

ESTADO DESENVOLVIMENTISTA E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS DE EQUIDADE NO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Rovênia Amorim Borges¹
Renísia Cristina Garcia-Filice²

INTRODUÇÃO

Na primeira década do século XXI, o Brasil inicia um projeto político com o propósito de superar o pressuposto neoliberal dos anos 1990, de crescimento econômico regulado pelas condições do mercado global, e que não repercutiu no esperado desenvolvimento com equidade. Assim, desde o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Estado brasileiro procura impor-se mais ativo na condução de um novo desenvolvimentismo (BOITO JR., 2012), capaz de aliar o crescimento econômico aos avanços sociais.

Todavia, essa reestruturação na governança nacional ocorre em meio a aceleradas mudanças na dinâmica mundial, em que a internacionalização da educação superior passa ao epicentro da nova ordem capitalista. Não apenas a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores intensifica-se em várias partes do mundo, principalmente em direção aos países mais ricos, como surgem novos nichos mercadológicos vinculados à educação (LIMA; CONTEL, 2011).

A partir de 2011, com o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o Brasil adere a essa nova onda de internacionalização e prioriza recursos para a ampliação de bolsas para estudo e pesquisa no exterior. Porém, vincula a concessão do benefício a áreas consideradas estratégicas para o crescimento econômico do país e estabelece critérios de seleção dos candidatos baseados na meritocracia.

Nesse sentido, a verve de um desenvolvimentismo atrelado ao social esbarra no paradoxo de um processo seletivo que enubla as condicionalidades para a equidade no CsF. Afinal, há de se questionar em que medida num país de desigualdades como o Brasil e de históricas mazelas na educação pública, o critério de seleção baseado unicamente no mérito

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Brasília com a pesquisa “A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos Estados Unidos”, sob orientação da profa.Dra. Renísia Cristina Garcia-Filice. E-mail: roveniaa@gmail.com. Defesa: 3 dez./2015.

² Professora Adjunta Faculdade de Educação da UnB, diretora Acadêmica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), coord. do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab-UnB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e Gênero (Geppherg-UnB) e do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça- GPPGeR. E-mail: renisiacgarcia@unb.br.

contribui para a perpetuação das desigualdades. Os mais pobres e negros, dadas as dificuldades de proficiência numa segunda língua, não teriam sido preteridos no intercâmbio?

Com base numa amostra de 1.283 bolsistas que embarcaram para estudar nos Estados Unidos, principal país de destino dos participantes do CsF, este artigo tem o objetivo de analisar a opinião deles sobre o que consideraram de maior peso no processo seletivo: o mérito acadêmico ou as condições socioeconômicas. Para cumprir esse propósito, o texto encontra-se dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais.

Na primeira, apresenta-se o CsF, seu objetivo principal, meta e processo seletivo, e como se configurou estratégico na retomada desenvolvimentista pelo Estado brasileiro. Na segunda parte, define-se meritocracia e equidade e como esses conceitos se vinculam à política de internacionalização da educação superior.

Por fim, na terceira parte, explica-se a metodologia da pesquisa e apresentam-se, em formato de tabelas, os dados pelas seguintes categorias de análise: gênero, raça e classe, condições de ingresso na universidade (sistema de cotas ou ampla concorrência) e origem escolar (escola pública ou privada). Os dados estatísticos são qualificados por falas dos bolsistas participantes da pesquisa.

1 CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: BUSCA DE CONHECIMENTO PARA COMPETIR NO MERCADO GLOBAL

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi idealizado pela Casa Civil da Presidência da República como parte das ações prioritárias para a retomada desenvolvimentista no Brasil. Com o propósito de impulsionar a internacionalização da educação superior em áreas estratégicas para o setor produtivo nacional, os recursos públicos foram direcionados em duas frentes de mobilidade: i) envio de estudantes e pesquisadores ao exterior para aprimorar seus conhecimentos e ii) atração de cientistas estrangeiros para atuar em projetos de pesquisa e ensino 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, o objetivo geral do CsF consiste 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, 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 consideradas prioritárias, de acordo com o documento com a proposta original do Programa (CAPES; CNPQ, 2011), vinculam-se à sustentabilidade ou são aquelas em que o Brasil apresenta vantagem comparativa. Entre as quais, as engenharias, as ciências da terra (física, química, biologia e geociências), biomédicas e da saúde, os fármacos, a computação, as tecnologias da informação e aeroespacial, a produção agrícola sustentável, petróleo, gás e carvão mineral, energias renováveis, tecnologia mineral e biotecnologia.

