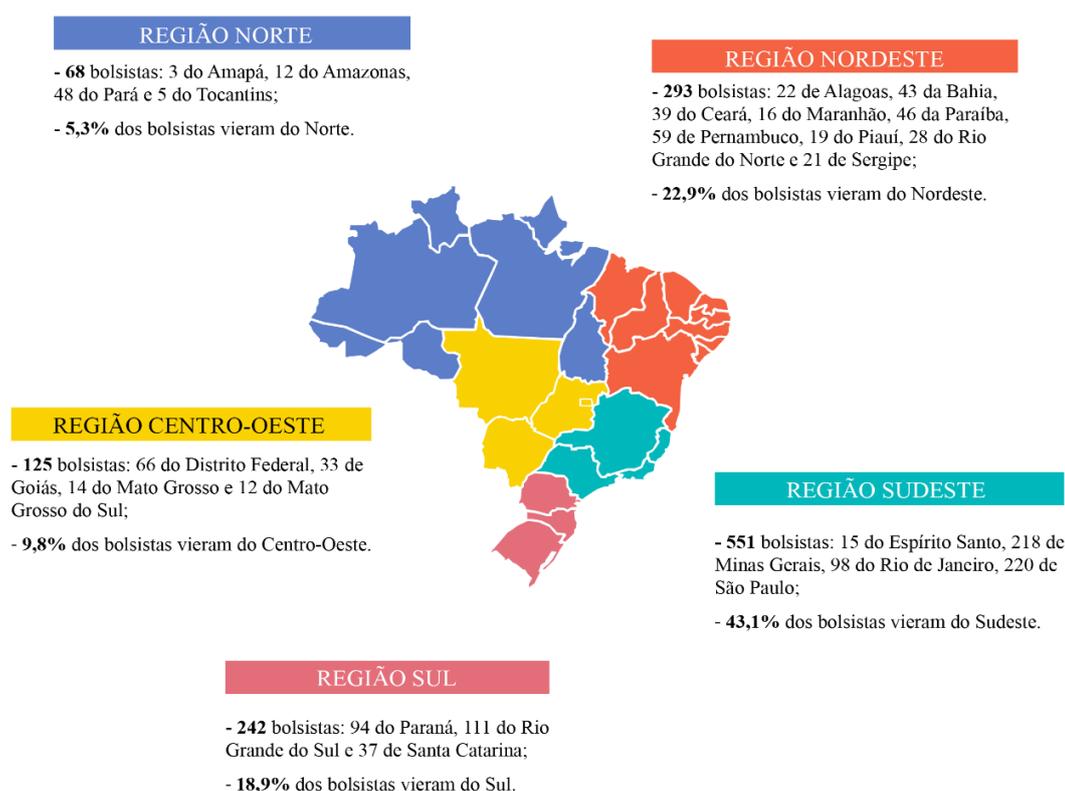
3.1.1.9 *Classificação por origem geográfica*

Por fim, o perfil geral dos bolsistas é apresentado de acordo com a região e a Unidade da Federação de origem. Ressalta-se que a amostra não obteve bolsistas de três estados da região Norte: Acre, Roraima e Rondônia. Dos 1.690 bolsistas de graduação (em todas as modalidades de bolsa) dessa região, segundo dados oficiais do Painel de Controle do CsF, em consulta realizada em 8 de julho de 2015, 7 eram do Acre, 30 de Roraima e 53 de Rondônia.

⁷⁵ Cf. o Decreto nº 8.381/2014, o salário mínimo vigente em 2015 é de R\$ 788,00. Portanto, um salário mínimo e meio equivale a R\$ 1.182,00.

A ilustração, a seguir, permite observar a supremacia na base amostral da pesquisa da participação de bolsistas do Sudeste. Essa liderança da região ocorre na população universo, conforme os dados oficiais do programa. De acordo com o Painel de Controle do CsF⁷⁶, 35.110 bolsistas de graduação têm por procedência IES situadas na região Sudeste. Esse número corresponde à metade (**50,9%**) do quantitativo total de estudantes que recebeu bolsa sanduíche para intercâmbio no exterior.

Figura 1 – Distribuição dos bolsistas da amostra por região



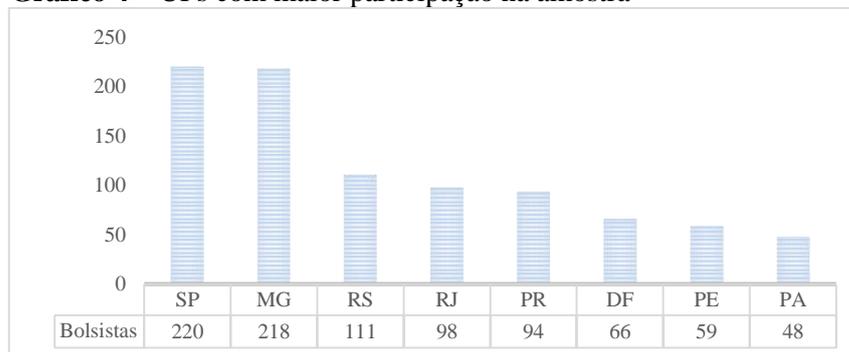
Fonte: Dados de pesquisa. Arte gráfica de Mariana Pizarro.

A maior presença de bolsistas do Sudeste na participação no CsF encontra explicação parcial no fato de ser a região que concentra quase a metade (**48,6%**) das 2.416 IES no Brasil e **47,5%** das 5,9 milhões de matrículas nos cursos de graduação presenciais de todo o país (INEP, 2014). São Paulo e Minas Gerais foram os estados com maior participação na amostra, enviando 438 estudantes ao CsF, **34,2%** do total.

⁷⁶ Dados atualizados até agosto de 2015 e referentes a bolsas de graduação implementadas. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 15/out./2015.

O gráfico a seguir permite visualizar as unidades da Federação (UF) com maior participação na composição da amostra.

Gráfico 4 – UFs com maior participação na amostra



Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração própria.

Destaque para o Pará, na oitava posição e à frente de estados mais populosos, como Bahia e Ceará⁷⁷. As tabelas com dados cruzados por gênero, raça e classe, a seguir, compõem perfil mais preciso sobre os bolsistas segundo a origem geográfica.

3.1.2 Perfil dos bolsistas por gênero, raça e classe

Nesta seção, o objetivo é obter um perfil mais amplo a partir do recorte de gênero, raça e renda. A obtenção desses dados vai ao encontro das aspirações democráticas do Estado brasileiro no processo de transformação das políticas públicas sob o prisma da interseccionalidade. Essa perspectiva impõe como desafio inerente ao ciclo das políticas públicas o reconhecimento da importância do recorte de gênero e raça para “a promoção social da igualdade e o combate às estruturas que reproduzem as relações de poder entre homens e mulheres e a discriminação étnico-racial” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2011, p. 9).

Nesse sentido, esta pesquisa tomou por fundamental a apresentação do perfil dos bolsistas do CsF na intersecção por gênero, raça e classe. As tabelas construídas elaboradas a partir das estatísticas cruzadas seguirão a seguinte ordem de apresentação: i) gênero e raça por região, ii) classe e raça por região, iii) escolaridade da família por gênero, raça e renda, iv) origem escolar do bolsista por região, gênero, raça e classe, v) origem universitária do bolsista (IES) por região, gênero, raça e classe, e, por fim, vi) forma de ingresso por região, raça, gênero e classe.

⁷⁷ Cf. Censo de 2010 do IBGE, o Pará é o estado mais populoso da região Norte, com 7,6 milhões de habitantes; a Bahia tem 14 milhões de habitantes e o Ceará, 8,4 milhões.

3.1.2.1 Classificação regional por gênero e raça

Tabela 10 – Distribuição regional de bolsistas por gênero e raça

Homem	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	(%)
Branco	8	26,7	87	45,8	43	58,1	249	74,6	122	88,4	509	66,4
Negro	22	73,3	103	54,2	31	41,9	85	25,4	16	11,6	257	33,6
Total	30	100	190	100	74	100	334	100	138	100	766	100
Mulher	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	(%)
Branca	10	30,3	39	41,5	23	50,0	148	74,7	85	85,0	305	64,8
Negra	23	69,7	55	58,5	23	50,0	50	25,3	15	15,0	166	35,2
Total	33	100	94	100	46	100	198	100	100	100	471	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

*Percentual de brancos/as e negros/as sobre o total de homens ou de mulheres em cada região.

A tabela 10 evidencia que, independentemente do gênero, a raça branca predomina entre homens (**66,4%**) e mulheres (**64,8%**) no CsF. A distribuição regional dos bolsistas por gênero e raça permite várias leituras analíticas. Dos **1.237** bolsistas que compuseram a amostra cruzada, **814** declararam-se brancos, o que corresponde a **65,8%**. Desse total de brancos, **397** eram estudantes matriculados em IES do Sudeste, região que mais enviou bolsistas brancos, homens e mulheres, para o CsF (**48,8%**), sendo **30,6%** homens e **18,2%** mulheres.

Ao se olhar a distribuição por gênero e raça dentro de cada região, nota-se que o Sul teve a maior participação percentual de homens (**88,4%**) e mulheres (**85%**) da raça branca, seguido pelo Sudeste, com respectivamente **74,6%** e **74,7%**. Entre os estudantes negros, o Norte registrou o maior percentual de homens (**73,3%**) e mulheres (**69,7%**), seguido pelo Nordeste, com respectivamente **54,2%** e **58,5%**.

Dos **423** negros da amostra, **158** vieram do Nordeste, ou seja, **37,4%**, configurando-se na região de maior precedência de bolsistas negros (**24,3%**) e negras do CsF (**13%**). O Sudeste vem, em seguida, como a segunda região de maior procedência de estudantes negros: **31,9%**. Talvez, por ser a região com o maior número de IES no país.

Entretanto, a tabela 10 permite um olhar mais acurado sobre a distribuição por raça dentro de cada região. Nota-se que o Norte e o Nordeste concentram, respectivamente, os maiores percentuais de negros (**73,3%** e **54,2%**) e de negras (**69,7%** e **58,5%**) entre os bolsistas enviados ao CsF. Essa maior concentração de negros no Nordeste carrega explicação histórica nas desigualdades regionais, que se firmaram no Brasil desde a época da colonização escrava, e se conecta à presença negra nos *campi* universitários.

Conforme Queiroz (2001, p. 6), a maior presença de pretos e pardos nessas duas regiões se deve a razões históricas condicionadas pela “escravidão e posteriormente reforçadas pelo estímulo à política migratória, que concentrou desproporcionalmente os negros em regiões predominantemente agrárias, e menos desenvolvidas do país”.

3.1.2.2 Classificação regional por raça e classe

Tabela 11 – Distribuição regional de bolsistas por raça e classe (grupos 1 a 4)

Branco	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
	(f) / (%)	(f) %	(f) %	(f) %	(f) %	(f) %	(f) %	(f) %	(f) %	(f) %	(f) %	
Grupo 1	7	77,8	41	63,1	25	61,0	151	62,1	65	52,8	289	60,1
Grupo 2	2	22,2	24	36,9	16	39,0	92	37,9	58	47,2	192	39,9
Total	9	100	65	100	41	100	243	100	123	100	481	100
Grupo 3	7	77,8	49	83,1	24	96,0	138	90,8	77	92,8	295	89,9
Grupo 4	2	22,2	10	16,9	1	4,0	14	9,2	6	7,2	33	10,1
Total	9	100	59	100	25	100	152	100	83	100	328	100
Negros	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	(%)
Grupo 1	6	60,0	25	44,6	22	64,7	24	39,3	6	50,0	83	48,0
Grupo 2	4	40,0	31	55,4	12	35,3	37	60,7	6	50,0	90	52,0
Total	10	100	56	100	34	100	61	100	12	100	173	100
Grupo 3	26	74,3	80	78,4	17	85,0	63	86,3	17	89,4	203	81,5
Grupo 4	9	25,7	22	21,6	3	15,0	10	13,7	2	10,6	46	18,5
Total	35	100	102	100	20	100	73	100	19	100	249	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

A tabela 11 apresenta os resultados de distribuição por raça e classe⁷⁸, segundo a região. Entre os bolsistas brancos mais ricos (grupos 1 e 2), a maioria (**60,1%**), pertence ao grupo 1, de maior poder aquisitivo. Entre os negros mais ricos, nota-se uma menor concentração no grupo de maior renda, uma vez que **52%** vêm de famílias do grupo 2.

As diferenças de renda por raça mais substanciais aparecem entre os mais pobres. Enquanto **89,9%** dos estudantes brancos (dos grupos 3 e 4) estão no grupo 3, com renda familiar variando de R\$ 1.001,00 a R\$ 4 mil; um percentual menor de negros/as vem de famílias com esse rendimento: **81,5%**. Essa diferença, que privilegia os brancos no grupo de maior renda, também se verifica no grupo 4, que reúne os bolsistas negros/as vindos de

⁷⁸ Cf. a divisão dos quatro grupos de renda adotada para as análises. Relembrando: grupo 1 – renda familiar igual ou superior a R\$ 7.001,00; grupo 2 – renda familiar de R\$ 4.001,00 a R\$ 7 mil; grupo 3 – renda familiar entre R\$ 1.001,00 e R\$ 4 mil e grupo 4 – renda familiar até R\$ 1 mil. A comparação será sempre entre os grupos 1-2 e 3-4, ou seja, os mais ricos e os mais pobres.

famílias com renda inferior a R\$ 1 mil por mês. Para **10,1%** de brancos no grupo 4, o percentual de negros/as é quase o dobro: **18,5%**.

As disparidades por raça e classe também são evidenciadas na análise da distribuição dos bolsistas por região. Nota-se que no Nordeste, região onde a população negra predomina, há **64%** a mais de brancos entre os bolsistas mais ricos (grupo 1) do que os negros. Esse é um dado que não permite desvios, uma vez que o peso da relação raça e classe notoriamente beneficia brancos/as.

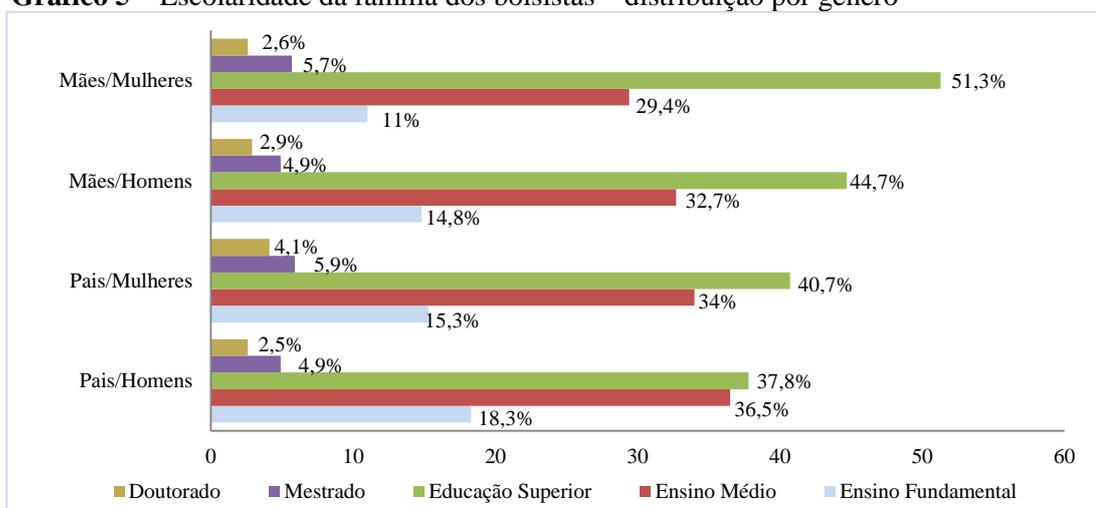
Diante do quadro de desigualdade que se potencializa na relação raça e classe, há de se verificar em que medida essa diferença encontra respaldo na escolaridade da família, posto que estudos revelam o quanto a estrutura e apoio familiar interferem no rendimento dos estudantes.

3.1.2.3 Classificação regional da escolaridade da família

Para auferir a escolaridade da família do bolsista considerou-se o último nível de escolaridade da mãe e do pai e os dados serão apresentados em três gráficos distintos: por gênero, raça e classe.

3.1.2.3.1 Por gênero

Gráfico 5 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por gênero*



Fonte: Dados de pesquisa.

*Percentual calculado sobre 779 mães de bolsistas homens e 493 mães de bolsistas mulheres; 781 pais de bolsistas homens e 491 pais de bolsistas mulheres.

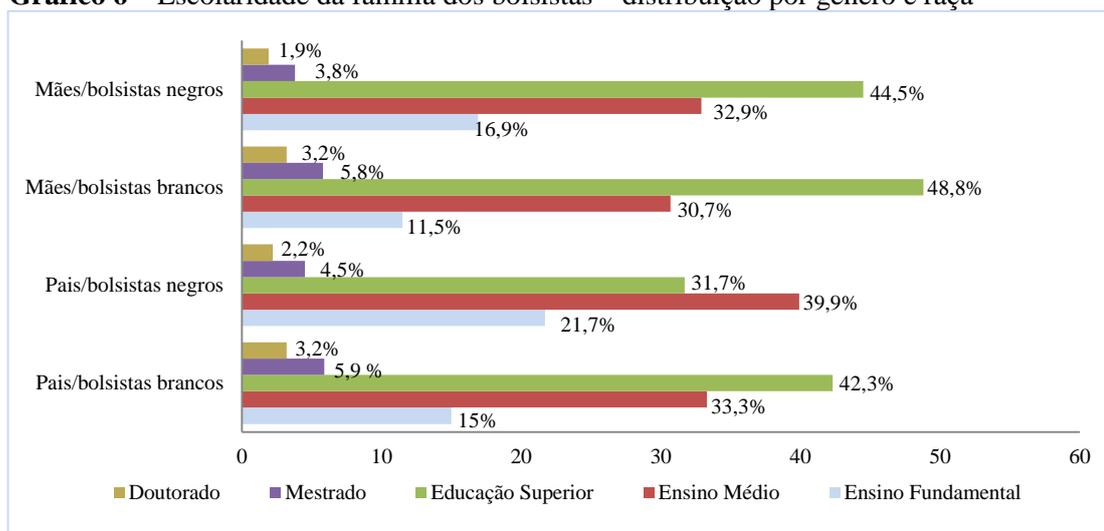
Em relação à escolaridade da família dos bolsistas, por recorte de gênero, percebe-se, conforme gráfico 5, que a educação superior é o nível com maior percentual em todos os

cruzamentos. Há, todavia, um maior percentual de mulheres (mães), com nível superior em relação aos homens (pais), fato esse, como mencionado, que se correlaciona com estudos oficiais.

Em termos de graduação, por exemplo, a taxa de escolarização líquida, ou seja, total de estudantes que frequentam curso superior em relação à população de 18 a 24 anos, é de **12,9%** para os homens e de **17,4%** para as mulheres (INEP, 2013, p. 38).

3.1.2.3.2 *Por gênero e raça*

Gráfico 6 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por gênero e raça*



Fonte: Dados de pesquisa.

*Percentual calculado sobre 815 mães de bolsistas brancos e 420 mães de bolsistas negros; 816 pais de bolsistas brancos e 419 pais de bolsistas negros. O dobro da presença branca já aciona classe.

Quanto à escolaridade da família por recorte de gênero e raça, percebe-se (gráfico 6) a predominância do nível superior, em virtude do peso da escolaridade feminina. A exceção se dá em relação aos pais dos bolsistas negros. Nesse grupo, o percentual da escolaridade em nível médio é de **39,9%** para **31,7%** com nível superior.

No caso das mães é o contrário. Entre as mães dos bolsistas negros, o percentual da escolaridade em nível superior (**44,5%**) é maior do que a de nível médio (**32,9%**), sendo a diferença entre eles de **11,6%**. Entre as mães dos bolsistas brancos essa diferença é **18,1%**, levando a perceber que a variável raça é também significativa quando associada à escolaridade, ou seja, é maior entre as mães brancas e menor entre as negras.

Na comparação de pais de bolsistas negros e brancos, essa diferença revela-se ainda mais latente. Entre os pais dos negros, o percentual da escolaridade em nível superior (**31,7%**) é menor do que a de nível médio (**39,9%**), sendo a diferença entre eles de **8,2%**.

Entre os pais dos bolsistas brancos essa diferença é de **9%**, mas pendular à formação superior, ou seja, eles estão mais concentrados no nível superior (**42,3%**), uma vez que **33,3%** apresentam escolaridade no nível médio.

Em suma, depreende-se dessa análise que a diferença de escolaridade por gênero e raça revela, entre o segmento masculino, que os pais de bolsistas negros avançaram menos nos anos de estudo: **39,9%** estudaram até o ensino médio.

Diante desses achados, decidiu-se investigar em que medida essas desigualdades na escolaridade, no recorte de raça, considerando gênero, ocorrem regionalmente. O objetivo foi descobrir quais as regiões apresentam maior desigualdade, em relação à escolaridade das famílias, comparando por critério de raça. As tabelas 1 a 5, no Apêndice D, apresentam os resultados⁷⁹ dos cruzamentos estatísticos.

A análise desses dados permitiu verificar que as famílias dos bolsistas do Norte e do Nordeste apresentaram escolaridade básica. A exceção ficou com as mães dos bolsistas brancos que exibiram um percentual de **50%** na etapa superior, indicando um avanço desse grupo nos anos de estudo. Em todas as cinco regiões, a menor escolaridade foi apresentada pelos pais dos bolsistas negros. O Norte, região em que **71%** dos bolsistas são negros, apresentou o maior percentual do Brasil de pais de bolsistas negros com baixa escolaridade: **72,7%** estudaram até o ensino médio.

Dos bolsistas do Nordeste que participaram do CsF, **55,3%** eram negros/as. Os estudantes de maior renda são de uma maioria branca: há **64%** a mais de brancos entre os participantes do grupo 1. Nessa região, foi maior o percentual de bolsistas negros que vieram de famílias com escolaridade básica: **49,3%** das mães e **60,3%** dos pais. Entre os bolsistas brancos, essa percentagem é, respectivamente, **41,3%** e **52,4%**.

Em relação à amostra do Centro-Oeste, cerca de **46%** dos bolsistas são negros, ou seja, os bolsistas brancos superam os negros em **7,4%**. A diferença de escolaridade é menor entre estudantes brancos/as e negros/as comparada a dos grupos de estudantes procedentes das regiões Norte e Nordeste. Essa menor desigualdade de escolarização no Centro-Oeste já é percebida em indicadores sociais e será discutida mais adiante.

A educação superior é o nível que predomina nas famílias de bolsistas da região, independentemente da raça. No entanto, um olhar sobre o nível de pós-graduação (mestrado e

⁷⁹ Como a população dos grupos de mães e pais de bolsistas brancos e negros é diferente, para fins de comparação, a percentagem dos níveis de escolaridade da família dos bolsistas foi calculada com base no total em cada uma dessas variáveis, ou seja, total de mães/bolsistas brancos, total de mães/bolsistas negros, total de pais/bolsistas brancos e total pais/bolsistas negros em cada região. Assim, foi possível perceber em cada região, o nível de escolaridade predominante por distinção de raça.

doutorado) revela uma presença maior de famílias dos bolsistas negros/as. Enquanto **11,8%** das mães e **12,1%** dos pais de bolsistas brancos apresentam pós-graduação; **13,3%** das mães e **14,8%** dos pais dos negros/as possuem mestrado ou doutorado. Esse dado destoa das análises e revela uma dinâmica diferenciada no Centro-Oeste, pois evidencia correção considerável do fluxo, no que se refere às diferenças educacionais entre brancos e negros.

No Sudeste há maior presença da população branca, **49,6%** maior que o quantitativo de bolsistas negros. Ao se somar os níveis de ensino fundamental e médio, observa-se que o maior percentual das famílias de bolsistas negros não chegou à formação superior: **56,7%** das mães e **66,4%** dos pais de bolsistas negros/as estudaram no máximo até o ensino médio. Já entre as famílias dos bolsistas brancos, esses percentuais são menores, respectivamente, **44,3%** e **46,2%**, indicando que a maioria avançou para a educação superior e pós-graduação.

Em suma, percebe-se que a formação superior predomina entre as famílias dos brancos e a de nível básico entre as mães e pais dos bolsistas negros. Infere-se que esse é um dado importante, pois se alinha a estudos (RISTOFF, 2014) que revelam a escolaridade familiar como um marcador importante na trajetória dos/as bolsistas do CsF. Agregados a gênero e raça, a situação ganha formatos mais delineados.

Estes números referendam indicadores sociais que revelam a maior inserção dos/as autodeclarados/as brancos/as nos níveis mais altos de escolaridade, acesso à saúde, moradia, transporte (GARCIA-FILICE, 2011). Enfim, conectam-se às desigualdades racial e social presentes no Brasil.

Na Região Sul, a predominância de família de bolsistas brancos é **74,1%** maior que a dos negros. O percentual das famílias dos bolsistas negros na educação básica (**48,4%** das mães e **61,3%** dos pais) é maior comparado ao das famílias de bolsistas brancos (**41,4%** das mães e **51%** dos pais). Mais uma vez, como nas demais regiões, revelam-se as trajetórias escolares diferenciadas em relação a gênero e raça, ou seja, os brancos/as apresentam mais anos de estudos do que os negros.

Esse é um elemento importante e que compõe outras reflexões sobre a importância das políticas afirmativas no ensino superior, como oportunidade de inserção de grupos desfavorecidos economicamente e que sofrem os impactos da desigualdade racial. Mesmo assim, há de se considerar jovens negros/as que superaram adversidades e ingressam em IES, e ainda concorrem e conseguem vaga no CsF.

Seria pertinente que tais dados integrassem ações de monitoramento das políticas educacionais. Certamente a escolaridade, a origem e o apoio familiar que beneficiam mais bolsistas brancos/as do que negros/as, em certa medida, compõem o quadro de “sucesso” ou

não do bolsista negro/a no CsF. Como será visto, mais adiante, o peso do econômico se soma ao racial.

3.1.2.4 Desigualdade regional por classe

A seguir são apresentados dados referentes às famílias com relação aos grupos de renda definidos nesta pesquisa. O gráfico 7 mostra os resultados para os grupos que abarcam a totalidade da amostra, pais e mães que recebem mais de R\$ 7.001,00 por mês (grupo 1) e de R\$ 4.001,00 a R\$ 7 mil (grupo 2). O gráfico 8 mostra a distribuição pelos grupos que incluem os bolsistas que vêm das famílias de menor poder aquisitivo, com renda entre R\$ 1.001,00 e R\$ 4 mil (grupo 3) e de até R\$ 1 mil por mês (grupo 4).

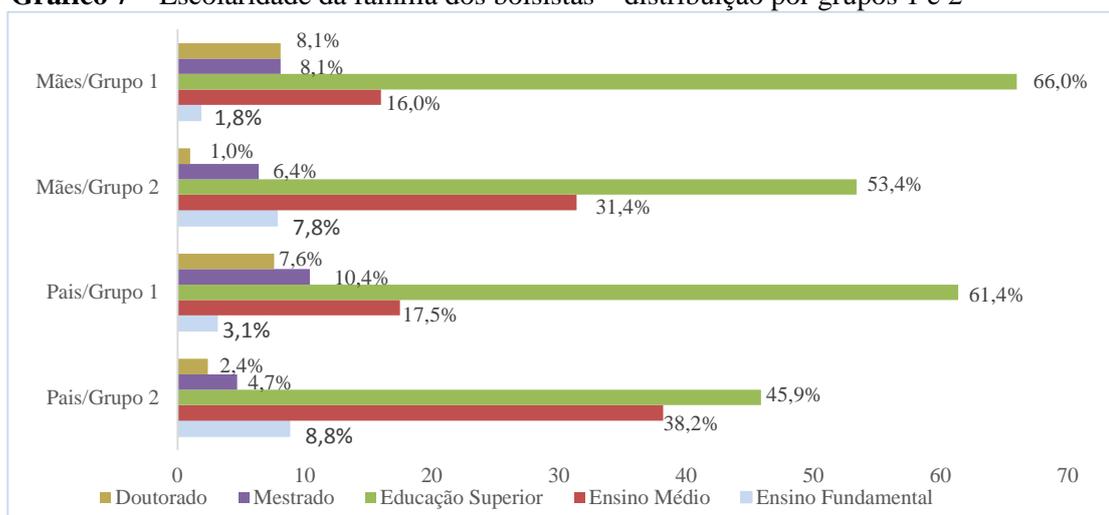
O objetivo de contrapor a escolaridade das famílias dos bolsistas com a variável classe é verificar, no contexto do CsF, o quanto o econômico pode ser associado ao avanço nos estudos. Indicadores sociais têm revelado essa vinculação. Por exemplo, enquanto apenas **3,5%** dos estudantes provenientes dos **20%** das famílias mais pobres do Brasil acessam a educação superior, **36%** das **20%** mais ricas chegam à graduação (INEP, 2014, p. 37)⁸⁰.

Por isso, a análise dos gráficos 7 e 8 volta-se, com maior ênfase para a comparação entre os grupos 1 e 4, de maior e menor renda familiar, no recorte desta pesquisa. Como especificado anteriormente, na classificação adotada por classe (tabela 5), nos extremos, o grupo 1 corresponde a **30,2%** da amostra e o grupo 4, a **13,5%**.

⁸⁰ Os dados referem-se a taxa de escolarização líquida, ou seja, em relação à população de 18 a 24 anos, faixa etária adequada para a formação superior.

3.1.2.4.1 Gênero e classe

Gráfico 7 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por grupos 1 e 2*



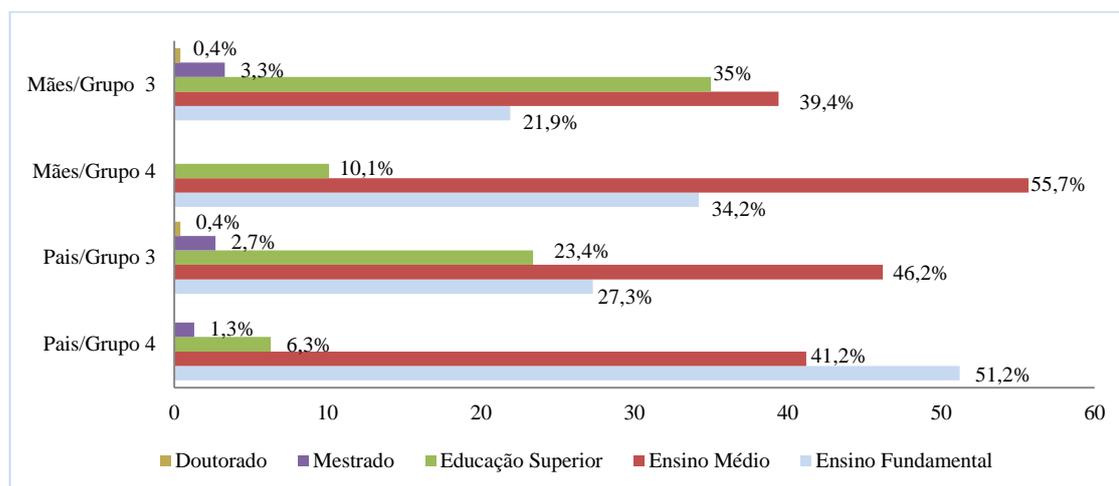
Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

*Percentual calculado sobre 382 mães de bolsistas do grupo 1 e 296 mães de bolsistas do grupo 2; 383 pais de bolsistas do grupo 1 e 296 pais de bolsistas do grupo 2.

