



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Classes, Desigualdades e Políticas Públicas [ST]

ENTRE PORTUGAL E ESTADOS UNIDOS: O IMPACTO DAS DESIGUALDADES EM DUAS ROTAS DO PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

BORGES, Rovênia Amorim

Doutoranda em Educação, Universidade do Minho, roveniaa@gmail.com

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina

Doutora em Educação, Universidade de Brasília, renisiagarcia@gmail.com

Resumo

Este artigo discorre sobre duas contradições evidenciadas pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) no contexto do novo paradigma desenvolvimentista no Brasil: o fluxo inicial da mobilidade para Portugal em decorrência de inexistência da barreira linguística, e que foi direcionado para os Estados Unidos após a intervenção do governo brasileiro, e o perfil elitista dos estudantes enviados para instituições estadunidenses. Os dados analisados vieram de dois sites oficiais do programa – o Painel de Controle e o Bolsistas pelo Mundo – e ampliados com informações de amostra de pesquisa própria, composta por 1.283 bolsistas de graduação do CsF nos EUA. Os cruzamentos estatísticos tiveram o suporte do software Statistical Package for the Social Sciences e revelaram o impacto das assimetrias sociais e raciais na composição do intercâmbio, que se configurou como espaço de privilégio para estudantes brancos (61,7%), do gênero masculino (57,2%) e de classe alta (36%). O artigo reitera a urgência de investir em maior qualidade no ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a importância de observar a intersecção de diversas variáveis nas políticas de internacionalização, como condição sine qua non para que as desigualdades não se perpetuem nos patamares mais elevados de formação e de qualificação profissional na sociedade do conhecimento do século XXI.

Abstract

This article discusses about two contradictions evidenced by the Science without Borders Program (SwB) in the context of the new developmental paradigm in Brazil: the initial flow of mobility to Portugal due to the lack of language barrier, directed to the United States after the Brazilian government intervention and the elitist profile of students sent to US institutions. The data analyzed were obtained from two official websites of the program – the Control Panel and Scholarship holders around the World - and expanded with data collected from own research, consisting of 1,283 undergraduate SwB fellows in the USA. The Statistical Analysis were supported by the Statistical Package for Social Sciences software and revealed the impact of gender, race and social class inequalities in the exchange composition, which is configured as privileged space for white students (61.7%), to the male gender (57.2%) and upper class (36%). The article reiterates the urgency to invest in higher quality of teaching foreign languages in Brazil and the importance of observing several variables in internationalization policies, as a sine qua non condition to avoid the inequalities to be perpetuated in higher levels of training and professional qualification in the knowledge society of the twenty-first century.

Palavras-chave: Ciência sem Fronteiras; internacionalização da educação superior; língua inglesa; Brasil; Portugal.

Keywords: Science without Borders; internationalization of higher education; English language; Brazil; Portugal.

[COM 0493]

Introdução

Nas duas primeiras décadas do século XXI, nos governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014), o Estado brasileiro ensaiou uma retomada das políticas desenvolvimentistas¹ que haviam sido interrompidas pela crise econômica dos anos 1980, abrindo espaço às propostas neoliberais. Todavia, as alterações na governança nacional ocorreram *pari passu* à dinâmica da chamada economia do conhecimento, e levou o país a considerar as políticas educacionais na agenda estratégica para favorecer e aumentar a competitividade de empresas nacionais no mercado mundial.

Dessa forma, frente ao projeto neoliberal que caracterizou as duas últimas décadas do século XX, o Estado brasileiro buscou uma política alternativa de desenvolvimento que compatibilizasse crescimento econômico com equidade social. De acordo com Sicsú et al. (2007, p. 508), o novo desenvolvimentismo ancorou-se na concepção de um Estado forte e indutor de um setor produtivo inovador e competitivo, capaz de ampliar a participação do país no mercado internacional. Para tanto, o Estado forçou-se a protagonizar políticas para “eliminar as desigualdades exageradas de renda e riqueza”.

Assim, embora guarde raízes no velho desenvolvimentismo que vigorou de 1930 a 1980, o novo desenvolvimentismo criou políticas um pouco mais adequadas à realidade brasileira da primeira década do novo século. Nesse propósito, políticas educacionais voltadas ao progresso técnico e científico em áreas de conhecimento com potencial econômico para o país foram alçadas à centralidade nos governos Lula e Dilma. O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) surgiu em meio à essa nova conjuntura política interna, mas atrelada à dinâmica do capitalismo global.