Dessa forma, estar matriculado em um curso nas áreas de conhecimento pré-definidas pelo Programa impôs-se, *a priori*, como condição *sine qua non* para a participar do intercâmbio. E, sob esse prisma, já se faz uma exclusão por gênero, raça e classe, uma vez que as engenharias e demais tecnologias concentraram o maior número de bolsas concedidas. Essas são áreas que apresentam perfis de estudantes, majoritariamente, do sexo masculino e provenientes da elite branca (RISTOFF, 2014; QUEIROZ, 2001, 2004).

Os demais requisitos do processo seletivo para o intercâmbio nos EUA obedeceram a uma dinâmica flexível ao longo da execução do Programa. As mudanças mais significativas foram correlatas à proficiência linguística, conforme se apreende pelos critérios definidos nos nove editais para seleção de bolsistas a instituições norte-americanas. Pela proposta original do Programa, os candidatos deveriam apresentar excelência acadêmica (mérito), conhecimento de inglês e ter concluído entre 40% e 80% do curso. 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.

Na primeira etapa do CsF, que se verificou na prática entre 2012 e 2015, cumpriu-se a meta de distribuir 101 mil bolsas. Pelos dados finais do Programa, de 19/12/2014, apresentados em audiência pública do Senado Federal em 29/04/2015³, 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.

Com base no exposto, vislumbram-se os paradoxos do CsF que, se de uma parte, revela-se produto da nova agenda desenvolvimentista do Estado Brasileiro; de outra, se mostra parte da complexa trama do imperativo do capitalismo global do século XXI. Ao vincular a internacionalização da educação superior à maior produção científico-tecnológica

³ Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=3542>>. Acesso em: 24/09/2015.

e à capacidade de inovação do setor produtivo, o Brasil busca uma postura ativa na indução de políticas estratégicas para o crescimento econômico.

Todavia, ao direcionar o fluxo da mobilidade de estudantes e pesquisadores para os países centrais, “fornecendo ‘cérebros’, recursos financeiros e comprando ‘produtos educacionais’ ali produzidos” (LIMA; CONTEL, 2011, p. 16), o Brasil revela-se na condição passiva do processo de internacionalização. Configura-se, portanto, como entreposto dos interesses hegemônicos do capital.

Nesse sentido, assinala Tarcus (2015), o capitalismo da sociedade do conhecimento evidencia a antiga relação entre o aumento da taxa de acumulação do capital e das desigualdades sociais, agora em conexões transnacionais. Passamos, então, aos conceitos de meritocracia e equidade no contexto do novo desenvolvimentismo no Brasil.

2 MERITOCRACIA VERSUS EQUIDADE NA SELEÇÃO AO INTERCÂMBIO NO EXTERIOR

Desde o governo Lula, em 2003, o Estado brasileiro impõe-se ativo na condução de um novo desenvolvimentismo (BOITO JR., 2012; BRESSER-PEREIRA, 2003, 2006, 2015), capaz de aliar o crescimento econômico ao social na definição de políticas estratégicas para inserção do país no competitivo mercado global do século XXI. Assim, na esteira das históricas lutas dos movimentos sociais por igualdade racial e social no Brasil, amplia-se o acesso à educação superior, inclusive por meio de ações afirmativas⁴, e populariza-se a pesquisa científica e a qualificação fora do país com o Ciência sem Fronteiras.

O ingresso para a sociedade do conhecimento, via CsF, ancora-se na competitividade e na seleção por mérito acadêmico, conforme discurso da presidente Dilma Rousseff⁵, em 25 de junho de 2014:

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 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.

⁴ 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”.

⁵ 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: 21/09/2015.

