

A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização

The english language in Science without Borders Program: paradoxes in the internationalization policy

Rovênia Amorim Borges¹

Renísia Cristina Garcia-Filice²

Submetido em 4 de fevereiro e aprovado em 27 de abril de 2016.

Resumo: Este artigo considera a centralidade da língua inglesa na dinâmica global da mobilidade estudantil e a baixa proficiência dos bolsistas brasileiros do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), nesse idioma, para revelar paradoxos desta recente política de internacionalização da educação superior no Brasil. Para tanto, voltou-se o olhar para os Estados Unidos e o Canadá, dois países anglófonos da América do Norte que despontaram entre os principais destinos dos bolsistas. A metodologia percorreu duas etapas. Na primeira, dados oficiais do intercâmbio evidenciaram a liderança dos países de língua inglesa na disputa pelos bolsistas brasileiros. Em seguida, a análise estatística de dados cruzados referentes a 1.283 bolsistas que estudaram, entre 2012 e 2015 nos Estados Unidos, revelou a vinculação de variáveis sociais, raciais, de gênero e de trajetórias educacionais na aquisição de habilidades do idioma inglês. Como resultados, o artigo mostra o desequilíbrio na política brasileira de fomento à mobilidade internacional na educação superior em virtude de condições estruturais. Em um extremo, verifica-se o impacto de países falantes da língua inglesa, que ocupam posição dominante no sistema econômico mundial, na disputa por estudantes do CsF. No outro, percebe-se um Brasil anacrônico em tempos de crescente internacionalização, que precisa ampliar e melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica com vistas a oportunizar condições mais justas e igualitárias, se pretende maior integração na economia do conhecimento do século XXI.

Palavras-chave: Ciência sem Fronteiras. Língua inglesa. Políticas educacionais. Internacionalização. Educação Superior.

Abstract: This article considers the position of English as a world language in global dynamics, specially in the role of study abroad, and the low proficiency of Brazilian scholarship recipients of Science without Borders Program (SwB) to reveal paradoxes of the latest internationalization policy of higher education in Brazil. For that, the attention was directed to the United States and Canada, two English-speaking countries of North America that emerged among the main destinations of students. The methodology used for this study was divided into two stages. The first phase consisted in a search to official database of the exchange program that showed the leadership of the English-speaking countries in the dispute for Brazilian students. Next, the statistical analysis of crossed data relating to 1,283 students that participated of SwB program in United States between 2012 and 2015 demonstrated the influence of social, racial, gender and educational trajectories in the acquisition of English proficiency. As results, this article points the disequilibrium in Brazilian politics of foment international mobility in higher education. On the one end, there is the impact of English-speaking countries, which play a pivotal role in the economy global system, in a dispute by the students. On the other, an anachronistic Brazil in the moment of increasing internationalization, which needs to expand and improve the quality of English language teaching in elementary schools for more fair and equal opportunities in the quest for greater integration into the knowledge-based economy of the twenty first century.

Keywords: Science without Borders. English language. Educational policies. Internationalization. Higher education.

Introdução

Desde a primeira década do século XXI, em sua mais recente onda de internacionalização da educação superior, o Brasil busca ampliar a participação em projetos de pesquisa e inovação tecnológica desenvolvidos nos melhores centros de referência do mundo. Entre as novas políticas nessa direção, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) configura-se no melhor exemplo ao eleger áreas de conhecimento consideradas estratégicas para maior inserção e competitividade do setor produtivo do país no mercado global.

Todavia, ao investir na formação de uma elite nacional de cientistas e profissionais altamente qualificados no campo das engenharias e tecnologias, o Estado brasileiro deparou-se com o paradoxo de uma educação básica despreparada para sustentar o novo impulso da mobilidade global de universitários: o ensino da língua inglesa, como se verifica em estudos comparativos com outros países (EF EPI, 2015).

A dificuldade do governo brasileiro para cumprir, em quatro anos, a meta de 101 mil bolsas para estudo e pesquisa no exterior reflete a negligência histórica das políticas com relação à qualidade do inglês ofertado nas escolas básicas (LUNA; SEHNEM, 2013). O despreparo dos estudantes para o intercâmbio internacional foi sentido de imediato, o germinar do CsF, pôs em evidência um cruel quadro de exclusão social conectado às desigualdades estruturais no país e à fragilidade do ensino de língua estrangeira.

Em sintonia com essa problemática, o artigo encontra-se dividido em três partes. Na primeira, discorre-se sobre a prevalência de países de língua inglesa no destino dos bolsistas do CsF e direciona um breve olhar para o Canadá. Vizinho aos Estados Unidos, o país tem se firmado como opção à mobilidade global e, na dinâmica do intercâmbio brasileiro, destacou-se por abrigar a instituição que, isoladamente, mais recebeu participantes do programa: a Universidade de Toronto.

Na segunda parte, com base em pesquisa concluída em 2015, revela-se o quanto a língua inglesa se interpôs como barreira à participação de estudantes em situação social e econômica desfavorável no intercâmbio para os Estados Unidos, país que mais recebeu bolsistas do CsF. Na terceira parte, paradoxos dessa política de internacionalização são evidenciados,

bem como os limites do ensino de língua estrangeira no Brasil e as políticas instituídas recentemente para melhorar a proficiência de universitários.