Este artigo discorre sobre a complexidade acerca dessa política de internacionalização da educação superior no Brasil, sob o olhar acurado de o quanto as desigualdades estruturais da sociedade brasileira impediram a justiça social no processo seletivo do intercâmbio. Para isso, são apresentados dados oficiais de dois sites do programa e de pesquisa autoral², resultado de mestrado profissional em Educação concluído em 2015 na Universidade de Brasília (UnB). O estudo revelou que o CsF se configurou em espaço de exclusão para estudantes pobres e negros, resultando, pois, num paradoxo para um Estado desenvolvimentista que, retoricamente, moldou suas políticas para fomentar crescimento econômico com redução de desigualdades.

1. O desafio da equidade na política de internacionalização do Brasil

O Estado novo desenvolvimentista no Brasil, que tomou forma a partir do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), buscou incorporar nas políticas públicas a concepção teórica de interseccionalidade³. De acordo com essa perspectiva, em sociedades desiguais como a brasileira, a “coexistência de eixos de subordinação entre indivíduos e grupos” (Heilborn *et al.*, 2011, p. 40), por exemplo diferenças que se sobrepõem como ser pobre, negro e mulher, acaba por gerar situações de desvantagens e de discriminação para determinadas camadas sociais.

O governo Lula viu-se, portanto, desafiado a superar um quadro de desigualdades históricas a fim de promover uma democracia com justiça social, nos moldes dos princípios da igualdade equitativa de oportunidades e da diferença, defendidos por John Rawls, em 1971, na obra *Uma Teoria da Justiça*. De acordo com o teórico norte-americano (2009, p. 87-88), bem aos moldes neoliberais, 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”, pois, segundo ele, as “expectativas dos que têm as mesmas capacidades e aspirações não devem sofrer influência da classe social à qual pertencem”.

Portanto, a partir da retomada do desenvolvimentismo no Brasil, a inclusão social permeou as políticas estratégicas direcionadas para a educação, a ciência, a tecnologia e a inovação no propósito final de acelerar o crescimento sem perpetuar desigualdades. Uma visão que se contrapôs à equidade abarcada pelo Estado neoliberal no Brasil durante as duas últimas décadas do século XX, que se ancorava em um mínimo de

inclusão a fim de controlar as tensões sociais prejudiciais à acumulação do capital. Conforme Silva (2012, p. 132), o dogma neoliberal não se pautava em eliminar as condições institucionais geradoras da desigualdade e da concentração de renda, uma vez que não se tinha em vista “a busca da justiça social igualitária, mas o ajuste da desigualdade social” para que ela se justificasse e se tornasse compatível com as novas condições de expansão do capital.

Nos rumos da nova visão desenvolvimentista, observam Heilborn *et al.* (2011), o Estado assume o protagonismo de promotor de políticas públicas em parceria com os movimentos sociais organizados, como os das mulheres e o dos negros. Nesse sentido, os governos Lula e Dilma endossaram a ideia de desigualdade como um impeditivo estrutural para o desenvolvimento, uma vez que “limita” o crescimento, transformando-o em “instrumento de concentração de renda”. Por isso, para enfrentar esse desafio, a equidade (social, regional, entre gêneros, de raça/etnia, etc.) deve ser “a base orientadora das políticas públicas”, sendo a educação “elemento transformador de longo prazo e de perenização dessa transformação” (Brasil, 2011, p. 17).

Contra as mazelas estruturais da sociedade brasileira que repercutem na educação superior, ganharam impulso políticas públicas voltadas para maior acesso à graduação e à diversidade. São exemplos 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 chamada Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas em instituições federais a estudantes de escolas públicas.

A educação passou, portanto, a eixo estruturante do novo ciclo desenvolvimentista brasileiro, uma vez entendido como “articulador de políticas públicas pró-equidade” (Brasil, 2011, p. 25). Apoiada nessa visão, a internacionalização acadêmica e a científica tomaram parte do processo de ingresso do Brasil na sociedade do conhecimento. Esse entendimento foi ratificado no documento Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2019, elaborado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), segundo o qual o “Brasil tem deficiências históricas a serem superadas, especialmente no que tange às desigualdades sociais e às assimetrias regionais, sejam de caráter produtivo ou na produção e acesso à ciência, tecnologia e inovação, o que impede seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 2016, p. 83).

Por consequência, o acesso ao programa de intercâmbio adquiriu *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 no mercado global. Perspectiva de desenvolvimento socioproductivo que se abriu no Brasil com o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF).