Percebe-se nesse trecho do discurso, a herança ideológica do termo de origem neoliberal e que não computa a existência de desvantagens anteriores no processo de competição. Conforme Barbosa (1999), meritocracia configura-se no principal critério de hierarquização social nas sociedades modernas. Nesse sentido, trata-se de um conjunto de valores que rejeita privilégios hereditários e corporativos e que valoriza e avalia as pessoas independentemente das variáveis de origem, raça, gênero, posição social e econômica e poder político na competição em espaço público. O critério básico reside nas habilidades, no talento e no esforço de cada um.

Todavia, ressalta a autora, a meritocracia como desempenho não é consensual, uma vez que variáveis interferem nessa avaliação, entre as quais as questões da igualdade de oportunidades e da forma adequada para mensurar o desempenho individual.

Ao pleitear o governo, a gestão ou o reconhecimento público e formal da proeminência dos melhores, a meritocracia suscita paradoxos e dilemas que em muitos casos terminam por transformá-la de tradicional instrumento de luta contra a discriminação social em critério de discriminação social das sociedades modernas (BARBOSA, 1999, p. 22).

Nesse sentido, a ênfase oficial ao desempenho do estudante selecionado ao Programa de intercâmbio nega o quanto as desigualdades educacionais e sociais do país atuam como filtro ao longo da educação básica, suscitando, assim, a questão central deste estudo. Afinal, na opinião dos bolsistas, em que medida a seleção ao CsF vinculou-se à meritocracia e às condições socioeconômicas?

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 igualdade de oportunidades ou igualdade competitiva é garantida a todos. 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.

Há de se verificar a atualidade e a pertinência dessa crítica no contexto do CsF. Estudos recentes (BRASIL, 2014; RISTOFF, 2014; INEP, 2014) ressaltam que, no Brasil do século XXI, as desigualdades mantêm-se latentes na educação básica e promovem a exclusão de negros e dos mais pobres. Para fazer frente a essa realidade, o arcabouço teórico do novo desenvolvimentismo engendra uma ressignificação de equidade, distinta da concepção neoliberal. As políticas públicas para a equidade deixam, então, de ser vislumbradas como o mínimo de inclusão social necessário para o Estado manter o sistema em equilíbrio.

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 comunidade e o Estado. A equidade é aceitável desde que com ela se vise a inserir as pessoas ao mercado (SILVA, 2012, p. 175).

A partir da retomada do desenvolvimentismo no Brasil, a equidade passou à centralidade na agenda das políticas públicas estratégicas para reduzir as desigualdades e acelerar o crescimento. Esse *status* da equidade em meio às políticas de educação já se desenhava no Brasil e nos países da América Latina desde a década de 1990 (AGUIAR, 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*⁶. 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 de fatores socioeconômicos e outros correlatos à desvantagens educativas. Por isso, no contexto brasileiro, as políticas sociais formuladas a partir do governo Lula procuram superar o modelo de igualdade sem equidade que imperou na década de 1990, avançando para um projeto de igualdade de oportunidades como critério de justiça social.

Na dinâmica da internacionalização voltada para o desenvolvimentismo brasileiro, Felicetti e Morosini (2009) citam três dimensões para conceituar o termo equidade: 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, educacionais e econômicos) para assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e, por consequência, aos programas de internacionalização:

⁶ Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/39676364.pdf>>. Acesso em: 25/09/2015.

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).

Para fazer frente a essas assimetrias, criou-se, em 2006, na estrutura organizacional da Presidência da República, um comitê técnico para monitorar e produzir relatórios estatísticos sobre a evolução dos indicadores sociais e de escolarização básica do país. Assim, a análise estatística subsidia a definição de políticas para a redução das desigualdades, entendidas como obstáculos estruturais para o crescimento da economia.

[...] 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, 2011, p. 17).

Os dados do relatório nº 5, *As desigualdades na escolarização no Brasil*, de julho de 2014, produzido pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), da Casa Civil, ressaltam que os níveis de desigualdade ocorrem no acesso, na permanência e no desempenho, em todas as etapas da educação básica, e que “desfavorecem as populações da zona rural, os mais pobres, os pretos e os pardos”.