Por fim, pondera-se sobre os desafios paralelos ao novo desenvolvimentismo brasileiro. Se, por um lado, o CsF reflete as diretrizes neoliberais de internacionalização da educação superior, como dinâmica inerente à globalização e à hegemonia da língua inglesa no fenômeno da crescente mobilidade estudantil, por outro, evidencia as desigualdades estruturais da sociedade brasileira no acesso aos patamares mais elevados da formação exigida pela sociedade do conhecimento.

Países de língua inglesa: liderança no destino do CsF

Idealizado na alta burocracia do governo da presidente Dilma Rousseff, o Ciência sem Fronteiras foi instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, e faz parte das ações prioritárias do Estado brasileiro para a retomada desenvolvimentista. No intuito de ampliar a internacionalização nas universidades para formar capital humano em áreas estratégicas para a economia nacional, duas frentes de mobilidade foram priorizadas pelo programa: envio de estudantes e pesquisadores ao exterior e atração de cientistas estrangeiros para atuar em projetos de pesquisa no Brasil (BRASIL, 2011a).

O fluxo, no entanto, direcionou-se aos países centrais do capitalismo global. Das 101.446 bolsas concedidas em quatro anos, menos de 1% (946) serviu ao propósito de atrair jovens pesquisadores de talento. O recente impulso à internacionalização no Brasil mantém, portanto, a condição periférica e passiva. Conforme Lima e Contel (2011, p. 32), “não se formou uma burguesia nacional com força suficiente para alavancar o processo de

desenvolvimento econômico do país” e capaz de romper com os vínculos de dependência estrutural com os países centrais do capitalismo.

Ao investir na formação técnica e intelectual de estudantes e pesquisadores, o Brasil busca nos centros de excelência, sediados nas grandes potências econômicas, o conhecimento capaz de gerar riqueza. Na atual sociedade do conhecimento, explica Mello (2011), a economia repousa em fundamentos materiais e técnicos sustentados, basicamente, em três pilares: i) no domínio do conhecimento científico, das novas tecnologias, na qualidade educacional e profissional dos recursos humanos, ii) na capacidade produtiva industrial, e iii) na articulação (*feedback*) desses elementos, que se complementam funcionalmente.

Dessa forma, conhecimento e economia mostram-se intrinsecamente ligados na sociedade global do século XXI. Na definição de Afonso (2015, p. 272), a economia do conhecimento não mais é do que “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”.

Em termos globais alinhados à visão do capitalismo informacional preconizado por Manuel Castells, na obra *A Sociedade em Rede*, Mello (2011, p. 57) afirma que as novas tecnologias vão “determinar níveis diferenciados e ampliados de excedente e acumulação – graças às aplicações da microeletrônica, da computação e da genética”. Por consequência, as universidades e os institutos de pesquisa situam-se no epicentro das políticas desenvolvimentistas como locus do “complexo e cíclico processo de realimentação das novas tecnologias” (MELLO, 2011, p. 58).

Sob essa perspectiva, Kazamias (2012, p. 519) afirma que 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 autor grego, a missão das universidades fica reduzida da formação do *anthropos-politis* (pessoa-cidadã) para a construção do “trabalhador do conhecimento informado, eficiente e qualificado para os mercados econômicos mundiais competitivos” (p. 519).

Como se percebe, o investimento do Brasil na internacionalização, via CsF, atende, interna e externamente, aos imperativos do capitalismo do conhecimento. O documento oficial que traz a proposta de criação do programa (CAPES; CNPQ, 2011) elenca os 18 campos de interesse³ do setor produtivo nacional, com destaque para “os setores em que a sustentabilidade está ameaçada e os setores nos quais o Brasil possui vantagem comparativa” (BRASIL, 2011b, p. 34) na disputa por espaço no mercado global. Sobre essa interdependência das economias, observam Carnoy et al. (2016, p. 22):

[...] os governos em uma economia global precisam atrair estrangeiros e gerar capital local, e este capital precisa de mais conhecimento intensivo, o que se traduz em pressão para aumentar o nível médio da educação da força de trabalho. O retorno financeiro por níveis mais elevados de educação está aumentando mundialmente como resultado das mudanças da produção econômica para produtos e processos com conhecimento agregado.

Embora a nova internacionalização da educação superior no Brasil suscite uma gama de questões, este artigo discorre sobre a problemática

da língua inglesa como fator limitador na aquisição de alto conhecimento. O CsF deixou essa questão em evidência ao se deparar com dificuldades para cumprir a meta de 101 mil bolsas, em decorrência da hegemonia de países anglófonos na recepção dos bolsistas e da baixa proficiência desses estudantes na língua inglesa.

Para entender essa correlação, fez-se necessária breve análise dos números do CsF. A graduação sanduíche, que permite aos estudantes permanecer até um ano no exterior, preponderou sobre as demais modalidades de intercâmbio. Dos 92.880 estudantes enviados ao exterior, 73.353, ou seja, 78,9% participaram do intercâmbio com bolsas sanduíche (BRASIL, 2016). Na proposta original do programa, esse percentual era bem menos impactante, na ordem de 32%.

Pelo mesmo balanço oficial do CsF, com dados atualizados até janeiro de 2016, o doutorado sanduíche (9.685), o doutorado pleno (3.353) e o pós-doutorado (4.652) somaram 19% das bolsas implementadas; enquanto na proposta inicial, essas três áreas totalizavam 43.290, correspondendo a 57,7% do total de bolsas.