Conforme o gráfico 7, percebe-se a associação da renda com escolaridade na relação de proporção direta, ou seja, quanto maior a renda, mais as famílias avançam em anos de estudos. Na distribuição de níveis de escolaridade pelas mães do grupo 1, de maior renda, observa-se uma diferença de **50%** entre aquelas com graduação e as que concluíram apenas o ensino médio.

Em relação aos pais do grupo 1 predomina a formação de nível superior (**61,4%**) e a distância com relação àqueles com nível médio é de **43,9%**, ratificando, mais uma vez, a escolaridade maior entre as mulheres.

A presença de pais no mestrado e doutorado (nos grupos 1 e 2) é ainda muito pouca, mas ainda superior à presença ínfima nos grupos 3 e 4. Proporcionalmente inverso, com representatividade maior como concluinte do ensino médio, estão os bolsistas advindos de famílias dos grupos 3 e 4, conforme depreende-se do gráfico 8.

Gráfico 8 – Escolaridade da família dos bolsistas – distribuição por grupos 3 e 4*

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

*Percentual calculado sobre 511 mães de bolsistas do grupo 3 e 79 mães de bolsistas do grupo 4; 509 pais de bolsistas do grupo 3 e 80 pais de bolsistas do grupo 4.

Os grupos 3 e 4 (gráfico 8) compreendem as famílias de menor poder aquisitivo na amostra desta pesquisa. Como mencionado, observa-se, a predominância de uma escolaridade de nível médio. Destaque para os pais do grupo 4, em sua maioria apenas com nível de educação fundamental. Anteriormente já foi evidenciado como esta informação se alinha a falas de estudantes de baixa renda e cotistas que dizem, na sua maioria, serem os primeiros a ingressar em cursos de graduação, sendo motivo de orgulho de suas famílias. Os dados comprovam esse movimento.

Nos relatos desta pesquisa, essas falas se repetem, como o exemplo de um cotista negro, do grupo 4, matriculado em IES pública da Paraíba e proveniente de escola pública no ensino médio, que expressou gratidão pela chance de estudar fora: “O programa foi fatástico. [sic] pelo fato de dar oportunidades a pessoas que nunca tiveram a chance de sonhar em fazer um intercambio [sic]”. A seguir, mais três relatos nesse sentido:

Pra mim foi fantástico ter a oportunidade de estudar em outro país, pois foi uma coisa que eu sempre desejei, mas não tinha recursos nem preparo para isso. O CsF me inseriu num ambiente onde eu tive a oportunidades [sic] de estudar desde o princípio do inglês, foi sim, super difícil [sic], principalmente nos primeiros 3 meses em que eu não entendia nada e não conseguia me comunicar. Mas com o tempo esta inserção vai abrindo a cabeça, e quando eu vi já estava falando o idioma. (**B. 756, mulher, branca, grupo 4, SC**)

É uma oportunidade única, e quem verdadeiramente aproveitar esta oportunidade tem a chance de ter um futuro brilhante pela frente. Agradeço primeiramente a Deus e em segundo ao Governo Brasileiro por está [sic] fazendo este esforço por nós (Universitários), pois a maior parte de nós

jamais teria condições financeiras de vir para o exterior e estudar por conta própria. (B. 452, homem, branco, grupo 4, PA, grifo nosso)

O processo seletivo foi longo e caro, pensei muitas vezes que não conseguiria devido ao nível de inglês ou ao preço dos documentos. Com esforço fui aprovada e tenho feito o máximo para aproveitar essa experiência. O CsF possibilitou muitos alunos de classe baixa a ter essa enriquecedora experiência (eu sou um deles) [sic] e considero isso uma iniciativa fantástica por parte do governo. Espero usar o conhecimento da melhor maneira possível quando voltar ao Brasil, a fim de fazer valer o investimento e inspirar mais jovens a seguir o caminho dos estudos, inovação e pesquisa. Depois do CsF passei [sic] acreditar em possibilidades sem fronteiras e espero aproveitar cada uma delas da melhor maneira possível. (B. 462, mulher, branca, grupo 3, MG, grifo nosso)

Há de analisar, criticamente, as falas de gratidão desses bolsistas que não percebem os interesses econômicos, nacionais e internacionais, camuflados na política de internacionalização. O fluxo de estudantes e pesquisadores do Brasil rumo aos países centrais incrementou um mercado de serviços educacionais que atende aos interesses hegemônicos da globalização (SPEARS, 2014; HARTMANN, 2007; SCHERRER, 2007).

A mobilidade acadêmica dos bolsistas do CsF, como braço da internacionalização da educação superior do Brasil, toma parte dessa dinâmica capitalista mundial. Embora estudantes das classes mais pobres tenham chegado ao Programa, ainda que timidamente, a seleção por critério social não foi uma preocupação ou mérito da política.

Entretanto, diante da vinculação de renda e escolaridade no CsF, novo cruzamento estatístico se fez necessário com o objetivo de investigar a procedência geográfica das famílias que, apesar do baixo poder aquisitivo, conseguiram que os filhos chegassem ao CsF. As tabelas 1 a 5, do Apêndice E, apresentam os resultados.

Os dados mostram uma distribuição bastante irregular em relação aos progenitores/as nos níveis educacionais, mas homogeneamente baixa em termos de escolaridade das famílias dos bolsistas vindos do Norte. Na amostra, não houve mães do grupo 4 com nível superior, tendo **100%** escolaridade de educação básica.

Os pais do grupo 3, embora apresentem escolaridade maior do que os do grupo 4, **75,8%** possuem apenas a educação básica. Entretanto, o maior percentual de escolaridade do grupo 3 ocorreu no nível médio (**54,6%**) e os do grupo 4, no nível fundamental (**54,6%**). Neste bloco de menor renda (grupos 3 e 4), a presença é majoritária de concluintes da educação básica.

De forma geral, na região Norte, a escolaridade de mães e pais do grupo 3 mostrou-se maior do que a das mães e a dos pais do grupo 4. As mães mais pobres (grupo 4) tiveram presença maior no ensino médio (**72,7%**); e as do grupo 3, no nível superior (**55,3%**). No Norte, as famílias dos bolsistas do grupo 4 representaram **17,4%**. Vale registrar que pais e mães do grupo 3 já registram presença nas IES; as famílias mais pobres, não.

Assim como observado na região Norte, a escolaridade no Nordeste também apresenta-se baixa, com predomínio da educação básica. Observa-se, contudo, que é maior o percentual de famílias do grupo 4 nos níveis de menor escolaridade.

Enquanto **58,4%** das mães e **72,8%** dos pais do grupo 3 têm educação básica (completa ou incompleta), no grupo 4 essa escolaridade se apresenta em **84,4%** das mães e em **97%** dos pais. No grupo 3 nota-se uma tímida movimentação para a pós-graduação. Entre os dois grupos de menor poder aquisitivo, as famílias que mais chegaram à graduação foram as do grupo 3, com melhores condições econômicas.

Em análises qualitativas, esse dado já provoca reflexões sobre os determinantes econômicos, posto que a melhoria salarial já significou uma busca pelo aumento da escolarização. Este dado se aprofundado pode ser revelador do quanto a falta de oportunidade está diretamente relacionada à desigualdade de renda, e o quão é frágil a argumentação de que pobres não optam e não valorizam a educação formal. No Nordeste, as famílias do grupo 4 representaram **11,7%**.

A escolaridade das famílias dos bolsistas do Centro-Oeste para os grupos 3 e 4 também mostra-se predominante na educação básica. Das mães dos estudantes do grupo 4, de menor renda, **50%**, têm escolaridade em nível fundamental, e **50%** dos pais desse grupo, em nível médio. A maioria das famílias não chegou a educação superior. O maior percentual no nível de graduação (**38,1%**) encontra-se entre as mães do grupo 3. Entre as famílias de bolsistas do Centro-Oeste, as do grupo 4 representaram **3,4%**.

Entretanto, vale registro, uma presença maior de pais e mães com educação superior em relação ao Norte e Nordeste. E os pais do grupo 4 têm uma presença considerável na pós-graduação, em comparação às regiões Norte e Nordeste.

A escolaridade que predomina no Sudeste para os dois grupos de renda segue a regra, prevalecendo a educação básica. Todavia, das regiões citadas, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, prevalece no Sudeste o maior percentual em formação superior (**29%**) e verifica-se, entre as mães do grupo 3, o maior avanço em relação à pós-graduação (**3,9%**). Do grupo 4, de menor renda, **45,8%** das mães e dos pais chegaram ao ensino médio. Entre todas as famílias do Sudeste, as do grupo 4, de menor poder aquisitivo, representaram **4,5%**.

O Sul segue o observado nas demais regiões, predominando a educação básica. E, mais uma vez, é notória a dificuldade maior das famílias do grupo 4 de alcançarem a formação superior. Embora os pais não tenham avançado na escolaridade, os filhos conseguiram. Entre todas as famílias do Sul, aquelas com o menor poder aquisitivo (grupo 4) representaram **3,4%**.

Em resumo, a análise da escolaridade e renda no recorte regional evidenciou o peso da questão econômica e endossou o já, exaustivamente, denunciado em relação às históricas desigualdades no Brasil. Os familiares dos bolsistas do grupo 4 encontraram dificuldades em avançar nos estudos, predominando a educação de nível básico em todas as regiões.

Todavia, a maior concentração dos estudantes dessa faixa de renda foi verificada nas duas regiões mais pobres, o Norte (17,4%) e o Nordeste (11,7%). Mais uma vez, a estruturante desigualdade regional permanece inabalada. As famílias dos bolsistas do grupo 3, de renda um pouco melhor (ganho mensal entre R\$ 1.001,00 e R\$ 4 mil), apresentam, por conseguinte, uma escolaridade que avança lentamente.

As tabelas 12 e 13 têm o propósito de ajudar a compor um perfil detalhado dos bolsistas do CsF em intercâmbio nos EUA, objetivo específico desta pesquisa. Afinal, quem são estes estudantes, considerando os recortes de gênero, raça, classe, procedência regional, considerando sua origem escolar no ensino médio e forma de ingresso na graduação?

3.1.2.5 Origem escolar por região e gênero

Tabela 12 – Distribuição regional de bolsistas por gênero e tipo de escola

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
Homens	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E.Pública	16	53,3	60	31,1	27	35,5	146	42,9	72	52,6	321	41,4
E.Privada	14	46,7	133	68,9	49	64,5	194	57,1	65	47,4	455	58,6
Total	30	100	193	100	76	100	340	100	137	100	776	100
Mulheres	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E. Pública	13	38,2	30	30,9	13	27,1	73	35,8	52	50,5	181	37,2
E.Privada	21	61,8	67	69,1	35	72,9	131	64,2	51	49,5	305	62,8
Total	34	100	97	100	48	100	204	100	103	100	486	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

No geral, a maioria dos bolsistas homens (**58,6%**) e mulheres (**62,8%**) veio de escolas privadas. Porém, ao se analisar a distribuição de gênero pelo tipo de escola no ensino médio em cada região, chama a atenção o fato dos bolsistas homens do Norte (**53,3%**) e os do Sul

(**52,6%**) serem provenientes, em sua maioria, de escolas públicas. Entre as mulheres, somente o Sul exhibe percentual maior na rede pública (**50,5%**).

A tabela 12 permite outra observação importante: dos bolsistas do sexo masculino do Nordeste que chegaram ao CsF, **68,9%** são originários de escolas privadas no ensino médio. Esse foi o maior percentual de todas as regiões. Entre as mulheres, o maior percentual ocorreu entre as bolsistas do Centro-Oeste: **72,9%** eram provenientes de escolas da rede particular na etapa final da educação básica. O ensino público da região Sul, no conjunto, homens e mulheres, é o que mais qualificou estudantes para concorrerem ao CsF.

3.1.2.6 Origem escolar por região e raça

Tabela 13 – Distribuição regional de bolsistas por raça e tipo de escola

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
Branços	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E.Pública	6	33,3	27	21,4	20	30,3	141	35,9	100	48,5	294	36,3
E.Privada	12	66,7	99	78,6	46	69,7	252	64,1	106	51,5	515	63,7
Total	18	100	126	100	66	100	393	100	206	100	809	100
Negros	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E. Pública	23	52,3	60	38,7	18	34,0	72	54,1	21	67,7	194	46,6
E.Privada	21	47,7	95	61,3	35	66,0	61	45,9	10	32,3	222	53,4
Total	44	100	155	100	53	100	133	100	31	100	416	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Com base na tabela 13, percebe-se que a maioria dos bolsistas brancos (**63,7%**) e dos negros (**53,4%**) é proveniente de escolas privadas no ensino médio. A distribuição regional desses estudantes pelo critério de raça também permitiu verificar que o maior percentual dos bolsistas brancos e negros que estudaram em escolas públicas está na região Sul, respectivamente **48,5%** e **67,7%**. Esse percentual de negros/as revela que há um movimento em curso nesta região, embora não se possa afirmar se está se dirigindo rumo à correção do fluxo entre brancos/as e negros/as nas IES.

No Sudeste, região que mais enviou bolsistas brancos, **64,1%** deles procederam da rede privada de ensino. No Nordeste, região que mais enviou bolsistas negros, **61,3%** deles frequentaram escolas privadas durante o ensino médio. O Centro-Oeste registrou o maior percentual de bolsistas negros (**66%**) provenientes de escolas privadas no ensino médio. O Sul exhibe o maior percentual (**67,7%**) de estudantes negros que frequentam escolas públicas no ensino médio.

3.1.2.7 Origem escolar por região e classe

As tabelas 14 e 15 trazem dados da distribuição regional do bolsistas pelo recorte de raça. Como, anteriormente explicado, as análises enfatizam os grupos 1 e 4, respectivamente de maior e menor renda.

Tabela 14 – Distribuição regional de bolsistas por classe (grupo 1 e 2) e tipo de escola

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
Grupo 1	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E.Pública	1	7,7	2	3,0	2	4,0	29	16,3	13	18,6	47	12,4
E.Privada	12	92,3	65	97,0	48	96,0	149	83,7	57	81,4	331	87,6
Total	13	100	67	100	50	100	178	100	70	100	378	100
Grupo 2	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E. Pública	3	42,9	11	19,0	13	46,4	45	33,6	32	49,2	104	35,6
E.Privada	4	57,1	47	81,0	15	53,6	89	66,4	33	50,8	188	64,4
Total	7	100	58	100	28	100	134	100	65	100	292	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Na análise quanto à procedência geográfica dos bolsistas e o tipo de escolas que frequentaram no ensino médio, torna-se perceptível o contraste das assimetrias sociais e regionais. Com relação à classe, a maioria dos bolsistas do grupo 1 (**87,6%**) e do grupo 2 (**64,4%**) cursou escolas privadas. Os percentuais mais altos nesses dois grupos, de maior renda, foram encontrados no Nordeste, seguido de perto pelo Centro-Oeste. Outro cruzamento estatístico permitiu verificar que o Centro-Oeste foi a região de onde partiu o maior percentual (**40%**) de bolsistas do grupo 1, de maior renda; e o Sul registrou o maior percentual de bolsistas do grupo 2 (**26,7%**) no CsF.

No comparativo dos grupos 3 e 4, que reúnem os bolsistas de menor classe, percebe-se que a maioria dos estudantes desses dois grupos veio de escolas pública no ensino médio (tabela 15). Nota-se que, no geral, quanto menor a renda familiar, maior o percentual de frequência na rede pública, ou seja, **57,6%** para os bolsistas do grupo 3 e **75,6%** para os do grupo 4.

Tabela 15 – Distribuição regional de bolsistas por classe (grupos 3 e 4) e tipo de escola

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
Grupo 3	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E.Pública	16	48,5	54	40,9	23	54,8	127	62,3	72	75,0	292	57,6
E.Privada	17	51,5	78	59,1	19	45,2	77	37,7	24	25,0	215	42,4
Total	33	100	132	100	42	100	204	100	96	100	507	100
Grupo 4	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E. Pública	9	81,8	23	74,2	2	50,0	18	75,0	7	87,5	59	75,6
E.Privada	2	18,2	8	25,8	2	50,0	6	25,0	1	12,5	19	24,4
Total	11	100	31	100	4	100	24	100	8	100	78	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Entre os bolsistas do grupo 3, o maior percentual de frequência em escolas públicas foi verificado no Sul (**75%**); e na rede privada, no Nordeste (**59,1%**), ratificando o achado anterior, no comparativo entre os grupos 1 e 2.

Quanto ao grupo 4, ressalta-se que o Nordeste foi a região de origem do maior percentual de bolsistas dessa classe (**39,4%**), seguido pelo Sudeste (**30,8%**). Nas duas regiões, mais de **70%** desses estudantes eram de escolas públicas.

3.1.2.8 Origem universitária dos bolsistas (IES) por gênero, segundo a região

Tabela 16 – Distribuição regional de bolsistas por gênero e tipo de IES

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
Homens	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
IES Pública	29	93,5	181	93,3	63	82,9	273	79,4	103	74,6	649	82,9
IES Privada	2	6,5	13	6,7	13	17,1	71	20,6	35	25,4	134	17,1
Total	31	100	194	100	76	100	344	100	138	100	783	100
Mulheres	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
IES Pública	32	97,0	84	84,8	38	77,6	171	82,6	75	72,1	400	81,3
IES Privada	1	3,0	15	15,2	11	22,4	36	17,4	29	27,9	92	18,7
Total	33	100	99	100	49	100	207	100	104	100	492	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

A maioria dos homens (**82,9%**) e das mulheres (**81,3%**) estava matriculada em curso de graduação em IES pública. Na distribuição dos bolsistas por tipo de IES em cada região, observa-se, todavia, que o Sul foi a região em que ocorreu a maior participação de estudantes de instituições privadas, sendo **25,4%** entre os homens e **27,9%** entre as mulheres.

Convém lembrar que o Sul destacou-se por ser a região de maior procedência de alunos, homens e mulheres, de escolas públicas na etapa final da educação básica. Como contraponto, no Sudeste, região que mais enviou bolsistas para o CsF, a participação de

bolsistas de IES privadas foi menor, de **20,6%** para o gênero masculino e **17,4%** para o feminino.

3.1.2.9 Origem universitária dos bolsistas (IES) por raça, segundo a região

Tabela 17 – Distribuição regional de bolsistas por raça e tipo de IES

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Brancos												
IES Pública	16	94,1	117	92,9	53	80,3	327	82,2	152	73,1	665	81,6
IES Privada	1	5,9	9	7,1	13	19,7	71	17,8	56	26,9	150	18,4
Total	17	100	126	100	66	100	398	100	208	100	815	100
Negros	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
IES Pública	43	95,6	140	88,6	43	79,6	105	77,8	24	77,4	355	83,9
IES Privada	2	4,4	18	11,4	11	20,4	30	22,2	7	22,6	68	16,1
Total	45	100	158	100	54	100	135	100	31	100	423	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

De forma geral, a maioria dos bolsistas brancos (**81,6%**) e negros (**83,9%**) veio de IES públicas. Nota-se que as regiões Norte e Nordeste detiveram a maior participação regional de estudantes de IES públicas, em ambas as raças. A região onde houve o maior percentual de participação de estudantes de IES privadas foi a região Sul: **26,9%** para os brancos e **22,6%** para os negros.

Tabela 18 – Distribuição regional de bolsistas por classe (grupos 1 e 2) e tipo de IES

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Grupo 1												
E.Pública	11	91,7	61	91,0	43	86,0	152	84,4	55	76,4	322	84,5
E.Privada	1	8,3	6	9,0	7	14,0	28	15,6	17	23,6	59	15,5
Total	12	100	67	100	50	100	180	100	72	100	381	100
Grupo 2	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E. Pública	7	100	53	91,4	25	86,2	116	85,3	47	72,3	248	84,1
E.Privada	0	0	5	8,6	4	13,8	20	14,7	18	27,7	47	15,9
Total	7	100	58	100	29	100	136	100	65	100	295	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Na análise dos dados da tabela 18, observa-se que a maioria dos bolsistas do grupo 1 (**84,5%**) e do grupo 2 (**84,1%**) veio de IES públicas, sendo que o Sul foi a região onde ocorreu a maior participação de bolsistas de instituições privadas: **23,6%** e **27,7%** em relação, respectivamente, aos grupos 1 e 2.

Tabela 19 – Distribuição regional de bolsistas por classe (grupos 3 e 4) e tipo de IES

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
Grupo 3	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E.Pública	33	97,1	120	90,2	30	71,4	155	74,9	71	74,0	409	79,9
E.Privada	1	2,9	13	9,8	12	28,6	52	25,1	25	26,0	103	20,1
Total	34	100	133	100	42	100	207	100	96	100	512	100
Grupo 4	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
E. Pública	10	90,9	29	87,9	3	75,0	18	75,0	4	50,0	64	80,0
E.Privada	1	9,1	4	12,1	1	25,0	6	25,0	4	50,0	16	20,0
Total	11	100	33	100	4	100	24	100	8	100	80	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

A maioria dos bolsistas do grupo 3 (**79,9%**) e do grupo 4 (**80%**) também estava matriculada em IES públicas. Exceção foram os bolsistas de menor renda familiar (grupo 4), matriculados em IES privadas, que vieram principalmente do Sul (**50%**).

Infere-se dos dados que a baixa participação dos bolsistas de IES privadas no CsF e a consequente concentração do grupo de menor renda na região Nordeste parecem denunciar a correlação com os indicadores sociais das assimetrias regionais e educacionais no Brasil (RISTOFF, 2014; PAIXÃO *et al.*, 2010; QUEIROZ, 2004). Há de se considerar, pois, maiores investimentos na educação básica, na ampliação de vagas em IES públicas, melhoria e aprimoramento das formas de ingresso e permanência para contemplar esse público menos favorecido economicamente.

3.1.3.0 Forma de ingresso por região, raça, gênero e classe

Dentre os **1.278** respondentes quanto à forma de ingresso na educação superior, **195** declararam-se cotistas, ou seja, **15,3%** do total. O sistema de cotas no Brasil em instituições federais de educação superior foi instituído, como já mencionado, pela Lei nº 12.711, de 2012 (BRASIL, 2012a), e reserva 50% das vagas dos cursos de graduação aos alunos que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas. Esses 50%, contudo, são subdivididos por critérios de renda e raça e a implementação está sendo gradativa.

Convém lembrar que as universidades têm autonomia para instituir cotas além da reserva mínima obrigatória por lei. Com o sistema de cotas, por critérios sociais e raciais, o Estado busca uma composição mais justa por critérios de raça e de classe nos *campi* das IES públicas do Brasil. Nesse sentido, as cotas se estabelecem como oportunidades a segmentos da população que não tiveram as mesmas condições e facilidades de acesso às IES públicas.

Promove-se, assim, uma justiça com base na “igualdade equitativa de oportunidades” defendida por John Rawls, em 1971, na obra *A Theory of Justice*:

[...] presumindo-se que haja uma distribuição de dotes naturais, os que estão no mesmo nível de talento e capacidade, e têm a mesma disposição para usá-los, devem ter as mesmas perspectivas de êxito, seja qual for seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deve haver perspectivas mais ou menos iguais de cultura e realizações para todos os que têm motivação e talentos semelhantes. As expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social a qual pertencem. (RAWLS, 2009, p. 87-88)

Os dados coletados nesta pesquisa permitem também apresentar o perfil dos/as estudantes cotistas, com vista a tentar perceber suas singularidades. A tabela 20 apresenta os resultados do cruzamento estatístico de cotistas por raça, gênero e classe, segundo a região do Brasil.

Tabela 20 – Distribuição regional de cotistas por gênero, raça e grupos de renda

Região	Norte		Nordeste		C. Oeste		Sudeste		Sul		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Gênero	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Homens	9	52,9	26	65,0	8	66,7	54	74,0	28	52,8	125	64,1
Mulheres	8	47,1	14	35,0	4	33,3	19	26,0	25	47,2	70	35,9
Total	17	100	40	100	12	100	73	100	53	100	195	100
Raça	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Branços	4	23,5	9	23,7	1	8,3	45	62,5	43	82,7	102	53,4
Negros	13	76,5	29	76,3	11	91,7	27	37,5	9	17,3	89	46,6
Total	17	100	38	100	12	100	72	100	52	100	191	100
Classe	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Grupo 1	-	-	-	-	3	42,9	11	44,0	7	46,7	21	42,0
Grupo 2	2	100	1	100	4	57,1	14	56,0	8	53,3	29	58,0
Total	2	100	1	100	7	100	25	100	15	100	50	100
Classe	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Grupo 3	10	66,7	26	66,7	3	60,0	43	89,6	36	94,7	118	81,4
Grupo 4	5	33,3	13	33,3	2	40,0	5	10,4	2	5,3	27	18,6
Total	15	100	39	100	5	100	48	100	38	100	145	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Como se pode observar, a maioria dos bolsistas cotistas é de homens (**64,1%**), brancos (**53,4%**) e pertencentes aos grupos de classe mais baixa. Dos 195 cotistas da amostra desta pesquisa, 145 pertencem às classes mais pobres (grupos 3 e 4), que ganham menos de R\$ 4 mil por mês, o que corresponde a **74,4%**, levando ao pressuposto de que entram por critérios de raça e/ou social, engrossando a fila daqueles que se inserem dentro das políticas

afirmativas autônomas das IES. Em muitas instituições, a Lei de Cotas tem vinculado o racial às condições econômicas.

Ressalta-se que 21 cotistas, ou **10,8%** do total de bolsistas, pertencem ao grupo 1, de maior renda, e são provenientes principalmente da região Sudeste (**52,4%**). O Norte e o Nordeste não enviaram cotista pertencente ao grupo de maior renda. Um olhar mais acurado leva a perceber que apenas **13,8%** dos bolsistas (grupo 4) vieram de famílias que ganham até R\$ 1 mil mensal, cerca de 1,3 salário mínimo. Isso permite perceber que o acesso a IES não resolve a falta de igualdade e oportunidade; sequer sem as políticas afirmativas, alguns estudantes não estariam no CsF.

De forma geral, o cruzamento estatístico por região (tabela 20) revela que a maioria dos cotistas está nos grupos 3 e 4, e veio do Sudeste (**37,4%**) e do Sul (**27,2%**). Há de se considerar o fato de grande parte dos bolsistas do CsF do Sul ser proveniente de escolas públicas, um dos critérios de acesso às IES federais, pela Lei de Cotas. Em seguida, aparecem o Nordeste (**20,5%**), o Norte (**8,7%**) e, por fim, o Centro-Oeste (**6,2%**). Ou seja, também em relação aos cotistas, a desigualdade regional teve peso.

A procedência de um maior quantitativo de cotistas dessas regiões parece encontrar explicação, primeiramente, no fato de o Sudeste despontar como a região com maior participação de bolsistas na amostra desta pesquisa, sendo que quase **40%** deles vieram de escolas públicas. Segundo, pelo Sul apresentar, sob o parâmetro de estudantes enviados por região, o maior percentual de bolsistas originários de escolas públicas no ensino médio. Como visto, o principal critério para ingressar em instituições públicas de educação superior pelo sistema de cotas.

3.2 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A primeira parte da apresentação dos dados da pesquisa teve o objetivo de compor um perfil geral dos bolsistas da amostra, o que permitiu verificar o quão próxima encontra-se do universo de estudantes que participaram da primeira etapa do Programa Ciência sem Fronteiras. Porém, os dados da pesquisa trazem como contribuição um conjunto de novas informações que permitiram construir um perfil mais amplo desses estudantes.

Sabe-se agora que prevalecem entre os bolsistas enviados, aos Estados Unidos, autodeclarados/as brancos/as, na faixa etária de 18 e 24 anos, considerada a idade/série esperada para a graduação. Embora no Brasil, a população negra seja **20,4%** maior que a branca entre 18 e 24 anos (IBGE, 2012)⁸¹, na educação superior ocorre uma inversão: com mais jovens brancos matriculados em IES, públicas e privadas, em cursos presenciais e a distância⁸².

Enquanto **13,5%** dos 10,6 milhões de jovens brancos, de 18 a 24 anos, chegaram a educação superior, apenas **6,3%** dos 12,8 milhões de negros, nessa faixa etária, encontravam-se matriculados nas IES brasileiras (INEP, 2011)⁸³. A assimetria aparece ao se considerar as matrículas, nessa mesma faixa etária, nas IES públicas da rede federal: **2,1%** para os jovens brancos e **1,5%** para os negros.

Cerca de **30%** dos bolsistas da amostra declararam vir de famílias de classe alta (grupo 1), com renda mensal próxima ou superior a 10 salários mínimos (R\$ 7.880,00), seis vezes maior que o percentual das famílias brasileiras (**5%**), que apresentam esse rendimento mensal (IBGE/PNAD, 2015)⁸⁴.

No outro extremo, **6,2%** dos bolsistas (grupo 4) afirmaram que as famílias ganham até R\$ 1 mil por mês. Em paralelo com as famílias no Brasil, esse percentual está bem aquém de ser representativo, uma vez que cerca de **20%** das famílias apresentam esse rendimento. Ou seja, mesmo as políticas afirmativas não têm conseguido atingir esse grupo.

⁸¹ De acordo com o Censo Demográfico divulgado pelo IBGE em 2012, o Brasil possuía em 2010, na faixa etária de 18 a 24 anos, 10.654.189 jovens brancos e 12.834.452 negros.

⁸² O Censo da Educação Superior de 2013, do Inep, registra 1.829.692 estudantes brancos matriculados em IES no Brasil, sendo que 520.730 deles cursavam a graduação em instituições públicas; os jovens negros somavam 1.131.021. Desses, 387.200 estavam em instituições públicas. Esses dados referem-se a estudantes de todas as faixas etárias

⁸³ O cálculo levou em consideração os dados do Censo da Educação Superior de 2011 por maior aproximação com a contagem populacional do IBGE, em 2010. Na sinopse do Censo da Educação Superior de 2010 do Inep não foi encontrado registro de cor/raça.

⁸⁴ Considerou-se para esse cálculo o rendimento per capita das famílias da Pnad 2013 (edição divulgada em 2015), multiplicando-se as faixas de salário mínimo por 2,9, que é o número médio de pessoas na composição familiar brasileira, segundo dados da própria pesquisa.

Por outro lado, os bolsistas com rendimento familiar entre R\$ 1.001,00 e R\$ 4 mil (grupo 3), que compreendem basicamente a classe média mais baixa, tiveram a maior participação na amostra (**40%**). Essa faixa de renda também é a que predomina na sociedade brasileira, em cerca de **50%** das famílias (IBGE/PNAD, 2015). Como se percebe, embora os estudantes mais fragilizados economicamente tenham chegado ao CsF, essa participação se deu abaixo dos percentuais correspondentes às classes de renda mais alta do país.

Quanto ao gênero, os dados da amostra revelam predomínio dos homens (**61,2%**), o que também se verifica nos dados oficiais do Programa. Essa percentagem não condiz com a realidade da educação superior no Brasil, no recorte das universidades federais e estaduais⁸⁵: há 114.610 mulheres a mais do que homens, uma diferença de **17,6%**. Como na amostra desta pesquisa, há **22,6%** mais homens do que mulheres. Percebe-se no CsF uma desigualdade na concessão de bolsas por gênero em relação à sociedade brasileira.

Os dados revelaram também o Sudeste como a região de maior procedência dos bolsistas, referendando os dados oficiais do Programa. A maioria dos participantes do Programa está matriculada em cursos de graduação de IES públicas, mas estudou em escolas privadas no ensino médio. Em suma, a maior parte dos estudantes que chegaram ao intercâmbio nos EUA pertence a um grupo em que as condições econômicas e educacionais mostraram-se favoráveis ao progresso nos estudos e, portanto, à participação no programa de internacionalização.