Segundo dados desse relatório, em 2012, enquanto os 20% mais pobres apresentavam 5,3 anos de estudo, os 20% mais ricos exibiam praticamente o dobro, 10,5 anos. A mesma 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 que, por consequência, levam a “acesso restrito e desigual ao ensino superior” (BRASIL, 2014, p. 53). Frente a essa realidade e, como anteriormente mencionado, ganham impulso no Estado brasileiro as políticas voltadas para a redução das desigualdades e maior acesso dos segmentos historicamente fragilizados à educação superior, etapa de formação que havia se mantido restrita sob o modelo neoliberal. Surgem então os programas para a expansão e interiorização da rede de universidades federais (Reuni), que possibilitou o aumento de vagas na graduação, e de oferta de bolsas, pelo governo, para cursos superiores em instituições da rede privada (Prouni).

Apesar dos avanços das políticas educacionais e da legislação nas últimas duas décadas, o acesso à formação superior permanece como privilégio de poucos. Os sete milhões de estudantes em cursos de graduação no Brasil representam 15,1% 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 1973⁷. 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.

Tendo por base essa classificação e com 15,1% da população de 18 a 24 nos bancos universitários, o Brasil estaria, portanto, em transição para o sistema de massa. Nessa fase, o percentual de acesso oscila entre 16% e 50% e o modelo de participação caracteriza-se por um *plus* na dinâmica da meritocracia individual, ou seja, o acesso à graduação supera a aquisição da meritocracia baseada no desempenho escolar para “alcançar a igualdade de oportunidades” (TROW, 2005, p. 64) por políticas compensatórias instituídas pelo Estado.

Entre as ações do Estado brasileiro, nesse sentido, figura a Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas nos cursos de graduação em instituições federais a estudantes de escolas públicas. Leva-se em conta no cálculo das cotas sociais o percentual mínimo correspondente à soma de pretos/as e pardos/as (negros/as) e indígenas nos estados e Distrito Federal, de acordo com o último censo demográfico do IBGE.

A partir dessa breve contextualização, reforça-se a premissa de que a seleção para o CsF acabou por favorecer os estudantes da elite, principalmente em razão da negligência histórica com a qualidade do ensino de inglês no Brasil (OLIVEIRA, 1999). Como a proficiência linguística foi um dos principais critérios de seleção, *a priori*, alunos com condições de pagar pela formação em escolas de línguas detiveram mais chances de apresentar melhor domínio de um segundo idioma e, por conseguinte, vantagem na competição pelas bolsas do Programa.

Diante da materialidade de desigualdades educacionais no Brasil, o processo seletivo do CsF, sem critérios baseados no princípio de equidade, acaba por negar as mazelas históricas. Como se o esforço pessoal pudesse compensar as assimetrias crônicas da sociedade brasileira. Nesse sentido, o discurso de Rousseff aproxima-se do antigo “dogma liberal da igualdade formal” (GOMES, 2001, p. 4), que desconsidera a importância de políticas dirigidas aos grupos socialmente fragilizados.

Ao eleger exemplos de sucesso estudantil entre as minorias, o governo reforça a falácia do critério justo de seleção unicamente por meritocracia (BARBOSA, 1999), uma vez

⁷ 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.

que nenhum dos nove editais de intercâmbio para os EUA atentou-se para as desigualdades engendradas na sociedade brasileira. Sob essa perspectiva, entender em que medida as desigualdades refletiram-se no CsF torna-se essencial para corrigir rumos nas etapas futuras do Programa e evitar que talentos sejam perdidos por assimetrias sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Mas o que os bolsistas que participaram do CsF nos Estados Unidos pensam sobre as condições de disputa pelas bolsas? É o que veremos a seguir.

3 A VISÃO DOS BOLSISTAS SOBRE O PROCESSO SELETIVO DO CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Três questões do questionário da pesquisa⁸ tiveram o propósito de mensurar e analisar a opinião dos bolsistas sobre em que medida consideraram o mérito pessoal e as condições socioeconômicas como fatores de peso no processo seletivo para os Estados Unidos. As duas primeiras foram as seguintes: i) “Na sua opinião, a seleção ao CsF resulta, prioritariamente, de meritocracia (esforço pessoal)? ii) Na sua opinião, as condições socioeconômicas influenciam na seleção ao CsF?”

A terceira pergunta teve o propósito de saber em que medida, na opinião dos bolsistas, a participação no intercâmbio 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. As opiniões foram coletadas por *survey online*, realizado entre outubro de 2014 e março de 2015. O *link* do questionário foi enviado a *e-mails* de bolsistas em intercâmbio nos EUA, listados no *website* oficial do Programa, o Bolsistas pelo Mundo⁹. Obteve-se uma amostra de 1.283 devolutivas.