Não estava prevista uma discrepância tão significativa entre o quantitativo de bolsas para a graduação e a pós, o que denota uma inversão de rumo na fase operacional do CsF. Conforme Chaves (2015), as cotas para a pós-graduação foram superestimadas pelas agências executoras⁴e precisaram ser revistas ao se verificar que não haveria candidatos suficientes para cumprir a meta prevista.

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 CsF rompe, portanto, a tradição do governo brasileiro de privilegiar a pós-graduação nos programas de internacionalização. 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.

Nota-se, pelo gráfico 1, que a baixa proficiência dos bolsistas na língua inglesa não foi impeditivo para a busca de destinos como Estados Unidos e Canadá. A fragilidade no domínio da língua frente à supremacia dos países anglófonos na atração de participantes do CsF torna-se o primeiro paradoxo a ser evidenciado neste artigo. Estados Unidos e o Reino Unido receberam 38.561 estudantes, 41,5% do total de bolsistas, e lideraram o *ranking*. O Canadá, que tem também o francês como língua oficial, veio em seguida, na terceira posição, recepcionando 13.465 estudantes.

Gráfico 1: Principais destinos dos bolsistas do Ciência sem Fronteiras

Fonte: Painel de Controle do CsF. Dados atualizados até janeiro de 2016. Acesso em: 8 jan. 2016.

Entre os 46 países participantes do CsF, os EUA foram o principal destino dos bolsistas. Das 27.821 bolsas implementadas, 22.108 destinaram-se à graduação sanduíche. 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 do idioma inglês na mobilidade global de estudantes. Segundo a autora, o argumento de que a capacidade de falar inglês é um “condutor para a oportunidade futura de emprego” contribui para direcionar o fluxo a países anglófonos. A força deste pensamento hegemônico influenciou no desenho do CsF.

A seguir, o gráfico 2 traz as oito principais instituições anfitriãs do CsF.

Observa-se que todas se situam em localidades onde o inglês é o idioma oficial.

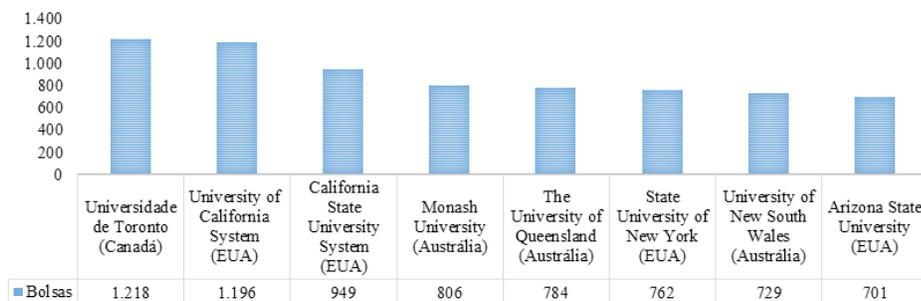


Gráfico 2: Instituições anfitriãs que mais receberam bolsistas do CsF – de todas as modalidades

Fonte: Painel de Controle do CsF. Dados atualizados até janeiro de 2016. Acesso em: 8 jan. 2016.

A Universidade de Toronto, na província de Ontário, despontou como a instituição que mais recebeu bolsistas do CsF. Os 1.218 estudantes de graduação alocados em Toronto correspondem a 19,8% do total de estudantes do programa que cumpriram intercâmbio no Canadá. Esta posição de destaque, observa Grieco (2015, p. 46), fez da Universidade de Toronto “*a major player for the CsF program in Canada*”⁵ e também frente aos principais países anfitriões, uma vez que, individualmente, nenhuma instituição do EUA, Reino Unido, França e Austrália superou esse número.

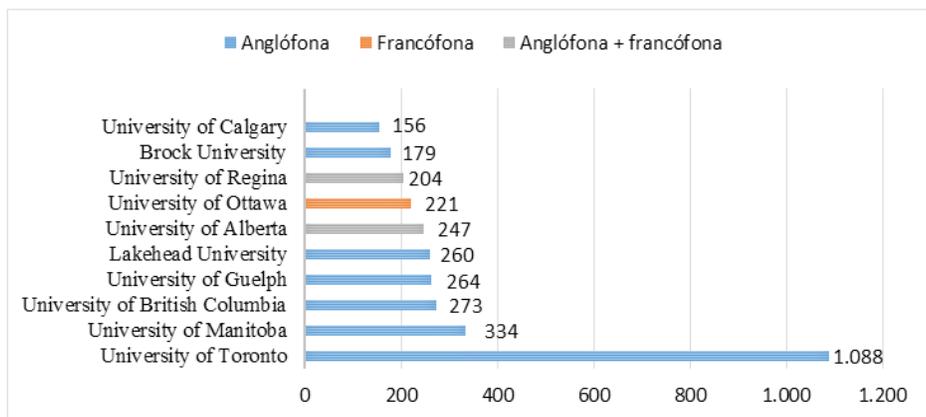
A reputação de qualidade e a posição da Universidade de Toronto no *ranking* global⁶ foram os fatores prevalentes na escolha de uma instituição no Canadá, apontados pelos vinte bolsistas brasileiros entrevistados por Grieco (2015). A pesquisadora constatou que o domínio da língua inglesa se mostrou um problema e os estudantes precisaram aprimorá-lo antes do início das aulas do intercâmbio em curso de imersão, de dois a quatro meses, ofertado em programa da própria universidade.