2. Mudança de rota no Atlântico: de Portugal para os Estados Unidos

Instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o CsF trouxe, como objetivo principal, a preocupação em “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” em áreas de conhecimento eleitas em razão do potencial para a sobrepujança do setor produtivo nacional. A meta esperada era enviar, no período de quatro anos, 101 mil estudantes de graduação e pós-graduação nas áreas de ciências, tecnologias, engenharias e matemática em universidades de todos os continentes.

Nesse sentido, alguns autores do novo desenvolvimentismo brasileiro vão interpretar esse modelo de governança nacional como uma hibridização de avanços sociais com princípios neoliberais, no sentido atribuído por Boito Jr. & Berringer (2013, p. 32) de “ser a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal”. Porém, no âmbito do programa de intercâmbio, entendemos que os interesses econômicos para atender aos mercados, interno e externo, se sobrepujaram aos

de justiça social. Essa relação tornou-se evidente a partir dos dados apresentados mais adiante, na terceira parte deste artigo.

Por ora, discorreremos sobre a hegemonia da língua inglesa no CsF e como essa prevalência revelou-se paradoxal face a um país onde os estudantes, em sua maioria, apresentam baixa proficiência no idioma. Na edição do relatório *EF English Proficiency Index (EF EPI)*⁴, 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. Portugal aparece na 13ª colocação, sendo classificado como de “proficiência alta”. A dificuldade com o idioma também foi evidenciada na base amostral da pesquisa autoral deste artigo. Quase 60% dos 1.283 bolsistas enviados para instituições estadunidenses, entre 2012 e 2015, precisaram aprimorar o inglês em cursos de imersão nos EUA antes do início das aulas do intercâmbio.

Essas informações reforçam a argumentação de que em razão da inexistência de barreira linguística, as instituições portuguesas tornaram-se opção imediata para estudantes brasileiros de graduação com baixa ou nenhuma fluência na língua inglesa. O Ministério da Educação (MEC) do Brasil realizou duas chamadas públicas para selecionar estudantes de graduação para Portugal. Na primeira, de nº 113/2012, foram implementadas 2.109 bolsas, na modalidade sanduíche (até um ano de estudo em instituição de ensino ou pesquisa no exterior). Conforme o Quadro 1, a Universidade de Coimbra, primeira instituição de educação superior criada em Portugal, no final do século XIII, foi a que mais recebeu os estudantes brasileiros.

Instituição de ensino em Portugal	Nº de bolsistas
Universidade de Coimbra	704
Universidade do Porto	379
Universidade Técnica de Lisboa	262
Universidade de Aveiro	159
Universidade do Minho	131
Universidade de Lisboa	125
Universidade de Évora	75
Universidade Nova de Lisboa	59
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	37
Universidade do Algarve	37
Universidade da Beira Interior	33
Universidade Católica Portuguesa – Lisboa	32
Universidade Católica Portuguesa – Porto	25
Universidade dos Açores	11
Instituto Universitário de Lisboa	10
Universidade da Madeira	8
Instituto Politécnico de Bragança	6
Instituto Politécnico de Coimbra	4
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	4
Universidade do Minho - Azurem	3
Escola Superior de Tecnologia de Saúde de Coimbra	2
Instituto Politécnico do Porto	2
Instituto Gulbenkian de Ciência	1
Total	2.109

Quadro 1 – Distribuição de bolsistas – Chamada nº 113/2012
Fonte: Website Bolsistas pelo Mundo, dez. 2015

Os bolsistas enviados para Portugal estavam matriculados em 17 cursos definidos como prioritários pelo CsF⁵, dentro da lógica desenvolvimentista que, como vimos, não se desvencilhou por completo dos tentáculos da nova ordem do capitalismo da chamada sociedade do conhecimento. Aliás, tal como refere Afonso (2015, p. 272), a

economia do conhecimento é “o lado mais pragmático e lucrativo da aprendizagem ao longo da vida e da sociedade do conhecimento, ou seja, é o contexto onde atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista”.

Sob essa perspectiva, a participação mais recente do Brasil no processo global de internacionalização da educação superior deve ser percebida tendo em conta esses e outros aspectos. O entendimento é de que as decisões dos Estados no campo da educação internacional se estabelecem política e geograficamente em “novas arenas de governança” (Leuze *et al.*, 2007, p. 8), ou seja, um campo de ação política em que diferentes atores se digladiam para ter metas e objetivos atendidos.

Nesse contexto, o Estado brasileiro elege o conhecimento que pode resultar em lucro, tendo em vista “os setores em que a sustentabilidade está ameaçada e os setores nos quais o Brasil possui vantagem comparativa” (Brasil, 2011, p. 34). No intercâmbio para Portugal, foco deste artigo, predominaram estudantes que estavam matriculados em cursos de “engenharias e demais áreas tecnológicas” e “biologia, ciências biomédicas e da saúde”, seguindo a tendência do CsF na sua amplitude. Essas duas grandes áreas de conhecimento somaram 1.218 bolsas, o que correspondeu 57,5% do total. O Gráfico 1, a seguir, ilustra a distribuição dos bolsistas desses dois campos pelas instituições portuguesas que mais receberam os estudantes selecionados pela Chamada Pública nº 113/2012.

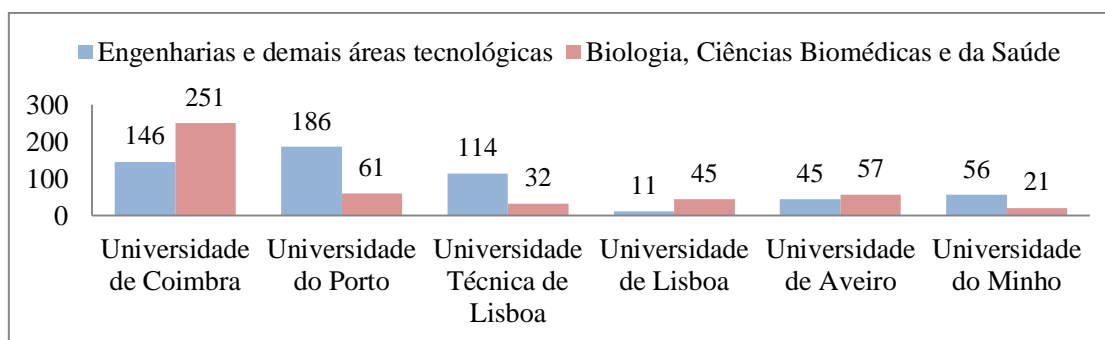


Gráfico 1 – Bolsistas por área de conhecimento e instituição portuguesa

Fonte: Website Bolsistas pelo Mundo, mar.2016

Como se observa, a Universidade de Coimbra foi a instituição que mais recebeu bolsistas das áreas de biológicas e da saúde, ou seja, 43,3% do total de 580 bolsas. De outra parte, a Universidade do Porto liderou o *ranking* entre os estudantes de engenharias e áreas tecnológicas, atraindo 29,2% dos 638 bolsistas matriculados em cursos desse campo de conhecimento. Ainda em 2012, o governo federal do Brasil abriu um novo edital para Portugal. De um total de 28.191 inscritos, 10.347 foram selecionados e, posteriormente, realocados para oito destinos, conforme o Quadro 2.

País	Nº de bolsistas
Estados Unidos	2.854
Reino Unido	2.293
Austrália	1.313
Canadá	1.219
Itália	873
Irlanda	708
França	574
Alemanha	513
Total	10.347

Quadro 2 – Realocação de bolsistas da Chamada nº 127/2012

Fonte: Portal CsF/Inscrições e resultados, mar./2016

O número demasiado de universitários interessados em frequentar instituições portuguesas levou o governo do Brasil a suspender o edital da Chamada 127/2012, sob o argumento de que o programa objetivava, também, melhorar a proficiência dos estudantes em língua estrangeira. Em decorrência dessa ação, estudantes de classes econômicas de baixa renda e com pouco conhecimento de inglês tiveram a chance de estudar o idioma no exterior, antes de ingressar na instituição do intercâmbio. Assim, a parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) foi escanteada em detrimento de parceiros, em especial, anglófonos (ver Quadro 2).

Todavia, Borges e Garcia-Filice (2016) inferem que estudantes com alto rendimento acadêmico e com perfil de fragilidade social entraram em desvantagem na disputa pelas bolsas do intercâmbio em razão do reflexo de diferentes fatores sobre a proficiência em língua inglesa. Segundo as autoras, “homens brancos, de maior renda, em sua maioria proveniente de escolas de ensino secundário privadas, apresentaram maior domínio da língua inglesa” (p. 88) em relação às mulheres, aos negros e a bolsistas de famílias pobres e que frequentaram escolas públicas em quatro habilidades analisadas: leitura, escrita, conversação e proficiência em geral.

No balanço final do CsF⁶, os Estados Unidos e os países do Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales), todos tendo a língua inglesa como oficial, lideraram o *ranking* entre os destinos dos bolsistas ao atraírem para as suas instituições 38.561 estudantes, 41,5% do total. Portugal aparece na nona posição, com 4,1% dos participantes entre todas as modalidades de bolsas, o que inclui estudantes de graduação e pós. Sobre essa hegemonia dos países anglófonos, Ball (2001, p. 112) assinala que “em estados onde o inglês é a língua falada assistimos a movimentos em direção a uma maior uniformidade e determinação central, o regresso das políticas liberais do século XIX e a abertura da educação para os que buscam lucro”.