O recorte dos sujeitos da pesquisa considerou o principal país de destino dos bolsistas de graduação, modalidade que responde por quase 80% das bolsas implementadas. A análise estatística teve o suporte do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). As opiniões foram analisadas de acordo com as variáveis: tipo de Instituição de Educação Superior (IES), tipo de escola no ensino médio, forma de ingresso (cotista ou não), gênero, raça e classe. As respostas das duas primeiras questões são apresentadas em médias, calculadas de acordo com a ponto de marcação na escala intervalar, com pontos extremos 1 e 6. Quanto maior a média (m), mais os bolsistas

⁸ Este artigo apresenta dados parciais da pesquisa “A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos Estados Unidos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. O questionário da pesquisa é composto por 23 perguntas; três das quais suscitaram este artigo.

⁹Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo;jsessionid=D3D4F8FE52153B51E41DBAF99DA7994D>>.

assinaram como resposta a lacuna próxima ao “6”, ou seja, mais eles creditaram influência da meritocracia ou das condições socioeconômicas para ingresso no CsF.

As médias encontradas foram submetidas ao teste *t-Student* para duas amostras independentes, recurso de análise do SPSS, que permite certificar se as diferenças entre as médias das categorias analisadas têm significância estatística. Em caso afirmativo, as diferenças seriam verificadas em outras amostras extraídas, de forma aleatória, do total de bolsistas de graduação nos EUA. Neste estudo, o teste cumpre o objetivo de testar se as médias das variáveis meritocracia ou condições socioeconômicas diferem entre grupos independentes de sujeitos (negros e brancos, homens e mulheres, ricos e pobres).

Conforme Richardson et cols. (2014), o teste *t* caracteriza-se por testar as hipóteses nula e de pesquisa. Pela hipótese nula, qualquer diferença 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 da população universo (bolsistas de graduação em intercâmbio nos EUA pelo CsF). Isso é o erro amostral. Já a hipótese de pesquisa considera que a diferença encontrada entre as médias das amostras submetidas ao teste *t-Student* é grande demais para ser atribuída ao erro amostral.

Para realizar esse teste, o pesquisador precisa definir o *p-value* ou valor do nível descritivo do teste, que é a probabilidade de que o resultado ocorra repetidamente em outras amostras retiradas da população. O valor de *p* deve variar entre 0 e 1. Neste estudo, foi adotado um valor (*p-value*) de significância inferior a 0,05, ou seja, assume-se 5% de chances de erro. A confiabilidade dos resultados é, portanto, de 95%. De forma mais simples: a diferença entre as médias deve obedecer a um distanciamento mínimo (menor que 0,05) para ser considerada válida estatisticamente (RICHARDSON et cols., 2014). Em suma, se o *p-value* for menor que 0,05, aceita-se a hipótese da pesquisa. A tabela 1 mostra as médias obtidas no teste *t* da variável meritocracia quanto às categorias de análise e a significância estatística obtida.

Tabela 1 – Meritocracia como fator de influência na seleção do CsF *

Variável	Médias	Significância estatística
Gênero	Masculino = 4.00 Feminino = 4.14	Não (p-value = 0.097)
Raça	Branco = 4.06 Pretos/pardos = 4.06	Não (p-value = 0.940)
Classe **	Grupo 1 = 3.79 Grupo 4 = 4.29	Sim (p-value = 0.008)
Escola no ensino médio	Pública = 4.16 Privada = 3.98	Sim (p-value = 0.031)
Forma de ingresso	Cotista = 4.08 Não cotista = 4.05	Não (p-value = 0.774)
Tipo de IES	Pública = 3.98 Privada = 4.38	Sim (p-value = 0.000)

Fonte: Dados de pesquisa. *Quanto maior a média, mais os bolsistas responderam acreditar na influência do mérito. ** A classe foi definida por dois grupos de renda familiar mensal: grupo 1 (acima de R\$ 7.001,00) e grupo 4 (igual ou inferior a R\$ 1 mil).