Embora os Estados Unidos liderem a disputa por estudantes internacionais, desde a virada do século o Canadá tem se tornado uma forte alternativa para o fluxo da mobilidade, principalmente em momentos de instabilidade política do país vizinho, a exemplo do ato terrorista de 11 de Setembro de 2000. Sobre essa perspectiva que se abre ao Canadá, de recrutador mais ativo de estudantes estrangeiros, McHale (2013, p. 175) assinala:

On the one hand, with the country's chief competitor becoming less welcoming, it could be argued that Canada can afford to be less aggressive in its efforts to attract top student prospects. On the other hand, if the United States has become a less attractive destination or is turning away highly qualified students without good reason, then Canada may have the opportunity to recruit top students who would previously have gone to the United States⁷.

Paralelo a isso, dada a peculiaridade de ser um país com duas línguas oficiais, o inglês e o francês, o Canadá administra vantagem competitiva na disputa por estudantes internacionais em relação aos Estados Unidos e à própria França, que ficou na quarta posição no *ranking* dos principais destinos dos bolsistas brasileiros. O gráfico 3 mostra a distribuição de estudantes de graduação do CsF pelas instituições canadenses anfitriãs, anglófonas e/ou francófonas.

Gráfico 3 – Principais instituições canadenses anfitriãs de bolsistas de graduação CsF



Fonte: Capes e CNPq (Bolsistas pelo Mundo). Dados atualizados até dez. 2015.

Como se observa, entre as dez instituições canadenses que mais matricularam estudantes brasileiros, sete oferecem cursos em língua inglesa. Dos 6.154 bolsistas de graduação sanduíche enviados ao Canadá, 5.234 foram para instituições anglófonas e 469, para francófonas. Outros 451 estudantes cumpriram intercâmbio nas universidades de Alberta e de Regina, que apresentam *campi* e instituto francófonos.

Diante desse cenário, em que os países de língua inglesa sobressaíram-se como destinos dos bolsistas, depara-se com o já anunciado primeiro paradoxo do programa de internacionalização no Brasil: a fragilidade do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras. Desde o início, o CsF mostrou-se atrelado à urgência de se investir maciçamente na qualidade desse idioma ofertado, como disciplina obrigatória, no percurso da educação básica.

Dessa forma, evidencia-se um segundo paradoxo. A mobilidade acadêmica de estudantes de graduação acabou por servir aos propósitos

capitalistas de países anglófonos num novo e promissor mercado da língua inglesa. Essa interdependência mercantilista reforça as desigualdades entre os países ricos e pobres na economia global do século XXI e expõe as iniquidades sociais no acesso à educação superior do Brasil e, por conseguinte, aos programas de internacionalização. Os dados apresentados a seguir evidenciam essa relação.

A barreira linguística no CsF: desigualdade e exclusão

O domínio de idiomas integra os saberes técnicos e científicos entendidos como bens do capital e peças importantes na engrenagem para a competitividade no mercado de trabalho do século XXI. Nessa perspectiva, Gimenez (2011) vislumbra o inglês como promotor de exclusão social nos países não anglófonos, na medida em que se consolida como língua global, papel antes desempenhado pelo latim⁸ (AZEVEDO; SILVA-JÚNIOR; CATANI, 2015) nos primórdios da internacionalização universitária na Europa medieval:

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 de 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).

Essa lógica hegemônica torna-se cruel sob certo prisma. Uma política de intercâmbio internacional com critérios baseados nos atributos e nos talentos pessoais não se torna suficientemente justa numa sociedade onde as desigualdades sociais, raciais e de gênero são latentes (BARBOSA, 1999).

Uma política para promover a equidade exige mais que isso. Ao justificar a seleção ao CsF pela meritocracia, o Estado transferiu para os estudantes a competência do ingresso, eximindo-se das responsabilidades históricas que ajudam a explicar as desigualdades no sistema educacional brasileiro.

Essas assimetrias na educação superior foram percebidas na análise estatística feita por Borges (2015), tendo por base amostral dados do perfil de 1.283 bolsistas de graduação que cumpriram intercâmbio nos EUA entre 2012 e 2015. O estudo mostrou que a maior ou a menor proficiência na língua inglesa vinculou-se diretamente às variáveis de gênero, raça, classe e origem escolar. Dessa forma, as desigualdades estruturais da sociedade brasileira refletiram-se nos *campi* das instituições de ensino e pesquisa dos Estados Unidos, país que mais recebeu participantes do CsF. Quase 60% dos estudantes da amostra declararam ter feito curso de idioma no país norte-americano antes do início das aulas de intercâmbio.

De outra parte, a liderança dos EUA entre os destinos dos bolsistas do CsF encontra explicação na história política de relacionamento com o Brasil⁹ e na interferência do governo brasileiro no fluxo do intercâmbio, que se mostrou, inicialmente, pendular a Portugal em razão da não existência da barreira linguística. Carnoy et al. (2016) consideram que o período pós-Segunda Guerra Mundial favoreceu a sobrepujança acadêmica dos EUA, uma vez que contribuiu para levar “centenas de acadêmicos e artistas de classe mundial da Europa para os braços das universidades dos Estados Unidos” (p. 16).