Desde o germinar do CsF, o presidente Barack Obama demonstrou interesse pelo programa que serviu na medida certa à política expansionista da internacionalização da educação superior norte-americana após a crise financeira mundial de 2008, reflexo do rombo no mercado de hipotecas dos Estados Unidos. Sobre essa dinâmica inter-relacionada, Spears (2014, p. 159) definiu o programa brasileiro de mobilidade científica como nada mais do que “um pacote de estímulo projetado pelo governo federal para impulsionar as pesquisas nas áreas de ciência, tecnologia, a indústria e a proeminência global” e “intencionalmente dirigido para atender aos interesses tanto da economia brasileira quanto da norte-americana”.

Diante do potencial lucrativo da mobilidade internacional de estudantes, Obama iniciou em 19 de março de 2011, pelo Brasil, uma peregrinação pelos países da América do Sul à procura de acordos para o fomento da educação transnacional. As visitas tinham o objetivo de divulgar o programa de mobilidade estudantil *100,000 Strong in the Americas*. Financiado pelo Departamento de Estado dos EUA, em parceria com o setor privado, esse programa prevê o intercâmbio anual de 100 mil estudantes entre os Estados Unidos e a América Latina e Caribe, em cada direção, até 2020, conforme meta anunciada no *website*⁷ do programa.

Em 26 de julho de 2011, em discurso a empresários e membros do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Presidência da República, a presidente Dilma Rousseff anunciou a criação do CsF como ação estratégica para suprir carências em elevada formação superior do país, principalmente, de cientistas e de engenheiros. Em dezembro desse mesmo ano, nove meses depois da visita de Obama, o CsF foi lançado oficialmente e considerado fundamental para o desenvolvimento e inovação do setor produtivo nacional.

Desde janeiro de 1995, a partir do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS)⁸ e a lógica econômica global a imperar sobre a educação superior, os estudantes internacionais são percebidos como parte da nova engrenagem capitalista e o saldo 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 mil empregos durante o ano letivo de 2014-2015, conforme dados do site da *Association of International Educators*⁹ (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 EUA (IIE Open Doors, 2015).¹⁰ Antes do CsF, no ano letivo 2010/2011, havia 8.777 estudantes brasileiros nos EUA, significando um aumento de 170% no fluxo de intercâmbio para instituições norte-americanas no letivo 2014/2015.

De outra parte, há de se considerar a Declaração de Bolonha¹¹, assinada em junho de 1999 por 29 ministros de educação, que teve o propósito de facilitar a mobilidade entre os estudantes dos diferentes países europeus, 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). Alinhado a essa visão, Teodoro (2014, p. 229), afirma que “vários autores sublinham a lógica neoliberal subjacente ao Processo de Bolonha, assente na redução da responsabilidade social do Estado e na ideia da educação como um bem privado”.

Na visão de Santos (2011), o acordo de Bolonha deve ser entendido como estratégia da União Europeia para preparar as suas universidades “para competir em boas condições (ou seja, em condições lucrativas) no mercado transnacional da educação superior” (p. 37). Por isso, a ideia de um espaço universitário europeu com regras padronizadas para estruturas curriculares, sistemas de certificação e de avaliação para fomentar a mobilidade, inicialmente dentro da União Europeia e, mais adiante, em escala global. Portugal não se exclui desse processo. Ainda que semiperiférico no contexto mundial, o país exibe força para atrair estudantes brasileiros por razões de similaridades históricas e culturais e por estar inserido no espaço europeu que se esforça por legitimar, a nível mundial, a qualidade do ensino superior.

Em suma, a adesão a tratados internacionais, seja sob o prisma do GATS ou de Bolonha, o CsF potencializou um vasto nicho mercadológico para países centrais do capitalismo mundial. Nessa dinâmica, 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. Embora o princípio da equidade com justiça social tenha sido uma preocupação das políticas sob o novo modelo desenvolvimentista no Brasil, passou ao largo no âmbito da política de intercâmbio. Critérios de gênero, raça, classe, origem geográfica ou escolar não foram elencados no processo seletivo de bolsistas. Essa constatação nos levou a problematizar essa relação, considerando as variáveis de gênero, raça e classe em intersecção com a proficiência em língua inglesa.

3. As desigualdades refletidas no Programa Ciência sem Fronteiras

O olhar sobre a produção de desigualdades no contexto específico do CsF permitiu-nos perceber as relações de discriminação latentes nas variáveis de gênero, raça e classe entre os participantes do intercâmbio em instituições dos Estados Unidos. Dados oficiais do programa, publicados no *site* Painel de Controle do CsF, mostram que a maioria (57,2%) das bolsas implementadas na modalidade de graduação sanduíche foi entregue a candidatos do sexo masculino. Nota-se então uma inversão na prevalência de gênero a partir do intercâmbio, uma vez que as mulheres respondem por 55% das matrículas em cursos presenciais na graduação no Brasil (Brasil, 2014).

Essa supremacia do gênero masculino pode ser explicada, mas não justificada, pela prioridade na concessão de bolsas a estudantes de engenharias e tecnologias, cursos em que os homens são a maioria nas cinco regiões do país. Entre os 18 campos de conhecimento elencados pelo CsF em conformidade com a política desenvolvimentista para o Brasil, as tecnologias e as engenharias ficaram com 44,8% das bolsas implementadas¹². Dos 41.502 bolsistas matriculados nesses cursos, 66,3% são homens. Ao não estabelecer

critérios para equilibrar a concessão de bolsas, o CsF promoveu a discriminação por gênero. Assim, a assimetria que já ocorre nessas áreas de conhecimento na graduação perpetuou-se no intercâmbio.

Em relação à raça, o programa CsF também perpetuou a desigualdade incrustada na sociedade brasileira, uma vez que o intercâmbio para os Estados Unidos traduziu-se num espaço de privilégio para os estudantes brancos. Dados oficiais do programa mostram que dos 9.892¹³ desses bolsistas, 6.100 são brancos (61,7%) e 3.114, negros (31,5%). Em pesquisa sobre o perfil de estudantes de graduação nos EUA, tendo por base amostra de 1.283 bolsistas¹⁴, Borges (2015) obteve uma estratificação bem próxima aos dados gerais: 819 bolsistas brancos (63,8%) e 424 negros (33%).

Embora no Brasil, a população negra seja 20,4% maior do que a branca entre 18 e 24 anos¹⁵, na educação superior ocorre uma inversão: com mais jovens brancos matriculados em cursos presenciais e a distância de instituições de ensino superior, públicas e privadas¹⁶. Enquanto 13,5% dos 10,6 milhões de jovens brancos, de 18 a 24 anos, chegaram à educação superior, apenas 6,3% dos 12,8 milhões de negros, nessa faixa etária, encontravam-se matriculados em cursos superiores no Brasil¹⁷. A partir da análise estatística com suporte do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), a pesquisadora verificou que, na distribuição dos bolsistas do CsF por raça, nos cursos de engenharias e tecnologias, os bolsistas negros ficaram com menos de um terço (29,7%) do total de bolsas distribuídas nessa área, a de maior concentração de bolsas nos EUA.

Em relação à classe¹⁸, predominou a participação de bolsistas vindos de famílias mais ricas. Os dados oficiais do CsF¹⁹, com base em 8.511 bolsistas de graduação sanduíche nos EUA que declararam a renda, mostram que 36% ganhavam acima de seis salários mínimos²⁰ e 15%, até dois salários mínimos. Percebe-se, portanto, uma participação menor de estudantes oriundos de camadas mais fragilizadas pelas condições econômicas. Borges (2015) chama a atenção para a participação dos bolsistas mais ricos nas áreas de engenharias e tecnologias: 34,8% maior em relação aos mais pobres.

Por outro lado, a intersecção de variáveis sociais e raciais, na análise estatística, permitiu perceber o impacto sobre a aquisição da língua inglesa. De acordo com Borges (2015), a imersão em curso de idioma nos EUA, benefício previsto no Programa CsF, foi indicado como o principal meio de aquisição do idioma, principalmente pelos estudantes negros e pobres, na seguinte proporção: 28,1% dos negros e 16,7% dos brancos; 15,4% dos bolsistas de maior renda familiar e 37,5%, dos de menor renda. Em síntese, os dados apresentados neste artigo ratificam o quanto as desigualdades de gênero, raça e classe permanecem cruéis na sociedade brasileira e projetam-se no CsF. Por isso, o peso de considerá-las nas políticas de Estado, que primam por desenvolvimentismo com justiça social. No conjunto, afirma Garcia-Filice (2011, p. 74), “parece existir uma cegueira social e histórica constitutiva da cultura brasileira que nubla os conflitos de cunho racial e supervaloriza, como fator de desenvolvimento da sociedade, apenas o combate à disparidade socioeconômica”.

Considerações finais

O artigo percorreu duas fontes oficiais de dados e outra, de pesquisa autoral, para mostrar duas contradições bastante evidentes no maior investimento do governo brasileiro em uma política de internacionalização da educação superior. Nas duas primeiras partes discorreu-se sobre o ensino de língua estrangeira nas escolas de educação básica, que se mostrou inadequado para ampliar a participação de estudantes em uma política de internacionalização, priorizada por uma nova fase desenvolvimentista no Brasil, retomada pelo governo Lula da Silva, em 2003.

Todavia, diante da baixa proficiência num segundo idioma, houve uma procura demasiada por instituições portuguesas de ensino superior. Esse fluxo da mobilidade pendular a Portugal provocou uma reflexão sobre condições desiguais, e injustas, de participação de estudantes no Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Na terceira parte, o artigo revela o quanto as desigualdades de gênero, raça e classe se fizeram presentes no CsF,

inclusive na aquisição da língua inglesa, desvelando-o como um espaço privilegiado para estudantes brancos, do gênero masculino e oriundos de famílias de maior renda.

Esse cruel sistema de exclusão social e racial, afirmam Borges & Garcia-Filice em outro trabalho (2016, p. 94) mostrou-se “em dissonância com a economia global, uma vez que se torna prejudicial à competitividade e à produtividade do país ao impedir que talentos avancem na aquisição do conhecimento”. Por isso, torna-se imperativo ao Estado brasileiro, na concepção de um novo paradigma desenvolvimentista, de fato, vinculado ao social, que perceba, ressalta Hankivsky (2014), as iniquidades em políticas públicas como o resultado de uma “complexa interação de distintos fatores e dinâmicas sociais” (p. 2), como raça/etnia, gênero, classe, origem geográfica, habilidades e inabilidades, que operam coletivamente.

Referências

Afonso, Almerindo Janela (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, 20(2), 269-291.

Ball, Steven J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.

Boito Jr., Armando & Berringer, Tatiana (2013). Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Revista de Sociologia e Política*, 21 (47), 31-38.

Borges, Rovênia Amorim (2015). *A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Borges, Rovênia Amorim & Garcia-Filice, Renísia Cristina (2016). A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, 16(1), 72-101.

Brasil. Presidência da República Federativa do Brasil. (2011). *Agenda para o novo ciclo de desenvolvimento*. (2 ed.). Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES).

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2014). *Resumo técnico Censo da Educação Superior de 2012*. Recuperado em 15 de Agosto, 2015, de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf.

Brasil. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). (2016). *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2019*. Brasília: MCTI.

Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss.1, Article 8. Recuperado em 10 de Agosto, 2016, de <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

Decreto nº 7.642/2011. (2011). *Institui o Programa Ciência sem Fronteiras*. *Diário Oficial da União, Seção 1*. Nº 239 (14.12.2011), 7.

Fonseca, Pedro Cezar, Cunha, André Moreira & Bichara, Julimar da Silva (2013). O Brasil na Era Lula: retorno ao desenvolvimentismo? *Nova Economia*, Belo Horizonte, 23(2), 403-428.

Garcia-Filice, Renísia Cristina (2010). *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília., Brasil.

Hankivsky, Olena (2014). *Intersectionality 101*. The Institute for Intersectionality Research & Policy, SFU, 1-34. Recuperado em 16 de Agosto, 2016, de https://www.sfu.ca/iirp/documents/resources/101_Final.pdf.

- Heilborn, Maria Luiza.; Araújo, Leila & Barreto, Andreia (Orgs.). (2011). *Gestão de políticas públicas em gênero e raça - GPP-GeR: módulo V*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva (Cepesc); Brasília: Secretaria de Políticas para as mulheres.
- Leuze, Kathrin, Martens, Kerstin & Rusconi, Alessandra. (2007). New Arenas of Education Governance - the impact of international organizations and markets on education policy making. In: Kathrin Leuze, Kerstin Martens & Alessandra Rusconi, *New Arenas of Education Governance - the impact of international organizations and markets on education policy making* (pp. 3-15). New York: Palgrave Macmillan.
- Mello, Alex Fiúza de (2011). *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.
- Piovesan, Flávia (2005). Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*. UFMA, 35(124), 43-55.
- Rawls, John (2009). *Uma Teoria da Justiça*. (Simões, Jussara, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Richardson, Roberto Jarry et col. (2014). *Pesquisa Social – Métodos e Técnicas* (3 ed.). São Paulo: Atlas.
- Santos, Boaventura de Sousa (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3 ed.). São Paulo: Cortez.
- Sicsú, João, De Paula, Luiz Fernando & Michel, Renaut (2007). Por que novo-desenvolvimentismo? *Revista de Economia Política*, 27(4), 507-524.
- Silva, Sidney Reinada da (2012). *Estado, Educação e equidade no Brasil: a formação gerenciada da cidadania*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- Spears, Eric (2014). O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. (Pizzi, Maria Claudia Bontempi, Trad.). *Revista Eletrônica de Educação*, 8 (1), 151-163.
- Teodoro, António (2014). A Educação Superior na Europa e América Latina. Propostas para uma Universidade cidadã no século XXI. *Revista Argentina de Educación Superior*. Buenos Aires, 6 (8), 219-250.

¹ As políticas desenvolvimentistas e de modernização no Brasil tiveram início com a queda dos preços do café, em decorrência da crise mundial de 1929. Nessa época, o governo de Getúlio Vargas reagiu com políticas de defesa da economia nacional. Sobre a fase não consensual de um novo desenvolvimentismo a partir do governo Lula da Silva, ver Fonseca et al. (2013) e Boito Jr. & Berringer (2013).

² A íntegra da pesquisa de Borges (2015), uma das autoras desse artigo, pode ser acessada em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20443>.

³ Esse termo foi cunhado em 1989 pela norte-americana Kimberlé Williams Crenshaw numa pesquisa sobre as violências vividas pelas mulheres de cores nas classes desfavorecidas nos EUA. Ver Crenshaw, K. W. (1989).

⁴ Education First English Proficiency Index – EF EPI (2015) está disponível em <http://www.ef.com.br/eipi>. Recuperado em 12 de Novembro, 2015.

⁵ Em Portugal não houve bolsistas da área de formação de tecnólogos. As 18 áreas prioritárias para a concessão das bolsas do CsF foram 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.

⁶ Recuperado em 08 de agosto, 2016, de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>.

⁷ Department of State. Diplomacy in action. 100,000 Strong in the Americas. Recuperado em 16 de Agosto, 2016, de: <http://www.100kstrongamericas.org/pt-br/100000-strong-explained>.

⁸ Anunciado em 1996 pela Organização Mundial do Comércio (OMC) o GATS (*General Agreement on Trade in Services*) permitiu a expansão de serviços educacionais. De acordo com o 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. Íntegra do documento recuperado de http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats_01_e.htm em 28 Janeiro, 2015.

- ⁹ Dados do Nafsa recuperados em 2 de Dezembro, 2015, de: http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/Impact/Data_And_Statistics/The_International_Student_Economic_Value_Tool/.
- ¹⁰ O relatório *IIE Open Doors* 2015 foi recuperado em 02 de Dezembro, 2015, de <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors>.
- ¹¹ Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho, 1999. Recuperada em 23 de Fevereiro, 2016, de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf.
- ¹² Dados com base em 92.880 bolsas implementadas, de acordo com o Painel de Controle do CsF. Recuperado em 7 de Abril, 2016, de www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle.
- ¹³ 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 pesquisa que deu origem a este artigo em 3/nov./2015, em cumprimento à Lei nº 12.527, de 18/nov./2011.
- ¹⁴ A amostra foi calculada a partir de fórmula definida por Richardson et al. (2014) para situações em que a população universo é conhecida. Na pesquisa de Borges (2015), os 27.803 estudantes de graduação enviados para intercâmbio nos EUA, no período da coleta de dados. O questionário da pesquisa, elaborado pelo Google Forms, foi enviado por e-mail no site oficial Bolsistas pelo Mundo: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo;jsessionid=7269781468D1D9A36D4D79905AE57783>.
- ¹⁵ 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.
- ¹⁶ O Censo da Educação Superior de 2013, do Inep, registra 1.829.692 estudantes brancos matriculados em graduação no Brasil, sendo que 520.730 deles estavam 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
- ¹⁷ 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.
- ¹⁸ A definição de classe em Borges (2015) encontra-se associada às condições econômicas, parâmetro utilizado no estudo sobre a classe média brasileira, da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil. Embora na pesquisa, ela tenha utilizado quatro grupos de renda, nesse artigo a autora faz menção aos extremos: grupo dos mais ricos (30%) e dos mais pobres (6,2%) entre os bolsistas de graduação nos EUA, respectivamente com renda familiar superior a R\$ 7 mil e inferior a R\$ 1 mil.
- ¹⁹ Dados solicitados por Borges (2015) pelo e-SIC, em 3/nov./2015.
- ²⁰ O salário mínimo vigente em 2015 no Brasil correspondia a R\$ 788,00, cf. Decreto nº 8.381/2014.