Como vimos, a hipótese nula é de que a meritocracia não influencia na seleção ao CsF e, por conseguinte, a hipótese da pesquisa é de que a meritocracia influencia no processo seletivo. Das seis variáveis submetidas ao teste inferencial (tabela 1), três mostraram-se estatisticamente significativas. Os bolsistas das IES privadas acreditam mais do que os das públicas na influência do esforço pessoal na seleção, bem como os estudantes que estudaram em escolas públicas no ensino médio em relação aos oriundos da rede privada, e também aqueles com menor renda familiar.

Percebe-se, com base nesses resultados, que os bolsistas em situação mais fragilizada economicamente creditaram maior influência do mérito na conquista das bolsas do CsF. Há de se fazer parênteses para explicar o perfil da graduação no Brasil e dos bolsistas do Programa para uma reflexão sobre esse achado da pesquisa. Embora as políticas de acesso à educação superior, como vimos na primeira parte deste artigo, tenham avançado com a retomada desenvolvimentista a partir do governo Lula, a etapa de graduação ainda reflete as assimetrias sociais do país (QUEIROZ, 2001, 2004).

No recorte amostral dos participantes do CsF, as desigualdades mostraram-se evidentes em diferentes frentes de análise. Embora “o percentual de estudantes da educação superior com origem na escola pública nem de longe se aproxima” (RISTOFF, 2014, p. 744) dos 87% de estudantes matriculados no ensino médio no Brasil, no CsF a maioria (59,6%) estudou em escolas privadas. Dados do Censo da Educação Superior de 2013, coletado pelo Inep¹⁰, revelam que 54,6% dos estudantes de graduação em cursos presenciais e a distância, que declararam ter frequentado escolas privadas no ensino médio, estudavam em IES públicas. Por outro lado, 49,5% dos estudantes provenientes de escolas públicas matricularam-se em cursos de IES públicas.

Portanto, alunos que, *a priori*, encontraram condições econômicas mais favoráveis para estudar tiveram chances maiores de chegar às IES públicas. Nesse sentido, entende-se a razão de os alunos de escolas públicas terem creditado mais ênfase à meritocracia. Essa reflexão é qualificada pelos depoimentos, como o do bolsista pardo do Paraná, com renda familiar entre R\$ 1001,00 e R\$ 4 mil (grupo 3): “Eu acredito na meritocracia. Sem o esforço próprio e as buscas pelo melhor e pelos seus sonhos, nenhum objetivo será alcançado”.

Outro resultado da análise apontou que **82,2%** dos bolsistas estavam matriculados em cursos de IES públicas. Chaves (2015), em pesquisa concluída em agosto de 2015

sobre os bolsistas de graduação do CsF, levanta suposições para a menor participação de estudantes de IES privadas, e que acabam por referendar o motivo de também terem creditado mais valor ao esforço pessoal na conquista de uma bolsa.

Uma explicação, segundo a pesquisadora, seria o fato de que muitos alunos das IES privadas trabalham¹¹ e, por isso, não desejariam prolongar o curso. Outra seria a concentração nas IES privadas de cursos em áreas não elegíveis pelo Programa. A partir de entrevistas com gestores do CsF na Capes e no CNPq, a pesquisadora assinala a necessidade de estudos específicos sobre essa discrepância, tendo em vista que os estudantes das instituições privadas somam **71%** das matrículas na graduação presencial do Brasil (INEP, 2014).

A tabela 2 permite afirmar que os homens acreditam mais que as mulheres na influência das condições socioeconômicas na seleção ao programa.

Tabela 2 – 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 acreditam na influência de fatores socioeconômicos.

Embora esse achado mereça uma investigação específica, o que extrapola o objetivo deste estudo, conjectura-se que o fato de os homens creditarem maior peso às condições socioeconômicas na seleção ao CsF encontra explicação nos arranjos sociais das complexas redes de poder, nas quais se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos (LOURO, 2014, 2000). Por conseguinte, infere-se que os bolsistas homens, mais pobres, que muitas vezes conciliam estudos e trabalho, veem naqueles com melhores condições econômicas maiores chances de ingresso no CsF. Nesse sentido, segue um relato de bolsista branco, cotista de escola pública, do Rio de Janeiro, com renda familiar inferior a R\$ 1 mil:

¹⁰ 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 de 2013, 2.734.771 universitários ficaram de fora desse cálculo.

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 [sic] o Governo deveria reformular o ensino de línguas na educação básica e não apenas criar curso de línguas para universitários. Essa seria uma forma a longo prazo de democratizar [sic] o CsF para todo mundo.

O domínio da língua inglesa revela-se argumento constante nos comentários dos bolsistas, referendando o paradoxo entre meritocracia e equidade na dinâmica do CsF. Por isso, a terceira questão deste artigo teve o objetivo de analisar a opinião dos bolsistas quanto ao peso da boa formação na educação básica (mérito) e de um curso de língua inglesa privado (condições socioeconômicas) na disputa pelas bolsas. De forma geral, **60,3%** dos 1.264 bolsistas que responderam a essa questão marcaram a opção do curso de língua estrangeira. Predominância que se revelou também nas análises por gênero, raça e classe, conforme a tabela 3:

Tabela 3 – Fatores de influência para ingresso no CsF

Categorias	Ter estudado em boa escola		Ter feito curso de idioma		Total (f)
	(f)	% *	(f)	(%)	
(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. ** Grupo 1 = bolsistas com renda familiar mensal igual ou superior a R\$ 7 mil; Grupo 2, de R\$ 4.001,00 a R\$ 7 mil; Grupo 3 = de R\$ 1.001,00 e R\$ 4 mil; Grupo 4 = R\$ 1 mil ou menos.

Nota-se que a valorização da educação de qualidade aliada ao mérito acadêmico, como peso de influência para ingresso no programa de intercâmbio, aumenta entre os bolsistas negros (**41,7%**), os cotistas (**40,6%**) e entre os dois grupos de menor renda familiar

¹¹ 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.

(**43,3%**) na soma dos bolsistas dos grupos 3 e 4. O total 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 referendar esse achado. A tabela 4 faz a análise tendo por base os bolsistas de famílias mais pobres (grupo 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 4 – Opiniões dos bolsistas por gênero e raça – Grupos 3 e 4

Gênero / raça	Boa escola		Curso de idioma		Total (*)	
	(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 negros	53	26,9	70	25,8	123	26,3
Total	197	100,0	271	100,0	468	100,0

Fonte: Dados de pesquisa. (*) Análise a partir 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 escolas de qualidade 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. **(Bolsista homem, branco, RS).**

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. **(Bolsista mulher, negra, AL).**

Com base nas análises estatísticas e nos relatos, bem como nos pré-requisitos 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, a baixa proficiência generalizada dos estudantes na língua inglesa acabou por favorecer os segmentos mais fragilizados historicamente.

Assim, alunos em desvantagem econômica, mas com mérito acadêmico, puderam chegar ao CsF, uma vez que o governo interferiu na política para cumprir a meta de concessão de bolsas. Dessa forma, bolsistas que não obtiveram a pontuação exigida nos testes de proficiência tiveram a chance de aprender inglês nos Estados Unidos. Quase **60%** dos bolsistas da amostra recorreram a esse benefício. Pelos dados oficiais do CsF¹², dos 9.226 bolsistas de graduação sanduíche que realizaram curso de inglês nos EUA, antes do início do ano acadêmico, apenas 29 não conseguiram obter o nível de proficiência exigido para ingressar em instituição naquele país e tiveram que retornar ao Brasil. 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. **(Bolsista mulher, branca, grupo 4, cotista, PA).**

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. **(Bolsista homem, branco, grupo 3, PR).**

Com se observa nos dados da tabela 4, os/as estudantes negros/as tiveram menos acesso a curso de idiomas privados (**25,8%** e **15,1%**) e, em decorrência disso, creditaram, com maior frequência, o sucesso de ingresso no CsF ao aprendizado obtido na escola e por mérito próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises estatísticas mostraram que, numa sociedade de desigualdades como a brasileira, não há como falar em meritocracia sem um ponto de inflexão. Como justificar que

os mais capazes são selecionados por mérito ao intercâmbio, se outros talentos ficam excluídos por condicionantes sociais, econômicas e educacionais ao longo da escolarização? Na análise por raça e classe, essa pesquisa revelou que os negros e os mais pobres que chegaram ao CsF creditaram maior peso ao esforço próprio na conquista da bolsa que os segmentos mais favorecidos economicamente.

Das seis variáveis analisadas, três apresentaram significância estatística quanto à meritocracia. Os bolsistas das IES privadas creditaram, mais do que os das públicas, influência do esforço pessoal na seleção ao CsF, bem como aqueles que frequentaram escolas públicas no ensino médio comparado aos da rede privada. O teste mostrou-se significativo também para a diferença de médias dos bolsistas por classe, ou seja, os bolsistas de menor poder aquisitivo creditaram maior peso à meritocracia.

A pesquisa revelou que o domínio da língua inglesa, de forma geral, foi decisivo no processo seletivo, favorecendo, na opinião dos próprios bolsistas, os estudantes com melhores condições econômicas. Entretanto, o número insuficiente de estudantes com proficiência no idioma, entrave ao cumprimento da meta de concessão de bolsas, levou o governo a interferir no processo seletivo. Os editais passaram a oferecer, então, o benefício de aprimorar o idioma em curso, de até seis meses, nos Estados Unidos.

Essa oportunidade, não prevista na proposta original do CsF, resultou na criação de um programa complementar com ênfase na capacitação linguística dos estudantes interessados na internacionalização: o Inglês sem Fronteiras, depois abarcado pelo Idioma sem Fronteiras. Essa lacuna reflete o papel coadjuvante do ensino de línguas na educação básica no Brasil e interpôs-se ao intercâmbio. Por consequência, reduziu-se o nível de exigência quanto ao domínio de inglês nos editais do CsF, ampliando as oportunidades de ingresso para estudantes vindos de famílias de baixa renda com fluência insuficiente.

Todavia, ao não formalizar critérios de equidade nos editais, o CsF configurou-se, em larga escala, num espaço de disputa para alunos privilegiados economicamente. Cabe, pois, refletir até que ponto o Estado não materializou, via CsF, uma política discriminatória não intencional. Nesse sentido, Gomes (2001) recorre à Teoria do Impacto Desproporcional (*Disparate Impact Doctrine*). Originada nos Estados Unidos, essa teoria entende que a igualdade só é 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.

Em outras palavras, 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. Como resultado, ocorre uma

¹² Os dados são da Capes/MEC e obtidos via e-SIC, em 3/nov./2015.

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).

Assim, ao promover seleção baseada na meritocracia, num país onde as condições econômicas impactam em melhor formação, o Programa acabou por focalizar os investimentos no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir no processo de modernização de setores estratégicos da economia nacional. Portanto, por esse prisma de análise, o CsF não coaduna com os preceitos de um desenvolvimentismo que alia o econômico à redução das desigualdades sociais.

Em suma, a primeira etapa do CsF reforça que é preciso investir na política linguística na educação básica do Brasil e definir critérios mais equitativos de seleção, que considerem recortes regionais, de gênero, raça e classe. Há de se pôr em prática os princípios teóricos do novo modelo de Estado para que, de fato, consolide-se no Brasil um desenvolvimento econômico com equidade social.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- 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.
- _____. **As desigualdades na Escolarização no Brasil**: Relatório de Observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2014.
- BRASIL. **Agenda para o novo ciclo de desenvolvimento**. 2ª. ed. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2011.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula. 5ª. 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 (Org.). **Brasil, sociedade em movimento**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 381-397.

CHAVES, G.M.N. **As bolsas de graduação-sanduíche do Programa Ciência sem Fronteiras**: uma análise de suas implicações educacionais. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2015. (Dissertação de Mestrado).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR; 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.

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.

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.

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.

LEMOS, V. Políticas Públicas de Educação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Castelo Branco - Portugal, n. 73, p. 151-169, 2013.

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**. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUEIROZ, D. M. **Raça, Gênero e Educação Superior**. 2001. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador. 2001.

_____. **Universidade e desigualdade**: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2004.

RICHARDSON, R. J. & cols. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª. 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.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 189 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas. 1999.

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/agosto/2015.

SILVA, S. R. D. **Estado, Educação e equidade no Brasil**: a formação gerenciada da cidadania. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

TARCUS, H. Leer a Marx en el siglo XXI. In: MARX, K. **Antología**. 1ª. ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2015. p. 5-57.