Aliado a essa condição histórica, os EUA investiram num sistema superior centrado em pesquisas básicas para obter vantagens militares e priorizou políticas para aumentar o número de profissionais capazes de

desenvolver tecnologias e produtos. No atual estágio da globalização econômica, a excelência de universidades dos EUA repercute como “força primária” para atrair estudantes de todo o mundo (CARNOY et al., 2016).

Portanto, impedidos de se deslocarem para instituições portuguesas (BORGES; GARCIA-FILICE, 2015), os bolsistas seguiram pela via principal da mobilidade internacional, rumo aos Estados Unidos. Como argumento para a proibição, o governo brasileiro ressaltou ser objetivo do CsF o aprimoramento de uma língua estrangeira, o que se daria mais facilmente em um país não lusófono.

Assim, os 8.215 bolsistas selecionados pela Chamada Pública 127/2012 para estudar em Portugal durante um ano foram realocados em instituições de educação pós-secundárias situadas no Reino Unido, Itália, Irlanda, França, EUA, Canadá, Austrália e Alemanha. Até o encerramento da primeira etapa do CsF, em 2014, não foram mais abertos editais para intercâmbio sanduíche em instituições portuguesas.

A partir desse contexto, Borges (2015) investigou as habilidades em leitura, escrita, conversação e proficiência geral em língua inglesa de estudantes enviados aos EUA. Para cada uma delas foi construída uma escala intervalar, numerada de “1” a “6”. Os 1.283 bolsistas da amostra deveriam marcar um desses seis pontos, de acordo com o grau de conhecimento que consideravam ter da habilidade pesquisada.

Com o apoio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) foi obtida a média (m) dessas marcações em duas categorias de análise para as seguintes variáveis: gênero, raça, classe¹⁰, origem escolar no ensino médio (pública ou privada), tipo de Instituição de Educação Superior (IES) do bolsista (pública ou privada) e forma de ingresso na

graduação (sistema de cotas ou não).

Quanto maior a média obtida nas categorias de análise, mais os bolsistas atribuíram pontuação próxima a “6” para o domínio da habilidade pesquisada. Com base nessa mensuração, a maior facilidade foi correlata à leitura e a maior dificuldade, à conversação. Esses resultados parecem refletir o ensino de inglês nas escolas de educação básica do Brasil, que prioriza a gramática em detrimento da oralidade (PAIVA, 2015).

A tabela 1 reproduz os resultados para a habilidade de proficiência geral:

Tabela 1 – Habilidade em proficiência geral

Variáveis	Médias das categorias	Significância estatística (p-value ≤ 0.05)
Gênero	Homens = 3.97 Mulheres = 3.71	Sim (p-value = 0.002)
Raça	Brancos = 4.05 Negros = 3.52	Sim (p-value = 0.000)
Classe	Grupo 1 = 4.55 Grupo 4 = 2.94	Sim (p-value = 0.000)
Escola no ensino médio	Pública = 3.40 Privada = 4.20	Sim (p-value=0.000)
Forma de ingresso	Cotista = 3.28 Não cotista = 3.99	Sim (p-value = 0.000)
Tipo de IES	Pública = 3.91 Privada = 3.72	Não (p-value = 0.077)

Fonte: Borges (2015).

A diferença das médias entre os pares de categorias de análise foi submetida ao teste *t* de *Student*¹¹, com o suporte do SPSS, para que pudessem ser comparadas sob o rigor estatístico (RICHARDSON et al.,

2014). As diferenças encontradas somente não apresentaram significância estatística ($p\text{-value} > 0.05$) na variável “tipo de IES” nas habilidades de proficiência geral e conversação.

Com base no teste estatístico, conclui-se que as médias mais elevadas observadas 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 $m= 3.72$), situam-se na margem de 4% do erro amostral da pesquisa. Em todas as demais comparações, a diferença de médias mostrou-se significativa ($p\text{-value} \leq 0.05$).

Pode-se afirmar, portanto, com base no perfil traçado, que homens brancos, de maior renda, em sua maioria proveniente de escolas de ensino secundário privadas, apresentaram maior domínio da língua inglesa nas quatro habilidades analisadas em relação, respectivamente, às mulheres, aos/as negros/as, aos bolsistas pobres e aos que frequentaram escolas públicas. De outra parte, os estudantes que ingressaram por cotas¹² na graduação tiveram mais dificuldades em inglês do que os selecionados por ampla concorrência.

Como se depreende da análise estatística, as condições econômicas, a origem escolar, o gênero e a raça dos bolsistas repercutiram no nível de proficiência em inglês, ratificando a importância de o Estado brasileiro considerar as desigualdades em suas variáveis sociais e raciais para um ciclo mais equitativo das políticas educacionais no século XXI.

Proficiência em inglês: paradoxos na internacionalização

Os dados apresentados neste artigo permitiram um olhar sobre a mais recente política de internacionalização do Brasil que, mesmo conectada à baixa proficiência dos brasileiros em língua inglesa¹³, possibilitou,

paradoxalmente, a participação de estudantes com pouco conhecimento do idioma. O ingresso desses estudantes ocorreu em decorrência da meta de distribuir um número expressivo de bolsas no prazo de quatro anos.