Na segunda parte da apresentação dos resultados, a análise se deu pelo cruzamento das estatísticas descritivas, o que permitiu avançar na composição de um perfil dos bolsistas por gênero, raça e classe, e em que medida as desigualdades se fizeram presentes. Cumpriu-se, assim, mais um dos objetivos específicos da pesquisa.

Algumas descobertas merecem ser lembradas: a intersecção da escolaridade das famílias por raça, segundo a região, permitiu perceber que os pais dos bolsistas negros concentram o maior percentual de escolaridade no nível básico. No Norte, **72,7%** desses pais pararam os estudos no ensino fundamental ou no ensino médio; e no Nordeste, **60,3%**; no Centro-Oeste, **44,5%**; no Sudeste, **66,4%** e no Sul, **61,3%**.

Essa mesma analogia foi verificada na escolaridade das mães. Os maiores percentuais concentram-se, em nível de graduação, entre as mães de bolsistas brancos: **50%** no Norte; **49,2%** no Nordeste; **47,6%** no Sudeste e **50%** no Sul. A exceção ocorreu no Centro-Oeste,

⁸⁵ Considerou-se esse recorte em razão da preponderância da participação de bolsistas procedentes desse tipo de IES no CsF.

onde o maior percentual da escolaridade nesse nível ocorreu entre as mães dos alunos negros (55%), e que superou inclusive o das mães de bolsistas brancos da região (51,6%).

Há de se compreender melhor esse fenômeno, mas infere-se que pode estar relacionado com as políticas de cotas para negros em curso na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Federal de Goiás (UFG), que reverberam no ensino médio e, talvez, crie nos estudantes negros/as a expectativa acertada de tentar o CsF. Na primeira edição do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) de 2015, promovido pelo MEC, para preencher as vagas ofertadas nas instituições públicas que aderiram à nova dinâmica de ingresso com base na nota do Enem, a UnB reservou 45,7% das 1.982 vagas a cotistas e a UFG, 40% das 6.285 vagas (MEC/PORTAL BI, 2015).

A região Centro-Oeste também chamou a atenção na pós-graduação. Enquanto nas demais regiões, a escolaridade das mães dos bolsistas brancos apresenta um percentual maior, nessa região a relação mostra-se inversa: 13,3% das mães de bolsistas negros têm mestrado ou doutorado contra 12,1% das mães dos bolsistas brancos. A relação se repete entre os pais: 14,8% dos pais de bolsistas negros têm pós-graduação, enquanto 12,1% dos pais de bolsistas brancos avançaram para essa escolaridade. Como mencionado, há de se pesquisar o impacto da política de cotas nas duas maiores instituições de educação superior do Centro-Oeste. A desigualdade por raça parece, em relação ao CsF, ter-se mostrado menor nessa região.

A assimetria na escolaridade por gênero e raça no Brasil tem sido acompanhada desde 2006 pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O relatório divulgado em 2010 mostra que, em termos de escolaridade, em 1998, os negros do sexo masculino foram ultrapassados, na média de anos de estudos, pelas mulheres do mesmo grupo de raça nas faixas etárias de 15 anos ou mais, 25 anos ou mais e de 40 anos ou mais.

Conforme Paixão *et al.* (2010, p. 218), depreende-se, a partir desses indicadores, reflexos de importantes dinâmicas em curso na sociedade brasileira, desde o final da década de 1980, nas relações entre gêneros: “as mulheres caminharam de forma mais decidida para a ampliação da escolaridade, comparativamente aos homens”. Na visão dos autores, esse fato não pode ser dissociado de aspectos correlatos, como a queda da fecundidade e acesso das mulheres ao mercado de trabalho.

Todavia, ressaltam os autores (2010), o movimento ascendente da escolarização das mulheres em relação aos homens não alterou as assimetrias por raça tradicionalmente verificadas. Assim, apesar do avanço recente na escolaridade das mulheres negras em relação

aos homens do mesmo grupo de raça, fato é que os homens brancos não deixaram de “manter a mesma distância em relação não somente aos homens negros, mas também em relação às mulheres negras” (p. 218).

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 aponta, por exemplo, que em 2008 pouco mais de **40%** dos jovens negros (homens e mulheres) entre 15 e 17 anos residentes no país cursavam o ensino médio. Já entre os jovens brancos, esse percentual chegava a **61%**, “também ainda longe do ideal, mas 21 pontos percentuais superior ao outro grupo de cor ou raça” (p. 222-223). Essa assimetria, por raça, reverbera, por conseguinte, na educação superior:

Em 2008, a probabilidade de um jovem branco entre 18 e 24 anos frequentar uma instituição de ensino superior era 97,8% superior à probabilidade de uma jovem preta & parda do mesmo grupamento etário se encontrar na mesma condição. Naquele ano, a probabilidade de uma jovem branca entre 18 e 24 anos frequentar uma instituição de ensino superior era 263,5% superior à de um jovem preto & pardo do mesmo intervalo de idade. (PAIXÃO *et al.*, 2010, p. 230)

Entre as três regiões onde o número de bolsistas homens e brancos superou o de negros, o Centro-Oeste desponta com a menor a diferença por raça, de **16,2%**. No Sudeste, a diferença entre brancos e negros foi de **49,2%** e no Sul, de **76,8%**. Um menor diferença, por região, verificou-se também entre as mulheres brancas e as negras.

Essa melhor composição racial entre os bolsistas do Centro-Oeste leva a algumas conjecturas: primeiro, a uma influência da UnB⁸⁶, que desde 2004 adota a política de cotas raciais para acesso de estudantes negros/as à graduação; segundo, ao maior poder aquisitivo das famílias dos Centro-Oeste, dado que a população do Distrito Federal detém o maior rendimento mensal domiciliar per capita do Brasil (IBGE, 2015)⁸⁷, embora com maior concentração em Brasília. *A priori*, esses dois fatores influíram para a menor assimetria por classe e raça no CsF do Centro-Oeste.

⁸⁶ A UnB enviou 2.143 estudantes de graduação ao CsF, ocupando a terceira posição no *ranking* nacional, atrás da Universidade de São Paulo (3.391) e da Universidade Federal de Minas Gerais (3.045), cf. dados do Painel de Controle do CsF. Acesso em 8/jul./2015.

⁸⁷ Cf. a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2014, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 26 de fevereiro de 2015, o rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente no DF foi de R\$ 2.055,00, bem superior ao do Brasil (R\$ 1.052) e de São Paulo (R\$ 1.432,00), que detém a segunda maior renda no país. Em Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, estados do Centro-Oeste, o rendimento per capita foi, respectivamente, de R\$ 1.031,00, R\$ 1.032,00 e R\$ 1.053,00. O Centro-Oeste é a região de maior rendimento per capita das famílias (R\$ 1.292,75); seguida pelo Sul (R\$ 1.257,66); Sudeste (R\$ 1.181,50); Norte (R\$ 741,57) e Nordeste (R\$ 663,77).

Na primeira edição do Sisu de 2015, a UnB destacou-se no quantitativo de vagas designadas às políticas afirmativas próprias da instituição. Das vagas ofertadas para o primeiro semestre de 2015 em 88 cursos, **6,1%** foram preenchidas por candidatos que se declararam negros/as (MEC/PORTAL BI, 2015).

Esse percentual, adicional ao mínimo exigido pela Lei de Cotas, foi o segundo maior entre as 59 universidades federais que participaram dessa edição do Sisu, em relação às vagas ofertadas. O primeiro lugar ficou com a Universidade Federal de Tocantins (UFT) que destinou **10,4%** das 1.775 vagas a políticas afirmativas adotadas pela instituição.

Quanto à análise da escolaridade pela renda familiar, o Nordeste foi a região de maior procedência dos bolsistas de baixa renda, ou seja, entre os 80 bolsistas do grupo 4 que participam da amostra, **41,3%** vieram dessa região; **30%**, do Sudeste; **13,8%**, do Norte; **10%**, do Sul e **5%** do Centro-Oeste.

Tendo por base o total de bolsistas em cada região, percebe-se que o Norte e o Nordeste foram as regiões que mais tiveram a participação de bolsistas do grupo 4, respectivamente **16,2%** e **11,3%**. No Sudeste, região que mais enviou bolsistas ao CsF, a participação de negros/as vindos/as de famílias de baixa renda foi bem menor: **4,4%**. No Centro-Oeste e Sul, apenas **3,3%** do total de seus bolsistas integravam o grupo 4.

No entanto, na amostra da pesquisa, o que inclui todos os grupos de renda, a participação do grupo 4 foi pequena, de apenas **6,2%**. Esses bolsistas vieram, principalmente, do Nordeste (**41,3%**). Esse resultado indica a dificuldade das famílias de baixa renda e pouca escolaridade de ingressarem no programa de intercâmbio. Os bolsistas do grupo 1, de maior renda, representaram **29,9%** na amostra e vieram, principalmente, do Sudeste (**48%**).

A partir da análise da origem geográfica, classe e tipo de escola no ensino médio, percebe-se que embora **69,2%** dos bolsistas provenientes do Nordeste pertençam à classe dos mais pobres (grupos 3 e 4), a maioria, incluindo os negros (**61,3%**), veio de escolas privadas. Dado que sugere que parte deles pode ter estudado com auxílio de bolsas.

No outro extremo, em relação ao grupo 4, que engloba as famílias com renda mensal até R\$ 1 mil, constatou-se que o Nordeste foi a região de origem do maior percentual de bolsistas dessa classe (**39,4%**), seguido pelo Sudeste (**30,8%**). Nas duas regiões, mais de **70%** dos estudantes dessa classe mais baixa vinham de escolas públicas. Sobre essa correlação de indicadores econômicos e desigualdades, observa Ristoff (2014, p. 743):

Via de regra, o estudante que tem pai com escolaridade superior vem também de família das duas faixas de renda mais elevadas, frequenta cursos com os mais altos percentuais de brancos e se origina da escola do ensino

médio privado. Já no outro extremo, estudantes que não têm pais com escolaridade superior ou com alto rendimento, estudam em cursos com percentuais de brancos muito próximos ao da população brasileira e têm a sua origem escolar no ensino médio público. A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos.

Por outro lado, os alunos de escolas públicas e integrantes de classes desfavorecidas do Sul tiveram mais sucesso na seleção para intercâmbio nos EUA. De acordo com os dados da pesquisa, **67,7%** dos bolsistas vindos da região cursaram o ensino médio em escolas públicas. Em nenhuma das demais regiões encontrou-se um percentual tão elevado. Dados esses que alertam para a necessidade de se investigar as ações e políticas que possam estar contribuindo para ampliar as oportunidades de acesso à educação superior de estudantes de escolas públicas da região Sul⁸⁸.

De forma geral, pode-se afirmar que a escolaridade é menor entre os pais de bolsistas negros, principalmente do Norte e do Nordeste, e maior entre as mães dos bolsistas brancos. Bem como se pode concluir que quanto maior a renda da família, maior foi o avanço da escolaridade de pais e mães. Assim, conforme Queiroz (2004, p. 117), a exclusão acaba por operar nas variáveis raça e classe na trajetória da educação básica em condições desfavoráveis aos estudantes negros, “evidenciando as fragilidades do seu passado escolar” (QUEIROZ, 2004, p. 117).

Na amostra desta pesquisa, as famílias do grupo 1, de maior renda, apresentaram a maior participação na educação superior, enquanto as famílias do grupo 4, em sua maioria, pararam de estudar na educação básica. O viés econômico pode ser observado como fator preponderante na permanência e sucesso escolar. A maioria dos bolsistas brancos e negros, esses últimos ainda que em menor proporção, frequentou escolas privadas no ensino médio.

A título de exemplo sobre as diferenças de brancos e negros na educação, cita-se o estudo realizado por Betts e Roemer (1998)⁸⁹, no qual afirmam que, para equalizar oportunidades entre estudantes negros e brancos nos Estados Unidos, seria preciso investir cerca de dez vezes a mais em cada aluno negro “para compensar a anterior desvantagem do crescimento econômico associada com os negros” (ROEMER, 2000, p. 24).

⁸⁸ Dados do MEC/Inep mostram que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013 para o ensino médio regular para a região Sul é de 3,9, o mais alto do país, mas empata com o Sudeste, inclusive no Ideb das escolas de ensino médio da rede estadual (Ideb = 3,6). Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planalhas-para-download>. Acesso em: 05/dez./2015.

⁸⁹ Betts, Julian; J.E. Roemer, 1998. “Equalizing Opportunity through Educational Finance Reform”. *University of California at Davis Working Paper*.

No Brasil, a desigualdade por raça é notória nos indicadores sociais. “Entre 2001 e 2012, a escolaridade média da população negra aumentou de 5,2 anos para 7,1 anos, quase alcançando a escolaridade dos brancos em 2001, que já era de 7,3” (BRASIL, 2014a). Em 2012, a população branca registrou 8,7 anos de estudo, sendo que as pessoas brancas e as que moram no Sudeste alcançam os melhores indicadores.

Esses dados nacionais se repetem nesta pesquisa, mas mostram percursos em transformação, como no caso do Centro-Oeste. A região destacou-se por apresentar um número maior de jovens negros/as no CsF e de familiares de bolsistas negros/as com escolaridade mais avançada. Chamou a atenção também a participação de bolsistas do Sul que cursaram escolas públicas no ensino médio. Os demais dados, por mais que apresentem diferenças em relação às desigualdades educacionais, raciais e econômicas, refletem o panorama das assimetrias estruturais da sociedade brasileira, que penalizam e geram sobrecarga sobre os grupos 3 e 4, compostos por jovens pobres e negros/as, em sua maioria.

Os resultados da pesquisa indicam que as políticas de democratização para acesso à educação superior permitiram a participação de cotistas no programa de intercâmbio e, como já citado, parecem revelar um movimento singular de negros/as no Centro-Oeste. No entanto, há muito por ser feito. As desigualdades regionais permanecem duras, inabaláveis e, como se depreende das estatísticas oficiais e de estudos (RISTOFF, 2014; INEP, 2014; BRASIL, 2014a; PETRUCCELLI, SABOIA, 2013; GARCIA-FILICE, 2007, 2011; PAIXÃO, 2010; QUEIROZ, 2001, 2004), projeta-se no CsF.

Dados esses que corroboraram os impactos anunciados nos relatos dos beneficiários dos grupos de menor renda, de serem os primeiros a cursar parte da graduação fora do país. Diante da complexidade e do perfil delineado, no quarto capítulo desta pesquisa, analisa-se o quanto as condições econômicas, raciais e educacionais influenciaram na aquisição do idioma inglês, requisito para acesso e permanência no intercâmbio aos Estados Unidos. Nosso ponto central.

CAPÍTULO 4

A FRONTEIRA LINGUÍSTICA NO PROGRAMA DE INTERCÂMBIO

Este último capítulo da dissertação atende ao terceiro objetivo específico da pesquisa, ou seja, analisar a proficiência em língua inglesa dos bolsistas enviados aos EUA nas variáveis de gênero, raça e classe. Procura-se, desse modo, responder a terceira questão desta pesquisa: “De que forma o nível socioeconômico desigual, articulado à maior ou menor proficiência em inglês dos beneficiários do CsF, operou como fator de iniquidade no processo seletivo?” Após breve contextualização histórica sobre o ensino da língua inglesa no Brasil, os dados da base amostral da pesquisa serão apresentados em três seções.

Na primeira, o objetivo é verificar o nível de proficiência dos bolsistas do CsF enviados aos Estados Unidos em diferentes habilidades e o quanto esse conhecimento da língua mostrou-se problema na realização das aulas no exterior, de acordo com as variáveis de gênero, raça e classe, tipo de escola no ensino médio e IES, além da forma de ingresso (cotistas ou não).

Na segunda, apresentam-se dados descritivos sobre os bolsistas correlatos à forma de aquisição do idioma. A análise dos dados estatísticos tenta perceber as implicações das condições econômicas, raciais, de gênero e educacionais no aprendizado do idioma.

Na terceira, exploram-se as falas dos bolsistas sobre o ensino de inglês nas escolas de educação básica em resposta à seguinte questão do questionário: “Na sua opinião, há dificuldade em aprender inglês em uma escola regular de educação básica até a conclusão do ensino médio?”

A coleta dos dados via questionário se deu por diferentes técnicas (perguntas fechadas, abertas e escala), o que permitiu diversificar a análise, tanto quantitativa quanto qualitativamente. As respostas abertas, de opinião, foram, primeiramente, quantificadas por gênero, raça e classe. Em seguida, foram distribuídas por categorias de análise (BARDIN, 2011). Assim, pôde-se evidenciar diferentes fatores sociais e educacionais que influenciaram no aprendizado da língua, e em que medida as dificuldades elencadas foram ou não potencializadas em virtude das condições econômicas, raciais e de gênero.

Diferentemente do capítulo anterior, neste capítulo 4, as informações estatísticas virão, sempre que possível, qualificadas com as opiniões dos bolsistas extraídas das respostas ao questionário. Muito embora o montante dos dados nos permita analisar em profundidade todos os grupos, apenas os registros das falas dos bolsistas dos grupos 3 e 4, de menor renda

da amostra, foram considerados na análise qualitativa. Essa decisão foi tomada por três motivos: i) primeiro, o tamanho da amostra exigiu um recorte; ii) segundo, por ser o grupo 3 o de maior presença (40%) entre os bolsistas com destino aos EUA e o grupo 4, o de menor renda e iii) principal e fundamentalmente, pelo propósito de identificar e analisar as maiores dificuldades desses dois segmentos mais fragilizados economicamente no acesso e na permanência no intercâmbio, indicando um cuidado maior a ser observado pela política.

Na análise quantitativa, nas habilidades com a língua inglesa, as tabelas trazem as comparações entre as médias de proficiência dos grupos 1 e 4, que se situam nos extremos de maior e menor renda. Nas demais tabelas, os dados são gerais e incluem todas as faixas de renda.

A abordagem mista de análise permite ao pesquisador o uso de dados quantitativos e qualitativos na busca por melhor apreender a complexidade de estudos em áreas sociais. Segundo Minayo (2013a, p. 22), essa forma de cruzar os dados é compatível e a “oposição complementar” entre elas, “quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

A importância de investigar a proficiência em inglês se justifica por ser os EUA o destino dos sujeitos dessa pesquisa, país falante do idioma, e pela hegemonia do inglês na internacionalização da educação superior. Segundo Lasanowski (2013, p. 195), “três em cada 10 estudantes estrangeiros escolhem atualmente estudar nos Estados Unidos e no Reino Unido”, fazendo deles os dois mais populares destinos da mobilidade discente em todo o mundo, desde o início do século XXI.

O fato de os Estados Unidos, a Inglaterra e o Canadá pertencerem ao Grupo dos Sete (G7) países mais industrializados e desenvolvidos economicamente (EUA, Alemanha, Canadá, França, Itália, Japão e Reino Unido) explica, na avaliação de Lasanowski (2013, p. 197), a predominância econômica do idioma Inglês. Segundo ela, o argumento de que a capacidade de falar inglês é um “condutor para a oportunidade futura de emprego” serve de atratividade à mobilidade de estudantes e acadêmicos.

O conhecimento da língua inglesa, além de ser exigido na seleção dos bolsistas nos editais específicos para os Estados Unidos, também revelou-se um grande problema na fase de execução do Programa CsF, uma vez que os estudantes brasileiros, de forma geral, não dominam o inglês. Há razões históricas e políticas que explicam essa baixa proficiência, como se verá a seguir.

4.1 LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA

A ineficiência do ensino da língua inglesa⁹⁰ no percurso da educação básica pode ser explicada por uma conjunção de fatores, inclusive históricos. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve início na primeira década do século XIX no contexto de expansão mercantil na então colônia portuguesa. Com a mudança da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, D. João VI assinou o Decreto de 22 de junho de 1809, criando as primeiras cadeiras de francês e de inglês, embora apenas a língua francesa fosse exigida para “ingresso nas academias do Império” (OLIVEIRA, 1999, p. 27).

Somente em 2 de dezembro de 1837, segundo Oliveira (1999), o inglês foi incluído como disciplina obrigatória no Imperial Colégio de Pedro II, primeira instituição de estudos secundários criada no Brasil. Porém, durante todo o Segundo Império (1840 a 1889), o programa e a carga horária dessa disciplina mantiveram-se voltados para as finalidades práticas das necessidades da Coroa Portuguesa – tráfico e relações comerciais com a Inglaterra desde a abertura dos portos em 1808.

O período republicano não alterou a posição secundária do inglês no sistema educacional brasileiro, que se manteve restrito e elitizado. Apenas no final do século XX, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, o ensino de uma língua estrangeira moderna tornou-se obrigatório nas escolas, a partir do 6º ano (BRASIL, 2010a). No ensino médio, conforme o artigo 36º, inciso III da LDB, duas línguas estrangeiras devem ser oferecidas como disciplina: uma, de forma obrigatória, e a outra, em caráter optativo. Em geral, esses idiomas são o inglês e o espanhol⁹¹.

Em 1998, como complementação à LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC. O documento trata do ensino da língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, ou seja, como componente curricular obrigatório do 6º ao 9º ano e destaca a relevância da língua estrangeira na formação educacional e como direito assegurado. Com relação ao ensino médio, os PCN explicitam que a língua estrangeira é uma “ferramenta imprescindível” para a formação profissional, acadêmica ou pessoal.

⁹⁰ Na edição do relatório *EF English Proficiency Index (EF EPI)*⁹⁰, de 2015, o Brasil aparece no grupo de “baixa proficiência”, e na 41ª posição no ranking, entre 70 países, de população adulta com domínio do inglês.

⁹¹ Por força da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a língua espanhola passou a ser ofertada obrigatoriamente no ensino médio, embora facultativa para o estudante.

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara de tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola. É lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 19)

Paiva (2003) é bastante crítica ao analisar os PCN e argumenta que ao negar a relevância social do ensino das habilidades da escrita e da oralidade do inglês nas escolas brasileiras, reforçou-se a discriminação contra as classes populares. O argumento é de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20).

Em 2006, o MEC publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que trazem no terceiro capítulo, dedicado a “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, uma seção específica sobre o ensino de línguas estrangeiras. Entre os objetivos na introdução do documento sobre a importância da proficiência em um segundo idioma destacam-se a discussão acerca da “exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e o sentimento de inclusão” comumente aliado ao conhecimento de um idioma.

Desde as últimas décadas do século XX, com o aumento da mobilidade de estudantes e pesquisadores na dinâmica da educação transnacional, o inglês reitera sua influência hegemônica e impõe-se mais fortemente como língua universal. Ter proficiência em língua inglesa, no contexto da globalização neoliberal, torna-se “uma condição indispensável (embora questionada por muitos) para que estudantes, docentes e pesquisadores envolvidos em parcerias internacionais consigam êxito em seus projetos”, observam Santos, Guimarães-Iosif e Shultz (2015, p. 29).

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, instituídas pelo MEC, a partir de 2010, é reforçada a necessidade de articular com estados e municípios o acesso a uma base curricular comum para as etapas do ensino fundamental e médio. Entre os componentes obrigatórios aos estudantes de todo o país figura o aprendizado de uma língua estrangeira moderna, como preconizado na LDB de 1996 (BRASIL, 2013).

As novas diretrizes atualizam os objetivos curriculares gerais para o ensino fundamental e médio ao incluir as mudanças recentes na legislação educacional brasileira, com a instituição do ensino fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Todavia, o inglês não é imposto como disciplina obrigatória para a educação básica, cabendo à comunidade escolar escolher a língua estrangeira que ofertará.

Para o ensino fundamental⁹², o idioma deve ser incluído, na parte diversificada do currículo, obrigatoriamente, a partir do 6º ano. Porém, para as escolas que optarem por ofertar a língua estrangeira nos anos iniciais, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. No ensino médio, a oferta da língua estrangeira⁹³ é obrigatória no currículo durante os três anos, mas também de livre escolha. Entretanto, as escolas de ensino médio são obrigadas a ofertar uma segunda língua estrangeira, “em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 2013, p. 187).

A partir de 2011, no entanto, a língua inglesa vai conquistando contornos de valorização nas políticas públicas, em especial com a criação do CsF e a oferta de cursos de idiomas nas universidades federais por meio do Programa Idioma sem Fronteiras (IsF) (BRASIL, 2014b). Ainda em 2011, o MEC lança o primeiro edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a aquisição de livros e material multimídia de inglês e espanhol para os anos finais do fundamental das escolas públicas. Em 2012, inclui-se o ensino médio no PNLD (SANTOS-JORGE; TENUTA, 2011).

Observa-se, portanto, que a relevância do ensino-aprendizagem de uma língua avança lentamente na agenda política do Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Porém, o processo se dá sem ambições e avanços concretos na habilidade oral, condição *sine qua non* para inserção do indivíduo no mundo globalizado e critério para inclusão no CsF. Enquanto no Brasil do século XXI, os alunos terminam a educação básica sem dominar uma língua estrangeira após sete anos de ensino obrigatório, em países que não têm o inglês como língua materna, como Japão, Holanda, Hungria, Suécia e Noruega, o idioma já se tornou usual nas universidades desde as últimas décadas do século XX (DELLA-ROSA, 2013).

A seguir, os resultados das tabelas mostram as médias obtidas na comparação entre diferentes variáveis com as habilidades linguísticas de leitura, escrita, conversação e proficiência geral. O objetivo é saber qual o nível de proficiência que os bolsistas consideraram ter ao chegar aos Estados Unidos e em que medida tornou-se um problema no acompanhamento das aulas e demais atividades do intercâmbio.

⁹² Cf. a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

⁹³ Cf. a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

4.2 PROFICIÊNCIA DOS BOLSISTAS NOS EUA

Essa seção encontra-se dividida em duas subseções: i) na primeira, investiga-se as habilidades do estudante no conhecimento do idioma e ii) na segunda, verifica-se o quanto o nível de proficiência representou “problema” no cumprimento do intercâmbio. Nas duas análises são consideradas as variáveis de gênero, raça e classe, além de condições educacionais dos bolsistas.

Os dados referentes à proficiência em língua inglesa, tanto para mensurar as habilidades quanto para as dificuldades com a língua no exterior, foram coletados por meio de uma escala intervalar, numerada nos extremos por 1 e 6. Cabia ao estudante, mensurar o nível que traduzisse o seu conhecimento na respectiva habilidade. Essa técnica de coleta permitiu comparar as médias obtidas em cada uma das habilidades da língua inglesa com as variáveis pesquisadas (gênero, raça, classe, etc.) a fim de saber se as diferenças encontradas têm significância estatística (teste *t-Student*).

Adotou-se, nesta pesquisa, um valor (*p-value*) de significância igual ou inferior a 0,05. Nos casos em que o valor obtido no teste *t* for superior, o resultado deve ser atribuído ao erro amostral e a diferença entre as médias, portanto, não alcança significância estatística. De forma mais simples, não é por uma média ser superior a uma outra que podemos compará-las como uma superior e outra inferior. Essa diferença deve obedecer a um distanciamento mínimo (menor ou igual a **0,05**) para ser considerada válida estatisticamente. Os cálculos de significância sobre as médias de diferentes variáveis foram realizados com o suporte do SPSS.

4.2.1 As habilidades linguísticas

A primeira questão no questionário desta pesquisa teve o objetivo de investigar as habilidades linguísticas dos bolsistas: “Como você classifica o seu nível de inglês ao chegar ao país de intercâmbio em relação à leitura, escrita, conversação e proficiência geral?”

As tabelas 21 a 24 mostram os resultados das médias (*m*) obtidas em duas categorias de análise nas variáveis de gênero, raça, classe, origem escolar no ensino médio, tipo de IES em que o bolsista está matriculado e se ingressou na graduação pelo sistema de cotas ou não. As análises seguem na sequência.

Tabela 21 – Habilidade em leitura

Variáveis	Médias das categorias	Significância estatística (p-value < 0.05)
Gênero	Homens = 4.55	Sim
	Mulheres = 4.22	(p-value = 0.000)
Raça	Branco = 4.58	Sim
	Negro = 4.10	(p-value = 0.000)
Classe	Grupo 1 = 5.00	Sim
	Grupo 4 = 3.41	(p-value = 0.000)
Escola no ensino médio	Pública = 4.01	Sim
	Privada = 4.70	(p-value = 0.000)
Forma de ingresso	Cotista = 3.85	Sim
	Não cotista = 4.53	(p-value = 0.000)
Tipo de IES	Pública = 4.49	Sim
	Privada = 4.14	(p-value = 0.001)

Fonte: Dados de pesquisa.

Tabela 22 – Habilidade em escrita

Variáveis	Médias das categorias	Significância estatística (p-value < 0.05)
Gênero	Homens = 3.94	Sim
	Mulheres = 3.68	(p-value = 0.004)
Raça	Branco = 4.03	Sim
	Negro = 3.48	(p-value = 0.000)
Classe	Grupo 1 = 4.51	Sim
	Grupo 4 = 2.81	(p-value = 0.000)
Escola no ensino médio	Pública = 3.36	Sim
	Privada = 4.17	(p-value = 0.000)
Forma de ingresso	Cotista = 3.16	Sim
	Não cotista = 3.97	(p-value = 0.000)
Tipo de IES	Pública = 3.89	Sim
	Privada = 3.62	(p-value = 0.016)

Fonte: Dados de pesquisa.

Tabela 23 – Habilidade em conversação

Variáveis	Médias das categorias	Significância estatística (p-value < 0.05)
Gênero	Homens = 3.58	Sim
	Mulheres = 3.38	(p-value = 0.025)
Raça	Branco = 3.67	Sim
	Negro = 3.16	(p-value = 0.000)
Classe	Grupo 1 = 4.26	Sim
	Grupo 2 = 2.64	(p-value = 0.000)
Escola no ensino médio	Pública = 3.02	Sim
	Privada = 3.83	(p-value = 0.000)
Forma de ingresso	Cotista = 2.90	Sim
	Não cotista = 3.62	(p-value = 0.000)
Tipo de IES	Pública = 3.53	Não
	Privada = 3.42	(p-value = 0.356)

Fonte: Dados de pesquisa.

Tabela 24 – Habilidade em proficiência geral

Variáveis	Médias das categorias	Significância estatística (p-value < 0.05)
Gênero	Homens = 3.97	Sim
	Mulheres = 3.71	(p-value = 0.002)
Raça	Branco = 4.05	Sim
	Negro = 3.52	(p-value = 0.000)
Classe	Grupo 1 = 4.55	Sim
	Grupo 4 = 2.94	(p-value = 0.000)
Escola no ensino médio	Pública = 3.40	Sim
	Privada = 4.20	(p-value=0.000)
Forma de ingresso	Cotista = 3.28	Sim
	Não cotista = 3.99	(p-value = 0.000)
Tipo de IES	Pública = 3.91	Não
	Privada = 3.72	(p-value = 0.077)

Fonte: Dados de pesquisa.

Quanto maior a média, mais próxima do ponto extremo “6” da escala intervalar do questionário da pesquisa, ou seja, mais os bolsistas atribuíram um valor alto para o domínio na habilidade pesquisada. Com base nessa mensuração, pode-se observar que a maior facilidade dos bolsistas foi correlata à habilidade de leitura e a maior dificuldade em conversação, nas variáveis analisadas por tipo de escola no ensino médio e de IES, assim como forma de ingresso.

Traduzindo em números: a média (m) em leitura foi de **4,4** e em conversação, de **3,4**, na análise por origem escolar no ensino médio. Por IES, enquanto a habilidade de leitura teve média de **4,3** entre os bolsistas, a de conversação registrou média de **3,5**. Na forma de forma de ingresso, o mesmo: média de **4,2** para leitura e de **3,3** para conversação.

Todavia, para cumprir o objetivo de traçar o perfil linguístico dos bolsistas enviados aos EUA, as médias entre as categorias de análise foram submetidas ao teste *t-Student* para que pudessem ser comparadas sob o rigor estatístico. As diferenças encontradas, conforme mostram as tabelas, somente não apresentaram significância estatística na variável “tipo de IES” nas habilidades de proficiência geral e conversação.

Assim, conclui-se também que as médias mais elevadas entre os bolsistas de IES públicas nas habilidades de conversação (**m= 3.53**) e de proficiência geral (**m= 3.91**) em relação aos bolsistas da IES privadas, respectivamente (**m=3.42** e **m= 3.72**), se aplicam ao acaso, na margem de 4% do erro amostral desta pesquisa. Em todas as demais comparações, a diferença de médias mostrou-se significativa.

Pode-se afirmar, portanto, que, nas quatro habilidades analisadas, os homens, os brancos e os bolsistas de maior renda apresentaram melhor domínio da língua inglesa em relação, respectivamente, às mulheres, aos negros e aos estudantes mais pobres. Da mesma

forma, pôde-se constatar que os cotistas com acesso ao CsF tiveram mais dificuldade em inglês, em todas as quatro habilidades linguísticas, em comparação aos participantes do intercâmbio que ingressaram na graduação pelo sistema de ampla concorrência.

Essa informação agregada aos dados do perfil dos grupos 3 e 4, em que a maioria dos cotistas se insere, revela um conjunto de fatores (econômicos, escolaridade familiar e formas de aquisição do idioma – em grande parte (33,8%) de forma autônoma, como se verá adiante) com peso nessas dificuldades, que interferem na permanência e na qualidade do intercâmbio. Por isso, merecem ser consideradas no Programa.

Da mesma forma, o teste estatístico permite afirmar que os bolsistas provenientes de escolas públicas apresentam maior deficiência no aprendizado da língua inglesa. O teste estatístico mostrou-se significativo para todas as habilidades linguísticas da variável “gênero”, ou seja, por um motivo que extrapola os objetivos desta pesquisa, os bolsistas do sexo masculino apresentam maior facilidade com o aprendizado de inglês.

4.2.2 Dificuldade linguística no intercâmbio

A tabela 25, a seguir, apresenta os resultados das médias apuradas a partir da questão 5 do questionário da pesquisa: “O seu nível de conhecimento de inglês foi ou está sendo um problema na realização das disciplinas na instituição de intercâmbio?” Da mesma forma que nas habilidades linguísticas, uma escala intervalar serviu para mensurar a avaliação dos bolsistas quanto ao problema (ou não) do nível de domínio do idioma no acompanhamento das aulas e na realização das atividades durante o intercâmbio.

A escala seguiu o mesmo padrão anterior, com seis espaços de marcação e sendo numerada apenas nos extremos. Quanto mais perto de “1”, menos o bolsista considerou o seu nível de inglês como problema no acompanhamento das aulas; e quanto mais próximo de “6”, mais ele concordou que o conhecimento da língua apresentou-se como dificuldade para a realização do intercâmbio.

Quanto maior, portanto, a média, maior o nível de dificuldade do bolsista em acompanhar as aulas no exterior. Recorreu-se, mais uma vez, à estatística inferencial para verificar a significância estatística da diferença entre as médias obtidas nas variáveis sociais e educacionais pesquisadas.

Tabela 25 – Inglês como problema nas aulas do intercâmbio

Variáveis	Médias das categorias	Significância estatística (p-value < 0.05)
Gênero	Homens = 1.74	Sim
	Mulheres = 2.05	(p-value = 0.000)
Raça	Branco = 1.80	Não
	Negros = 1.93	(p-value = 0.082)
Classe	Grupo 1 = 1.69	Sim
	Grupo 4 = 2.15	(p-value = 0.002)
Escola no ensino médio	Pública = 1.97	Sim
	Privada = 1.79	(p-value=0.011)
Forma de ingresso	Cotista = 2.07	Sim
	Não cotista = 1.82	(p-value = 0.010)
Tipo de IES	Pública = 1.81	Sim
	Privada = 2.06	(p-value = 0.005)

Fonte: Dados de pesquisa.

O teste inferencial não se mostrou significativo para a diferença de médias para as categorias “branco e negro”. A diferença entre as médias encontradas nas amostras independentes dessas categorias aplica-se ao erro amostral da pesquisa. Porém, em todas as demais, houve significância estatística. Nota-se que tiveram maior problema com o idioma os bolsistas que frequentaram escola pública no ensino médio, as mulheres, os cotistas e aqueles com menor renda familiar (grupo 4).

A média dos bolsistas que cursam graduação em instituições privadas também mostrou-se mais alta (**m=2,06**) em relação a dos alunos das públicas (**m=1,81**), significando que os primeiros concordaram mais que os últimos de que o nível de inglês era insuficiente e representou problema no acompanhamento das aulas. Portanto, mais uma vez, as condições econômicas, de gênero e de raça refletiram-se no nível de proficiência em língua inglesa, confirmando a importância de se considerar a interseccionalidade no ciclo das políticas.

4.3 COMO OS BOLSISTAS DO CSF NOS EUA APRENDERAM INGLÊS?

Esta segunda seção do capítulo atende também ao objetivo específico da pesquisa no sentido de analisar as variáveis de gênero, raça e classe e educacionais na aquisição do idioma dos bolsistas enviados aos EUA.

Para isso, os dados são apresentados em duas subseções: i) na primeira, os dados são gerais (todos os grupos) e referem-se aos meios como os participantes do CsF aprenderam inglês no Brasil; ii) na segunda, os dados são específicos dos estudantes com menor domínio do idioma. A distribuição por bolsistas pelas categorias de análise foi realizada com suporte do *software* SPSS.

4.3.1 Aquisição de Língua Inglesa no Brasil

Tabela 26 – “Principal meio” de aquisição de conhecimento em LE

Onde aprendeu inglês	Frequência (f)	Percentual (%)
Cursos de línguas (privado)	641	50,0
Intercâmbio para o exterior pelo CsF	262	20,4
Por conta própria (autodidata)	204	15,9
Nas aulas da escola (pública e privada)	92	7,2
Intercâmbio para o exterior no ensino médio	18	1,4
Cursos de línguas (público)	16	1,2
Em curso de idiomas na internet	14	1,1
Outro	36	2,8
Total	1283	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborado pela autora.

Nota-se que os cursos de idiomas livres (privados) são o principal meio de aquisição da língua inglesa (**50%**), seguido pela oportunidade de estudar fora pelo CsF (**20,4%**). As aulas de inglês na escola regular, privada ou pública, aparecem na quarta posição no *ranking*, com **7,2%**.

Para ajustar o processo seletivo à realidade da educação básica do Brasil, que arrasta para a etapa superior as deficiências no processo formativo, as exigências com relação à proficiência em língua inglesa tornaram-se menos rigorosas a partir da segunda Chamada Pública nº 102/2011⁹⁴. Passou-se a permitir ao bolsista aprimorar o idioma nos EUA, antes do início do intercâmbio na graduação, nos chamados “cursos de imersão”. Dos 1.283 bolsistas da amostra desta pesquisa, 524 recorreram a esse benefício para aprimorar a proficiência linguística por até seis meses, o que corresponde a quase **60%** do total.

Se essa flexibilização, por um lado, tornou-se necessária para cumprir a meta de conceder 101 mil bolsas⁹⁵ entre 2011 e 2014 (MEC/SIMEC, 2015), por outro, ampliou as oportunidades de ingresso no CsF de estudantes com menor poder aquisitivo e domínio do inglês, como se percebe nos relatos de bolsistas dos grupos 3 e 4. As informações estatísticas por gênero, raça e classe com base nos resultados são apresentadas nas tabelas a seguir:

⁹⁴ Consultar Apêndice C. A partir dos nove editais do CsF para selecionar bolsistas aos EUA, elaborou-se quadro com a proficiência exigida dos candidatos e o prazo concedido para aprimorar o idioma em curso de imersão no exterior.

⁹⁵ Dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) revelam que a meta global foi cumprida, com a distribuição de **3.636** bolsas em 2011; **16.365** em 2012, **39.236** em 2013 e **42.209**, em 2014, totalizando **101.446** bolsas concedidas.

Tabela 27 – “Principal meio” de aquisição da língua inglesa – gênero

Meio de aprendizagem	Homens	Percentual	Mulheres	Percentual
Curso de línguas (privado)	369	47,0%	271	54,8%
Intercâmbio para o exterior pelo CsF	143	18,2%	119	24,0%
Por conta própria (autodidata)	164	20,9%	40	8,1%
Nas aulas da escola (pública e privada)	50	6,4%	41	8,3%
Em curso de idiomas na internet	12	1,5%	2	0,4%
Intercâmbio para o exterior no EM	11	1,4%	7	1,4%
Curso de línguas (público)	11	1,4%	5	1%
Outro	25	3,2%	10	2,0%
Total	785	100,0%	495	100,0%

Fonte: Dados de pesquisa.

Na distribuição por gênero (tabela 27), observa-se que os homens mostraram-se mais afeitos à aprendizagem de forma autodidata: **20,9%** em relação a **8,1%** das mulheres. O mesmo comportamento foi observado no aprendizado por meio da internet: **1,5 %** dos homens para **0,4%** das mulheres. Todavia, as mulheres recorreram mais aos cursinhos de idiomas privados no Brasil (**54,8%**) e no exterior, pelo CsF (**24%**). Nos homens, esses percentuais foram, respectivamente: **47%** e **18,2%**.

Há de se pesquisar de que forma essa aprendizagem por conta própria ocorre; se por meio de jogos, leitura e/ou músicas. Verificou-se que **56,3%** dos bolsistas que se declararam autodidatas frequentaram escolas públicas no ensino médio. O Sudeste e o Nordeste concentraram o maior número desses estudantes: **42,2%** e **23,6%** do total.

Na explicação de como aprenderam inglês, esses autodidatas relataram o esforço próprio para vencer as limitações no ensino da disciplina na escola e das condições financeiras da família, que os impediam de frequentar cursos privados de idioma.

Eu me escrevi duas vezes no programa, [sic] na primeira ocasião não fui aceito [sic] pois não atingi o mínimo de proficiência em inglês exigido pelo programa. Nesta mesma ocasião outros colegas conseguiram a bolsa [sic] sendo que suas médias acadêmicas na universidade estavam absurdamente inferiores às minhas e abaixo da média da universidade. Consegui passar na segunda tentativa, onde estou fazendo o curso de idiomas aqui no exterior. Minhas conclusões (e opinião) é [sic] que o programa não utiliza meritocracia acadêmica para seleção de seus alunos. Sou oriundo de escola pública, e nunca pude fazer curso de idiomas, [sic] tudo que sei de inglês foi o que aprendi por conta própria. **(B. 18, homem, negro, escola pública, cotista, SP, grifo nosso)**⁹⁶

⁹⁶ Utiliza-se “B.” como abreviatura para a palavra “Bolsista”. O número que vem adiante refere-se à posição do bolsista na planilha com as respostas dos participantes da pesquisa. Os erros gramaticais e ortográficos

Não digo que estudei em uma escola boa, pois uma escola onde faltam professores para lecionar as matérias e tem uma péssima estrutura para facilitar o aprendizado não pode ser considerado [sic] como tal. Também não fiz um curso de idiomas [sic] pois não tinha dinheiro pra isso. [...] fiz um grande esforço pra conseguir aproveitar as oportunidades oferecidas. (B. 263, homem, negro, escola pública, cotista, PB, grifo nosso)

Eu não estudei em um curso de idioma, aprendi o que sabia de inglês e suficiente para passar no TOEFL sozinho [...] Porém, observo que os alunos que cursaram aulas de idioma anteriormente chegam aqui muito mais bem [sic] preparados e precisam se esforçar menos [sic] com o passar do tempo, consegui progredir mas precisei estudar bastante. (B. 641, homem, branco, escola pública, GO, grifo nosso)

Eu nao [sic] fiz curso, mas obviamente, quem tem dinheiro para pagar um curso se sai melhor nos testes de avaliacao [sic] de linguagem e, por isso, tem mais chances de conseguir a uma [sic] vaga. Eu diria que estudar numa boa escola tambem [sic] conta bastante, visto que a nota do Enem [...] eh [sic] um dos fatores eliminatórios [sic] na classificacao [sic] por uma vaga. (B. 670, homem, branco, escola pública, BA, grifo nosso)

Percebe-se nos relatos destacados desses bolsistas, procedentes de escolas públicas, o esforço em aprender a língua inglesa por iniciativa própria. Há o reconhecimento de que o mérito acadêmico, no processo seletivo, acabou, por vezes, ficando em segundo plano diante da exigência da proficiência no idioma, condição que favoreceu os estudantes de classes mais altas e que puderam pagar por aulas em cursos privados.

Nota-se o peso da desigualdade econômica na aquisição do inglês e a relação desse fator com o esforço dos alunos de escolas públicas em estudar por conta própria (autodidatas) para superar a lacuna no ensino do idioma no sistema educacional brasileiro. Essa análise evidencia o método de Marx, adotado nesta pesquisa, que se revela na própria investigação.

Busca-se, assim, descobrir na “totalidade estruturada e articulada” do CsF, “os complexos constitutivos das totalidades” que a compõem (NETTO, 2011, p. 56-57) para apreender as relações na dinâmica contraditória do Programa e mediadas pela “estrutura peculiar de cada totalidade”. Dessa forma, o método de análise leva a inquirir criticamente as falas dos bolsistas e a conexão entre as diferentes condições de desigualdade e o mérito dos mesmos em desenvolver autonomia nos estudos. Cada uma dessas relações constitui totalidades que conduzem à essência material do objeto desta pesquisa, ou seja, a estrutura e a dinâmica do CsF na sua interface com a língua inglesa.

Tabela 28 – “Principal meio” de aquisição da língua inglesa– raça

Meio de aprendizagem	Branços	Percentual	Negros	Percentual
Curso de línguas (privado)	440	53,7%	178	42,0%
Intercâmbio para o exterior pelo CsF	137	16,7%	119	28,1%
Por conta própria (autodidata)	130	15,9%	70	16,5%
Nas aulas da escola regular	58	7,1%	30	7,1%
Em curso de idiomas na internet	8	1,0%	6	1,4%
Intercâmbio para o exterior no EM	13	1,6%	4	0,9%
Curso de línguas (público)	6	0,7%	10	2,4%
Outro	27	3,3%	7	1,6%
Total	819	100,0%	424	100,0%

Fonte: Dados de pesquisa.

Embora bolsistas negros (**42%**) tenham afirmado que as aulas de inglês em cursinhos privados foram o principal meio de aquisição do idioma, o percentual (**53,7%**) foi maior entre os/as brancos/as, e que são também quase o dobro dos negros/as no CsF. Em outro extremo, a análise apontou como maior o percentual de negros que aprenderam inglês em curso de língua gratuitos no Brasil: **2,4%** em relação a **0,7%** dos brancos.

Todavia, **11,4%** a mais de bolsistas negros declararam ter feito curso de imersão nos EUA, pelo CsF, em relação aos estudantes brancos/as, o que se justifica pelas dificuldades relatadas e também porque os/as brancos/as tiveram mais oportunidade de realizar intercâmbio no ensino médio do que os negros: **1,6%** contra **0,9%**.

A principal vantagem de estudar inglês no exterior no ensino médio é já chegar à graduação com maior fluência, o que favorece o estudante nas leituras acadêmicas e, pelos números, os/as brancos/as foram os/as mais beneficiados/as.

Esses estudantes, em geral, não precisaram aprimorar o inglês nos EUA pelo CsF e pertencem a famílias de melhor poder aquisitivo: **61,1%** deles são do grupo 1. As falas, a seguir, evidenciam a relação do econômico com o maior domínio do idioma. Nenhum bolsista do grupo 4 da amostra fez esse tipo de intercâmbio (pago pelas famílias) no exterior, durante o ensino médio.

Pessoas têm diferentes modos de aprendizado. Quando fui morar no Canadá por 6 meses não falava nada em inglês. Meu inglês melhorou deveras, por conta do modo que aprendi, conversando por um período considerável de tempo. **(B. 200, homem, branco, grupo 1, escola privada, SP, grifo nosso)**

[...]não existem aulas interessantes de línguas nas escolas. Só existe um básico, mas nada é associado com o que podemos usar no dia-a-dia [*sic*]. Ter tido a oportunidade de aprender a língua inglesa foi essencial para passar no teste de proficiência e então conseguir a bolsa [...]. **(B. 663, mulher, branco, grupo 1, escola privada, RN, grifo nosso)**

Diante do peso da questão econômica na proficiência, segue a tabela 29.

Tabela 29 – “Principal meio” de aquisição da língua inglesa – classe

Meio de aprendizagem	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Frequência (f) / percentual (%)	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Curso de línguas (privado)	254	67,0	171	58,2	187	36,5	24	30,0
Intercâmbio no exterior - CsF	43	11,3	48	16,3	139	27,1	30	37,5
Por conta própria (autodidata)	34	9,0	38	12,9	116	22,7	15	18,8
Nas aulas da escola regular	21	5,6	21	7,2	41	8,0	8	10,0
Curso de idiomas na internet	2	0,5	5	1,7	5	1,0	2	2,5
Intercâmbio no exterior (EM)	11	2,9	3	1,0	4	0,8	-	-
Curso de línguas (público)	1	0,3	2	0,7	12	2,3	1	1,2
Outro	13	3,4	6	2,0	8	1,6	-	-
Total	379	100	294	100	512	100	80	100

Fonte: Dados de pesquisa.

A maioria dos bolsistas de famílias mais ricas (grupos 1 e 2) afirmou ter aprendido inglês em cursinho privado: respectivamente, **67%** e **58,2%**. Nota-se que nos grupos de menor renda (grupos 3 e 4), os percentuais foram menores: **36,5%** e **30%**. Ressalta-se que os estudantes mais pobres (grupo 4) esforçaram-se mais por conta própria para aprender a língua inglesa (**18,9%**) do que os de famílias mais abastadas, do grupo 1 (**9%**). Neste quesito é visível o peso da desigualdade econômica interferindo na política.

A tabela 29 mostra o quanto a oferta do benefício do curso de imersão nos EUA foi considerada importante pelas classes mais baixas no aprimoramento da língua inglesa. Enquanto **27,1%** do grupo 3 e **37,5%** do grupo 4, declararam o intercâmbio como “principal meio” de aquisição do idioma, entre o bloco de maior renda, esse percentual é bem menor: **11,3%** (grupo 1) e **16,3%** (grupo 2). Ou seja, a melhor condição econômica das famílias permitiu maior qualificação e repercutiu em vantagens de ingresso e permanência no CsF.

Evidencia-se, portanto, que os bolsistas de menor renda, em especial os do grupo 4, tiveram menos condições de arcar com as mensalidades em cursinho de idiomas. No esforço de aprender o idioma, eles procuram “compensar” o ensino fraco da língua nas escolas, matriculando-se em cursos gratuitos de idioma ou estudando por conta própria. Aos/as estudantes brancos/as, essa vantagem na “corrida” quase sempre passa despercebida. É fundamental dar visibilidade a esses movimentos que singularizam os/as bolsistas em termos econômicos, raciais e de gênero em relação ao principal critério de exclusão no CsF.

4.3.2 Aprimoramento da Língua Estrangeira pelo CsF

Conforme os dados anteriores, percebe-se a importância dos cursos de imersão oferecidos pelo Ciência sem Fronteiras aos estudantes de graduação selecionados para estudar em instituições dos Estados Unidos. Quase **60%** dos bolsistas da amostra responderam ter recorrido ao benefício para melhorar a proficiência no inglês, com destaque para os/as estudantes de menor nível socioeconômico. Apesar da deficiência de inglês ser generalizada entre os alunos, de forma geral, **42%** a mais de bolsistas pertencentes ao bloco dos mais pobres (grupos 3 e 4) recorreram ao benefício em relação aos estudantes mais ricos (grupos 1 e 2). Muitos dos motivos para isso já foram elencados.

O benefício do curso de idioma nos EUA foi indicado como principal meio de aquisição do idioma, principalmente pelos bolsistas negros, cotistas e de classes de menor renda, na seguinte proporção: **27,7%** dos cotistas e **18,9%** dos não cotistas; **28,1%** dos negros e **16,7%** dos brancos; **15,4%** dos do grupo 1 e **16,3%**, do grupo 2; **27,1%** dos do grupo 3 e **37,5%**, do grupo 4.

A partir desses achados, buscou-se aprofundar o conhecimento do perfil desse grupo vultoso de bolsistas que precisou melhorar a proficiência em inglês no exterior pelo recorte regional. De forma geral, o cruzamento estatístico permitiu verificar que, em todas as regiões, o percentual de bolsistas que fizeram curso de imersão no exterior superou o dos que não recorreram ao benefício.

Todavia, os bolsistas provenientes de IES do Sudeste e do Centro-Oeste foram os que menos recorreram ao benefício, respectivamente **51%** e **54,8%**, enquanto os estudantes do Nordeste e Norte despontaram como os que mais precisaram aprimorar a proficiência no exterior: **70,9%** e **66,2%**. Na região Sul, **62,8%** dos bolsistas cursaram aulas de idioma nos EUA pelo CsF. As tabelas 30 e 31, a seguir, apresentam os resultados na intersecção por gênero e raça.

Tabela 30 – Bolsistas em curso de idioma nos EUA – por gênero e região*

Região	Homens		Mulheres		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Norte	21	48,8	22	51,2	43	5,1
Nordeste	131	63,3	76	36,7	207	24,6
Centro-Oeste	37	54,4	31	45,6	68	8,1
Sudeste	169	60,4	111	39,6	280	33,4
Sul	138	57,0	104	43,0	242	28,8
Total	496	59,0	344	41,0	840	100,0

Fonte: Dados de pesquisa.

*Percentual calculado sobre o total de bolsistas da região.

Os dados da tabela 30 permitem verificar que a maioria dos bolsistas que fizeram curso de imersão no exterior era do sexo masculino (**59%**). Essa supremacia, porém, pode reproduzir o fato de os homens serem também a maioria na composição da amostra da pesquisa (**61,2%**). Talvez, alinhe-se à resposta a constatação de que **20,9%** deles aprenderam de forma autônoma e com recursos da internet (**1,5%**), enquanto as mulheres fizeram cursos no exterior pelo CsF (**24%**) e se dedicaram mais às aulas de inglês na escola regular (**8,3%**), conforme a tabela 27.

Porém, embora o Sudeste tenha sido a região que mais enviou estudantes para cursos de inglês nos EUA, a distribuição de gênero por região permite verificar que o maior percentual de homens que precisaram do benefício ocorreu no Nordeste (**63,3%**) e das mulheres, na região Norte (**51,2%**). Esse achado também pode estar associado a aspectos da desigualdade regional, racial e econômica já anunciados.

Tabela 31 – Bolsistas em curso de idioma nos EUA – por raça e região*

Região	Branco		Negro		Total	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Norte	9	20,9	34	79,1	43	5,9
Nordeste	86	43,0	114	57,0	200	27,3
Centro-Oeste	36	53,7	31	46,3	67	9,1
Sudeste	184	67,6	88	32,4	272	37,2
Sul	127	84,7	23	15,3	150	20,5
Total	442	60,4	290	39,6	732	100,0

Fonte: Dados de pesquisa.

*Percentual calculado sobre o total de bolsistas da região.

Da mesma forma que na análise por gênero, a supremacia dos brancos na utilização do benefício de aperfeiçoar o inglês no exterior (**60,4%**) pode ser explicada pela maior presença dessa população na amostra da pesquisa: **63,8%** de brancos e **33%** de negros. Entretanto, a maioria advém do Sul e do Sudeste. Do total de bolsistas brancos, **54,2%** fizeram curso de imersão no exterior, um percentual inferior aos dos negros (**68,6%**), que são a minoria no CsF, mas super-representados no curso de imersão nos EUA.

A análise dessa distribuição regional, no entanto, revela que o maior percentual de brancos que recorreram ao benefício ocorreu no Sul (**84,7%**). Em relação aos negros, o Norte aparece com o maior percentual (**79,1%**). Esses percentuais são compreensíveis na medida em que há maior presença de brancos e negros, respectivamente, nessas regiões na composição racial da população, conforme o censo de 2010 do IBGE.

Verificou-se que **71,9%** dos bolsistas que estudaram em escolas públicas fizeram curso de imersão em inglês nos EUA pelo CsF contra **49,5%** dos estudantes que frequentaram escolas privadas no ensino médio. A situação inverte-se, no entanto, na educação superior: **57%** dos bolsistas de IES públicas recorreram ao benefício contra **66,8%** dos alunos das privadas. A tabela, a seguir, mostra a distribuição dos bolsistas que precisaram aperfeiçoar o inglês de acordo com a classe.

Tabela 32 – Curso de idioma nos EUA – por classe e região*

Região (f) / %	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Norte	6	4,5	1	0,6	26	6,9	10	15,2
Nordeste	34	25,6	38	21,7	105	28,1	29	43,9
Centro-Oeste	19	14,3	16	9,1	31	8,3	2	3,0
Sudeste	41	30,8	81	46,3	139	37,2	19	28,8
Sul	33	24,8	39	22,3	73	19,5	6	9,1
Total	133	100	175	100	374	100	66	100

Fonte: Dados de pesquisa.

* Percentual calculado sobre o total de bolsistas em cada grupo de renda.

Observa-se que entre as famílias de melhor poder aquisitivo (grupo 1), os bolsistas do Sudeste (**30,8%**) e os do Nordeste (**25,6%**) foram os que mais utilizaram o benefício do CsF, seguido de perto pelos bolsistas do Sul (**24,8%**), para aprimorar o inglês em cursinho nos EUA.

No grupo 4, de menor renda, observa-se que os estudantes do Nordeste (**43,9%**) e do Sudeste (**28,8%**) foram os que mais recorreram ao benefício. O interessante é que os bolsistas do Centro-Oeste, em todos os grupos, foram os que menos recorreram ao curso de idioma no exterior pelo CsF.

4.4 FATORES DE INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Esta terceira seção do capítulo explora qualitativamente as falas dos bolsistas do CsF de classe econômica mais fragilizada com o objetivo de entender a lacuna do ensino de inglês no Brasil a partir dos grupos que mais precisaram da proficiência no idioma para continuar a sua formação. Os grupos 3 e 4 foram agrupados, constituindo o bloco dos bolsistas de menor poder aquisitivo.

A seção encontra-se dividida em duas subseções: i) na primeira, estão os dados referentes ao ensino de inglês na educação básica, ii) na segunda, os bolsistas opinam sobre o peso da meritocracia e das condições econômicas no ingresso no CsF. Nessa mesma

subseção, apresentam-se estatísticas sobre o que bolsistas, de menor poder aquisitivo (grupos 3 e 4) consideraram mais importante para disputar uma bolsa do Programa: se o desempenho acadêmico ou ter feito um curso de idioma.

4.4.1 Ensino e aprendizagem de inglês na educação básica

O questionário da pesquisa, na questão 21, diz respeito à experiência dos bolsistas com o aprendizado da língua inglesa durante a educação básica. Foi imposta a seguinte reflexão aos bolsistas: “Na sua opinião, há dificuldade em aprender inglês na escola regular de educação básica até a conclusão do ensino médio? A pergunta, propositadamente, não especifica o tipo de escola, se pública ou privada, o que permitiu analisar as opiniões de estudantes de diferentes classes econômicas.

A exploração do material foi feita a partir da intersecção por gênero, raça e classes de menor renda e permitiu a decomposição do conteúdo em 10 categorias principais, que emergiram das respostas dadas, revelando os principais problemas identificados pelos estudantes do CsF. No caso, aqueles mais carentes, posto serem os que precisam de maior atenção do Estado e de políticas de permanência mais efetivas.

Foram elencados como fatores problemáticos ou decorrentes do ensino ineficiente: a) formação de professores, b) carga horária, tamanho das turmas e nivelamento, c) material didático e infraestrutura escolar, d) motivação, e) método, currículo e planejamento, f) autodidatismo g) aprendizagem fora da escola, h) política pública e j) fatores culturais.

Carência de material, salas superlotadas, carga horária insuficiente, metodologia inadequada que não prioriza a conversação, professores não fluentes e a ausência de uma política para o ensino de língua estrangeira são alguns fatores que ajudam a entender a baixa proficiência dos bolsistas do CsF, segundo análise dos dados e dos relatos coletados nesta pesquisa e apresentados a seguir.

Tabela 33 – Opinião dos bolsistas sobre o ensino de inglês na educação básica – grupos 3 e 4

Categorias de análise	Mulheres brancas	Mulheres negras	Homens brancos	Homens negros	Total	
					(f)	(%)
Método, currículo e planejamento	28	34	55	32	149	26,8
Motivação	9	12	41	21	83	14,9
Juízo de valor *	25	13	21	21	80	14,4
Carga horária, nº de aluno, nivelamento	11	8	19	16	54	9,7
Política pública	9	7	16	19	51	9,2
Formação de professores	6	12	14	17	49	8,8
Material didático e infraestrutura	5	3	8	6	40	7,2
Aprendizagem fora da escola	7	5	12	3	27	4,9
Fatores culturais	1	4	4	4	13	2,3
Autodidatismo	2	1	5	2	10	1,8
Total	103	99	195	141	556	100,0

Fonte: Dados de pesquisa.

* Refere-se às respostas posicionaram-se sobre o ensino, emitindo juízo de valor e sem apontar causas.