O estudo (BORGES, 2015) revelou que os bolsistas do CsF não tiveram uma escolarização básica com nível de inglês adequado à internacionalização. Nesse sentido, caberia problematizar o processo seletivo do programa por mérito acadêmico. Dadas as circunstâncias de desigualdades sociais, raciais e de gênero no Brasil, torna-se pertinente fazer uma objeção: bolsistas com maior domínio de inglês, ou seja, estudantes do sexo masculino, brancos e com alto poder aquisitivo, levaram vantagem na seleção porque apresentaram uma trajetória escolar com boas condições econômicas e, em sua grande maioria, puderam complementar (e pagar) o ensino de língua estrangeira em cursos privados.

A iniciativa governamental de ofertar cursos de imersão no exterior e a política para melhorar a proficiência da língua inglesa de universitários, embora supram as necessidades imediatas do CsF, não chegam às raízes do problema, fincadas no ensino inadequado dessa disciplina durante a educação básica. Essa conexão da formação linguística e das desigualdades sociais, raciais e de gênero com oportunidades de internacionalização resulta, portanto, em inclusão ou exclusão de talentos brasileiros na sociedade do conhecimento, conforme apontam 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.

Nesse sentido, o CsF revelou-se uma política desconectada com a realidade de desigualdades da sociedade brasileira. Ao estabelecer critérios de proficiência em idioma estrangeiro no processo seletivo, o programa penalizou jovens com mérito acadêmico e domínio insuficiente do idioma para a internacionalização. Dados oficiais do programa mostram que 9.226 bolsistas de graduação realizaram curso de inglês nos EUA antes do início do ano acadêmico¹⁴, o que corresponde a 42,2% das bolsas implementadas.

A questão que se coloca é quantos talentos se autoexcluíram por não terem tido chance de adquirir proficiência em uma segunda língua e, por isso, não se arriscaram a se candidatar a uma bolsa do CsF. Essa é uma lacuna na produção acadêmica brasileira. A intersecção de dados por raça e classe com as habilidades linguísticas em inglês, apresentada neste artigo, revela que os negros e os bolsistas pobres foram os que apresentaram maior dificuldade com o idioma.

Enquanto os bolsistas do grupo de maior renda foram os que menos precisaram aprimorar o inglês nos EUA; os estudantes de menor renda declararam que as aulas de inglês no exterior, pagas pelo CsF, foram o principal meio de aprendizagem do idioma. Esses dados mostram o terceiro paradoxo no programa, uma vez que a observação das desigualdades passou ao largo da seleção com equidade social.

O CsF somente não se tornou um espaço privilegiado de estudantes de classes altas porque o perfil de ingressantes nas universidades do Brasil tornou-se mais diversificado com as políticas afirmativas (RISTOFF, 2014), adotadas

no país desde o início da década de 2000. A reserva de vagas em cursos de graduação das universidades e dos institutos federais para estudantes, negros/as e pobres, vindos de escolas públicas permitiu que classes mais fragilizadas economicamente conseguissem participar do intercâmbio.

Todavia, assinala Ristoff (2014), essa presença mostra-se inferior à representatividade na sociedade, o que denota a permanência da iniquidade na educação superior do Brasil. Portanto, em tempos de crescente mobilidade de estudantes e pesquisadores em busca de qualificação do conhecimento, a participação com equidade dos universitários brasileiros nesse novo influxo da internacionalização depende, *pari passu*, de políticas de fomento à qualidade do ensino de línguas estrangeiras a todos na trajetória escolar.

Diante dessa problemática, há de se ressaltar a negligência histórica do Estado brasileiro em relação a políticas para o ensino de língua estrangeira. Embora o ensino de uma língua estrangeira moderna nas escolas do Brasil date da primeira década do século XIX, no contexto de expansão mercantil da então colônia portuguesa (OLIVEIRA, 1999), somente tornou-se obrigatório no final do século XX, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2010).

Dois anos depois, como complemento a essa legislação, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que referendam a língua estrangeira como componente curricular obrigatório a partir do 6º ano. Porém, o documento negou a relevância social das habilidades da escrita e da oralidade, uma vez que “somente uma pequena parcela da população brasileira tem a oportunidade de usar línguas

estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20). Os PCN reforçaram, assim, a negligência contra os estudantes de classes populares na aquisição de uma língua estrangeira.

Não obstante, a partir da década de 2000, com o aumento da mobilidade global de estudantes, o inglês reitera sua influência hegemônica e se impõe como a língua franca da sociedade do conhecimento. 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” (SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF; SHULTZ, 2015, p. 29).

Assim, a projeção do CsF na estratégia desenvolvimentista forçou o governo brasileiro a instituir políticas de valorização da língua inglesa. Em 2012, após a criação do Programa Idioma sem Fronteiras (IsF) (BRASIL, 2014), as universidades federais passaram a oferecer, gratuitamente, vagas em cursos de inglês a universitários. Entretanto, por focalizar estudantes com interesse em programas de internacionalização, o IsF não se configura como política linguística de abrangência nacional.

O desinteresse governamental e político pela questão da qualidade do ensino de idiomas nas escolas públicas brasileiras aparece também na ausência, até recentemente, de material didático para professores e alunos. Apenas em 2011, o MEC lançou edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a aquisição de livros e material multimídia de inglês e espanhol (SANTOS-JORGE; TENUTA, 2011).

De forma complementar a esse histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, Pereira e Souza (2014, p. 20) revelam 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”. Assim, muito embora as escolas a partir do 6º ano sejam obrigadas a oferecer a disciplina, a qualidade, como denunciada pelos bolsistas, é terciária.

Considerações finais

O artigo evidenciou os paradoxos da política desenvolvimentista traçada pelo Brasil, em busca de crescimento econômico e competitividade no mercado global, frente às desigualdades estruturais e latentes na sociedade brasileira. O domínio maior ou menor das habilidades básicas na língua inglesa entre os bolsistas revelou-se conectado às históricas distorções sociais, impeditivas a uma internacionalização com equidade da educação superior.

Nas novas regras do jogo de acumulação capitalista neste princípio do século XXI, a língua inglesa desempenha papel preponderante na captura de estudantes internacionais. Como demonstraram os dados na primeira parte do texto, países de língua inglesa, e centrais no sistema econômico global, obtiveram vantagens na competição por bolsistas do programa de intercâmbio lançado, em 2011, pelo governo brasileiro.

Nesse campo de disputas, no contexto de um mercado transnacional da educação superior, o olhar dirigiu-se a dois países anglófonos: Canadá, por abrigar a Universidade de Toronto, instituição que mais atraiu bolsistas do CsF, e Estados Unidos, por liderar o *ranking* dos principais destinos dos participantes do programa. No segundo momento, percebeu-se a influência

das desigualdades incrustadas na sociedade brasileira na composição de um perfil dos bolsistas conectado ao nível de proficiência da língua inglesa.

As duas fontes de dados consultadas pavimentaram, na terceira parte do artigo, a reflexão sobre os paradoxos presentes na política de intercâmbio do Brasil. Numa breve retomada histórica, evidenciou-se a negligência do Brasil em relação ao ensino de língua estrangeira nas escolas de educação básica, um problema que o Estado brasileiro se viu forçado a considerar a partir da visibilidade mundial alcançada pelo CsF.

Na atual globalização do sistema econômico, o domínio de idiomas passou a significar a diferença para formação de alta qualificação e inserção na sociedade do conhecimento. Nesse sentido, Leffa (2011, p. 20) sugere que a escola brasileira do século XXI, “com as raríssimas exceções que confirmam a regra”, não pode continuar a criar uma barreira aos mais pobres no aprendizado de uma língua estrangeira.

Nessa perspectiva, as habilidades da compreensão oral e da conversação não podem ser desprezadas no ensino de língua estrangeira das escolas brasileiras. Novos contornos se fazem necessários para uma política linguística que permita maior participação de estudantes, independentemente de classe, raça, gênero ou origem escolar, nas principais redes mundiais de pesquisa científica e produção de tecnologia.

Ao eleger a proficiência como critério de seleção, sem considerar a qualidade do ensino de inglês ofertado nas escolas públicas, o CsF penalizou estudantes, em sua maioria pobres e negros. Esse cruel sistema de exclusão social e racial mostra-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.

Referências

AFONSO, A. J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200269&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 mar. 2016.

AZEVEDO, M. L. N. de; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. (Org.). *Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 49-67.

BARBOSA, Livia. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BORGES, R. A. *A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA*. 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. Como a globalização neoliberal tornou possível o Programa Ciência sem Fronteiras? In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO; Sinara Pollon; SANTOS; Aline Veiga dos (Org.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2015. cap. 5, p. 91-107.

BRASIL. *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: 9 dez. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 29 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.

_____. 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.

_____. 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: <http://download.inep.gov.br/imprensa/2014/portaria_n_973.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

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. 63 p.

_____. *Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras*. Brasília: Ministério da Educação; Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação, 2016. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

CARNOY, Martin et al. *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC?* Brasília: Capes, 2016. 435 p.

CHAVES, G. M. N. *As bolsas de graduação-sanduiche 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.

CRIECO, J. A. N. *Fostering Cross-border Learning and Engagement through Study Abroad Scholarships: lessons from Brazil's Science without Borders Program*. 2015. 149 f. Dissertação (Master of Arts) – Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. 2015. Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/70438/1/Grieco_Julieta_A_201511_MA_thesis.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2016.

EDUCATION FIRST. Índice de Proficiência em inglês da Education First – EF EPI: 2015. Disponível em: <<http://www.ef.com.br/epi/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

GARCIA-JR., A. R. Vantagens e armadilhas do atraso. Estudos internacionais e recomposição das elites dirigentes no Brasil em perspectiva comparada. In: CÂNEDO, Letícia; TOMIZAKI, Kimi; GARCIA-JR., Afrânio. (Org.). *Estratégias educativas das elites brasileiras na globalização*. São Paulo: Hucitec Fapesp, 2013, p. 183-212.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-65.

KAZAMIAS, A. M. Agamenon contra Prometeu: globalização, sociedades do conhecimento/da aprendizagem e Paideia da nova cosmópole. In: COWEN, Robert.; KAZAMIAS, Andreas. M.; UNTERHALTER, Elaine. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: Unesco; Capes, v. 2, p. 517-554, 2012.

LASANOWSKI, V. Can speak, will travel: the influence of language on global student mobility. In: BHANDARI, Rajika; BLUMENTHAL, Peggy. *International students and global mobility in higher education: national trends and new directions*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 193-209.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?*

Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011. 536 p.