Dos 593 bolsistas de menor renda (grupos 3 e 4), 556 responderam a questão. Independentemente de gênero e raça, houve preponderância das críticas (**26,8%** das respostas) acerca da forma de ensinar (método), do currículo repetitivo e do planejamento das aulas para o ensino da língua inglesa, que não prioriza a habilidade da conversação. Segundo os alunos, o mesmo conteúdo acaba sendo repetido ao longo da educação básica, restringindo-se, muitas vezes, ao verbo *to be* (ser/estar), como se observa nos trechos destacados das falas⁹⁷:

Porque não há a continuidade do ensino do idioma. Sempre querem nos ensinar somente o verbo “to be”. (B. 97, homem, negro, grupo 4, cotista, DF, grifo nosso)

[...] as disciplinas de ingles nao são [sic] bem ministradas. Eles ensinam gramatica [sic] e regras que no dia-a-dia [sic] sao facilmente esquecidas quando o prioritario [sic] como falar e escutar [sic] e deixado de lado. Uma crianca quando comeca aprender uma lingua [sic] ela nao comeca aprendendo [sic] regras e gramatica, mas sim como a lingua e [sic] desenvolvida no rotineiramente. (B.106, homem, branco, grupo 4, CE, grifo nosso)

[...] sem dúvida há muita dificuldade porque não se enfatiza conversação e muito pouco a leitura. A disciplina é apenas decorada para realizar uma prova simples que dará uma nota no final apenas para aprovação. Não se verifica se o aluno aprendeu realmente a falar, ler e ouvir o idioma propriamente. (B. 1038, mulher, negra, grupo 4, PA, grifo nosso)

Levando-se em conta as variáveis de gênero e raça, verificou-se que o maior percentual das respostas que apontaram como problema método, currículo e planejamento

⁹⁷ Os erros gramaticais e de ortografia foram mantidos e assinalados [sic]. Muitos erros de acentuação foram cometidos pelos bolsistas em razão do teclado habilitado para o inglês, como se desculparam.

ocorreu entre as mulheres negras (34,3%), seguido pelos homens brancos (28,2%), mulheres brancas (27,2%) e homens negros (22,7%). A seguir, exemplos dessas críticas:

A carga horário [sic] é muito pequena, e não pude perceber durante os anos, uma relação entre os conteúdos. A impressão que tive é de que em todos os anos aprendíamos [sic] as mesmas coisas. (B. 28, mulher, branca, RJ, grifo nosso)

As escolas não tem [sic] um bom planejamento do curso, por exemplo não existe coesão entre o que é estudado a cada ano. Não existe conexão entre a sala de aula e a vida prática [sic], logo os alunos não enchem [sic] a necessidade de aprender. O novo idioma precisa ser contextualizado e não cuspido repetitivamente como o bolo completamente inexpressivo de regras gramaticais. (B. 101, mulher, preta, cotista, BA, grifo nosso)

Se for escola pública, como meu caso, os alunos não [sic] que não estão interessados em aprender atrapalham os outros e o andamento da aula. Desta forma, todos os anos é a mesma coisa e não há evolução [sic] fazendo com que os alunos saiam do ensino médio apenas conjugando o verbo “to be”. (B. 133, homem, branco, grupo 3, cotista, SC, grifo nosso)

Enquanto nas escolas só ensinarem o “verb to be” e a como passar no vestibular, os alunos continuarão com o bloqueio à língua. É necessário forçar a comunicação dentro da sala de aula, Através [sic] de repetições e dinâmicas. Uma criança não aprende a falar sua língua nativa através da gramática. Saber falar é mais importante do que não saber o que escreve ou ler [sic]. (B. 775, homem, negro, grupo 3, PE, grifo nosso)

A carga horária reduzida, a falta de planejamento das aulas ao longo da educação básica, o desinteresse dos alunos e o conteúdo repetitivo, conforme os grifos em destaque nas respostas, estão entre os principais problemas indicados pelos bolsistas para um aprendizado com qualidade da língua inglesa nas escolas brasileiras.

A falta de “motivação” ou interesse, tanto por parte de estudantes e professores, aparece como o segundo fator (14,9%) apontado para explicar a baixa proficiência em inglês no final do ciclo da educação básica. As explicações apresentadas pelos bolsistas para esse desinteresse em aprender a língua, por vezes, apareceram associadas a outros fatores, como carga horária reduzida e salas superlotadas com alunos em diferentes níveis de conhecimento do idioma, que somaram 9,9% das respostas.

A formação inadequada na língua inglesa e a questão salarial dos professores (8,8%) também aparecem associadas à “desmotivação” dos alunos, o que contribui, segundo os bolsistas, para aulas pouco dinâmicas, superficialidade do conteúdo e por reforçar o “mito” de que em escolas públicas não se aprende inglês (LIMA, 2011). A seguir, alguns relatos nesse sentido:

[...] os professores são mau [sic] preparados, não tem [sic] domínio e entedimento da língua, [sic] Não conseguem transmitir conhecimento e gerir uma aula sob três [sic] pilares: writing, reading, speaking. (B. 43, homem, negro, MG, grifo nosso)

Muitos professores não sabem palavras simples e não tem [sic] conhecimento algum além do que está para ser passado no livro. A única excessão [sic] são meus professores do ensino médio, por eu ter estudado em uma boa escola [sic] os professores eram muito bons, inclusive tinham sua própria [sic] escola de inglês [sic]. (B. 671, homem, negro, AM, grifo nosso)

Acredito que o problema maior está na falta de interesse dos alunos, pois é possível aprender o inglês na escola de educação básica. Mas deve haver também o interesse do professor em lecionar, que muitas vezes não existe porque o professor não possui reconhecimento social e muitas vezes trabalha além do que consegue [sic] pois o salário é baixo, e dessa forma, se desgasta muito, não conseguindo fornecer uma aula de qualidade. (B. 960, mulher, negra, cotista, SP, grifo nosso)

[...] a maioria [das escolas] não prioriza o ensino de outra língua [sic]. O que acaba por favorecer aqueles que tem [sic] mais condições econômicas, pois esses podem cursar cursos de inglês fora do período de aulas ou pagar por escolas que ensinam outra língua [sic] efetivamente. (B. 486, homem, branco, RS, grifo nosso)

Na categoria “motivação” estão agrupadas também as visões positivas, ou seja, relatos de esforço de dedicação de alunos e professores para o aprendizado do idioma. Nesse sentido, a essa categoria também podem se somar os depoimentos dos estudantes que declararam ter aprendido inglês de forma “autodidata” (1,8%) como forma de complementar o ensino da escola regular:

[...] estudei em escola pública por toda a minha vida. Se não fosse por interesse próprio, não teria aprendido o idioma na escola. (B. 483, mulher, branca, cotista, SP, grifo nosso)

[...] o curso de inglês [sic] oferecido tem foco técnico, [sic] e não [sic] instrumental. Ensina-se o suficiente pra ser possível [sic] entender um assunto central por trás [sic] de um texto ou algo do tipo, ao invés de [sic] trabalhar-se a linguagem em todos os seus pontos. Confesso que o meu maior aliado no aprendizado de inglês [sic] foram os jogos, que me obrigavam a ter de aprender inglês [sic] a fundo, se eu quisesse entender o que se passa neles. (B. 570, homem, branco, grupo 3, BA, grifo nosso)

O relato do estudante da Bahia chama a atenção para o fato, já destacado, de que os homens vinculam, mais que as mulheres, o aprendizado de inglês ao autodidatismo, tendo os jogos *online* como aliados. Essa é, inclusive, uma hipótese levantada por pesquisadores do Instituto de Ciências Exatas da UnB para explicar o maior interesse dos homens pelos cursos nas áreas de computação. Desde 2010, o projeto “Meninas da Computação” busca ampliar o número de alunas nos cursos de computação da instituição, que geralmente oscila em torno de 10% do total de vagas (COUTO; DANTAS, 2014).

4.4.2 A exclusão pelo idioma: o limite da meritocracia

Meritocracia é definida por Barbosa (1996, p. 67) como “a capacidade de cada um realizar determinada coisa ou se posicionar em uma determinada hierarquia, baseado nos seus talentos ou esforço pessoal”. É utilizada como “critério de ordenação” em determinadas circunstâncias, como ingresso em concurso público, acesso ao ensino superior ou disputa por uma bolsa de intercâmbio.

No entanto, numa sociedade de desigualdades como a brasileira, não há como se falar em meritocracia sem um ponto de inflexão. Como justificar que os mais capazes são selecionados por mérito ao intercâmbio no exterior, se outros talentos ficam excluídos devido a condicionantes sociais, econômicas e educacionais, que lhes são impostas em sociedades capitalistas como a brasileira, ao longo do percurso de escolarização?

Essa contradição do mérito na seleção do CsF ficou evidenciada na relação entre o domínio da língua inglesa e as condições econômicas e aparece em falas dos estudantes, como a do bolsista negro, de baixa renda, que estudou em escola pública em São Paulo: “[...] outros colegas conseguiram a bolsa [sic] sendo que suas médias acadêmicas na universidade estavam absurdamente inferiores às minhas e abaixo da média da universidade”. Verifica-se, portanto, nessa materialidade do CsF um todo complexo, estruturado e articulado com o econômico, conforme preconizado por Marx na investigação da sociedade burguesa (NETTO, 2011).

Para investigar essa contradição na dinâmica estrutural do CsF, três questões do questionário desta pesquisa tiveram o propósito de colher a opinião dos bolsistas sobre em que medida consideraram o mérito pessoal e as condições socioeconômicas como fatores de peso no processo seletivo. As duas primeiras (questões 18 e 19) são as seguintes: i) “Na sua opinião, a seleção ao CsF resulta, prioritariamente, pela meritocracia (esforço pessoal)? e ii) Na sua opinião, as condições socioeconômicas influenciam na seleção ao CsF?”

A terceira pergunta (questão 20 do questionário da pesquisa) teve o propósito de saber em que medida, na opinião dos bolsistas, a participação no programa de intercâmbio para os Estados Unidos foi mais pendular a uma boa formação na educação básica (mérito acadêmico) ou ao fato de terem feito um curso de língua inglesa (condições socioeconômicas). Após marcar a opção, o estudante deveria justificá-la.

Primeiramente, apresentam-se os dados das questões 18 e 19, no comparativo das médias obtidas de acordo com o ponto de marcação na escala intervalar, com pontos extremos 1 e 6. Quanto maior a média (m), ou seja, quanto mais próxima de “6”, mais o bolsista creditou influência à meritocracia ou às condições socioeconômicas no ingresso no CsF. Como explicado na metodologia da pesquisa, as médias obtidas nas diferentes categorias de análise foram submetidas ao teste *t-Student* para amostras independentes, a fim de se verificar a significância estatística (*p-value* igual ou menor 0,05), a ponto de se repetir em amostras maiores.

Nas tabelas 34 e 35, o teste cumpre o objetivo de testar se uma variável (meritocracia ou condições socioeconômicas) difere entre dois grupos independentes de sujeitos (por exemplo, negros e brancos, homens e mulheres, grupos de renda 1 e 4, etc.). Tanto as médias quanto a significância foram calculadas por meio do SPSS.

Tabela 34 – Meritocracia como fator de influência na seleção do CsF *

Variável	Médias	Significância estatística
Gênero	Masculino = 4.00	Não (p-value = 0.097)
	Feminino = 4.14	
Raça	Brancos = 4.06	Não (p-value = 0.940)
	Pretos/pardos = 4.06	
Classe	Grupo 1 = 3.79	Sim (p-value = 0.008)
	Grupo 4 = 4.29	
Escola no ensino médio	Pública = 4.16	Sim (p-value = 0.031)
	Privada = 3.98	
Forma de ingresso	Cotista = 4.08	Não (p-value = 0.774)
	Não cotista = 4.05	
Tipo de IES	Pública = 3.98	Sim (p-value = 0.000)
	Privada = 4.38	

Fonte: Dados de pesquisa

*Quanto maior a média, mais os bolsistas responderam acreditar na influência do mérito

Tabela 35 – Condições socioeconômicas como fator de influência ao CsF *

Variáveis	Médias	Significância estatística
Gênero	Masculino = 3.00	Sim (p-value = 0.018)
	Feminino = 2.77	
Raça	Branco = 2.87	Não (p-value = 0.360)
	Pretos/pardos = 2.96	
Classe	Grupo 1 = 2.86	Não (p-value = 0.061)
	Grupo 4 = 3.25	
Escola no ensino médio	Pública = 2.93	Não (p-value = 0.722)
	Privada = 2.89	
Forma de ingresso	Cotista = 3.01	Não (p-value = 0.360)
	Não cotista = 2.89	
Tipo de IES	Pública = 2.94	Não (p-value = 0.091)
	Privada = 2.73	

Fonte: Dados de pesquisa

*Quanto maior a média, mais os bolsistas responderam acreditar na influência de fatores socioeconômicos.

Das seis variáveis submetidas ao teste inferencial (tabela 34), apenas três mostraram-se estatisticamente significativas quanto à meritocracia. Os bolsistas das IES privadas acreditam mais do que os das públicas na influência do esforço pessoal na seleção ao programa, bem como os estudantes que frequentaram escolas públicas no ensino médio em relação aos oriundos da rede privada, e aqueles com renda familiar mensal até R\$ 1 mil por mês (grupo 4), em relação aos que têm renda familiar bem acima desse valor (grupo 1).

O quadro de dificuldades dos bolsistas dos grupos 3 e 4, considerando aspectos econômicos e escolaridade dos pais, revelam um esforço pessoal muito superior aos grupos 1 e 2. E são justamente estes que tiveram oportunidades, como fazer intercâmbio no ensino médio e cursinho particular de idiomas, que acreditam menos em si e no mérito pessoal.

A tabela 35 permite afirmar que os homens acreditam, mais que as mulheres por uma margem pequena de diferença, na influência das condições socioeconômicas na seleção ao programa.

De outra parte, com relação aos fatores que mais influenciam na obtenção de uma bolsa do CsF, **60,3%** dos 1.264 bolsistas marcaram a opção do curso de língua estrangeira. Houve predominância dessa resposta nas análises por gênero, raça e classe, conforme a tabela 36, a seguir.

Tabela 36 – Fatores de influência para ingresso no CsF*

Categorias	Ter estudado em uma boa escola		Ter feito curso de idioma		Total
	(f) / (%)	(f) %	(f) (%)	(f)	
Homens	301	39,0	470	61,0	771
Mulheres	188	38,6	299	61,4	487
Subtotal	489	38,9	769	61,1	1.258
Branco	305	37,8	501	62,2	806
Negro	173	41,7	242	58,3	415
Subtotal	478	39,1	743	60,9	1.221
Cotista	78	40,6	114	59,4	192
Não Cotista	410	38,5	656	61,5	1066
Subtotal	488	38,8	770	61,2	1.258
Grupo 1	131	34,3	251	65,7	382
Grupo 2	102	35,1	189	64,9	291
Subtotal	233	34,6	440	65,4	673
Grupo 3	213	42,3	291	57,7	504
Grupo 4	40	50,0	40	50,0	80
Subtotal	253	43,3	331	56,7	584

Fonte: Dados de pesquisa. Percentagem sobre o total de bolsistas em cada categoria de análise.

Nota-se que a valorização da educação de qualidade e, por conseguinte, do mérito acadêmico, como peso de influência para ingresso no programa de intercâmbio aumenta entre os bolsistas negros (**41,7%**), os cotistas (**40,6%**) e os de menor renda familiar (**43,3%**), ou seja, nos bolsistas dos grupos 3 e 4. A soma dos bolsistas de maior renda (grupos 1 e 2) que consideraram o mérito escolar foi de **34,6%**.

A análise qualitativa, apresentada a seguir, ajuda a entender esse achado. A tabela 37 faz a análise tendo por base os bolsistas de famílias mais pobres (grupos 3 e 4). Dos 468 bolsistas dessa faixa de renda que apresentaram justificativa, a maioria (**58%**) optou pelo curso de idioma como o fator de maior influência no processo seletivo ao CsF, independentemente de gênero e raça.

Tabela 37 – Opiniões dos bolsistas por gênero e raça – Grupos 3 e 4

Gênero / raça	Boa escola		Curso de idioma		Total (*)	
	(f) / (%)	(f) (%)	(f) (%)	(f) (%)	(f) (%)	(f) (%)
Mulheres brancas	41	20,8	57	21,1	98	21,0
Mulheres negras	39	19,8	41	15,1	80	17,0
Homens brancos	64	32,5	103	38,0	167	35,7
Homens negras	53	26,9	70	25,8	123	26,3
Total	197	100,0	271	100,0	468	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. (*) Análise de respostas com justificativa.

Na análise das 271 opiniões que consideraram o idioma mais preponderante para a seleção, mais de **90%** dessas citações correlacionaram a proficiência linguística ao melhor rendimento acadêmico no exterior. Na opinião desses bolsistas, os candidatos com melhores condições econômicas e que puderam pagar pelo aprendizado da língua inglesa em cursinhos de idiomas levaram vantagem no processo seletivo em relação àqueles que frequentaram “boas” escolas na educação básica (públicas ou privadas):

Ter o curso de idioma ajuda no processo de aplicação nos parceiros internacionais e faz o aluno conseguir uma melhor nota nos exames de proficiência da língua estrangeira. Pessoas com uma melhor condição de renda saem na frente neste quesito [sic] pois tiveram muito mais chance de acesso a cursos de idioma que pessoas de classes mais pobres. **(B. 629, homem, branco, RS, grifo nosso)**

Nunca estudei em uma boa escola e o curso de idioma que fiz durou apenas 6 meses porque não tive condições de continuar pagando (e olha que o valor do curso era de apenas R\$ 50,00 mensal. Sempre tive interesse em aprender inglês e me esforçava pra aprender por mim mesma, pois o nível do inglês que tive na escola estava muito abaixo do que eu gostaria, estava também abaixo do que é necessário pra fazer a prova de inglês do vestibular por exemplo. Também tive que me esforçar bastante pra estudar e passar no vestibular de uma faculdade pública, pois a educação pública que recebi não era suficiente pra alcançar tal objetivo. Como o TOEFL é uma prova relativamente difícil, acredito que esse é o ponto mais crítico para o aluno participar do programa. **(B. 772, mulher, negra, AL, grifo nosso)**

Minha chamada foi a 127, inicialmente proposta para Portugal, em seguida Reino Unido, e posteriormente EUA. Fui para lá sem saber praticamente nada em inglês. Nunca estudei inglês no Brasil. Nunca tive condições econômicas para isso. Mas percebo que nas chamadas "normais" pedem uma proficiência [sic] elevada no idioma. E somente quem cursa um Curso de Idiomas, geralmente, consegue. **(B. 813, homem, negro, ES, grifo nosso)**

Na verdade, eu não fiz um curso de idioma no Brasil, apenas no exterior e pelo CSF, mas vejo que pessoas que o fizeram, conseguiram estudar em uma faculdade melhor no exterior [sic] e somente alguns editais (apenas dois para os EUA) aceitavam pessoas com baixo nível em inglês. Portanto, quando se tem um bom conhecimento da língua [sic] aumenta suas chances de conseguir a bolsa. **(B. 1.146, mulher, branca, RJ, grifo nosso)**

O unico [sic] critério de exclusão [sic] do programa é não atingir a nota do TOEFL. Voce [sic] pode ser um pessimo [sic] aluno (tem muitos aqui!), mas se fala inglês então [sic] pode participar sem problemas. **(B. 1.213, mulher, negra, cotista, PI, grifo nosso)**

Nas respostas, bolsistas do Espírito Santo (B. 813) e do Rio de Janeiro (B.1.146) chamam a atenção para uma particularidade dos editais do CsF que selecionaram estudantes para intercâmbio nos EUA: critérios de exigência diferenciada quanto à proficiência da língua

inglesa. A Chamada Pública nº 127/2012 que, *a priori*, destinava-se à seleção de estudantes para Portugal foi uma exceção. Diante da expressiva procura por instituições portuguesas, que resultou na concessão de 8.215 bolsas, o MEC suspendeu o edital, sob o argumento de ser objetivo do Programa melhorar a proficiência dos estudantes em língua estrangeira. Por consequência, os bolsistas foram realocados para oito países, entre os quais os EUA.

Em decorrência dessa ação, estudantes de classes econômicas de menor renda e com pouco conhecimento de inglês tiveram a chance de estudar o idioma no exterior, antes de ingressar na IES do intercâmbio. Porém, conforme se pode observar no quadro do Apêndice C, elaborado com base nas nove chamadas públicas do CsF para os EUA, o nível de proficiência do idioma exigido pelo Programa foi variável, bem como o prazo de duração dos cursos de aprimoramento no exterior.

Em cinco das nove chamadas, abriu-se a possibilidade para que o estudante apresentasse o Toefl ITP (*Institutional Testing Program*)⁹⁸, que é um teste de nivelamento e nem sempre aceito por instituições internacionais em países onde o inglês configura como o idioma oficial. Esse teste não avalia a capacidade de falar inglês, apenas de compreensão oral e de leitura e a estrutura escrita. As pontuações variam de 200 a 500 para os níveis iniciantes e intermediários, e de 310 a 677 para o intermediário e avançado.

A Chamada Pública nº 131/2012 selecionou estudantes para instituições comunitárias de ensino superior, como a da Virgínia do Norte, com pontuação de 400 pontos no ITP, ou seja, de nível intermediário. Para esses estudantes, com menor proficiência, foi oferecido treinamento de inglês no exterior por seis meses. No final desse prazo precisaram refazer o Toefl e, caso não obtivessem a pontuação exigida pela instituição, teriam a carga horária das aulas de intercâmbio reduzida para continuar com as aulas do curso de inglês.

O Toefl iBT⁹⁹ é bem mais rigoroso, configurando-se como teste de proficiência e não de nivelamento como o ITP. Esse teste avalia as habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e de expressão oral. A pontuação máxima é de 120 pontos. No geral, os editais do CsF exigiram 79 pontos no iBT. Contudo, a Chamada Pública nº 131/2012 aceitou candidatos com pontuação 27, a menor entre todas as seleções para os EUA. Em outras duas ocasiões, nas chamadas nº 143 e nº 156, aceitou-se estudantes com baixa proficiência, mas com pontuação mínima de 41 pontos no iBT.

⁹⁸ Página oficial do Toefl ITP disponível em: <https://www.ets.org/toefl_itp/about>. Acesso em: 7/ago./ 2015.

⁹⁹ Página oficial do TOEFL iBT disponível em: <<https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about>>. Acesso em: 7/ago./2015.

Essas duas chamadas selecionaram bolsistas para Universidades e Instituições Comunitárias Historicamente Negras (HBCUs). Ao todo são 103, situadas principalmente nos estados do Sul dos EUA e no distrito de Columbia, conforme informações do anexo 1 da Chamada Pública nº 132/2012, que também selecionou estudantes para as HBCUs, mas com proficiência maior, de 59 pontos no iBT.

Com base nas análises estatísticas e dos relatos dos bolsistas da amostra de pesquisa, bem como das chamadas públicas para os EUA, percebe-se que, embora o CsF não tenha considerado no processo seletivo critérios de raça e classe para a redução das desigualdades no Brasil, acabou por materializar, pelo pouco conhecimento da língua inglesa, o ingresso de negros/as e estudantes de baixa renda.

Isso ocorreu porque o governo precisou interferir na política criando mecanismos para cumprir a meta de concessão de bolsas. Mas, por outro lado, apesar das adversidades sociais e econômicas, há de se considerar o esforço desses estudantes na produção do seu próprio sucesso acadêmico em contextos com consistentes limitações.

Com se observa nos dados da tabela 37, as estudantes negras tiveram menos acesso a curso de idiomas privados (**15,1%**) e, em decorrência disso, creditaram o sucesso de ingresso no CsF ao aprendizado obtido na escola e por mérito próprio:

Porque os desafios que eu enfrentei em uma escola pública me motivaram a querer avançar e buscar o sucesso acadêmico. E ainda, o governo federal faz um brilhante trabalho incentivando principalmente estudantes de escola pública crescerem academicamente. **(B. 444, mulher, preta, cotista, PA, grifo nosso)**

De acordo com a cotista do Pará, o principal meio que ela teve para adquirir língua inglesa ocorreu no curso custeado pelo CsF nos EUA. Dessa forma, ainda que não fosse o propósito inicial do Programa, o benefício de estudar língua no exterior atuou como fator de promoção da equidade no CsF ao possibilitar a redução de desigualdades na proficiência do idioma entre os bolsistas, em razão das desigualdades sociais e educacionais na educação básica do Brasil.

Assim, os bolsistas que obtiveram pontuação abaixo da média nos testes Toefl, pelas deficiências no ensino da língua na educação básica, em especial os mais fragilizados socialmente, tiveram a chance de aprender inglês nos Estados Unidos. Como já mencionado, quase **60%** dos bolsistas recorreram a esse benefício. Esse mérito do Programa aparece nas falas dos bolsistas:

Sou aluna de baixa renda e nunca tive acesso a curso de línguas privado. Quando entrei na universidade comecei um curso de inglês proporcionado pela própria universidade para alunos como eu. Quando viajei para os Estados Unidos não tinha fluência no idioma, mas, após o curso intensivo do programa, comecei na área acadêmica sem nenhum problema para assistir às aulas e me comunicar com os professores e colegas de classe. **(B. 833, mulher, branca, grupo 4, cotista, PA, grifo nosso)**

O idioma é a chave para qualquer tipo de objetivo que a pessoa almeja em outro país com o idioma diferente. No caso do Ciência de Fronteiras, por exemplo, eu, como ex CsF [sic] pela graduação sanduíche (segunda faculdade no Brasil - em andamento), e atualmente, aceito por 5 universidades Americanas [sic] pela chamada CNPq/LASPAU para estudar o PhD nos Estados Unidos, acredito que o Inglês foi fundamental. Nunca tive a oportunidade de estudá-lo [sic] no Brasil. Sou eternamente agradecido pela oportunidade que tive de ir, e agora, pela oportunidade que tenho de voltar para lá, me tornar cientista, e colaborar com o futuro de meu país. **(B. 1199, homem, branco, grupo 3, PR, grifo nosso)**

A análise das falas, no entanto, suscita reflexões. O risco do assistencialismo com o CsF é uma delas. O bolsista do Paraná, na fala acima, mostrou “eternamente” grato, pressupõe-se ao governo, pela oportunidade do intercâmbio. Não percebe que as lacunas históricas na política do ensino de inglês no Brasil impõem-se como fator de exclusão dos mais pobres. A educação de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal a todos os brasileiros e o acesso a todas as etapas de formação deve se pautar pela equidade com igualdade (JACCOUD, 2013).

A análise dos dados do perfil dos bolsistas revela que o programa permitiu o acesso de estudantes com baixa proficiência, mas aqueles vindos de classe mais alta e que puderam aprender fluentemente a língua inglesa parecem ter levado vantagem na obtenção das vagas em instituições melhor posicionadas no *ranking* de excelência.

[...] as instituições no exterior priorizaram esse critério para a seleção [falar um idioma]. Digo isso porque meu portfolio e experiências profissionais são muito boas, e eu tenho amigos que vão pior que eu na escola, não têm experiências profissionais, porém falam duas línguas [sic] fluentemente. Consequentemente, [sic] eles foram pra escolas melhores que a minha aqui no exterior. **(B. 486, homem, branco, grupo 4, RS, grifo nosso)**

A fala do bolsista revela o quanto múltiplas determinações, ou seja, elementos constitutivos da realidade, operam na estrutura e dinâmica do CsF (NETTO, 2011). A análise permite inferir que, apesar de todas as adversidades sociais e educacionais, a parcela mais pobre dos estudantes brasileiros conseguiu se fazer representada no intercâmbio. Porém, essa

conquista parece não se mostrar suficiente para superar as desigualdades no acesso às universidades melhor conceituadas em excelência científica e tecnológica.

O percurso investigativo desta pesquisa revela a necessidade de investigações específicas para descobrir se os alunos em condições econômicas favorecidas e com maior domínio da língua inglesa levaram vantagem nesse processo de alocação, conforme se depreende da fala do bolsista gaúcho. Nesse caso, perpetua-se na esfera da internacionalização a histórica dualidade no sistema educacional brasileiro, denunciado por intelectuais da educação desde a década de 1930 (TEIXEIRA, 1967).

4.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Nesta etapa final da pesquisa, retoma-se ao aporte teórico sob a perspectiva do materialismo histórico dialético para discutir os achados, que permitiram cumprir os objetivos específicos de compor um perfil socioeconômico e linguístico dos bolsistas de graduação enviados aos Estados Unidos pelo Programa Ciência sem Fronteiras. Há de refletir, por fim, a que ponto o processo seletivo atendeu ao princípio de equidade, considerando o domínio da língua um desafio para o sucesso da política.

Embora a política desenvolvimentista iniciada na primeira década do século XXI tenha buscado uma inserção na sociedade do conhecimento com redução das desigualdades sociais, percebeu-se ao longo do processo investigativo que as assimetrias estruturais na sociedade brasileira apresentam raízes profundas. A internacionalização da educação superior, via Ciência sem Fronteiras, reflete as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, que historicamente privilegiou os brancos e as classes de maior poder aquisitivo (GARCIA-FILICE, 2007, 2011; QUEIROZ, 2001; 2004).

As desigualdades sociais e regionais na primeira etapa do programa de intercâmbio foram evidenciadas na intersecção de dados para a composição de perfis socioeconômico e linguístico dos bolsistas da amostra. Na composição do perfil prevalece o estudante branco, de família com alto poder aquisitivo, com renda mensal acima de R\$ 7 mil, que estudou em escola privada no ensino médio, e matriculado em instituições públicas de educação superior da região Sudeste.

Todavia, a análise dos dados permitiu um olhar duplo sobre a política de internacionalização: primeiramente, em relação ao domínio do gênero masculino; segundo, quanto à contradição correlata à língua inglesa que, em decorrência da baixa proficiência generalizada, acabou por permitir a participação de estudantes com pouco conhecimento do

idioma. Situação que beneficiou os cotistas, procedentes de grupos historicamente excluídos da educação superior.

Quanto à questão de gênero, a prioridade na destinação das bolsas a estudantes das áreas de engenharias e tecnologias explica a supremacia masculina no programa, uma vez que essas áreas concentram na graduação brasileira mais homens do que mulheres (INEP, 2014). Como se verificou na análise da pesquisa, os homens se fizeram mais presentes nesse campo. Entretanto, há de se perguntar por quê? A resposta passa pela “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas” (LOURO, 2014, p. 21), o que repercutiu na invisibilidade das mesmas como sujeito, “inclusive como sujeito da Ciência”.

Em outras palavras, no âmbito das relações sociais, parece ainda permear o senso comum a visão de que há profissões mais apropriadas e permitidas para as mulheres. Dessa forma, assinala Louro (2014, 2000), nos arranjos sociais das complexas redes de poder se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. Assim, no campo da educação, as relações de poder que estabelecem social e historicamente as diferenças de gênero produziram a representação de que os homens estão mais ligados à autoridade e ao conhecimento, enquanto a mulher se vincula ao cuidado e à aprendizagem escolar inicial.

Nesse sentido, o programa de intercâmbio parece: i) refletir a desigualdade de gênero e não contemplar a representatividade de homens e mulheres nem da sociedade brasileira nem na educação superior, onde elas são a maioria; e ii) manter a hierarquia de gênero, a favor dos homens, na sociedade do conhecimento, servindo como instrumento para a perpetuação da dominação.

Num país de desigualdades como a brasileira, as distorções penderam também desfavoravelmente para as condições de raça e classe. A análise estatística por raça dos bolsistas que ingressaram no CsF pela área de engenharias e tecnologias, por exemplo, mostrou desequilíbrio na distribuição de bolsas, com diferença de **9,6%** a mais para os brancos. Assim, assinala Queiroz (2004, p. 126), “a distribuição racial obedece a uma gradação de prestígio e cor em que a cor mais *clara* é identificada com as carreiras de mais elevado prestígio e a cor mais *escura* com aquelas de baixo prestígio”.

A análise dos dados referentes à língua inglesa evidenciou que o domínio do idioma associa-se diretamente às condições de raça e classe. Nessa relação, os mais pobres e negros que estudaram em escolas públicas apresentam-se mais fragilizados, conforme os dados e relatos dos bolsistas nesta pesquisa e estudos sobre o tema (LIMA, 2011). Aqueles que chegaram ao CsF mostraram o esforço empregado (mérito) para superar as condições de desigualdades, em especial no aprendizado do inglês.

Sem condições de pagar as mensalidades dos cursinhos privados, os alunos das escolas públicas deparam-se com diversos fatores que impactam na qualidade do ensino, entre os quais carga horária reduzida, classes superlotadas, método e currículo inadequados, e a falta de preparo dos professores. Políticas de formação e valorização dos professores devem ser o principal passo de uma política para o ensino de línguas no Brasil, segundo Paiva (2015): “O professor que não fala a língua que ensina não tem motivação para o trabalho, nem consegue motivar os alunos (PAIVA, 2015).”

A intersecção de dados por raça e classe revelou que os negros e os bolsistas mais pobres foram os que mais recorreram aos cursos de imersão em inglês nos Estados Unidos, benefício previsto nos editais de seleção aos estudantes com pontuação insuficiente nos testes de nivelamento e proficiência. Há de se refletir sobre esse achado da pesquisa e as iniquidades não só de acesso, mas de permanência no CsF.

A proposta original do CsF não previa o benefício de aprimoramento do idioma no exterior, o que se fez necessário logo no início da fase de implementação do programa a partir da constatação da baixa proficiência geral dos bolsistas. O segundo edital do programa (Chamada Pública nº 102/2011) já possibilitava curso intensivo de língua inglesa de até oito semanas antes do início das atividades acadêmicas.

Essa ação complementar se fez necessária para o cumprimento da meta do CsF, mas reflete o desinteresse na trajetória histórica das políticas no Brasil voltadas para o ensino de inglês nas escolas públicas. Os incentivos para a qualidade do ensino da língua surgem concomitantemente ao programa de intercâmbio, como a distribuição de livros didáticos de inglês, e a oferta gratuita de cursos virtuais e presenciais de inglês a universitários. Há de se considerar, entretanto, que as políticas para capacitação e formação de professores de línguas ainda são parcas e incipientes¹⁰⁰.

De outra parte, duas ações concomitantes influenciaram para que as desigualdades não se expressassem ainda com maior intensidade no CsF: i) primeiramente, a contradição intrínseca ao programa, ou seja, de promover a internacionalização acadêmica para uma massa de estudantes sem domínio suficiente de inglês, principalmente na habilidade de

¹⁰⁰ De 2013 a 2014, 1.607 professores de inglês da educação básica de escolas públicas fizeram curso de aperfeiçoamento, em diferentes níveis, nos Estados Unidos como bolsistas do Programa de Desenvolvimento Profissional de Língua Inglesa nos EUA (PDPI), uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação e a Comissão *Fulbright* no Brasil. Os dados são da *Fulbright* Brasil e publicados na reportagem “Experiência de professores no exterior enriquece aulas de inglês” do *Jornal do Professor*, do MEC. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3877>>. Acesso em: 27/ago./2015.

conversação; ii) segundo, as políticas afirmativas que permitiram maior acesso à educação superior no Brasil em todas as áreas de conhecimento.

Caso os estudantes, independentemente do tipo de escola, concluíssem a educação básica com proficiência em inglês, o processo seletivo se daria unicamente pelo critério acadêmico. Não foi o que ocorreu. Os bolsistas com maior domínio de inglês e, portanto, os alunos brancos de alto poder aquisitivo levaram vantagem na seleção, conforme exemplo do relato a seguir:

Eu nunca fiz um curso de idioma, mas sei que, se tivesse feito, minha seleção [sic] para o programa seria muito mais rápida e simples. Como não tinha proficiência ao sair do Brasil, tive que aprender o idioma lá. Finalmente, tenho certeza que “ter estudado em uma boa escola” não influencia na seleção para o programa, pois alunos com notas baixas e pobre desempenho acadêmico foram selecionados. **(B. 794, homem, negro, grupo 3, escola pública, CE, grifo nosso)**

A interseção dos dados também evidenciou a relação econômica com a aquisição de inglês. Enquanto os bolsistas do grupo 1, de maior renda, foram os que menos precisaram recorrer a cursos de imersão nos EUA; os dos grupo 4, de menor renda, declaram que as aulas de inglês no exterior pagas pelo programa foram o principal meio de aprendizagem do idioma.

Todavia, as políticas afirmativas para a democratização de acesso à educação superior, como assinala Ristoff (2014), colaboraram para que as assimetrias não fossem ainda mais latentes na dinâmica do CsF. O impacto positivo das ações afirmativas pode, segundo o autor, ser verificado como no estudo sobre o perfil dos graduandos construído a partir de informações dos três ciclos completos do Enade, 2004 a 2012:

[...] em todos os cursos um número cada vez menor de estudantes ricos ingressa na educação superior, mesmo em cursos de alta demanda, em conformidade com as demandas da legislação vigente, demonstrando nitidamente os efeitos das políticas de inclusão (RISTOFF, 2014, p. 736).

Os dados desta dissertação atestam que as políticas afirmativas trouxeram reflexos no CsF, permitindo, por exemplo, a participação de estudantes cotistas, vindos de escola pública e com baixa renda familiar. De outra parte, as políticas de acesso à universidade viabilizaram para que os estudantes de classes mais fragilizadas economicamente (grupos 3 e 4) participassem do intercâmbio nos EUA. Ainda que em menor número e como resultado do

acaso, e não de uma ação estrategicamente planejada para a redução das desigualdades e a promoção de uma política de intercâmbio engendradora, de fato, no princípio da equidade.

De uma forma geral, a distribuição de classe encontrada na amostra do CsF supera a representatividade social do Brasil na educação superior, que já se mostra mais elitizada. Nesse sentido, o CsF perpetua o que se verifica nos *campi* do Brasil. Conforme Ristoff (2014), torna-se raro encontrar na graduação do Brasil um curso ou área de conhecimento em que a representação econômica seja igual ou inferior à da sociedade. Pelo contrário, diz o autor, o campus é bem mais rico do que a sociedade brasileira. Em medicina, por exemplo, 44% dos alunos têm renda superior a 10 mínimos, conforme dados do último ciclo do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade).

A amostra da pesquisa revela que o programa de intercâmbio para os EUA mostrou-se também um espaço para privilegiados: cerca de 17% dos bolsistas afirmaram que suas famílias têm renda superior a R\$ 10 mil, o que corresponde a 12,6 salários mínimos. Portanto, mais que o triplo do percentual de 5% das famílias brasileiras com renda acima desse valor (IBGE/PNAD 2013).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Neste ponto da pesquisa, retoma-se a questão central: o processo seletivo de candidatos ao CsF conseguiu contornar a dificuldade de proficiência de língua inglesa, possibilitando que houvesse igualdade de oportunidades aos estudantes enviados para o principal país de destino, os Estados Unidos, considerando os recortes de gênero, raça e classe? A política promoveu o princípio de equidade previsto no modelo de novo desenvolvimentismo do Estado brasileiro?

Após o percurso deste estudo, os resultados indicaram que o programa de internacionalização, assim como demonstram estudos sobre o perfil na educação superior no Brasil, refletiu as desigualdades do país e favoreceu os estudantes em melhor situação econômica. Aqueles com maior capital cultural, ou seja, que tiveram acesso a qualificações ao longo da formação básica, em especial na aquisição do idioma inglês, levaram vantagem na seleção e encontraram menos dificuldade no cumprimento do intercâmbio.

Os dados de pesquisa evidenciaram, quantitativa e qualitativamente, o quão importante se faz considerar a interseccionalidade por gênero, raça e classe no ciclo das políticas públicas. *A priori*, considerar essas variáveis na definição de programas e ações governamentais mostra-se adequado a um Estado desenvolvimentista, que busca avanços econômicos conjugados com a redução das desigualdades sociais. *A posteriori*, no processo de monitoramento e/ou avaliação das políticas, a interseccionalidade permite obter informações para a correção de rumos.

No caso do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), cuja segunda etapa foi anunciada em 25 de junho de 2014 com a previsão de mais 100 mil bolsas, a análise do perfil dos estudantes por gênero, raça e classe permitiu vislumbrar em que medida as desigualdades sociais e educacionais do país perpetuam-se no conflituoso campo das políticas públicas. A análise, a partir da amostra coletada, conduziu a essa reflexão ao descortinar as assimetrias nos indicadores sociais no incipiente processo de internacionalização da educação superior do Brasil no cenário de “reestruturação do capitalismo mundial, em seu paradigma tecnológico” (MELLO, 2011, p. 15).

Neste século XXI, em que o processo de internacionalização da educação impõe conhecimentos para o sucesso profissional, ter a oportunidade de cursar parte da graduação no exterior, bem como estagiar em laboratórios de grandes empresas ou integrar grupos de pesquisa em universidades de excelência, significa enriquecer o currículo e levar vantagem no competitivo mercado global (BONETI, 2008).

Neste estudo, a desproporcionalidade na política de internacionalização da educação superior, por gênero, raça e classe, operacionalizada pelo CsF, pôde ser mensurada estatisticamente ao contrapor o perfil dos beneficiados pelo programa com as características dos estudantes que acessam o ensino superior. Esse perfil amplo, não disponível nos dados oficiais do programa até a defesa desta dissertação, é a maior contribuição da pesquisa, que, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e na área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, cumpre o seu objetivo de colaborar com o aprimoramento do programa de intercâmbio.

Conclui-se, com base nos dados analisados que, numa sociedade de extrema desigualdade social, racial e de gênero, como a brasileira, um processo seletivo pautado numa meritocracia considerada em relação ao domínio da língua inglesa, e não necessariamente ao desempenho na IES de origem, não operacionalizou na prática o princípio da equidade. Portanto, não se configurou como justo.

Além disso, as desigualdades sociais, raciais e regionais não foram observadas na seleção dos candidatos para o intercâmbio nos EUA. Essa invisibilidade, ou “igualdade estática” (BARBOSA, 1999), opera perpetuando as diferenças e privilegiando um determinado segmento, de maior poder aquisitivo, em sua maioria, homens e brancos. E, o mais grave, não há por parte dos integrantes desse grupo a consciência do quanto a sua trajetória de vida os beneficia.

Constatou-se também que a presença de estudantes pertencentes a classes mais pobres no Programa não ocorreu em razão de ações da política para a promoção da igualdade de gênero, raça, classe. Pelo contrário, o ingresso desses alunos no CsF guarda uma perspectiva liberal e deveu-se ao esforço individual de cada um deles em superar um ensino deficitário e inadequado de inglês no Brasil que forçou, como visto, interferências na proposta inicial do Programa para cumprir a meta de concessão de 100 mil bolsas.

Neste contexto, a reflexão que se faz é a de que se não houvesse o benefício de aperfeiçoar a língua inglesa nos EUA e a exigência de alta proficiência fosse mantida, as chances de estudantes negros/as e de classes mais baixas participarem do Programa seriam mais remotas; uma vez que os dados coletados se alinharam aos indicadores sociais e mostraram que as desigualdades por raça e classe no Brasil caminham articuladas. Num modelo de desenvolvimentismo em que o Estado pauta suas políticas pelo princípio da equidade, observou-se que o Ciência sem Fronteiras passou ao largo do cerne das desigualdades ao não promover critérios para compensar as assimetrias no acesso ao intercâmbio.

Apesar do esforço e da dedicação aos estudos de negros/as e pobres que venceram as barreiras para se inserir no seletivo grupo dos bolsistas da primeira etapa do CsF em intercâmbio nos Estados Unidos, as condições desiguais de aquisição da língua inglesa atuaram como fator de exclusão de estudantes. Isso porque não tiveram condições econômicas de pagar por uma melhor formação no idioma. Essa problemática apareceu em vários relatos, como no exemplo a seguir:

Eu acredito que este é um excelente programa, porém com algumas falhas, tais como: muitos estudantes que vieram fazer o intercâmbio nos EUA comigo tem [sic] perfeitas condições de estudar fora ou já estudaram fora alguma [sic] vez, [sic] estes estudantes não se esforçam o suficiente para adquirir conhecimento e estão “passeando”, sabendo que o objetivo do programa não é esse. Acredito que este programa deveria dar a chance para quem não teria esta oportunidade sem bolsa, também acredito que estas pessoas dariam mais valor. **(B. 278, homem, negro, cotista, RS, grifo nosso)**

Ao final desta pesquisa, somos tentados a concordar com o argumento desse estudante, e ponderar que essa questão deveria, sim, ser avaliada por gestores/as e tomadores/as de decisão. Os ajustes no Programa, correlatos à proficiência em língua inglesa, contribuíram para que estudantes em condições econômicas desfavorecidas pudessem participar da política de internacionalização. Embora, como se verificou, o documento com a proposta do *Ciência sem Fronteiras – Um programa especial de mobilidade internacional em Ciência*, elaborado pelo MEC e MCTI, em nenhuma das suas 63 páginas menciona a concessão de bolsas com base em equidade, ou seja, com ações específicas para os grupos historicamente discriminados.

Caso, no monitoramento da política, tivessem sido criados indicadores para capturar aqueles bolsistas com maior potencial de dedicação, talvez o resultado fosse outro, inclusive reverberando numa revisão do ensino de línguas na educação básica, um dos grandes gargalos do processo. Nesse sentido, sobressai-se uma crítica ao Programa, que excluiu os estudantes das áreas humanas, em especial das licenciaturas em Letras.

Ao explicitar critérios de seleção para as bolsas do CsF com base no desempenho e potencial acadêmico (CAPES; CNPq, 2011, p. 11), inclusive maior fluência em língua estrangeira, desatrelados do princípio de equidade, o Programa beneficiou os já historicamente privilegiados. Como desdobramento, as condições econômicas que tornaram essa realidade possível sequer foram consideradas. As ações de ajustes para o cumprimento

das metas, como o investimento de recursos em cursos de inglês no Brasil e nos EUA, permitiram, porém, contraditoriamente, que mais desigualdades se fizessem visíveis no CsF.

Essa flexibilização necessária ao cumprimento da meta do Programa resultou, como ponto positivo, na ampliação das oportunidades de ingresso no CsF de estudantes com mérito acadêmico e que, por razões econômicas, não tiveram condições de aprimorar o inglês em cursos privados. Entretanto, ato contínuo, o ingresso desses estudantes, consideradas as desigualdades estruturantes relatadas, deixou nítida a fragilidade da formação em inglês no Brasil, como o relato a seguir:

As futuras bolsas do programa são destinadas única e exclusivamente para estudante que tenham fluência na língua [sic] o que acaba tornando uma barreira para grande parte dos estudantes provenientes de escolas públicas e com baixa renda, pois estes dificilmente terão nota para participar do programa, enquanto pessoas com uma renda mais elevada conseguem facilmente atingir a nota. Acredito que os 6 meses de curso para os estudantes que não tem nota suficiente deveria ser mantido. **(B. 621, homem, branco, PE, grifo nosso)**

Os cursos de imersão nos EUA, não previstos originalmente, contribuíram para mais que dobrar o orçamento inicial do Programa. Assim, os gastos previstos passaram de R\$ 3,1 bilhões para R\$ 6,3 bilhões¹⁰¹ (CHAVES, 2015). Em tempos de crise econômica, as perspectivas para a segunda etapa do Programa são no sentido de “elevar o nível de exigência na proficiência dos candidatos no idioma do país de destino”, conforme fala do então presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, em audiência no Senado Federal, em 29 de abril de 2015.

Não obstante, a plausibilidade do argumento do bolsista acima, todas essas circunstâncias podem contribuir para que o CsF, na sua etapa futura, seja menor e um espaço de disputa entre os estudantes com melhores condições econômicas, em virtude da exigência maior de proficiência e, como constatado, mais privilegiados. Como os dados da pesquisa mostraram, a representatividade dos segmentos sociais mais fragilizados no Programa está muito aquém da composição da sociedade brasileira, resultando no “favorecimento desproporcional e desarrazoado de um grupo em detrimento de outro” (GOMES, 2011, p. 67).

Os cursos de imersão no exterior e a política de aperfeiçoamento da língua inglesa aos estudantes das universidades federais, apesar de amenizar as necessidades imediatas do

¹⁰¹ R\$ 6,3 bilhões consta do valor empenhado pela Capes/CNPq no CsF, conforme balanço final do Programa. Dados disponíveis em: <<http://www12.senado.gov.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=3542>>. Acesso em: 4/set./2015.

intercâmbio, em sua primeira etapa, não chegam às raízes do problema, fincadas, em geral, no ensino inadequado e ineficiente das escolas de educação básica. Crítica, nesse sentido, também apontada por Santos, Nascimento e Buarque (2013, p. 40-41):

[...] uma nova política de desenvolvimento econômico implica hoje, obrigatoriamente, estratégias de inclusão escolar, na medida em que nenhuma sociedade pode desperdiçar suas inteligências, devendo proporcionar a todo cidadão acesso aos níveis de ensino e formação compatíveis com o desabrochar completo de suas potencialidades pessoais, independentemente dos recursos econômicos de que ele disponha.

O CsF no Brasil está longe, portanto, de cumprir seu dever de inclusão escolar. Ao privilegiar a fluência no idioma sem observar o princípio da equidade e ações políticas na oferta de qualidade do ensino da língua inglesa, o Programa, é preciso reiterar, penalizou jovens com mérito acadêmico e domínio insuficiente do idioma para a internacionalização.

Dados oficiais do Programa mostram que dos **9.226** bolsistas de graduação sanduíche que realizaram curso de inglês nos EUA, antes do início do ano acadêmico, o que corresponde a **42,2%** das bolsas implementadas¹⁰², **29** não conseguiram ingressar em instituições naquele país e tiveram que retornar ao Brasil¹⁰³. Esse número serve de alerta para o problema gerado por políticas mal planejadas e as consequências graves na vida desses jovens.

A análise estatística da pesquisa forneceu dados importantes sobre o perfil linguístico dos bolsistas de graduação em intercâmbio nos Estados Unidos. Primeiramente, chama a atenção o fato de que **20,4%** dos respondentes afirmaram que o principal meio de aquisição da língua inglesa se deu pelo próprio CsF, ou seja, pela oportunidade de estudar no exterior.

A partir da pergunta nº 3 do questionário (“Você fez curso de idioma no exterior pelo Ciência sem Fronteiras?”) descobriu-se que **60%** dos bolsistas da amostra precisaram aperfeiçoar o inglês e, para isso, recorreram a cursos de imersão nos EUA, benefício previsto a partir do segundo edital do Programa. Na composição do perfil desses bolsistas, verificou-se que as desigualdades sociais, raciais e regionais se fizeram presentes ao expor os maiores percentuais entre os cotistas, os negros, as classes de menor renda e os estudantes provenientes das regiões mais pobres do Brasil, o Nordeste e o Norte, como aqueles que mais recorreram ao benefício.

Da mesma forma, os bolsistas negros, de classe econômica mais fragilizada, cotistas e que frequentaram escolas públicas no ensino médio apresentaram maior deficiência no

¹⁰² Cálculo sobre os 21.746 bolsistas de graduação nos EUA, segundo dados do Painel de Controle do Programa CsF, atualizado até agosto de 2015.

¹⁰³ Dados solicitados à Capes pelo e-SIC e repassados à autora desta pesquisa em 3/nov./2015.

aprendizado de inglês nas habilidades pesquisadas: leitura, escrita, conversação e proficiência. Essa conexão das desigualdades de raça e classe tem sido historicamente desprezada no campo das políticas públicas, conforme Garcia-Filice (2011, p. 62):

No contexto geral, a lógica do capital enfronhada, estruturada e aceita no debate acadêmico e no senso comum faz com que qualquer outra motivação, para além do econômico, que impulse embates e conflitos seja rebatida como questão menor. Assim, as lutas culturais e políticas contra a desigualdade racial ocorridas ao longo da história do país, desde a chegada do primeiro escravizado, perderam-se no processo de dominação ideológica capitalista.

O panorama de deficiências no ensino de inglês nas escolas brasileiras, revelado nos dados estatísticos e nos relatos dos bolsistas, corrobora com essa denúncia de Garcia-Filice (2011), e ainda evidencia que “as políticas linguísticas empregadas atualmente não correspondem às necessidades geradas pelos programas de mobilidade acadêmica, que exigem uma proficiência linguística que não faz parte do contexto educacional brasileiro” (PEREIRA; SOUZA, 2014, p. 20).

Segundo Luna e Sehnem (2013), falta aos estudantes brasileiros a competência comunicativa, ou seja, habilidades e conhecimentos necessários para a comunicação nos dois idiomas oferecidos na educação básica: o inglês e o espanhol¹⁰⁴. E, embora as escolas de ensino médio sejam obrigadas a oferecer a disciplina, a qualidade, como denunciada pelos bolsistas, é terciária. “É necessário dizer que, em nosso país, os resultados de ensino na aprendizagem destas duas línguas nas escolas regulares são pífios, com competência comunicativa muito baixa ou quase nula” (LUNA; SEHNEM, 2013, p. 447).

A questão da proficiência, como abordada nesta pesquisa, tornou-se ainda mais latente durante a execução do intercâmbio. A ponto de suscitar no governo federal passos apressados para a criação de uma política específica de fomento ao ensino de língua estrangeira e que resultou no Programa Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2014b). Trata-se, no entanto, de uma política linguística bastante restritiva, uma vez que os cursos presenciais priorizam os estudantes da graduação matriculados nas 63 universidades federais, em cursos de interesse

¹⁰⁴ O ensino da língua espanhola no Brasil teve por marco legal a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que concedeu prazo de cinco anos para que os sistemas estaduais e municipais de educação do país se organizassem para incluir a disciplina no currículo. No entanto, o espanhol já havia sido introduzido como disciplina obrigatória no Brasil no final do Estado Novo. O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, no seu art. 22, previa a oferta do idioma no segundo ciclo do ensino secundário (clássico e científico), além de latim, inglês e francês.

do CsF, e já com conhecimento adiantado da língua¹⁰⁵. O IsF não se configurou, como se percebe, em política linguística de abrangência nacional para aumentar a proficiência de estudantes na trajetória da formação escolar e dos professores que atuam na educação básica.

A baixa qualidade, em geral, da educação brasileira tem-se revelado problema estrutural com repercussão no desenvolvimento econômico. O Relatório de Competitividade Global 2008-2009 (SCHWAB, K.; PORTER, M. E., 2008), do Fórum Econômico Mundial, já apontava a qualidade do ensino como barreira ao crescimento da economia brasileira ao destacar as altas taxas de evasão e as grandes disparidades regionais.

Na edição do relatório *EF English Proficiency Index* (EF EPI)¹⁰⁶, de 2015, o Brasil aparece no grupo de “baixa proficiência”, e na 41ª posição no *ranking*, entre 70 países, de população adulta com domínio do inglês. Em 2013, o Brasil ocupava a 38ª posição e, conforme o relatório de 2015, teve desempenho pior que Índia (20ª posição) e Rússia (39ª posição), e melhor que a China (47ª posição), todos esses países-membros do BRICS¹⁰⁷.

O estudo da conjuntura econômica e da desigualdade regional, agregado aos limites da formação na educação básica e da qualificação dos/as professores/as, evidencia os meandros desse *ranking* de cruel seletividade. Nesse sentido, não surpreende que um grande número de candidatos ao CsF tenha sido excluído da política de internacionalização por não saber inglês ou uma outra segunda língua:

[...] observou-se grande número de inscritos para a graduação, mas a concessão de bolsas foi abaixo daquela prevista pelo programa. Isso ocorreu principalmente devido à dificuldade dos estudantes brasileiros em cumprir com o requisito do nível mínimo linguístico para a admissão em universidade no exterior. No intuito de contornar essa dificuldade, as duas agências começaram a apoiar a capacitação em idiomas no exterior (AVEIRO, 2014, p 8-9).

O Ciência sem Fronteiras, dadas as características anunciadas da frágil educação da língua inglesa no país, mostrou-se desde o início atrelado à urgência de se investir mais e maciçamente no ensino de língua inglesa ofertado nas escolas de educação básica. Todavia, esse não está entre os objetivos do Programa, que ajuda os países parceiros na venda de seus cursos de língua. Observa-se a relação do CsF com o mercado da educação, na perspectiva de

¹⁰⁵ Além das aulas presenciais de inglês nas universidades federais, os IsF oferece cursos online gratuitos por meio da Plataforma *My English Online* (MEO) para estudantes de graduação e pós-graduação de IEE públicas e privadas a partir do nível básico. Plataforma disponível em: <<http://www.myenglishonline.com.br/>>.

¹⁰⁶ EF English Proficiency Index está disponível em: <<http://media.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-portuguese.pdf>>. Acesso em: 12/nov./2015.

¹⁰⁷ Grupo econômico composto por cinco países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

uma internacionalização passiva (LIMA; CONTEL, 2011) e de suporte à dominação hegemônica dos países centrais (TEODORO, 2011).

Na dinâmica da sociedade capitalista do século XXI, o domínio de idiomas alia-se aos saberes técnico e científico como bens do capital, estimulados pelo princípio da competitividade:

O segmento social (grupo ou classe) que dispõe do saber e do instrumental tecnológico tem poder de dominação e de controle sobre a natureza e sobre as relações de produção. Mesmo quando o Estado (através da escola) promove a socialização do conhecimento, ele o faz lançando um processo de competitividade e/ou seletividade entre os sujeitos sociais e/ou grupos sociais. (BONETI, 2008, p. 225-226)

Nessa perspectiva, Gimenez (2011) ressalta o inglês como promotor de exclusão, na medida em que se torna cada vez mais a língua global, papel que já foi desempenhado pelo latim¹⁰⁸ no processo de internacionalização das primeiras universidades criadas na Europa medieval. A autora afirma que ao desempenhar papel hegemônico, o inglês estabelece vinculações com o setor econômico e funciona como “mecanismo de exclusão” dentro do país:

Se mesmo para outras línguas as questões econômicas não são secundárias, no caso do inglês, é impossível desconectá-lo da globalização, pois ele viabiliza a mobilidade de capital e recursos. Se por um lado, a globalização favorece a manutenção de uma língua franca, por outro, uma língua franca possibilita a globalização. Essa simbiose não pode ser ignorada no contexto escolar [...]. (GIMENEZ, 2011, p. 49)

Por isso, uma política com critérios baseados nos atributos e nos talentos pessoais não torna a sociedade brasileira mais justa (BARBOSA, 1996), até porque, como visto, o indivíduo é socialmente construído. Uma política para promover a equidade exige mais que isso. Portanto, ao justificar a seleção ao CsF pela meritocracia, o Estado transfere para os estudantes a competência de ingresso no programa, eximindo-se das responsabilidades históricas que caracterizam as desigualdades na sociedade e no sistema educacional brasileiro.

Em outras palavras, reforça-se o saber técnico-científico como instrumento de dominação e de acumulação capitalista. A igualdade de oportunidades no acesso ao CsF e na

¹⁰⁸ Azevedo, Silva-Júnior e Catani (2015, p. 62-63) ressaltam que “desde o surgimento das primeiras universidades europeias, professores, livres-pensadores e estudantes experimentaram algum tipo de ‘internacionalização’, seja por meio da mobilidade transfronteiriça, seja pela leitura das referências ou pelas aulas de professores estrangeiros em uma língua que em grande medida não era a materna (o latim era a língua franca da medievalidade)”.

permanência no intercâmbio perpassa a oferta de uma educação básica de qualidade, capaz de desenvolver nos alunos as habilidades inerentes ao aprendizado pleno de uma língua estrangeira. Esse domínio se torna fundamental para o cumprimento satisfatório das atividades teóricas e práticas propostas pelas instituições anfitriãs dos bolsistas no exterior.

Na análise dos dados desta pesquisa, a comparação de médias permitiu perceber o quanto a proficiência maior ou menor no idioma encontra-se associada às variáveis de gênero, raça e classe, origem familiar e condições educacionais. No geral, a maior dificuldade com o idioma se traduziu na conversação e a maior facilidade, na leitura. Esses dados parecem refletir o método de ensino de inglês adotado nas escolas do Brasil, que prioriza a gramática em detrimento da oralidade (PAIVA, 2015).

Essa relação, à luz do materialismo histórico e dialético, mostra-se conectada ao “papel hegemônico que o inglês desempenha na contemporaneidade, estabelecendo vinculações com as questões econômicas” (GIMENEZ, 2011). Segundo a autora, a língua inglesa, na dinâmica da globalização, viabiliza a mobilidade de capital e de recursos. “Se por um lado, a globalização favorece a manutenção de uma língua franca, por outro, uma língua franca possibilita a globalização” (p. 49).

Não se pode esquecer o fracasso do Estado brasileiro que deixou a cargo do mercado a função (BRASIL, 2010a; 2013) de fornecer um ensino público, gratuito e de qualidade de língua estrangeira moderna. Essa brecha, cedida historicamente pelo papel coadjuvante reservado ao inglês na política educacional, favoreceu a proliferação dos cursinhos privados de idiomas no Brasil e dos intercâmbios para imersão na língua nativa no exterior.

Todavia, Rajagopalan (2011, p. 59) revela um olhar crítico sobre essa pressão do capital e afirma que morar no exterior, para ter imersão total na língua estrangeira, “não é pré-condição para adquirir um bom domínio do inglês ou qualquer outro idioma”. Como vimos, a imersão na língua nativa nos Estados Unidos foi uma condição reforçada na política linguística do CsF para aprimorar a proficiência dos bolsistas e que, portanto, traz imbricada os imperativos mercadológicos do capitalismo global.

Rajagopalan afirma tratar-se de “uma visão bastante equivocada” (2011, p. 60) a questão, difundida pelo senso comum, de que não se pode aprender inglês ou outra língua estrangeira nas escolas da rede regular de ensino, públicas ou privadas. Por isso, o autor chama a atenção para uma formação linguística crítica em torno da língua inglesa, sem os extremismos de “adulação cega” ou “rejeição sumária” que, historicamente, pautaram a legislação brasileira e negaram o domínio do idioma às camadas populares.

De uma parte, segundo o autor, há de se reconhecer os aspectos políticos, culturais, econômicos e ideológicos que permeiam o ensino do inglês, enquanto língua franca e *commodity* da globalização. Pelo viés histórico da colonização cultural, Rajagopalan (2011, p. 62) menciona as “memórias, em especial nos países da América Latina, de um passado de ingerências, sobretudo dos Estados Unidos”.

De outra parte, deve-se considerar a emancipação que o aprendizado do idioma promove a um povo, num esforço de movimento contra-hegemônico (TEODORO, 2011). Nesse sentido, Rajagopalan (2011, p. 65) afirma que a língua inglesa tornou-se uma “língua proteiforme”, ou seja, uma língua sem pátria e que não está limitada a uma região geográfica. Na dinâmica da educação transnacional da sociedade do conhecimento, portanto, o aprendizado de línguas estrangeiras passou a significar a diferença para a inclusão global e o maior desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos históricos.

Por isso, Leffa (2011, p. 20) afirma ser responsabilidade do Estado brasileiro promover uma urgente ruptura estrutural na política de ensino de línguas estrangeiras. A escola pública brasileira do século XXI, “com as raríssimas exceções que confirmam a regra”, não pode continuar a criar uma barreira linguística aos mais pobres no aprendizado de uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, as habilidades da compreensão oral e da conversação não têm como ser desprezadas nos sistemas educacionais dos países frente a uma dinâmica de crescente mobilidade estudantil e de pesquisadores em todo o mundo.

Por outro viés analítico, o CsF funciona como estímulo e pode aumentar o interesse dos alunos na educação básica pela língua inglesa (PAIVA, 2015). Convém lembrar que a falta de motivação pela disciplina na escola regular foi uma das principais observações feitas pelos bolsistas da amostra desta pesquisa. Se antes não havia uma motivação concreta e tangível para que quisessem aprender inglês ou outra língua estrangeira, agora há.

Segundo Paiva (2015), o futuro profissional e a possibilidade de uma bolsa para estudar fora podem funcionar como fator motivacional, porém, o aluno precisa perceber que consegue se inserir em práticas sociais mediadas pela língua adicional. Por isso, afirma a autora, “o ensino precisa se voltar para o uso da língua”. Essa é uma parte do problema, a falta de motivação do/a estudante, mas vários outros foram citados, incluindo o pouco domínio da língua pelo próprio docente.

Há de se implementar ações para corrigir as desigualdades na aquisição do idioma no Brasil. A comparação das médias, submetidas ao teste inferencial com a utilização do SPSS, permitiu constatar que os bolsistas do gênero feminino, negros, de classe mais baixa, cotistas e que frequentaram escolas públicas no ensino médio apresentaram maior fragilidade no

aprendizado de inglês, devido a conjunturas reveladas nas quatro habilidades pesquisadas: leitura, escrita, conversação e proficiência geral. Por consequência, esse mesmo perfil de estudantes teve maior dificuldade de acompanhar as atividades do intercâmbio nos Estados Unidos.

Em suma, sem políticas que atendam à equidade em ações concretas, incorre-se na manutenção do *status quo* na internacionalização da educação superior, com predominância de uma maioria branca, de maior poder aquisitivo e advinda das regiões mais ricas do país. Diante do quadro, espera-se que esta pesquisa reforce a importância de não se deixar naturalizar como justo um processo de seleção que, na realidade, contribui para excluir os estudantes em condições menos favoráveis.

A pretensa neutralidade no processo seletivo do CsF pelo critério da meritocracia, como ratificam os dados da pesquisa, não evitou a perpetuação das desigualdades sociais nos patamares mais elevados de formação e qualificação profissional. Fato esse que, na visão de Gomes (2011), revela-se prejudicial à competitividade e à produtividade econômica do país. Segundo o autor, em sociedades pluriétnicas, a exemplo do Brasil, a observância da diversidade revela-se benéfica ao país à medida que a economia perde em competitividade com parcelas significativas da população excluídas do processo educacional e de qualificação profissional.

Por fim, a complexidade do Programa requer estudos específicos. As duas últimas perguntas do questionário¹⁰⁹ foram pensadas com a finalidade de uma avaliação do programa a partir dos seus sujeitos. Para isso, obedeceu-se ao mesmo critério das demais análises de conteúdo, com base no método de categorização proposto por Bardin (2011), ou seja, de focalizar os bolsistas de menor renda, por gênero e raça, sobre os ganhos profissionais que consideraram ter pela participação intercâmbio, além de críticas e sugestões ao CsF.

Os bolsistas de menor renda (grupo 4) associaram mais o intercâmbio com as oportunidades de emprego: **17,3%** das citações. No grupo 3, com poder aquisitivo um pouco melhor, a disputa por vagas no mercado de trabalho aparece com menos frequência (**14,8%**), após as citações de benefícios como a experiência cultural (**23,9%**) e a formação diferenciada (**19,2%**). Esse comparativo parece evidenciar a pressão econômica sobre os estudantes de menor rendimento, em especial os homens negros, mais preocupados em ingressar logo no mercado de trabalho.

¹⁰⁹ Questão nº 22: Em que medida o Programa CsF influenciará o seu futuro profissional? / Questão nº 23: Observações, críticas e sugestões sobre a experiência de ter participado do Programa CsF.

Além do aprimoramento do idioma, os bolsistas relataram que a formação diferenciada, inclusive com estágio em empresas e laboratórios de pesquisa nos EUA, enriqueceu o currículo e que os contatos com professores e outros estudantes possibilitaram constituir uma rede de contatos (*networking*) para possibilidades de estudo e trabalho no exterior. Atenta-se aqui para o risco de novos “cérebros” brasileiros para o mercado mundial.

Além dos mais, eles falam do amadurecimento pessoal, da aquisição de uma visão mais crítica do mundo e da experiência de vivenciar outras culturas.

O programa está me proporcionando a oportunidade de aprender mais de uma língua estrangeira com fluência, conhecer diferentes universidades e estilos de ensino no exterior, conhecer diferentes realidades, aumentar incrivelmente meu network, ser referência para os familiares (primeira pessoa da família a ter a oportunidade de estudar fora) e equiparar meu currículo ao dos demais jovens (uma vez que muitos jovens de classe média/alta tem [sic] a oportunidade de fazer intercâmbio e minha família não teria condições de pagar isso pra mim). Tudo isso além do amadurecimento e crescimento pessoal e cultural que vem incluso. **(B. 462, mulher, branca, grupo 3, cotista, MG)**

De forma geral, os bolsistas mostraram gratidão pela oportunidade de participar do Programa, o que repercutiu em autoestima e motivação para seguir os estudos acadêmicos. Essa é outra questão sobre a qual se faz uma pausa para reflexão. Em nenhuma das falas, inclusive entre os estudantes que se mostraram dispostos a contribuir com o desenvolvimento do país, há predisposição para atuar como professores na educação básica.

Uma contradição que o CsF engendra no contexto de centralidade da educação na sociedade do conhecimento, uma vez que a política da internacionalização parece não repercutir em revalorização da profissão docente. Os bolsistas não se mostraram desejosos por empreender mudanças na educação básica. As carreiras do “futuro profissional” são sempre em multinacionais, no Brasil ou exterior, ou em nível universitário.

Por último, foram analisadas as 309 respostas de bolsistas das classes mais desfavorecidas (grupos 3 e 4). Embora as observações feitas pelos estudantes tenham ido desde gratidão e nenhum problema a relatar, há bolsistas que defenderam inclusive o fim do Programa, sob a justificativa de que seria mais eficaz investir os recursos na educação básica e na estruturação dos laboratórios das IES no Brasil.

Para concluir, foram elencadas as dez principais sugestões/críticas apresentadas pelos estudantes devido à frequência (f) em que a observação surgiu nos depoimentos dos bolsistas:

1. Criar mecanismos para monitorar e avaliar o desempenho acadêmico nas atividades realizadas pelos bolsistas, como condição de permanência no intercâmbio: (f=41);

As matérias [sic] que os alunos cursam no exterior devem ser mais acompanhadas. Muitos alunos pegam matérias [sic] simples, muitas vezes já [sic] cursadas no Brasil, para ter menos trabalho e ter mais tempo para outras atividades que estão [sic] fora do objetivo do programa. **(B.105, homem, branco, grupo 3, MG)**

Alunos estão faltando aulas para viajar etc. É necessário maior cobrança de resultados (notas, presença etc). **(B. 172, homem, branco, grupo 3, cotista, ES)**

2. Maior rigor na seleção a fim de que a seleção contemple estudantes não só com melhor nível de inglês, mas que considere, além do mérito acadêmico, o interesse por pesquisa: (f=38);

Foi um bom programa, embora eu só possa criticar o seu sistema de seleção de bolsistas. Grande parte das pessoas com quem estudei não aproveitaram [sic] o dinheiro recebido para ter uma experiência acadêmica e profissional como eu o fiz, e nem sequer praticaram adequadamente o idioma (porque, em grande parte do tempo, os brasileiros andavam somente entre si), garantindo uma péssima fluência depois do programa. Além disso, depois que voltei ao Brasil e fui morar em uma república, simplesmente os 4 piores alunos dentre os moradores conseguiram bolsas do CsF e, eles já deixaram claro, não vão para o exterior para estudar. **(B. 442, homem, branco, grupo 3, SP)**

Acompanhar melhor os alunos pois tive colegas de intercâmbio que só fizeram aulas de idioma, esportes, dança e reprovaram nas específicas de engenharia e a CAPES não fez nada, total desperdício de recursos que o contribuinte brasileiro pagou. O maior erro do governo foi estabelecer uma meta numérica de quantos alunos enviar ao exterior (100 mil em 4 anos ou algo semelhante), deveria ter sido estabelecido um padrão mínimo para apenas enviar alunos que realmente trouxessem conhecimento de volta ao Brasil, já que conheci muitos colegas do CsF que apenas trouxeram fotos no Facebook, MacBooks e histórias de bares que frequentaram. **(B. 629, homem, branco, grupo 3, RS)**

3. Problemas no processo de alocação dos bolsistas, uma vez que as instituições não tinham seus cursos, gerando despesas extras com pedidos de transferência: (f= 36);

[...] as universidades muitas vezes não ofereciam os cursos dos participantes, o que ocasionava na realocação dos mesmo, ou seja, gastos desnecessários. **(B.651, mulher, parda, grupo 3, cotista, PR)**

O programa em si é muito bom, mas ainda possui algumas falhas em relação a alocação dos estudantes nas universidades. Por exemplo meu caso, em que fui alocada em um universidade que possui só a parte básica do meu curso, e com isso fui obrigada a cursar matérias que não me interessam e que não vão acrescentar no meu currículo. **(B. 1009, mulher, parda, grupo 3, cotista, PR)**

4. Aumentar o valor da bolsa, que foi insuficiente para cobrir os gastos pessoais extras, como roupas de frio, remédios, transporte público e compra de livros; e rever o valor das bolsas de alto custo: (f=30);

A bolsa de 300 dólares por mês eh [sic] pouco. Muitos gastos devem sair desse 300 como por exemplo: Transporte público no EUA custa caro; não eh [sic] sempre que eh [sic] possível comer na cafeteria, um bom jantar as vezes eh importante e boa comida nos EUA custa caro; dentre outros custos como livros, fotocópias [sic], etc; eventos na universidade também são caros [...]. Ou seja, esse dinheiro de 300 dólares, que tem o objetivo de ser um valor usado para cobrir certas despesas, entre elas alguns serviços básicos e entretenimento, não são suficiente [sic]. Recebemos 900 dólares a cada três meses mas dura na verdade para 2 meses. **(B. 409, homem, branco, grupo 3, cotista, SP)**

5. Melhorar a comunicação, via internet, com a Capes e inflexibilidade do IIE, parceiro do Programa nos EUA, na resolução de problemas dos bolsistas: (f=29);

Durante todo este ano nos EUA, me senti sozinho em relação a CAPES. [...] Dúvidas, anseios, etc., não havia ninguém no Brasil com quem falar ou como proceder. O meu consultor (da CAPES), era grosseiro e não respondia os emails como uma pessoa, parecia que eu falava com um robô. Eu acredito que o estudante deveria ter uma melhor orientação e acompanhamento durante o processo de mudança aos EUA e durante a estadia na Instituição. **(B. 3, homem, negro, grupo 3, RS)**

[...] sofremos muito com a falta de comunicação que os parceiros e a CAPES tem com os alunos, as vezes [sic] ficamos semanas esperando resposta por um e-mail que enviamos para os técnicos, quando ligamos para os parceiros eles sempre dão resposta que não corresponde com o que foi estabelecido entre o aluno e a CAPES, então nós alunos de certa forma [sic] nos sentimos desprotegidos. **(B. 652, homem, negro, grupo 3, cotista, MA)**

6. Dificuldade para aproveitar os créditos cumpridos durante o intercâmbio e problema com a oferta de disciplinas, a maioria já cursada no Brasil: (f= 25);

As disciplinas cursadas nas universidades americanas, por terem uma carga horária menor que nas universidades brasileiras, não são aproveitadas. Quando o aluno retorna para o Brasil são poucas as matérias aceitas. Acho que deveriam trabalhar nesse quesito para aperfeiçoar o programa. **(B. 247, mulher, negra, grupo 3, BA)**

Gostaria que tivesse um critério [sic] mais rígido [sic] para aceitarem minhas matérias [sic] na volta para o Brasil. Minha universidade nao [sic] quer aceitar nenhuma das matérias [sic] dizendo nao [sic] haver equivalencia [sic] o que eu acho muito injusto e perca de tempo. **(B. 758, homem, branco, cotista, grupo 3, MG)**

7. Rever o processo de seleção para que não prejudique os mais pobres, com mérito e menor proficiência. Uma sugestão, seria critério de renda e mérito, com manutenção de curso de imersão no exterior: (f=22);

No meu grupo de intercâmbio eu percebo que a maioria é de classe média, por isso acho que o CsF tem que também tentar atingir os mais pobres. Por fim e quase uma utopia o Governo deveria reformular o ensino de línguas na educação básica e nao [sic] apenas criar curso de línguas para universitários. Essa seria uma forma a longo prazo de democratizar [sic] o CsF para todo mundo. **(B. 503, homem, branco, grupo 4, cotista, RJ)**

Eu acredito que este é um excelente programa, porém com algumas falhas, tais como: muitos estudantes que vieram fazer o intercâmbio nos EUA comigo tem [sic] perfeitas condições de estudar fora ou já estudaram fora alguma vez, estes estudantes não se esforçam o suficiente para adquirir conhecimento e estão "passeando", sabendo que o objetivo do programa não é esse. Acredito que este programa deveria dar a chance para quem não teria esta oportunidade sem bolsa, também acredito que estas pessoas dariam mais valor. **(B. 278, homem, negro, grupo 3, cotista, RS)**

8. Evitar a concentração de muitos brasileiros numa mesma instituição, o que atrapalha no processo de aprendizado de inglês: (f=12);

Tendo aula e morando com brasileiros é muito difícil [sic] conseguir praticar o inglês [sic]. Reclamei para minha adviser de ter roomates brasileiros, ela disse que não [sic] podia fazer nada, a maioria dos meus professores nao são [sic] americanos e tem [sic] sotaque estrangeiro, restringindo ainda mais a nossa correta aprendizagem do ingles. Falo portugues [sic] o tempo inteiro nos EUA, e não [sic] é por comodidade, eu so nao [sic] tenho oportunidade. **(B. 485, homem, branco, grupo 3, RJ)**

9. Reduzir o programa e/ou investir mais na educação básica, inclusive no ensino de inglês e no ensino e na estruturação física dos laboratórios das universidades: (f=13);

[...] gostaria que o dinheiro publico [sic] fosse investido em universidades brasileiras, para um beneficio [sic] geral, nao [sic] apenas pagar universidades estrangeiras. O CsF cria oportunidade para um numero [sic] limitado de alunos, se esse dinheiro fosse investido em universidades melhores no Brasil, nao [sic] haveria necessidade de mandar brasileiros para o exterior. **(B. 532, mulher, branca, grupo 3, cotista, RS)**

10. O Programa deveria facilitar os estágios no exterior, que são difíceis de conseguir, com prioridade para os nativos: (f=11).

[...] ponto fraco do Programa é não possuir realmente algo que ajude o aluno à conseguir estágio, varia muito de estado para estado, e a grande maioria das empresas não estão dispostas [sic] a oferecer vagas de estágio para estrangeiros. **(B. 777, homem, branco, grupo 3, cotista, SP)**

Essas foram as sugestões, dentre várias outras¹¹⁰, com maior frequência nas respostas e que se alinham aos achados do estudo. Cumpre-se, assim, o quarto objetivo específico da pesquisa de contribuir, a partir da própria visão de quem participou do CsF, com o aprimoramento do Programa em suas próximas etapas.

Por fim, as críticas e as sugestões dos participantes do intercâmbio nos EUA servem de reflexão para a necessidade de melhor planejamento, monitoramento e avaliação dessa política pública. O Programa Ciência sem Fronteiras nasceu de forma afoita, por pressão do capitalismo global (LEUZE; MARTENS; RUSCONI, 2007) e dos imperativos da sociedade do conhecimento do século XXI (LIMA; CONTEL, 2011), e precisou de remendos para que a meta do quantitativo de bolsas fosse cumprida.

A análise dos resultados desta pesquisa sustenta a crítica de que as costuras improvisadas no Programa não surtirão efeitos duradouros, uma vez que não estão direcionadas às fissuras no sistema de educação básica no Brasil. Nesse sentido, a qualidade do ensino língua inglesa deve ser aprimorada principalmente e além das aulas ofertadas nas universidades públicas federais, que limitam as vagas aos potenciais candidatos do CsF.

A política linguística no Brasil mostrou-se ineficiente e inadequada para o contexto de formação internacional no século XXI, seja via mobilidade acadêmica ou por cursos a distância que se multiplicam em universidades dos países mais industrializados. Depreende-se, assim, pensar numa política mais ampla e eficaz para um ensino de qualidade das línguas modernas no Brasil.

¹¹⁰ Para maior contato com a base de dados acessar o site do GEPPHERG (<http://geppherg.fe.unb.br/>), da qual a pesquisadora é membro.

Para isso, os investimentos devem focalizar a formação e a valorização profissional de docentes que lecionam idiomas na educação básica, em especial o inglês, adotada como a língua da comunidade científica e da política. Os professores devem ter acesso privilegiados aos núcleos de línguas das universidades e oportunidades de intercâmbio no exterior.

Os problemas denunciados pelos participantes desta pesquisa mostram que o Programa requer um melhor planejamento, em suas futuras etapas, nas fases de seleção, permanência no país estrangeiro e retorno ao Brasil. O intercâmbio precisa ser melhor amparado tanto pelas agências executoras, Capes e CNPq, quanto pelas instituições de origem dos estudantes para que o conhecimento adquirido com a internacionalização seja revertido em avanços científicos e tecnológicos para o país. Afinal, esse é o objetivo primeiro do intercâmbio.

Nesse sentido, há de se fazer jus às denúncias dos bolsistas desta pesquisa sobre o caráter excludente e elitista do CsF. As desigualdades em suas diferentes variáveis não foram observadas no processo seletivo, evidenciando as contradições na política desenvolvimentista pós-Lula de promover crescimento econômico com equidade social. De fato, equidade com igualdade não se materializa no Brasil.

Por conseguinte, a política de internacionalização, que ganhou notoriedade com o CsF, mostrou-se incapaz de implementar um processo seletivo ancorado, de fato, na meritocracia. Muito embora os discursos enveredem por esse convencimento e busquem metamorfosear os interesses de um capitalismo neoliberal nas políticas públicas do Estado novo desenvolvimentista (BOITO JR, 2012, 2013; MORAIS; SAAD-FILHO, 2011).

Essa realidade de contradições intrínsecas ao CsF revelou-se na análise desta pesquisa, que recorreu ao método dialético sob a lente do materialismo histórico para explicar a complexidade acerca do seu surgimento como ação estratégica das políticas desenvolvimentistas no Brasil. A informação e o conhecimento inerentes ao Programa devem ser entendidos como matérias-primas do contínuo processo de acumulação capitalista. Por isso, lança-se luz sobre a atualidade de Marx em pleno século XXI.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>>. Acesso em: 14/set./2015.
- AGUIAR, M. A. Sistemas Universitários na América Latina e as orientações políticas de agências internacionais. In: CATANI, A. M. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 103-115.
- AVEIRO, T. M. M. O Programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. **#Tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas - RS, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2014. Disponível em: <<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/viewFile/213/103>>. Acesso em: 5 out. 2015.
- AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **INTER-AÇÃO**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, maio/ago. 2013.
- AZEVEDO, M. L. N. D.; SILVA-JÚNIOR, J. D. R.; CATANI, A. M. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA-JÚNIOR, J. D. R., *et al.* (Orgs.). **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 49-67. (Coleção Políticas Públicas de Educação/Coletânea GT 11 - Política da Educação Superior/ANPED - 9 ed.).
- BALZER, C.; RUSCONI, A. From the European Commission to the Member State and Back - A Comparison of Bologna and the Copenhagen Process. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (Eds.). **New Arenas of Education Governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making**. New York: Palgrave MacMillan, 2007. Cap. 4, p. 57-75.
- BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 3, p. 58-102, set./dez. 1996.
- _____. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHANDARI, R.; BLUMENTHAL, P. Global student mobility and the twenty-first century silk road: national trends and new directions. In: _____. (Eds.). **International students and global mobility in higher education**. New York: Palgrave MacMillan, 2013. Cap. 1, p. 1-23.
- BOITO JR., A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo, São Paulo, 2012. Trabalho apresentado no **Fórum Econômico da FGV**, São Paulo, 2012. Disponível em:

<eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/filles/fille/Painel%203%20-%20NovoDesen%20BR-%20Boito%20-Bases%20Pol%20Neodesen%20-%20PAPER.pdf>. Acesso em: 8/jun./2015.

BOITO JR., A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-39, set. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782013000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 8/jun./2015.

BONETI, L. W. A gênese das políticas públicas: princípios e determinantes. Enfim, o que são as políticas públicas e quais são os seus objetivos hoje. In: _____. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 19-66.

_____. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. D. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 214-241.

BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. Como a globalização neoliberal tornou possível o Programa Ciência sem Fronteiras? In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. D. V. (Orgs.). **Educação superior: conjunturas, políticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 91-107.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Acesso em 08/dez./2015.

_____. (a) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 08/dez./2015.

_____. (b) Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - Repes, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - Recap e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica [...]. **Diário oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11196.htm>. Acesso em: 08/dez./2015.

_____. (a) **Enunciados estratégicos para o desenvolvimento**. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2006.

_____. (b) **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 29/set./2015.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 08/dez./2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação - MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 29/set./2015.

_____. (a) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf>>. Acesso em: 09/dez./2015.

_____. (b) **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPg 2011-2020**. Brasília: Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, v. 1, dez. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPg_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 28/set./2015.

_____. (a). Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Presidência da República, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7642-13-dezembro-2011-611999-publicacaooriginal-134618-pe.html>>. Acesso em: 14/set./2015.

_____. (b). **Agenda para o novo ciclo de desenvolvimento**. 2. ed. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2011.

_____. (a). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de ensino médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 08/dez./2015.

_____. (b). Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de outubro de 2012. Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em 08/dez./2015.

_____. (c). Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação de reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de

outubro de 2012. Seção 1, p. 16. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 08/dez./2015.

_____. (a). **As desigualdades na Escolarização no Brasil**: Relatório de Observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2014.

_____. (b). Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de novembro de 2014. Seção 1, p. 11. Disponível em: <download.inep.gov.br/imprensa/2014/portaria_n_973.pdf>. Acesso em: 14/dez./2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula. 5. ed. São Paulo: 34, 2003.

_____. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/http://sielo.br>>. Acesso em: 7/jun./2015.

_____. Um terceiro desenvolvimentismo na história? In: SOUZA, P. **Brasil, sociedade em movimento**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 381-397.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/02.pdf>>. Acesso em: 7/jun./2015.

CHAVES, G. M. N. **As bolsas de graduação-sanduíche do Programa Ciência sem Fronteiras**: uma análise de suas implicações educacionais. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília. 2015.

COHN, G. Desenvolvimento como processo civilizador. In: SOUZA, P. (Org.). **Brasil, sociedade em movimento**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 25-30.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - Capes. **Relatório Final 2013**. Brasília: Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>>. Acesso em: 28/set./2015.

_____. ; CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - Capes; CNPQ. **Ciência sem Fronteiras**: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação. Brasília: Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2011.

COUTO, G. C.; DANTAS, M. A. N. A. **Utilizando Mineração de Dados para Análise de gênero nos cursos de Computação na UnB**. Brasília: UnB, 2014. 80 p.

DALE, R.; ROBERTSON, S. New Arenas of Education Governance - reflections and directions. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (Eds.) **New Arenas of Education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making**. New York: Palgrave MacMillan, 2007. p. 217-228.

DELLA-ROSA, S. F. P. **Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos. 2013.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 31-60.

DE TONI, J. **Novos arranjos institucionais na política industrial do governo Lula: a força das novas ideias e dos empreendedores políticos**. 2013. 390 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília. 2013.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FERNANDES, A. M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

FONSECA, P. C. D.; CUNHA, A. M.; BICHARA, J. D. S. O Brasil na era Lula: retorno ao desenvolvimentismo? **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 403-428, maio/ago. 2013.

GARCIA-FILICE, R. C. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília: Inep, 2007.

_____. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GARCIA-JR., A. R. Vantagens e armadilhas do atraso. Estudos internacionais e recomposição das elites dirigentes no Brasil em perspectiva comparada. In: CANÊDO, L.; TOMIZAKI, K.; GARCIA-JR., A. (Orgs.). **Estratégias educativas das elites brasileiras na era da globalização**. São Paulo: Hucitec Fapesp, 2013. p. 183-212.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. **Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 2ª reimp. 2014. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo; FLACSO Brasil, 2013. p. 253-263.

_____.; STUBRIN, F. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI, P. (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-25.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-65.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. 1. ed., 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2002.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1). Disponível em: <www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>. Acesso em: 27/ago./2014.

HARGREAVES, A. Mudança pedagógica e educacional para sociedades do conhecimento sustentáveis. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco; Capes, v. 2, 2012. p. 353-372.

HARTMANN, E. Towards an International Regime for the Recognition of Higher Education Qualifications - The Empowered Role of UNESCO in the Emergencing Global Knowledge-based Economy. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (Eds.). **New Arenas of Education Governance: the impact of international and markets on educational policy making**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 76-94.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça - GPP-GeR: módulo V**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION - IIE. **Open Doors Report on International Educational Exchange**. Washington, 2015. Disponível em: <<http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors>>. Acesso em: 02/dez./2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010 - Características da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. IBGE divulga renda domiciliar per capita 2014. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, 2015. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita_2014/Renda_domiciliar_per_capita_2014.pdf>. Acesso em: 3/ago./2015.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - síntese de indicadores 2013**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Ministério da Educação. Brasília, 2014, 133 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 15/ago./2015.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Ano 2013. Portal do Inep/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11/set./2015.

JACOBSON, R. **Remarks on U.S.-Brazil Relations on the Eve of President Dilma Rousseff's First Visit to Washington, DC**: discurso. [12 de março, 2012]. Washington, DC:

Portal do U.S. Department of State - diplomacy in action. Discurso no Woodrow Wilson International Center for Scholars. Disponível em:
<<http://www.state.gov/p/wha/rls/rm/2012/185622.htm>>. Acesso em: 15/set./2015.

JACCOUD, L. Igualdade e equidade na agenda de proteção social. In: FONSECA, A.; FAGNANI, E. (Orgs.). **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania: educação, seguridade social, pobreza, infraestrutura urbana e transição demográfica**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, v. 2, 2013. Cap. 3, p. 281-306.

JUDD, K. E. **101 mil brasileiros no mundo: as implicações do programa Ciência sem Fronteiras para o Estado desenvolvimentista brasileiro**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília. 2014.

KAZAMIAS, A. M. O conhecimento educacional: um tema negligenciado na educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco; Capes, v. 2, 2012a. p. 193-204.

_____. Agamenon contra Prometeu: globalização, sociedades do conhecimento/da aprendizagem e Paideia da nova cosmópole. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco; Capes, v. 2, 2012. p. 517-554.

KNIGHT, J. Crossborder education - changes and challenges in program and provider mobility. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K (Eds.). **New Arenas of Education Governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 137-154.

_____. Regional Education Hubs: mobility for the knowledge economy. In: BHANDARI, R.; BLUMENTHAL, P. **International Students and Global Mobility in Higher Education: national trends and new directions**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 211-230.

LASANOWSKI, V. Can speak, will travel: the influence of language on global student mobility. In: BHANDARI, R.; BLUMENTHAL, P. **International students and global mobility in higher education: national trends and new directions**. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 193-209.

LÁZARO, A. Desafios para a educação de qualidade com equidade no Brasil. In: **Educação: uma agenda urgente**. Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2012. p. 159-206.

LAWTON, W. *et al.* **Horizon Scanning: what will higher education look like in 2020**. Observatory on Borderless Higher Education. London, p. 76. 2013.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, C. L. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Um questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LEFEBVRE, H. **O marxismo**. Tradução de J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963. (Coleção Saber Atual).

LEUZE, K.; MARTENS, K.; RUSCONI, A. New Arenas of Education Governance - the impact of international organizations and markets on education policy making. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (Eds.). **New Arenas of Education Governance: the impact of international organizations and markets on education policy making**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 3-15.

LEVIN, J.; FOX, J. A.; FORDE, D. R. **Estatística para ciências humanas**. 11. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. **RBP**, v. 29, n. 3, p. 445-462, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47215/29419>>. Acesso em: 29/set./ 2015.

MANCIBO, D. Políticas de educação superior no Brasil. In: SILVA-JÚNIOR, J. D. R., *et al.* (Orgs.). **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 141-161. (Coleção Políticas Públicas de Educação/Coletânea GT 11- Política da Educação Superior/9ª ANPED).

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Escala, v. 77, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

_____. **Antologia**. Tradução de Pedro Scaron y otros. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

_____. Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais-Valia. In: _____. **O Capital**. Tradução de J. Teixeira MARTINS e Vital MOREIRA. 1. ed. Coimbra: Centelha - Promoção do Livro, SARL, v. I, 1974. Cap. 7. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm#topp>>. Acesso em: 6 out. 2015. (Transcrição de LINARES, A. para Marxists Internet Archive, 2005)

MELLO, A. F. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MERCADANTE, A. **Brasil, a construção retomada**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

_____. **Brasil: de Lula a Dilma (2003-2013)**. Madrid: Clave Intelectual, 2013.

MINAYO, M. C. S. (a) O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1, p. 9-29.

_____. (b) Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____ (Org.); _____; _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 3, p. 61-77.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - MCTI. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação - ENCTI 2012-2015**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0218/218981.pdf>. Acesso em: 19/jun./2014.

_____. **Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior - Pitce**. Brasília, DF, 31 de março de 2004. Disponível em: <http://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/cea/nelly/%202012_ECONOMIA%20INDUSTRIAL/Txt_17_Diretrizes%20politica%20industrial%20tecnologica%20e%20de%20comercio%20exterior.pdf>. Acesso em: 08/dez./2015.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - MCTI; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Portal CsF**. O programa. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Último acesso: 3/out./2015.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - MCTI; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras**. 2014. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Último acesso em: 28/set./2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **PORTAL BI**. Relatório de vagas ofertadas por IES - 1º Sisu/2015. Brasília, 2015. Extraído em: 7/jan./2015, às 13h20.

_____. **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC**. Bolsas concedidas do Ciência sem Fronteiras por ano (Capes, CNPq e iniciativa privada). Brasília, 2015. Extraído em: 15/set./2015, às 10h35.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 4, p. 507-527, out./dez. 2011.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

_____. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

_____.; BERTINATTI, N.; GOLEMBIEWSKI, L. Internacionalização e permanência na educação superior: um olhar voltado para o Ciência sem Fronteiras (CsF). **III Clabes - Terceira Conferência Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior**, 2013.

MUNDY, K. Educational Multilateralism - origins and indications for global governance. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (Eds.). **New Arenas of Education Governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 19-39.

NAFSA. Economic impact statements. Washington, DC, 2014. Disponível em: <http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/Impact/Data_And_Statistics/The_International_Student_Economic_Value_Tool>. Acesso em: 16/set./2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OBAMA, B. Pronunciamento do presidente Obama na Cúpula Empresarial Brasil-Estados Unidos. [19 de março, 2011]. Brasília: **Missão Diplomática dos Estados Unidos - Brasil**, 2011. Disponível em: <portuguese.brazil.usembassy.gov/remarks-summit.html>. Acesso em: 8/jul./2014.

OLIVEIRA, B. J. D. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas. 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188440&fd=y>>. Acesso em: 14/jan./2013.

PAIXÃO, M. *et al.* (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

PAIVA, V. L. M. O. "É preciso investir na formação dos professores". [10 junho 2015]. Brasília: **Jornal do Professor**. Entrevista concedida a Rovênia Amorim. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3872>>. Acesso em: 27/ago./2015.

PEREIRA, C. B. D. S.; HERKENHOFF, M. B. L. Ensaio para compreensão da função da educação no sistema capitalista. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 35-64, jul./dez. 2011.

PEREIRA, T.; SOUZA, M. Política linguística para o ensino de línguas estrangeiras: o impacto no programa de mobilidade acadêmica Ciências sem Fronteiras. **Salto para o Futuro - Revitalização do ensino de francês no Brasil**, Rio de Janeiro, n. 23, maio 2014. p. 15-23.

PEREIRA, V. M. Entre concepções e políticas: uma análise sobre a contribuição da política CT&I para o desenvolvimento sustentável brasileiro. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 7, n. 2, p. 89-100, jul./dez. 2013a.

_____. **Relatos de uma política: uma análise sobre o Programa Ciência sem Fronteiras**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília. 2013b.

PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. **Características Étnico-raciais da População: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, v. 2, 2013. (Estudos e Análises - Informação Demográfica e Socioeconômica).

PESSOA, I. L. **Programa de Graduação Sanduíche em Áreas Tecnológicas: características e lições da fase inicial**. 2000. 88 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília - UnB, Brasília. 2000.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

QUEIROZ, D. M. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador. 2001.

_____. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livro, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editoria, 2011. p. 55-65.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Jussara SIMÕES. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba (SP), v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 08/jul./2015.

ROEMER, J. E. Equality of opportunity. In: ARROW, K.; BOWLES, S.; DURLAUF, S. (Eds.). **Meritocracy and economy inequality**. Princeton: Princeton University Press, 2000. Cap. 2, p. 17-32.

ROUSSEFF, D. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na 38ª Reunião Ordinária do Pleno do Conselho de Desenvolvimento Econômico - CDES**. Brasília: Palácio do Planalto, 26 jul. 2011. Discurso publicado no Portal de Notícias do Palácio do Planalto, 2011. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-38a-reuniao-ordinaria-do-pleno-do-conselho-de-desenvolvimento-economico-e-social-cdes>>. Acesso em: 9/jul./2014.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 1ª reimp. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo; FLACSO Brasil, 2013. p. 136-143.

SAFATLE, V. O mito do desenvolvimento econômico na era Lula. In: SOUZA, P. (Org.). **Brasil, sociedade em movimento**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 71-76.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

_____. A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; SHULTZ, L. (Des) Construindo pontes: parcerias universitárias internacionais no Brasil e no Canadá. In: GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. (Orgs.). **Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2015. Cap. 1, p. 17-34.

_____.; NASCIMENTO, E. P.; BUARQUE, C. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 39-61, mar. 2013.

SANTOS-JORGE, M. L. D.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-132.

SCHWAB, K.; PORTER, M. E. **The Global Competitiveness Report 2008-2009**. Geneva, Switzerland: World Economic Forum, 2008. Disponível em: <www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalcompetitivenessReport_2008-09.pdf>. Acesso: 10/dez./2015.

SENADO FEDERAL. **Audiência Pública destinada a avaliar a política pública de Formação de Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação, com especial enfoque para o programa Ciência sem Fronteiras**. Apresentação Jorge Almeida Guimarães em 29 de abril de 2015, Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F3nMUfpdvT0>> Acesso em: 18/ago./2015.

SCHERRER, C. GATS - Commodifying education via trade treaties. In: MARTENS, K.; RUSCONI, A.; LEUZE, K. (Eds.). **New Arenas of Education Governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 117-135.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Tradução de Sérgio Bath e Oswaldo Biato. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

_____. Masificación, equidad y calidad: los retos de la educación superior en Brasil - Análisis del período 2009-2013. In: BRUNNER, J. J.; VILLALOBOS, C. (Eds.). **Políticas de Educación Superior en Iberoamérica**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2014. p. 199-243. (Versão revista e atualizada em 2015). Disponível em: <https://archive.org/details/universia_port_201501>. Acesso em: 13/set./2015.

SEN, A. Merit and justice. In: ARROW, K.; BOWLES, S.; DURLAUF, S. (Eds.). **Meritocracy and economic inequality**. Princeton: Princeton University Press, 2000. Cap. 1, p. 5-16.

SILVA, S. M. W. D. (a) **Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras**. 2012. 113 f. Dissertação (Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasília. 2012.

SILVA, S. R. D. (b) **Estado, Educação e equidade no Brasil: a formação gerenciada da cidadania**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SILVA-JUNIOR, J. R.; CATANI, A. M. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 157-181. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

_____.; SPEARS, E. Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 3-23, set. 2012. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4202/3408>>. Acesso em: 7/jul./2015.

SOUZA, R. A. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 133-146.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. Tradução de Maria Claudia Bontempi Pizzi. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 151-163, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1026/320>>. Acesso em: 11/set./2015.

TARCUS, H. Leer a Marx en el siglo XXI. In: MARX, K. **Antología**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2015. p. 5-57.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Nacional, v. 10, 1967. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação).

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THIENGO, L. C. **As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e produção de consenso**. 2013. 127 f. Dissertação (*Magister Scientiae*) - Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2013.

PIZA, S. L. D. T. Empresa, educação e meritocracia: a propósito de Michael Young. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 11, n. 1-2, p. 211-222, dez. 1985. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33345>>. Acesso em: 15/set./2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed., 22 reimp. São Paulo: Atlas, 2013.

TROW, M. A. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII**. Kluwer: International Handbook of Higher Education, 2005. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em: 11/ago./2015.

UNTERHALTER, E. Justiça social, teoria do desenvolvimento e a questão educacional. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco, Capes, v. 2, 2012. p. 165-188.

U. S. DEPARTMENT OF STATE - DIPLOMACY IN ACTION. **100,000 Strong in the Americas**. Washington: Bureau of Western Hemisphere Affairs. Under Secretary for Political Affairs. Disponível em: <<http://www.state.gov/p/wha/rt/100k/>>. Acesso em: 15/set./2015.

VELHO, L. Políticas governamentais e motivações para aproximar pesquisa acadêmica e setor produtivo. In: VELLOSO, J. (Org.); CUNHA, L. A.; VELHO, L. **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p. 113-155.

_____. Conceitos de ciência e a política científica, tecnológica e de inovação. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 26, p. 128-153, jan./abr. 2011.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VIEIRA, M.; MACIEL, A. Programas de internacionalização do ensino superior nos Estados Unidos. **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**, Brasília: Ministério das Relações Exteriores - MRE, n. 9, p. 147-166, set. 2012.

WALLERSTEIN, I. After developmentalism and globalization, what? In: **Conference Development challenges for the 21 st century**, 1 out. 2004, Cornell University. Disponível em <<http://www.iwallerstein.com/after-developmentalism-and-globalization-what/>>. Acesso em: 8/jun./2014.

WESTPHAL, A. S. **Egresso da primeira chamada do Programa "Ciência sem Fronteiras"**: reflexos no sistema brasileiro (*learning with outcomes*). 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília. 2014.

YAZBECK, D. C. D. M. Avaliação educacional básica: por entre alguns projetos que tecem a história e os caminhos da institucionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE**, v. 18, n. 2, p. 244-257, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25492/14822>>. Acesso em: 21/abr./2014.

APÊNDICE A – Questionário virtual da pesquisa

Questionário para pesquisa acadêmica

Prezado (a) bolsista do Programa Ciência sem Fronteiras,

Sou mestranda pela Universidade de Brasília (UnB) e jornalista do Ministério da Educação (MEC). Esta é uma pesquisa sobre os estudantes brasileiros selecionados para intercâmbio pelo Programa Ciência sem Fronteiras nos Estados Unidos.

O objetivo do estudo é traçar um perfil dos alunos que permita verificar e analisar os critérios na seleção do programa. As informações recebidas serão utilizadas apenas com finalidade acadêmica e não será necessário que você se identifique. A pesquisa insere-se na área de concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB e tem a orientação da professora doutora Renísia Cristina Garcia Filice.

Embora seja opcional, a sua participação será importante para a construção da amostra desta pesquisa. Você levará no máximo 10 minutos para responder a todas as questões.

Agradeço e coloco-me à disposição para esclarecimentos pelo e-mail:
rovenia.borges@mec.gov.br.

Rovênia Amorim

Ciente do objetivo deste questionário, assinale que você concorda em participar, de forma voluntária e anônima, deste questionário.

Sim

Numa escala de 1 a 6, onde 1 significa "insuficiente" e 6 significa "suficiente", como você classifica o seu nível de inglês ao chegar ao país do intercâmbio em relação à:

a) leitura

1 2 3 4 5 6

Insuficiente Suficiente

b) escrita

1 2 3 4 5 6

Insuficiente Suficiente

c) conversação

1 2 3 4 5 6

Insuficiente Suficiente

d) proficiência geral

1 2 3 4 5 6

Insuficiente Suficiente**Assinale o "principal meio" pelo qual você adquiriu conhecimento em língua inglesa?**

- Na escola
- Em curso de língua (privado)
- Em curso de língua (gratuito)
- Em curso de idioma na internet
- Em intercâmbio para o exterior no ensino médio
- Em intercâmbio para o exterior na graduação pelo Ciência sem Fronteiras
- Por conta própria (autodidata)
- Outro

Você fez curso de idioma no exterior pelo Ciência sem Fronteiras?

- Sim
- Não

Você recebeu a bolsa pelo CsF para qual área de conhecimento?

- Engenharias e demais áreas tecnológicas
- Ciências Exatas e da Terra
- Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde
- Computação e Tecnologias da Informação
- Tecnologia Aeroespacial
- Fármacos
- Produção Agrícola Sustentável
- Petróleo, Gás e Carvão Mineral
- Biotecnologia
- Nanotecnologia e Novos Materiais
- Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais
- Biodiversidade e Bioprospecção
- Ciências do Mar
- Indústria Criativa
- Novas Tecnologias e Engenharia Construtiva
- Formação de Tecnólogos
- Tecnologia Mineral
- Energias Renováveis

Numa escala de 1 a 6, onde 1 significa "discordo totalmente" e 6 significa "concordo totalmente", o seu nível de conhecimento de inglês foi (ou está sendo) um problema na realização das disciplinas na instituição do intercâmbio.

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

No Brasil, em que tipo de instituição de educação superior você estuda?

- Pública
- Privada

Esta instituição está situada em que unidade da Federação?

- Amazonas (AM)
- Acre (AC)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Amapá (AP)
- Pará (PA)
- Tocantins (TO)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Mato Grosso (MT)
- Goiás (GO)
- Distrito Federal (DF)
- Ceará (CE)
- Maranhão (MA)
- Pernambuco (PE)
- Alagoas (AL)
- Sergipe (SE)
- Bahia (BA)
- Piauí (PI)
- Paraíba (PB)
- Rio Grande do Norte (RN)
- São Paulo (SP)
- Minas Gerais (MG)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Espírito Santo (ES)
- Paraná (PR)
- Santa Catarina (SC)
- Rio Grande do Sul (RS)

No ensino médio, você cursou que tipo de escola?

- Pública
- Privada
- Militar
- Outra

Qual o último nível de escolaridade da sua mãe?

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior
- Mestrado
- Doutorado

Qual o último nível de escolaridade do seu pai?

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior
- Mestrado
- Doutorado

Qual a renda mensal da sua família?

- Até 1.000,00
- De 1.001,00 a 4.000,00
- De 4.001,00 a 7.000,00
- De 7.001,00 a 10.000,00
- De 10.001,00 a 13.000,00
- De 13.001,00 a 16.000,00
- De 16.001,00 a 19.000,00
- Acima de 19.000,00

Assinale a situação abaixo que melhor descreve o seu caso como bolsista.

- Não tenho renda e meus gastos são (ou foram) financiados somente pela bolsa do Ciência sem Fronteiras.
- Não tenho renda, mas recebo (ou recebi) ajuda da família para financiar meus gastos.
- Tenho renda própria e utilizo-a (ou utilizei-a) para complementar a bolsa do Ciência sem Fronteiras nos meus gastos.
- Tenho renda, mas meus gastos são (ou foram) financiados somente pela bolsa do Ciência sem Fronteiras.

Qual o seu sexo?

- Feminino
- Masculino

Na sua opinião, entre as duas opções a seguir, o que mais contribui para conseguir uma bolsa do Ciência sem Fronteiras?

- Ter estudado em uma boa escola
- Ter feito um curso de idioma.

Se marcou a primeira opção na questão anterior, explique por que ter estudado numa boa escola influenciou o seu sucesso acadêmico.

Se marcou a segunda opção, explique por que ter feito um curso de idioma influenciou o seu sucesso acadêmico.

Na sua opinião, há dificuldade de aprender inglês na escola regular de educação básica até a conclusão do ensino médio?

Em que medida o Programa Ciência sem Fronteiras influenciará o seu futuro profissional?

O espaço abaixo é reservado para que você escreva sobre a experiência de ter participado do Programa Ciência sem Fronteiras (observações, críticas, sugestões).

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by
 Google Forms

This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APÊNDICE B – Principais trabalhos acadêmicos sobre o CsF publicados entre 2011-2015

Título	Autoria (Orientação)	Instituição Link para acesso	Classificação	Ano*
A mobilidade internacional de pós-graduandos e pesquisadores e a internacionalização da produção do conhecimento: efeitos de uma política pública no Brasil	Maria Luiza de Santana Lombas (Fernanda Antônia da Fonseca Sobral)	Universidade de Brasília (UnB) Departamento de Sociologia http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15438/1/2013_MariaLuizadeSantanaLombas.pdf	Tese	2013
Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras	Stella Maris Wolff da Silva (Ivan Rocha Neto)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69929/000875539.pdf?sequence=1	Dissertação	2012
Relatos de uma política: uma análise sobre o Programa Ciência sem Fronteiras	Vânia Martins Pereira (Arthur Oscar Guimarães)	Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15634/1/2013_VaniaMartinsPereira.pdf	Dissertação	2013
As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e produção de consenso	Lara Carlette Thiengo (Cezar Luiz de Mari e Maria Carmem Aires Gomes)	Universidade Federal de Viçosa http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5438	Dissertação	2013
Brasil e Alemanha: a cooperação entre DAAD e o CNPq nos 23 anos do convênio DAAD/CNPq/CAPES	Jurandir Fermon Ribeiro Júnior (Arthur Oscar Guimarães)	Universidade de Brasília (UnB) Centro de Desenvolvimento Sustentável http://repositorio.unb.br/handle/10482/15720?mode=full	Dissertação	2013
Egresso da primeira chamada do programa “Ciência sem Fronteiras”: reflexos no sistema educacional brasileiro (learning with outcomes)	Angela Mara Sugamoto Westphal (Célio da Cunha)	Universidade Católica de Brasília (UnB) http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2187	Dissertação	2014
101 mil brasileiros no mundo: as implicações do programa Ciência sem Fronteiras para o Estado desenvolvimentista brasileiro	Katherine Elizabeth Judd (Henrique Carlos de Oliveira Castro)	Centro de Pós-Graduação sobre as Américas (Cepac/UnB) http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15453/1/2014_KatherineElizabethJudd.pdf	Dissertação	2014
As bolsas de graduação-sanduíche do Programa Ciência sem Fronteiras: uma análise de suas implicações educacionais	Gérlia Maria Nogueira Chaves (Ranilce Guimarães-Iosif)	Universidade Católica de Brasília (UCB)	Dissertação	2015
Ciência sem Fronteiras e as fronteiras da ciência: os arrabaldes da educação superior brasileira	Jorge Luiz dos Santos Junior	Revista de Políticas Públicas, Sao Luís, v.16, n.2, p. 341-351, jul./dez. 2012. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321129114006	Artigo	2012

Internacionalização e permanência na educação superior: um olhar voltado para o Ciência sem Fronteiras	Marília Costa Morosini, Nicole Betinatti e Luan Golembiewski	III Conferência Latinoamericana sobre el abandono em la educación superior http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_3/ponencia_completa_183.pdf	Artigo	2013
The internationalization process for graduate studies in Brazil	Angela Sugamoto Westphal	Universidade Católica de Brasília e Capes - <i>Cultural and Pedagogical Inquiry</i> http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cpi/article/view/20519/15711	Artigo	2013
Educação Superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos	Mário Luiz Neves de Azevedo e Afrânio Mendes Catani	Revista da Faculdade de Educação da UFG Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2013 http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/26103/15512	Artigo	2013
O incremento da mobilidade internacional em nível de graduação em uma Ifes resultante do Programa Ciência sem Fronteiras: um perfil multifacetado dos beneficiários do programa	Liliane Gontam Timm Della Méa, Maria de Lourdes Severo Regio, Vitor Francisco Schuch Junior	<i>XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Americas – Rendimientos académicos y eficacia social de la universidad</i> https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113142/2013221%20-%200%20incremento%20da%20mobilidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Artigo	2013
A inserção da contabilidade ambiental no contexto universitário brasileiro de ciência, tecnologia e inovação	Renato Santiago Quintal, Jefferson Siqueira Silva, Thiago Miranda de Freitas, Joelson Coelho Fagundes Junior, Alan Scheidegger Ferreira, Branca Regina Cantisano dos Santos e Silva Riscado Terra e Álvaro Vieira Lima	Revista em Agronegócio e Meio Ambiente, v. 6, n. 3, p. 533-551, set./dez. 2013. http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/rama/article/view/2589	Artigo	2013
Análise dos objetivos do Programa Ciências sem Fronteiras: ótica do graduando em engenharia de produção	Thyago de Melo Duarte Borges, Luciano Queiroz de Araújo Junior, Aline Bezerra Florêncio, João Angra Neto, Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz e Jamerson Viegas Queiroz	<i>XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Americas - Rendimientos académicos y eficacia social de la universidad</i> https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114808	Artigo	2013
Participação em programa de intercâmbio internacional: contribuições da experiência de graduação-sanduíche em enfermagem	Renata de Moura Bubadué, Franco Carnevale, Cristiane Cardoso de Paula, Stela Maris de Mello Padoin e Eliane Tatsch Neves	Revista de Enfermagem da UFSM, v. 3, ed. 3, p. 555-562, dez./2013. http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reufsm/article/view/7922	Artigo	2013

Análise Política quanto à eficiência do Programa Ciência sem Fronteiras: relatos IFRN e UFRN	Renata Pereira Barreto, Pablo Hermínio Silva, Marina Bezerra, Mariana Jesus	IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN – Tecnologia e Inovação para o Semiárido http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1018/66	Artigo	2013
Entre concepções e políticas: uma análise sobre a contribuição da política CT&I para o desenvolvimento sustentável brasileiro	Vania Martins Pereira	Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 7 n. 2, p. 89-100, jul. / dez. 2013 http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/boletim/article/view/2177-4560.20130016/3003	Artigo	2013
Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística.	José Marcelo Freitas de Luna e Paulo Roberto Sehnem	RBPAE, v. 29, n. 3, p. 445-462, set./dez. 2013. http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47215/29419	Artigo	2013
Efeitos münchhausen políticos: oposições-disjunções e acobertamentos das contradições entre línguas, ciências e fronteiras...	Helson Flávio da Silva Sobrinho	ORLANDI, E. P. Linguagem, sociedade, políticas (Org.) Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014. http://www.univas.edu.br/menu/POSGRADUACAO/cursos/stricto/mcl/docs/LivroLinguagemSociedadePolitic.pdf	Artigo	2014
O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação	Eric Spears	Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.11-21. http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1026/320	Artigo	2014
Política linguística para o ensino de línguas estrangeiras: o impacto no programa de mobilidade acadêmica Ciências sem Fronteiras	Marina Souza e Telma Pereira	Salto para o Futuro. Revitalização do ensino de francês no Brasil Ano XXIV - Boletim 3 maio – 2014 http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15454203_14RevitalizacaoEnsinoFrancesBrasil.pdf	Artigo	2014
O Programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional	Thais Mere Marques Aveiro	# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 3, n. 2, 2014. Ser.canoa.ifrs.edu.br/ser/index.php/tear/article/view/213	Artigo	2014

Fonte: Google Acadêmico e BDTD. * Ano de defesa para teses e dissertações e de publicação para artigos.

APÊNDICE C – Proficiência exigida nas chamadas públicas do CsF para os EUA

Chamada Pública	Nº de Inscritos	Nº de bolsas concedidas	Exigência de inglês (proficiência)
01/2011	7.997	930	- Teste TOEFL-iBT (79 pontos).
102/2011	16.256	864	- Teste TOEFL-iBT (79 pontos) ou TOEFL-PBT (550 pontos). - Candidatos que não obtiveram o nível mínimo de proficiência foram beneficiados com curso intensivo de língua inglesa nos EUA, de até 8 semanas.
117/2012	4.272	1.565	- TOEFL/iBT (79 pontos) ou TOEFL-PBT (550 pontos); ou IELTS (6,5 pontos). - Candidatos que não obtiverem o nível mínimo de proficiência, mas com pontuação superior a 70 pontos na modalidade iBT, ou 525 pontos na modalidade PBT, ou 6,0 pontos no IELTS, foram beneficiados com curso de língua inglesa de até 8 semanas nos EUA, antes do curso. - A Retificação 1 ampliou as chances dos candidatos com menor pontuação nos testes de proficiência. Candidatos para o programa com pontuação maior ou igual a 59 pontos no iBT, ou 497 pontos no PBT, ou 5,5 pontos no IELTS foram beneficiados com curso de língua inglesa de até 16 semanas nos EUA, antes do início do curso.
131/2012	616	120	- TOEFL-PBT (400 pontos) ou TOEFL-iBT (27 pontos) ou CBT (106 pontos) ou IELTS (3.5 pontos). - Candidatos que não obtiveram o nível mínimo de proficiência foram beneficiados com cursos de língua inglesa. - Estudantes que iniciaram as atividades no exterior em março de 2013 precisaram de TOEFL-PBT (475 pontos) ou TOEFL- iBT (49 pontos) ou TOEFL-CBT (152 pontos) ou IELTS (4,5 pontos). - O edital permitiu seis meses de estágio linguístico. - A Retificação III acrescentou a opção de pontuação 400 no TOEFL- ITP; e acrescentou a alternativa de TOEFL-ITP (475 pontos) para os candidatos que iniciaram atividades no exterior em março de 2013.
132/2012	748	158	- TOEFL nas modalidades IBT (69 pontos) ou PBT (525 pontos). - Candidatos que não obtiverem o nível mínimo de proficiência, tendo conseguido pontuação superior a 59 pontos na modalidade IBT, ou 500 pontos na modalidade PBT, puderam ser beneficiados com curso de língua inglesa de até oito semanas nos EUA.
143/2013	17.634	7.386	- Os bolsistas foram distribuídos em 4 grupos (A, B, B1 e B2), de acordo com o período de início da bolsa e o nível de proficiência em língua inglesa: TOEFL-ITP ou TOEFL-iBT. - Os bolsistas do grupo A são aqueles que obtiveram a nota mínima para ingresso direto no curso de graduação, a partir de janeiro de 2014. - Os do grupo B são aqueles que obtiveram ou não a nota mínima de proficiência para início das aulas em agosto/setembro 2014. Os que não obtiveram a nota mínima de ingresso direto no curso de graduação, receberam treinamento intensivo de língua inglesa nos EUA: a) Grupo B1: treinamento de oito semanas (nota no TOEFL-ITP entre 500 e 549 ou TOEFL-iBT entre 61 e 78); b) Grupo B2: treinamento de seis meses (nota no TOEFL-ITP entre 437 e 499 ou TOEFL-iBT, entre 41 e 60). - O ingresso do bolsista na graduação sanduíche nos EUA, porém, fica condicionada à aprovação em novo teste a ser

			<p>ministrado ao final do curso de inglês. Caso não tenha obtido a nota mínima, estabelecida pela universidade nos EUA, o bolsista poderá continuar com o curso de inglês, concomitantemente ao curso de graduação que terá carga horária reduzida.</p> <p>- Todos os candidatos que se inscreveram para esse edital puderam realizar teste de proficiência de língua inglesa (TOEFL-ITP) gratuitamente.</p>
156/2013	22.104	6.874	<p>- Os candidatos foram selecionados em três grupos conforme a proficiência em língua inglesa:</p> <p>a) Grupo 1: TOEFL-iBT (79 pontos) ou TOEFL-ITP (550 pontos); b) Grupo 2: TOEFL-iBT (61 a 78) e TOEFL-ITP (500 a 549); c) Grupo 3: TOEFL-iBT (41 a 60) ou TOEFL-ITP (437 a 499).</p> <p>- Os bolsistas do Grupo 2 receberam treinamento prévio de inglês de curta duração, de 2 meses. - Os bolsistas do Grupo 3 receberam treinamento prévio de inglês de longa duração, de 5 meses, com o curso de inglês concomitantemente ao curso de graduação, que terá carga horária reduzida. - Todos os candidatos que se inscreveram para esse edital também puderam realizar teste de proficiência de língua inglesa (TOEFL-ITP) gratuitamente.</p>
180/2014	16.197	4.828	<p>- Os candidatos foram distribuídos em dois grupos, de acordo com o nível de proficiência de língua inglesa:</p> <p>a) Grupo 1: TOEFL-iBT (79) ou TOEFL-ITP (550); b) Grupo 2: TOEFL-iBT (69 a 78) ou TOEFL-ITP (525 a 549).</p> <p>- Os bolsistas do grupo 2 fizeram curso de inglês de curta duração, de oito semanas, antes do início das aulas.</p>
196/2014	1.083	51	<p>- Os candidatos selecionados foram distribuídos em dois grupos, de acordo com o nível de proficiência de língua inglesa:</p> <p>a) Grupo 1: TOEFL-iBT (79) ou TOEFL-ITP (550); b) Grupo 2: TOEFL-iBT (69 a 78) ou TOEFL-ITP (525 a 549).</p> <p>- Os bolsistas do Grupo 2 realizaram treinamento prévio de inglês de curta duração, de dois meses. - O MEC oferece, por meio do IsF, teste de inglês TOEFL-ITP, gratuitamente.</p>

Fonte: Capes. Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Escolaridade da família dos bolsistas, segundo a região

Região Norte (N)

Tabela 1 – Distribuição da escolaridade familiar por gênero e raça no Norte

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas brancos		Mães/bolsistas negros		Pais/bolsistas brancos		Pais/bolsistas negros	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	1	5,5	7	15,6	3	16,7	11	25,0
Ensino Médio	5	27,8	15	33,3	7	38,9	21	47,7
Educação Superior	9	50,0	21	46,7	6	33,3	12	27,3
Mestrado	2	11,1	1	2,2	-	-	-	-
Doutorado	1	5,6	1	2,2	2	11,1	-	-
Total	18	100	45	100	18	100	44	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Região Nordeste (NE)

Tabela 2 – Distribuição da escolaridade familiar por gênero e raça no Nordeste

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas brancos		Mães/bolsistas negros		Pais/bolsistas brancos		Pais/bolsistas negros	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	13	10,3	17	10,9	21	16,7	34	21,8
Ensino Médio	39	31,0	60	38,4	45	35,7	60	38,5
Educação Superior	62	49,2	71	45,5	49	38,9	52	33,3
Mestrado	9	7,1	4	2,6	8	6,3	6	3,8
Doutorado	3	2,4	4	2,6	3	2,4	4	2,6
Total	126	100	156	100	126	100	156	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Região Centro-Oeste (CO)

Tabela 3 – Distribuição da escolaridade familiar por gênero e raça no Centro-Oeste

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas brancos		Mães/bolsistas negros		Pais/bolsistas brancos		Pais/bolsistas negros	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	3	4,5	7	11,65	7	10,6	7	13,0
Ensino Médio	21	31,8	12	20,0	21	31,8	17	31,5
Educação Superior	34	51,6	33	55,0	30	45,5	22	40,7
Mestrado	5	7,6	1	1,7	5	7,6	7	13,0
Doutorado	3	4,5	7	11,65	3	4,5	1	1,8
Total	66	100	60	100	66	100	54	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Região Sudeste (SE)

Tabela 4 – Distribuição da escolaridade familiar por gênero e raça no Sudeste

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas brancos		Mães/bolsistas negros		Pais/bolsistas brancos		Pais/bolsistas negros	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	53	13,3	31	23,1	59	14,8	31	23,1
Ensino Médio	123	31,0	45	33,6	125	31,4	58	43,3
Educação Superior	189	47,6	49	36,6	174	43,7	37	27,6
Mestrado	21	5,3	7	5,2	26	6,6	4	3,0
Doutorado	11	2,8	2	1,5	14	3,5	4	3,0
Total	397	100	134	100	398	100	134	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Região Sul (S)

Tabela 5 – Distribuição da escolaridade familiar por gênero e raça no Sul

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas brancos		Mães/bolsistas negros		Pais/bolsistas brancos		Pais/bolsistas negros	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	24	11,6	9	29,0	32	15,4	8	25,8
Ensino Médio	62	29,8	6	19,4	74	35,6	11	35,5
Educação Superior	104	50,0	13	41,9	86	41,3	10	32,3
Mestrado	10	4,8	3	9,7	9	4,3	2	6,4
Doutorado	8	3,8	-	-	7	3,4	-	-
Total	208	100	31	100	208	100	31	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

APÊNDICE E – Escolaridade da família dos bolsistas (grupos 3 e 4), segundo a região

Região Norte (N)

Tabela 1 – Distribuição da escolaridade da família por grupos 3 e 4 – Norte

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas grupo 3		Mães/bolsistas grupo 4		Pais/bolsistas grupo 3		Pais/bolsistas grupo 4	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	4	11,8	3	27,3	7	21,2	6	54,6
Ensino Médio	11	32,3	8	72,7	18	54,6	4	36,3
Educação Superior	19	55,9	-	-	8	24,2	1	9,1
Mestrado	-	-	-	-	-	-	-	-
Doutorado	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	34	100	11	100	33	100	11	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Região Nordeste (NE)

Tabela 2 – Distribuição da escolaridade da família por grupos 3 e 4 – Nordeste

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas grupo 3		Mães/bolsistas grupo 4		Pais/bolsistas grupo 3		Pais/bolsistas grupo 4	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	20	15,2	8	25,0	36	27,3	17	51,5
Ensino Médio	57	43,2	19	59,4	60	45,5	15	45,5
Educação Superior	51	38,6	5	15,6	35	26,5	1	3,0
Mestrado	4	3,0	-	-	1	0,7	-	-
Doutorado	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	132	100	32	100	132	100	33	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Região Centro-Oeste (CO)

Tabela 3 – Distribuição da escolaridade da família por grupos 3 e 4 – Centro-Oeste

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas grupo 3		Mães/bolsistas grupo 4		Pais/bolsistas grupo 3		Pais/bolsistas grupo 4	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	7	16,7	2	50,0	10	23,8	1	25,0
Ensino Médio	17	40,5	1	25,0	22	52,4	2	50,0
Educação Superior	16	38,1	1	25,0	5	11,9	-	-
Mestrado	2	4,7	-	-	4	9,5	1	25,0
Doutorado	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Total	42	100	4	100	42	100	4	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.

Região Sudeste (SE)

Tabela 4 – Distribuição da escolaridade da família por grupos 3 e 4 – Sudeste

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas grupo 3		Mães/bolsistas grupo 4		Pais/bolsistas grupo 3		Pais/bolsistas grupo 4	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ensino Fundamental	57	27,5	11	45,8	62	30,1	10	41,7
Ensino Médio	82	39,6	11	45,8	91	44,2	11	45,8
Educação Superior	60	29,0	2	8,4	47	22,8	3	12,5
Mestrado	6	2,9	-	-	6	2,9	-	-
Doutorado	2	1,0	-	-	-	-	-	-
Total	207	100	24	100	206	100	24	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora

Região Sul (S)

Tabela 5 – Distribuição da escolaridade da família por grupos 3 e 4 – Sul

Nível de escolaridade	Mães/bolsistas grupo 3		Mães/bolsistas grupo 4		Pais/bolsistas grupo 3		Pais/bolsistas grupo 4	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Ensino Fundamental	24	25,0	3	37,5	24	25,0	7	87,5
Ensino Médio	34	35,4	5	62,5	44	45,8	1	12,5
Educação Superior	33	34,4	-	-	24	25,0	-	-
Mestrado	5	5,2	-	-	3	3,1	-	-
Doutorado	-	-	-	-	1	1,1	-	-
Total	96	100	8	100	96	100	8	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaboração da autora.