LUNA, J. M. F. D.; SEHNEM, P. R. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. *RBPAAE*, 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.

MCHALE, John. Structural Incentives to Attract Foreign Students to Canada's Postsecondary Education System: a comparative analysis. In: BHANDARI, Rajika; BLUMENTHAL, Peggy. *International Students and Global Mobility in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan, 2011. cap. 9, p. 167-191.

MELLO, Alex Fiúza de. *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. 332 p.

OLIVEIRA, L. E. M. D. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. São Paulo: Unicamp, 1999. 189 p. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188440&fd=y>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. “É preciso investir na formação de professores”. [10 jun. 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, 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. XXIV, maio 2014. p. 15-23.

RICHARDSON, Roberto Jarry 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: 8 jul. 2015.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; SHULTZ, L. (Des) Construindo pontes: parcerias universitárias internacionais no Brasil e no Canadá. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO; Sinara Pollon; SANTOS; Aline Veiga dos (Org.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2015. cap. 1, p. 17-34.

SANTOS, F. S.; NASCIMENTO, E. P.; BUARQUE, C. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, 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, Diógenes Cândido de. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-132.

WESTPHAL, A. S. The internationalization process of graduate studies in Brazil. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, v. 5, n. 1, p. 4-13, 2013.

Notas

¹ Jornalista do Ministério da Educação (MEC), Brasília, Brasil. Mestre em Educação na área de Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais pela Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasil. Pesquisadora desde 2014 do grupo de pesquisa “Programa Ciência sem Fronteiras: uma análise da parceria entre Brasil e Canadá na internacionalização da educação superior”, da Universidade Católica de Brasília (UCB), Distrito Federal, Brasília. Reuniu dados de pesquisa e de estado da arte para direcionar o objetivo do artigo. roveniaa@gmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Diretora Acadêmica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e Gênero (Geppherg) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), ambos da UnB. Orientou e supervisionou a construção do texto, além de contribuir com referências teóricas. renisiagarcia@gmail.com.

³ 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 da República Federativa do Brasil* em 11 jan. 2013, Seção 1, p. 24. São as seguintes: 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; 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 (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva e Formação de Tecnólogos.

⁴ Duas agências governamentais de fomento à pesquisa no Brasil ficaram responsáveis pela execução do CsF: 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).

⁵ Em tradução livre: “o principal jogador do programa CsF no Canadá”.

⁶ A Universidade de Toronto aparece na 34ª posição no *QS World University Rankings 2015/16*. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

⁷ Tradução livre: “Por um lado, com o principal concorrente do país tornando-se menos atrativo, pode-se argumentar que o Canadá pode dar-se ao luxo de ser menos agressivo em seus esforços para atrair melhores perspectivas de estudantes. Por outro lado, se os Estados Unidos se tornaram um destino menos atraente ou está afastando estudantes altamente qualificados sem uma boa razão, então Canadá pode ter a oportunidade de contratar os melhores alunos que antes teriam ido para os Estados Unidos”.

⁸ 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)”.

⁹ Na década de 1960, a aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos resultou no acordo entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for Development* (Usaid) para a definição conjunta do sistema educacional “ideal” para o Brasil. A Usaid concedeu, entre 1965 e 1970, 3.800 bolsas de estudo a brasileiros em universidades dos EUA (GARCIA JR., 2013).

¹⁰ A classe social foi analisada a partir da definição de dois grupos de renda familiar: grupo 1, de maior renda, com ganho mensal acima de R\$ 7 mil, o que corresponde a 8,8 salários mínimos; e grupo 4, renda inferior a R\$ 1 mil, ou seja, menos de um salário e meio por mês. Os cálculos levaram em conta o salário-mínimo de R\$ 788,00 adotado em 2015 no Brasil, cf. Decreto nº 8.381/2014.

¹¹ O teste *t* de *Student* é um teste de hipóteses (nula e alternativa). Para isso, define-se um *p-value*, ou “ponto de corte”. Se o valor encontrado no teste for menor do que

o *p-value* (geralmente definido em 0,05), rejeita-se a hipótese nula e admite-se a hipótese alternativa. Por exemplo, na pesquisa de Borges (2015), a hipótese nula para a variável de gênero é de que os homens não têm melhor proficiência na língua inglesa do que as mulheres. Como o *p-value* encontrado foi ≤ 5 , aceita-se a hipótese alternativa, ou seja, de que os homens têm melhor proficiência na língua inglesa do que as mulheres. E assim por diante.

- ¹² No Brasil, avançam as políticas afirmativas que reservam vagas em universidades públicas a estudantes provenientes de escolas públicas e com perfil étnico/racial (indígenas, pretos e pardos). A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a chamada Lei de Cotas, reserva 50% das vagas em instituições da rede federal de educação superior no Brasil a estudantes de baixa renda vindos de escolas públicas. Parte dessas vagas é destinada, proporcionalmente à população regional, de negros (critério racial).
- ¹³ Na edição do relatório *EF English Proficiency Index* (EF EPI), 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.
- ¹⁴ Cálculo sobre os 21.746 bolsistas de graduação nos EUA, segundo dados do Painel de Controle do Programa CsF, atualizado até agosto de 2015. Dados solicitados à Capes pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC).