

Catarina Barbosa Torres Gomes

O PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL
“CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS” NA PERSPECTIVA
DAS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES
EDUCACIONAIS

Belo Horizonte

2016

Catarina Barbosa Torres Gomes

O PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL “CIÊNCIA SEM
FRONTEIRAS” NA PERSPECTIVA DAS DESIGUALDADES DE
OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice Nogueira.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese intitulada: “O programa de mobilidade internacional ‘Ciência Sem Fronteiras’ na perspectiva das desigualdades de oportunidades educacionais” de autoria da doutoranda Catarina Barbosa Torres Gomes, analisada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Nogueira - FaE/UFMG - Orientadora

Prof. Dr. Roberto Gonzalez Duarte - FACE/UFMG

Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna - UNIVALI

Prof. Dr.^a Maria Inês Martins - PUCMINAS

Prof.^a Dr.^a Marina Alves Amorim - FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO

Prof.^a Dr.^a Tânia Freitas Resende - FaE/UFMG (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Piotto - USP (Suplente)

Belo Horizonte, 27 de Outubro de 2016

DEDICATÓRIA

À memória de minha mãe de coração, Dona Quiquita.

AGRADECIMENTOS

À Maria Alice, por tudo. Por ser muito mais do que orientadora ao ter uma incrível disposição para guiar, orientar a construção e a reconstrução de tantas etapas, tantos processos, com muita dedicação e acompanhando de perto cada passo, desde a reconfiguração do projeto até o final desse trabalho, que nada mais é do que o resultado de nossas vivências de pesquisa. Obrigada por acreditar em mim e pela oportunidade de crescimento tanto pessoal quanto acadêmico.

Agradeço à colega Alice Lopes por compartilhar informações e publicações preciosas para o início da pesquisa.

À Prof^a. Dr.^a Maria do Carmo L. Peixoto pelas contribuições no parecer da pesquisa.

À Sarah Vilaça pela parceria e disponibilidade para me oferecer suporte em incontáveis momentos. Crescemos juntas no enfrentamento das dificuldades e rimos muito também, porque há paragens onde se brinca e se respira.

Ao Gustavo pelas contribuições normativas, sugestões e pela convivência amigável nesse percurso.

Ao Igor pelas contribuições metodológicas, pelas trocas de ideias e convivência nesse caminho.

Ao Prof. Cláudio Nogueira e Brésia Nonato pelo compartilhamento dos dados obtidos junto à COPEVE/PROGRAD/UFMG.

Ao meu marido Tiago pelo apoio incondicional e incontáveis contribuições com a construção desta tese e aos meus filhos por suportar as ausências e compartilhar as alegrias e angústias que fizeram parte dessa construção, que espero, os inspirem.

Aos pesquisados por concederem dados tão relevantes e tão particulares, demonstrando uma incrível abertura de espírito para compreensão da pesquisa.

À banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Míriam Lúcia Jorge e Prof. Dr. Joel Austin Windle pelas valiosas sugestões que orientaram o aprimoramento final desta tese.

Ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG pela oportunidade de crescimento acadêmico e, em especial, aos técnicos administrativos da pós-graduação pelo apoio prestado em todas as etapas desse processo de formação.

À DRI pela disponibilização dos contatos dos pesquisados.

Ao IFMG pela concessão da licença.

Aos membros do OSFE pelas sugestões para o aperfeiçoamento da pesquisa.

“Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas...”

João Guimarães Rosa

RESUMO

O fenômeno investigado nesta tese inscreve-se no campo da Sociologia da Educação, tendo como objeto central as desigualdades sociais de acesso à mobilidade estudantil internacional ofertada pelo Programa “Ciência sem Fronteiras”, criado em 2011 pelo governo federal. Com base na literatura sociológica sobre as oportunidades de internacionalização dos estudos, estabelece-se como objetivo desta pesquisa conhecer o perfil social e escolar dessa população, como meio de subsidiar o debate atual sobre as desigualdades sociais de acesso à mobilidade internacional. A hipótese principal é a de que os beneficiários referido programa, seriam detentores, em maior ou menor grau, de capitais simbólicos (cultural, escolar, linguístico) e de disposições (*habitus* migratório) facilitadores do acesso a esse bem educacional. Portanto, a tese defendida é a de que o acesso à formação acadêmica internacional é limitada pelas oportunidades educacionais, visto que os estudantes que alcançam esse bem fazem parte, na maioria das vezes, de uma elite acadêmica que desfruta de certo favorecimento social, o qual repercute-se nas trajetórias escolares que revelam “excelência” nos percursos educacionais. A metodologia utilizada consistiu na comparação entre estudantes do CsF com o seu grupo de origem, isto é, com o corpo discente da UFMG, e com seus pares dos cursos de engenharia (perfil preferencial do programa), os resultados revelariam um conjunto de jovens socialmente favorecidos e escolarmente selecionados, inclinados ao êxito escolar e à travessia de fronteiras acadêmicas. Para tanto, traçou-se – com dados obtidos por meio de questionário – o perfil demográfico, socioeconômico, sociocultural e escolar de 1538 estudantes de graduação da UFMG contemplados pelo Programa CsF no ano de 2013.

Palavras-chave: desigualdades escolares, internacionalização, mobilidade acadêmica, capital cultural, capital escolar, capital migratório.

SUMMARY

The phenomenon investigated in this thesis belongs to the field of Sociology of Education, having as central object the social inequalities of access to international student mobility offered by the "Science without Borders" Program, created in 2011 by the federal government. Based on the sociological literature on the opportunities of internationalization of studies, it is established as the objective of this research to know the social and scholastic profile of this population, as a means of subsidizing the current debate on the social inequalities of access to international mobility. The main hypothesis is that the beneficiaries referred to in this program would be the owners, to a greater or lesser extent, of symbolic capitals (cultural, school, linguistic) and dispositions (migratory habitus) facilitating access to this educational asset. Therefore, the thesis is that access to international academic training is limited by educational opportunities, since the students who achieve it are, for the most part, part of an academic elite that enjoys a certain social favor, which Repercussions on school trajectories that reveal "excellence" in educational pathways. The methodology used consisted of the comparison between this population with its origin group, that is, with the student body of the UFMG, and with its pairs of engineering courses (preferential profile of the program), the results would reveal a group of socially favored young people And school-based schools, inclined to scholastic success and crossing academic boundaries. For that, the demographic, socioeconomic, sociocultural and scholastic profile of 1538 undergraduate students of the UFMG contemplated by the CsF Program in the year of 2013 were drawn-with data obtained through a questionnaire.

Keywords: school inequalities, internationalization, academic mobility, cultural capital, school capital, migratory capital.

RÉSUMÉ

Le phénomène étudié dans cette thèse se situe dans le domaine de la sociologie de l'éducation, avec les objets les inégalités sociales centrales dans l'accès à la mobilité internationale des étudiants offerte par le programme «Science sans frontières», créé en 2011 par le gouvernement fédéral. Sur la base de la littérature sociologique sur les possibilités d'études d'internationalisation, établi l'objectif de cette recherche pour connaître le profil social et scolaire de cette population comme un moyen de subventionner le débat actuel sur les inégalités sociales dans l'accès à la mobilité internationale. L'hypothèse principale est que les bénéficiaires du programme seraient porteurs à un degré plus ou moins du capital symbolique (culturel, éducatif, linguistique) et les dispositions (habitus migrants) facilitant l'accès à cette bonne éducation. Par conséquent, a défendu la thèse est que l'accès à la formation universitaire internationale est limitée par les possibilités d'éducation que les étudiants qui obtiennent cette bonne partie, la plupart du temps, une élite universitaire qui jouit d'un certain avantage social, qui trouve un écho dans l'histoire de l'école qui révèlent «l'excellence» dans les parcours éducatifs. La méthodologie a consisté à comparer cette population avec son groupe parent, qui est, le corps étudiant de UFMG, et avec leurs pairs des cours d'ingénierie (profil de programme préféré), les résultats révèlent un ensemble de jeunes socialement défavorisés et choisi académiquement enclins à la réussite scolaire et du passage des frontières académiques. Par conséquent, il a appelé - avec les données obtenues par le biais d'un questionnaire - les 1538 étudiants démographiques, socio-économiques, socio-culturels et scolaires diplômés UFMG couverts par le programme de CsF en 2013.

Mots-clés: inégalités scolaires, l'internationalisation, la mobilité académique, le capital culturel, capital scolaire, le capital migratoire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de bolsas por área prioritária no país	29
Gráfico 2 – Distribuição de bolsas do Programa CsF segundo a IES – Nacional.....	58
Gráfico 3 – Distribuição de bolsas CsF na UFMG por área prioritária.....	58
Gráfico 4 – Participação feminina na produção científica por área de conhecimento na base de dados Scielo.....	92
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes por sexo na UFMG geral e nas engenharias e na população da pesquisa em 2013	95
Gráfico 6 – Nível de proficiência em leitura língua estrangeira informado pelos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados, no ano de 2013.....	97
Gráfico 7 – Quadro comparativo das idades dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados no ano de 2013.....	99
Gráfico 8 – Número de filhos da família do bolsista do CsF – Pesquisados.....	101
Gráfico 9 – Posição dos estudantes beneficiários do CsF na fratria – Pesquisados	102
Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes por cor, no âmbito da UFMG, das engenharias e no CsF em 2013.....	104
Gráfico 11 – Nível de leitura em língua estrangeira dos discentes da UFMG, das engenharias e do CsF em 2013.....	107
Gráfico 12 – Distribuição dos estudantes pesquisados – local de moradia/município de Belo Horizonte	111
Gráfico 13 – Renda familiar mensal dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados do CsF em 2013	113
Gráfico 14 – Renda familiar mensal da população da pesquisa estratificada por faixas salariais.....	114
Gráfico 15 – Agrupamento profissional dos pais dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados	117
Gráfico 16 – Profissões mais frequentes entre os pais dos pesquisados	118
Gráfico 17 – Profissões mais frequentes entre as mães dos pesquisados	119
Gráfico 18 – Exercício de atividade remunerada pelos estudantes	121
Gráfico 19 – Nível de escolaridade dos pais dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados do CsF em 2013.....	123
Gráfico 20 – Rede de ensino frequentada no ensino médio pelos discentes da UFMG,	

das engenharias e pelos estudantes pesquisados em 2013.....	135
Gráfico 21 – Rede de ensino médio público frequentada pelos discentes da UFMG, das engenharias e pelos pesquisados em 2013	136
Gráfico 22 – Modalidade de ensino médio frequentada pelos discentes da UFMG, das engenharias e pelos pesquisados em 2013	143
Gráfico 23 – Tentativas de ingresso na UFMG - discentes da UFMG, das engenharias e pesquisados em 2013.....	144
Gráfico 24 – Faixa de idade dos pesquisados quando da aprovação no vestibular	146
Gráfico 25 – Turno da graduação – discentes da UFMG, das engenharias e pesquisados em 2013	147
Gráfico 26 – Países de destino dos pesquisados em 2013	153
Gráfico 27 – Distribuição dos brasileiros nas 25 melhores instituições do mundo.....	160

QUADROS

Quadro 1 – Agrupamentos das profissões definidos pela COPEVE/UFMG 2013	116
Quadro 2 – Motivo da viagem.....	125
Quadro 3 – Países de destino.....	127
Quadro 4 – Viagens ao exterior realizadas pela família do pesquisado	128

FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica dos estudantes por estado, município e bairro de residência	109
Figura 2 – Distribuição dos estudantes pesquisados por regionais de Belo Horizonte – nº absoluto.....	110
Figura 3 – Índice de Desenvolvimento Humano por município da Região Metropolitana de Belo Horizonte	110

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 – Número de bolsas previstas, realocadas e implementadas por modalidade pelo Programa CsF até março de 2015.....	28
Tabela 2 – Distribuição de bolsistas pelos países que mais receberam estudantes do Programa até março de 2015.....	30
Tabela 3 – Custos totais do Programa Ciência sem Fronteiras	36
Tabela 4 – Bolsistas do CSF nas 10 melhores universidades do mundo, segundo o <i>Times Higher Education</i>	41
Tabela 5 – Bolsas implementadas pelo CsF entre as IES de Minas Gerais até julho de 2015	57
Tabela 6 – Relação de países de destino do CsF da UFMG (10 mais).....	59
Tabela 7 – Distribuição de alunos por curso com base no N da pesquisa e na proporção baseada na amostra geral, por sexo e por coleta alcançada	83
Tabela 8 – Distribuição dos estudantes do CsF por sexo – população nacional	90
Tabela 9 – Distribuição dos estudantes do por sexo por área prioritária – população nacional.....	93
Tabela 10 – Distribuição dos estudantes do CsF por sexo e por área prioritária - Pesquisados	96
Tabela 11 – Relação entre faixa salarial e categorias socioeconômicas	114
Tabela 12 – Domínio de língua inglesa	130
Tabela 13 – Domínio de língua espanhola	132
Tabela 14 – Instituições privadas de ensino médio frequentadas pelos pesquisados....	137
Tabela 15 – Instituições públicas de ensino médio frequentadas pelos pesquisados	139
Tabela 16 – Áreas prioritárias de origem da população pesquisada.....	149
Tabela 17 – Universidades de destino dos pesquisados e posição nos <i>rankings</i> em 2015	159

RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARWU	<i>Academic Ranking of World Universities</i>
C&T	Ciência e Tecnologia
CAI	Comissão de Assuntos Internacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCI	Comissão de Cooperação Internacional
CE	Comitê Executivo
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNT	Confederação Nacional de
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
CPC	Conceito Preliminar de Cursos de Graduação
CsF	Ciência sem Fronteiras
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
DRCA	Departamento de Controle e Registro Acadêmico
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERASMUS	<i>European Region Action Scheme for the Mobility of University Students</i>
ESN	<i>Exchange Erasmus Student Network</i>
EUA	Estados Unidos da América
FaE	Faculdade de Educação
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FUMP	Fundação Mendes Pimentel
GI	Gestores Institucionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IELTS	<i>International English Language Testing System IELTS</i>
IGC	Índice Geral de Cursos
IIE	<i>Institute International Education</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IsF	Inglês sem Fronteiras
INCT	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
LASPAU	<i>Academic and Professional Programs for the Americas</i>
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MEO	<i>My English Online</i>
NEPEM	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Observatório Sociológico Família – Escola
OSFE	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<i>QS-WUR</i>	<i>Quacquarelli Symonds World University Rankings</i>
RAIDES	Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSG	Rendimento Semestral Global
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria da Educação Superior
SeTec	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

SM	Salário Mínimo
TCU	Tribunal de Contas da União
THE	<i>Times Higher Education</i>
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 – O CENÁRIO DA TESE: “O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS”	23
1.1 – Apresentação do Programa CsF	23
1.2 – Estatísticas do Programa CsF	27
1.2.1 – A distribuição das bolsas por áreas prioritárias no país	29
1.2.2 – Países de Destino	30
1.3 – O Programa e suas repercussões: controvérsias, críticas e contra-críticas	31
1.3.1 – Mobilidade científica para a formação de capital humano	31
1.3.1.1 – Os riscos de um <i>brain drain</i>	34
1.3.2 – Os custos do programa <i>versus</i> os recursos da pesquisa	35
1.3.3 – O Programa CsF e o mercado da educação superior internacional	38
1.3.4 – O Programa CsF e os mecanismos de seleção, controle, acompanhamento e avaliação dos bolsistas	43
1.3.5 – A questão da proficiência linguística	49
1.4 – O Programa CsF na UFMG	54
1.4.1 – No âmbito das relações internacionais	54
1.4.2 – A UFMG no contexto do Programa CsF	56
2 – O OBJETO DA TESE E SEU PERCURSO METODOLÓGICO	61
2.1 – O quadro teórico	61
2.1.1 – O papel do fator socioeconômico nas desigualdades de acesso à mobilidade	62
2.1.2 – O capital cultural: fundamento das disposições para a mobilidade	64
2.1.3 – Uma família de noções: “capital migratório”, “habitus de migrante”, “habitus cosmopolita”	67
2.1.4 – O capital escolar: as disposições escolares determinantes	72
2.2 – A problemática da pesquisa	77
2.3 – Metodologia da pesquisa	80
2.3.1 – Natureza da pesquisa e a coleta dos dados	80
2.3.2 – A análise de dados	87
3 – O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO, SOCIOECONÔMICO E SOCIOCULTURAL DO BOLSISTA	89
3.1 – Características sociodemográficas	89
3.1.1 – O sexo	90
3.1.2 – A idade	99
3.1.3 – O número de irmãos e a posição na fratria	100

3.1.4 – O pertencimento racial dos bolsistas	104
3.2 – Características socioeconômicas	108
3.2.1 – Local de moradia	108
3.2.2 – A renda familiar	112
3.2.3 – A profissão dos pais	116
3.2.4 – O exercício de atividade remunerada e a detenção de bolsas/auxílios durante a formação.....	120
3.3 – Características socioculturais	122
3.3.1 – A escolaridade dos pais	122
3.3.2 – As experiências anteriores de mobilidade internacional	125
3.3.3 – A proficiência em idiomas	129
4 – AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS BOLSISTAS	134
4.1 – O Ensino Fundamental e Médio.....	135
4.1.1 – A rede de ensino frequentada	135
4.1.2 – Os estabelecimentos de ensino frequentados	137
4.1.3 – A modalidade de ensino frequentada	142
4.2 – A transição para o ensino superior	144
4.2.1 – As tentativas de ingresso na UFMG.....	144
4.2.2 – A idade de ingresso na UFMG	145
4.3 – O Ensino Superior	147
4.3.1 – O turno frequentado	147
4.3.2 – A área de estudos frequentada.....	149
4.3.3 – A Iniciação Científica e os prêmios recebidos	150
4.4 – O intercâmbio CsF	153
4.4.1 – Os países de destino	153
4.4.2 – As universidades de destino	158
CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS	169
Apêndice A.....	191
Apêndice B.....	198

INTRODUÇÃO

Interessam-me agora tão-somente as impressões captadas pelos sentidos, e estas livro algum, pintura alguma oferece. O fato é que meu interesse pelo mundo se renova; testo meu poder de observação e examino até onde vão minha ciência e meus conhecimentos, se meus olhos estão limpos e veem com clareza, quanto posso apreender em meio à velocidade, e se as rugas sulcadas e impressas em meu espírito podem ser de novo removidas. Já neste momento, em que estou por minha própria conta, em que preciso estar sempre atento e presente, dão-me esses poucos dias ao espírito uma elasticidade inteiramente nova; tenho de me preocupar com o câmbio, trocar dinheiro, pagar, fazer anotações, escrever eu próprio, em vez de, como antes, apenas pensar, querer, refletir, ordenar e ditar. (GOETHE, 1999: p.30).

O que instigou meu interesse pelo tema desta tese é uma ironia que mirei no primeiro contato que tive com o programa “Ciência sem Fronteiras”¹. Valendo-me da expressão roseana “o senhor mire e veja”, miro as fronteiras, não em seu sentido geográfico, mas em sua conotação social para vê-la de outro modo.

O fenômeno mundial da mobilidade estudantil

Esta tese insere-se no campo da Sociologia da Educação e aborda a mobilidade internacional estudantil no ensino superior, fenômeno cujas origens remontam à Europa medieval, antes mesmo do surgimento das universidades, quando os jovens partiam em busca de mestres de renome, em um movimento conhecido pelos historiadores como *peregrinatio academica*. Nos termos de Charles & Verger (1996), “as populações universitárias medievais eram bastante móveis, uma vez que, em tese, nenhuma fronteira se opunha à circulação dos homens nem à validade universal dos diplomas.” (p.27).

Em razão dos avanços da sociedade moderna esse fenômeno ganhou grande impulso e, sobretudo, vem se revestindo de novos contornos e novas formas. No imediato pós-Segunda Guerra Mundial, vamos assistir a uma sistematização da mobilidade, sob a forma de acordos culturais e científicos firmados entre países, visando à oferta de assistência técnica para a reconstrução dos países afetados. Essa movimentação solidária gerou um amplo processo de internacionalização da educação superior que envolvia a ida de estudantes, sobretudo dos EUA, para a Europa (DE WIT, 2008).

¹ Doravante CsF.

Na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento do processo de globalização, os sistemas educacionais sofrem os impactos desse movimento que abarca o fluxo mundial de bens, serviços, tecnologia, conhecimentos, pessoas, ideias, costumes (Knight, 2004; 2012). A educação passa a ser uma das dimensões sociais mais afetadas pela globalização, tornando-se objeto de intervenções diretas e indiretas de organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC) que se ocupa, desde então, da regulamentação do comércio de serviços nessa área. Dentre as estratégias dos Estados nacionais para fazer face a esses novos parâmetros mundiais, figuram investimentos na internacionalização do ensino superior que, nos termos de Morosini (2006), resultam do esforço sistemático para que esse nível de ensino responda aos desafios e requisitos de uma sociedade cuja economia e mercado de trabalho são agora globalizados.

As sociólogas da educação, Darchy-Koerchlin & Van Zanten (2005) consideram que a dimensão internacional dos sistemas de ensino e, em particular, dos sistemas de ensino superior, desde a década de 1990, tem se desenvolvido na maioria dos países, e desempenhado um papel fundamental no advento da lógica do mercado e através de dois processos importantes: migração e internacionalização dos currículos.

Assim, “a mobilidade acadêmica [...] parece ter se tornado incontestavelmente um componente da paisagem educacional na maior parte dos países do mundo”, como enfatizam Dervin e Byram (2008, p.9). Segundo dados da Unesco, “o número de estudantes universitários atualmente [em mobilidade] ultrapassa os 131 milhões, ao passo que eram 80 milhões há quinze anos.” (RUANO-BORBALAN, 2011, p.442).

Na vanguarda de uma política abrangente de internacionalização do ensino superior, a União Europeia instituiu, pela via do Tratado de Bolonha, uma reforma universitária que se destina à criação de um espaço de ensino superior europeu com equivalência em todos os países da Comunidade, propiciando e incentivando a circulação dos estudantes europeus por todo o continente.

Os dados estatísticos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da (UNESCO) revelam a cartografia do fenômeno da mobilidade, evidenciando no *Atlas da Mobilidade Social*, a distribuição de alunos internacionais pelo planeta. Com efeito, as estatísticas internacionais (UNESCO e OCDE) mostram que os fluxos migratórios de estudantes se fazem, sobretudo, dos países ditos do “sul” (menos desenvolvidos) para os países ditos do “norte” (desenvolvidos). Assim, os

estudantes originários dos países da América Latina, África e Ásia tendem a se dirigir para os Estados Unidos, Canadá e Europa Ocidental, cujo estágio de desenvolvimento do conhecimento é considerado superior e cujas instituições universitárias desfrutam de maior reconhecimento e renome. A principal destinação dos alunos móveis são os EUA, cuja participação global no fenômeno é de com 20%. O Reino Unido participa com 12% (em declínio) e França e Alemanha com (8%), Austrália com (7%), China com (7%) e Canadá com (5%) (ROBERTSON, 2011, p.436).

Como esclarece Ruano-Borbalan (2011, p.441), “os estudantes que mais se deslocam são os africanos [...] e, de maneira previsível, os estudantes norte-americanos são os mais estáveis”. Esse fenômeno é designado, por alguns autores, como um “tropismo”, por evidenciar a direção privilegiada dos fluxos que leva aos países desenvolvidos, principalmente os de língua inglesa.

A mobilidade estudantil no Brasil

Como herdeiro do período moderno, o Brasil colonial não foge à regra da mobilidade estudantil, visto que as elites de então também enviavam seus filhos à Europa, a fim de cursar os estudos superiores. Até meados do século XIX, a Universidade de Coimbra (Portugal) constituiu o centro formador por excelência dos jovens da elite brasileira que rumavam também para outros centros como Évora ou Montpellier, segundo pesquisas realizadas por Xavier de Brito (1996). Vale lembrar que a Inconfidência Mineira do século XVIII foi deflagrada por membros de uma elite cultural que cursou o ensino superior na Europa, e retornou ao Brasil trazendo na bagagem a influência do pensamento liberal dos filósofos franceses, inspirados nos ideais iluministas.

Na primeira metade do século XX, após a criação das primeiras universidades no Brasil², a mobilidade acadêmica ganha novos ares com o envio de professores universitários para cursar a pós-graduação fora do País; processo esse que decorreu da “política pública do Estado brasileiro, instaurada a partir dos anos 1950/60, de oferta de bolsas de estudo no exterior, em diferentes modalidades (doutorado, doutorado-

² Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1927, foi fundada a Universidade de Minas Gerais. A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, que viria a ser absorvida, em 1937, pela Universidade do Brasil (UnB).

sanduíche, pós-doutorado) e, financiadas principalmente pela Capes e pelo CNPQ” (NOGUEIRA, 2007, p.13).

Desde então, a mobilidade internacional no Brasil se intensificou fortemente no decurso dos últimos trinta anos, sendo que somente em 2003, dados da OCDE e da UNESCO (cf. Ennaffaa, 2004-2005, p.324-325) davam conta de que havia 16.465 estudantes brasileiros no exterior, a maioria, isto é, 56% cursando um doutorado.

Nos dias atuais, o quadro da mobilidade acadêmica para o exterior no Brasil se ampliou em razão da criação, em 2011, do Programa *Ciência sem Fronteiras*, com a concessão, pelo governo federal, de mais de cem mil bolsas de estudo no exterior, nas áreas prioritárias das ciências exatas e naturais e da tecnologia. Essa iniciativa de natureza política situou a mobilidade estudantil no contexto da internacionalização no ensino superior em um novo patamar, mais abrangente, tanto pela quantidade de vagas quanto pelo financiamento, compondo uma estratégia nacional de adequação às políticas econômicas globais, ao mercado mundial de bens e serviços e às exigências do mundo do trabalho.

Diante dessa nova contextualização dada à internacionalização da formação no Brasil durante a vigência do CsF, torna-se oportuno focalizar o Programa na perspectiva das oportunidades de acesso a bens educacionais, estabelecendo um recorte que incide sobre as desigualdades sociais e escolares entre aqueles que lograram se tornar um beneficiário de uma bolsa do Programa, e aqueles excluídos da oportunidade de realização de estudos internacionais.

Problemática e Tese

A problemática da pesquisa estrutura-se em dois eixos. O primeiro visa traçar o perfil sociodemográfico, socioeconômico e sociocultural dos estudantes da UFMG que foram aceitos pelo CsF no ano de 2013. Dentro desse escopo, buscou-se identificar esses estudantes quanto ao sexo, a idade, sua composição familiar, seu pertencimento racial, suas condições de moradia, renda familiar, profissão e escolaridade dos pais, experiências prévias de mobilidade internacional e proficiência em idiomas. Tais dados compõem um perfil sociológico que permite inferir se os pesquisados seriam detentores de capitais simbólicos e disposições fundamentais à mobilidade educacional. O segundo eixo visa à análise das trajetórias escolares dos pesquisados considerando sua possível

influência na seleção do estudante pelo Programa CsF. Portanto, parte-se do pressuposto de que há relação entre a construção do capital escolar e a mobilidade internacional para fins de formação.

A definição de um perfil privilegiado do ponto de vista social e escolar/acadêmico vem corroborar a tese de que o acesso à formação acadêmica internacional é limitado pelas oportunidades educacionais, visto que os estudantes que alcançam esse bem fazem parte, na maioria das vezes, de uma elite que desfruta de certo favorecimento social desde a infância. Essa elite é, sobretudo, acadêmica e sua trajetória escolar revela-se em níveis de excelência, acrescida de experiências de formação cultural.

A estrutura da tese

O primeiro capítulo desta tese contextualiza o Programa “Ciência sem Fronteiras”, terreno da pesquisa, tanto em âmbito nacional, como no âmbito da UFMG. Como se trata de uma política educacional em curso, os dados fornecidos não são definitivos, e vêm acompanhados das repercussões (críticas e controvérsias) que envolvem o tema.

No segundo capítulo, procedeu-se à construção do objeto da pesquisa no bojo da perspectiva teórica que sustenta a problemática investigada, fundamentada em estudos sobre a mobilidade estudantil no Brasil e no mundo. Nele é também apresentado o percurso metodológico e os procedimentos que orientaram a coleta e análise dos dados empíricos.

O terceiro capítulo levanta e analisa o perfil sociodemográfico, socioeconômico e sociocultural do bolsista do programa CsF, que participou da pesquisa.

Por fim, o quarto capítulo contempla as trajetórias escolares dos bolsistas pesquisados, por meio de um exame de seus antecedentes que vão do ensino fundamental ao curso superior. Nesse contexto, o passado e o presente escolar se cruzam fornecendo os dados que possibilitaram estimar o papel do capital escolar e acadêmico na disputa por uma vaga no programa CsF.

1 – O CENÁRIO DA TESE: “O PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS”

1.1 – Apresentação do Programa CsF

A mobilidade discente internacional no Brasil adquiriu novos contornos a partir de uma política pública nacional de bolsas e de expansão da Ciência e Tecnologia implementada pelo Decreto Federal n.7642, publicado em dezembro de 2011, a qual deu origem ao programa “Ciência sem Fronteiras”. Essa iniciativa compõe um amplo escopo de propostas nessa área que se beneficiou do crescimento econômico do Brasil entre os anos 2004 a 2011, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2012). Em conferência sobre os acordos bilaterais EUA-Brasil para concessão de bolsas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras:

a presidente Dilma Rousseff assumiu o comando de uma economia em rápido crescimento em 2011. Os laços bilaterais tornaram-se mais estratégicos quando o presidente Barack Obama visitou o Brasil em março de 2011. Os líderes das duas economias hegemônicas do hemisfério ocidental fizeram um pacto durante esta visita para estabelecer a parceria educacional EUA-Brasil que, posteriormente, abriu o caminho para o *Ciência sem Fronteiras* (agora conhecido nos EUA como o Programa Brasileiro de Mobilidade Científica) em 2012. (SPEARS, 2014, p.152).

O desenvolvimento da pesquisa e da inovação tecnológica compõe a agenda de investimentos do governo federal na formação de pesquisadores em áreas científicas estratégicas, visando o crescimento da indústria nacional, a médio e longo prazo. A competitividade global do Brasil depende de sua capacidade de produção de conhecimentos, tecnologias e da formação de recursos humanos.

O Programa consiste em atividades de cooperação internacional e na concessão de bolsas de estudos no exterior, operacionalizadas no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nesse sentido, o Decreto Federal n.7642 afirma tratar-se de uma ação direta do governo para contribuir com o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos centros de pesquisa brasileiros, assegurando maior desenvolvimento e visibilidade à pesquisa científica realizada no Brasil, por meio da colaboração e do estabelecimento de projetos de pesquisa conjuntos com instituições

e parceiros estrangeiros. Trata-se, portanto, de uma política de Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) desenvolvida no período de 2012-2015.

A meta inicial do Programa era a de distribuir 101 mil bolsas, em quatro anos, de 2012 a 2015, para estudantes universitários de diferentes níveis: graduação, pós-graduação e estágio pós-doutoral, sendo que 75.000 bolsas seriam diretamente subsidiadas pelo governo federal e 26.000 seriam ofertadas pela iniciativa privada. O maior número de bolsas foi reservado para a graduação (27.100), seguido do doutorado sanduíche (24.600). O programa também prevê a distribuição de bolsas para doutorado pleno (9.700), para pós-doutorado (11.560) e para treinamento de especialista no exterior (700).³

Outro objetivo do Programa é a atração de pesquisadores estrangeiros ligados a empresas e dispostos a se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros em áreas prioritárias, visando fornecer-lhes treinamento especializado. Com vistas à importação de talentos, o programa incluiu bolsas na modalidade “Jovem Cientista” de grande talento (860) e “Pesquisador Visitante Especial” (390).

O Programa restringiu as bolsas às áreas de estudo consideradas “prioritárias”⁴, distribuídas entre as ciências exatas, naturais e a tecnologia. Para atendê-las, o CsF se apoia em acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo.⁵

Para a concessão da bolsa em nível de graduação, o candidato deve obedecer aos seguintes requisitos: a) ser brasileiro ou naturalizado; b) estar regularmente matriculado em instituição de ensino superior no Brasil e em cursos relacionados às áreas prioritárias do programa; c) ter obtido um mínimo de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); d) apresentar bom desempenho acadêmico no ensino superior; e) já ter

³ Essa distribuição foi reconfigurada, em função de um remanejamento de vagas, conforme apresentado nas próximas páginas.

⁴ Constituem Áreas Prioritárias: 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 (objetiva a criação de produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

⁵ Os países conveniados até o momento constituem os principais centros mundiais de produção científica, representados por: Alemanha, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Espanha, França, Holanda, Itália, Japão, Portugal, Reino Unido, Coreia, Irlanda, Noruega, Índia, Finlândia e outros listados na página virtual do Programa *Ciência sem Fronteiras* na Internet.

integralizado, até a data da viagem, no mínimo 20% e, no máximo 90% dos créditos previstos no curso.

Ressalta-se a preferência por candidatos de perfil acadêmico de excelência que tenham sido agraciados com prêmios em olimpíadas científicas no País ou no exterior, e/ou que já usufruíram ou usufruam de bolsa de iniciação científica ou tecnológica do CNPq, por meio dos Programas de Iniciação Científica, Programa de Iniciação à Tecnologia (PIBIC/PIBITI) e Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Capes.

Quanto às instituições de ensino que podem participar do Programa, são elegíveis aquelas da Rede Federal de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, além das que pertencem ao sistema estadual de educação superior paulista, incluindo as instituições públicas e privadas brasileiras com Índice Geral de Cursos (IGC) maior ou igual a quatro.⁶ Poderão ainda participar estudantes de instituições que tenham IGC inferior a quatro, mas que tenham Conceito Preliminar de Cursos de Graduação (CPC)⁷ na área participante maior ou igual a quatro. A Capes explica que para participar do Programa, estas instituições devem apresentar propostas para os editais abertos pelo MEC, arrolando os cursos que pretendem incluir. Após a avaliação, as universidades com suas propostas aprovadas recebem, para cada curso participante, um número de bolsas com o fim de enviar os seus estudantes às universidades estrangeiras.

O texto do decreto nº 7642/11 frisa que as universidades estrangeiras consideradas de “elevada qualidade” acadêmica serão credenciadas a participar do Programa por meio de acordos de cooperação e convênios estabelecidos entre as agências e instituições promotoras.

Para acompanhar o desenvolvimento do Programa, a CAPES e o CNPq constituíram um Comitê Gestor composto por representantes próprios, além da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Tecnológica (SeTec), com número e membros definidos pelos Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Poderão ser incluídos representantes de outras agências de fomento e associações representativas das Universidades brasileiras.

O funcionamento do Programa teve início, de fato, a partir da assinatura de um termo de adesão pelas Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais, sendo que as

⁶ O IGC é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

⁷ O CPC é um indicador de qualidade calculado pelo INEP, que avalia os cursos superiores.

primeiras chamadas datam de dezembro de 2011 e os primeiros editais, de janeiro de 2012. Para tanto, as IES que aderiram ao CsF designaram coordenadores responsáveis pelos trâmites implicados no processo de seleção dos estudantes e divulgação do Programa em âmbito institucional. Dentre suas atribuições, caberia criar comissões internas de apoio às demandas do Programa e serem os principais interlocutores de suas instituições com as agências de apoio e promoção do CsF.

O processo de seleção dos estudantes dependeria de editais próprios, destinados às chamadas publicadas pelas respectivas agências. Às Instituições de Ensino Superior (IES), cabe orientar as inscrições dos estudantes, e conferir a existência dos requisitos indispensáveis à inscrição, tais como: matrícula, curso de origem, histórico e desempenho que, no caso específico da UFMG, foi analisado com base no rendimento semestral global (RSG).⁸

Além disso, o estudante deve se submeter a uma avaliação em língua estrangeira, que pode ser o inglês ou a língua nativa do país de destino. A nota dessa avaliação é agregada aos demais dados de inscrição.

A homologação dos resultados beneficiando o estudante com uma bolsa do CsF, dependeria, então, de três fatores: 1- A comprovação de satisfação dos requisitos exigidos; 2- O êxito obtido no exame de proficiência em língua estrangeira; 3- o desempenho obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁹. Após esse processo e análise das respectivas agências, os beneficiários do Programa são divulgados no *site* do Programa.

Depois de serem selecionados, os estudantes receberiam a “Carta de Benefícios”, explicitando o tempo de vigência da bolsa, os benefícios e valores concedidos, o Termo de Compromisso e Aceitação de Bolsa no Exterior. Os benefícios garantidos pelo Programa aos candidatos contemplados incluem uma bolsa de estudos, passagens de ida e volta, auxílio instalação no país de destino, seguro saúde, auxílio deslocamento, auxílio material didático (exclusivo para a bolsa de graduação sanduíche,

⁸ O RSG é um recurso utilizado pelo Diretório de Registro Acadêmico da UFMG (DRCA) calculado da seguinte forma: o valor do conceito de cada disciplina cursada no semestre, multiplicado pelo respectivo número de créditos. Estes produtos são somados e o resultado é dividido pelo número total de créditos matriculados no semestre. Fonte: Diretório de Registro Acadêmico da UFMG (DRCA, 2014).

⁹ Ressalta-se que, até meados de 2013, a nota obtida nesse exame era considerada apenas para fins classificatórios. Após esse período, ela passou a representar um critério eliminatório, tornando-se requisito indispensável. Conforme relatório de gestão do CNPq, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi considerado “um instrumento de política pública que pretende maior democratização do acesso ao ensino superior e passou a ser utilizado pelas instituições estrangeiras como parâmetro de qualidade para a aceitação e alocação dos estudantes brasileiros em seus cursos.” (CNPq, 2014, p.300).

visando à compra de material didático, computador portátil ou *tablet*,) taxas escolares e adicional de localidade para as cidades consideradas de alto custo. Foram estabelecidos alguns acordos específicos em que a instituição de destino oferece alimentação e moradia. O custeio das taxas acadêmicas cabe à instituição de destino, de acordo com as especificidades de cada modalidade. Observa-se que viagens para participação em congressos, seminários ou outros eventos que, normalmente, integram as atividades universitárias seriam permitidas, porém não seriam custeadas pelo Programa.

Uma vez que o estudante selecionado fica ciente da universidade e curso de destino, ele deve aquiescer com a realização de um plano de atividades acadêmicas a ser pactuado entre as instituições de origem e de destino. Ao retornar ao País, os bolsistas devem validar as atividades acadêmicas realizadas no exterior, para integralização curricular correspondente ao período cursado fora. Ressalta-se que, se o estudante matriculado em um curso de 10 semestres na instituição brasileira passar dois semestres na universidade estrangeira, as atividades previstas e realizadas durante esses dois semestres devem ser validadas em substituição àquelas que ele cursaria na instituição brasileira, no mesmo período. Os critérios de avaliação de seu desempenho serão sempre aqueles vigentes na instituição estrangeira.

No que concerne ao acompanhamento das ações do Programa CsF, o governo federal mantém um portal virtual com informações sobre suas várias dimensões, onde constam os painéis de evolução de metas e indicadores; relatórios gerenciais; bases de dados atualizadas, incluindo a realização de análises multissetoriais. Há também, relatórios e análises elaborados por consultores *ad hoc* e gestores de ambas as agências que contribuíram para os vários ajustes sofridos pelo Programa desde sua implementação.

1.2 – Estatísticas do Programa CsF

Até março de 2015 o CsF já havia implementado um total de 78.173 bolsas, dentro da meta de concessão de 101.000 bolsas previstas pelo cronograma inicial. A Tabela 1 abaixo fornece a previsão original da distribuição das bolsas por modalidade de estudos bem como uma sua reconfiguração realizada em setembro de 2013, além do quantitativo de bolsas implementadas até março de 2015.

Tabela 1 – Número de bolsas previstas, realocadas e implementadas por modalidade pelo Programa CsF até março de 2015

Modalidade	Bolsas Original	Nº de Bolsas Realocadas*	Bolsas Implementadas
Graduação Sanduíche	27.100	64.000	61.542
Doutorado Sanduíche	24.600	15.000	8.064
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	700	6.503	NI
Pós-Doutorado	11.560	6.440	4.332
Doutorado Pleno	9.700	4.500	2.687
Atração de Jovens Talentos	860	2.000	363
Mestrado no Exterior	90	557	557
Pesq. Visitante Especial	390	2.000	628
Total Governo Federal	75.000		
Iniciativa Privada	26.000		
TOTAL	101.000	101.000	78.173

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem fronteiras atualizados em março de 2015.

Nota: *Os dados referentes à modalidade de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação não foram informados pelas agências reguladoras do CsF. Presume-se que sejam referentes à iniciativa privada. *Metas revistas pela 7ª reunião do Comitê Executivo (CE) do Programa CsF, realizada em 22 de janeiro de 2013.

Se por um lado a graduação é a modalidade de formação que mais recebeu investimentos do Programa, representando em torno de 78,7% dos bolsistas, por outro, a pós-graduação, em todas as suas modalidades, representa 20% do total dos bolsistas atuais. O restante, (1,3%), é representado pelos bolsistas que vieram do exterior para o Brasil, por meio das modalidades de atração de jovens talentos e pesquisador visitante especial.

Cabe salientar que a expressiva vantagem da graduação sobre as outras modalidades reflete uma inversão na política de investimentos do Estado brasileiro, na medida em que tradicionalmente as duas grandes agências governamentais de fomento (Capes e CNPq) sempre estiveram circunscritas à pós-graduação (Castro *et al.*, 2013). Porém, quando se passa da meta idealizada para a Pós-graduação para a realidade dos dados, vê-se que, das 15000 bolsas previstas para o doutorado sanduíche, pouco mais da metade desse quantitativo foi alcançada. No caso do doutorado pleno, a situação é ainda mais grave, visto que as 2687 bolsas distribuídas representam pouco mais do que a metade do quantitativo previsto que era de 4500 bolsas. Em relação ao pós-

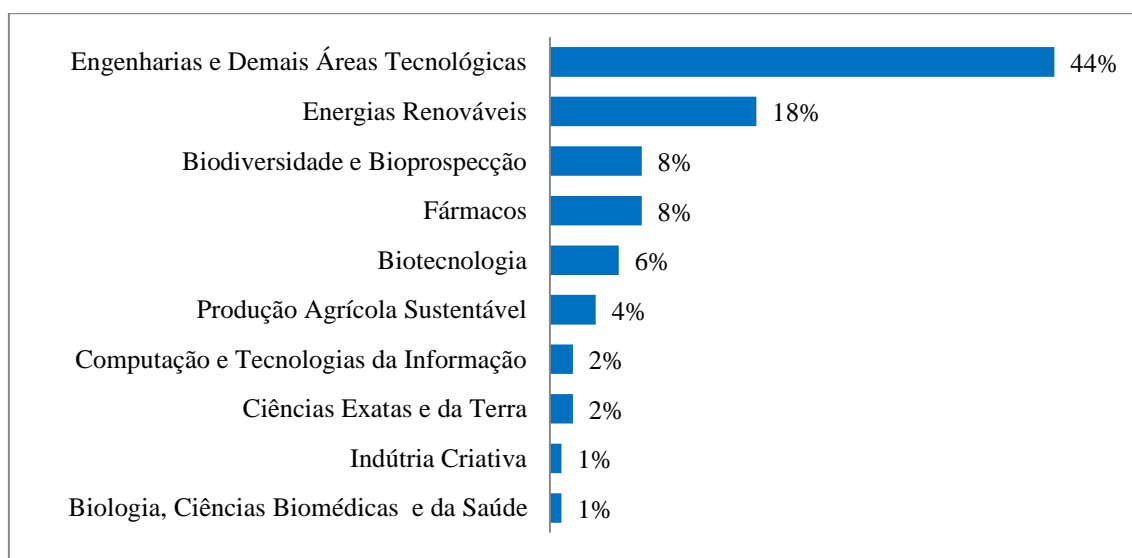
doutoramento, o somatório de bolsas implementadas totalizam 4332 bolsas, também está aquém da previsão de 6640 bolsas.

No entanto, de acordo com o CNPq e a CAPES todas as solicitações de bolsas de pós-graduação no exterior ao CsF que foram aprovadas no mérito foram concedidas. Porém, a demanda pelo doutorado pleno no exterior tem sido baixa, segundo os portavozes dessas agências, em função da força dos programas de doutorado no Brasil. Ainda assim, desde seu lançamento no final de 2011, o Programa CsF já concedeu mais de 6.700 bolsas de doutorado e pós-doutorado, o que equivale a mais de 75% das bolsas no exterior concedidas em 2010 por ambas as agências nestas modalidades.

1.2.1 – A distribuição das bolsas por áreas prioritárias no país

As áreas prioritárias do Programa CsF receberam um quantitativo de bolsas bastante divergente entre elas, como pode ser observado no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição de bolsas por área prioritária no país



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem fronteiras atualizados em março de 2015

No interior das áreas prioritárias, as que mais receberam bolsas do CsF foram as Engenharias e demais áreas tecnológicas, abarcando quase a metade das bolsas já atribuídas, em torno de 44%. A área de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde forneceram 17,5% dos bolsistas, seguida pelas áreas de Indústria Criativa e Ciências Exatas e da Terra que somam juntas 16,1%. As três áreas que se seguem à essas,

reunidas, representam 12,4% das bolsas distribuídas. Todas as demais áreas perfazem 8,4% em relação ao total de bolsas implementadas.

Não é possível fazer uma análise precisa dessa distribuição das bolsas porque as áreas têm dimensões diferentes, mas, ao que parece, a distribuição de bolsas é proporcional ao tamanho de cada área nas universidades brasileiras.

1.2.2 – Países de Destino

Tabela 2 – Distribuição de bolsistas pelos países que mais receberam estudantes do Programa até março de 2015

Países	Bolsistas em N° Absoluto	Percentual de Bolsistas%
Estados Unidos	22064	28%
Reino Unido	9115	12%
Canadá	6531	8%
França	6456	8%
Austrália	5959	8%
Alemanha	5661	7%
Espanha	4168	5%
Portugal	3599	5%
Itália	3277	4%
Irlanda	2192	3%
Outros Países	9151	12%
TOTAL	78173	100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem fronteiras atualizados em março de 2015. Total de 78.173

O país de destino mais frequente são os Estados Unidos que receberam quase 30% do total de estudantes brasileiros. Esse fenômeno é notório também em outros programas de intercâmbio. O Reino Unido recebeu 12% dos estudantes, enquanto o Canadá e a França receberam, cada um, pouco mais de 8%. A Austrália com 8% e a Alemanha com 7,2% também aparecem com valores bem próximos em relação a atração de estudantes. A Espanha com 5,3%, Portugal com 4,6%, Itália com 4,2% e Irlanda com 2,8% ocupam as últimas posições, respectivamente. Vale ressaltar que

Portugal foi retirado, em abril de 2013¹⁰, da lista de países conveniados ao Programa em função da excessiva demanda estudantil para esse país; os dados representam, portanto, os valores acumulados até essa data, quando deixou de fazer parte das opções de países de destino. Embora os EUA liderem a recepção de estudantes do CsF, a Europa constitui o continente que mais atraiu estudantes do Programa, quando somam-se dados de todos os países europeus.

1.3 – O Programa e suas repercussões: controvérsias, críticas e contra-críticas

1.3.1 – Mobilidade científica para a formação de capital humano

O CsF é um programa de mobilidade cuja particularidade é a formação de estudantes para a aquisição de saberes científicos, fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas no campo da Ciência e Tecnologia (CT&I). No entanto, tendo em vista seus claros objetivos que visam atender à qualificação de estudantes para a demanda da indústria nacional, em tempos de incontestes avanços tecnológicos, é legítimo relacioná-lo à formação de capital humano, premissa inerente à sociedade do conhecimento que situa a educação como componente da produção, constituindo um dos principais fatores que impactam o desenvolvimento econômico do mundo, como defendem os especialistas no assunto.¹¹ Para os países emergentes, a promoção de programas de estudo no exterior representa interesses pela aquisição de novos saberes, criados e patenteados em países mais avançados, na perspectiva conceitual de Kim (1998). O objetivo desses programas é levar o estudante a se aprofundar em sua área de estudo para compreender os fenômenos em seu campo de atuação. A mobilidade estudantil que ocorre do Sul para o Norte visa expor o estudante a um conhecimento mais avançado produzido por instituições de ensino superior que geralmente têm maior reconhecimento no campo científico, concordam Kim, 1998; Gürüz, 2011; Banks & Bhandari, 2012. A exemplo de outros programas¹² de mobilidade, o CsF também está inserido nessa perspectiva do fluxo sul-norte.

¹⁰ Conforme entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04>. Acesso em 09 de julho de 2015.

¹¹ BECKER (1993), SCHULTZ (1995), CRAWFORD (1994).

¹² Na América Latina cito o *Bec.Ar* e na Argentina, o *Becas Chile*, e na Europa o *Erasmus*. Há outros inúmeros programas de mobilidade. Opto por citar os latinos, pela proximidade, e o europeu, pela magnitude, pois trata-se do maior programa de mobilidade do mundo.

A agenda do CsF, segundo o cientista político Eduardo Gomez (2012) e Spears (2014) responde a um esforço do governo federal por investimentos na educação da juventude e parece capaz de avançar o capital intelectual do país (*general intellect*) e, melhorar a infraestrutura em STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) relacionadas à indústria. Tal afirmação relaciona-se ao fato de que um programa de mobilidade científica precisa ser visto como uma das dimensões essenciais ao crescimento econômico, sobretudo, por estar atrelado à dinâmica de desenvolvimento dos sistemas nacionais de aprendizado tecnológico fundamentado na “absorção de tecnologias dos países industrializados por meio do processo de *learning-by-doing*”, acrescenta a pesquisadora Vânia Pereira (2015, p.105).

É consenso entre alguns estudiosos¹³ que a economia e a produção industrial dependem de investimentos em formação escolar e acadêmica, com ênfase em ciência e tecnologia. Na perspectiva de Chiarini e Vieira (2012), a produção de conhecimento científico no Brasil, apesar de bem qualificada, ainda encontra-se desvinculada das necessidades do processo produtivo, ao contrário do que ocorre com os países em situação econômica similar como a China, a Índia e a Coreia. Apesar da dimensão que a tecnologia ocupa no mundo atual, e de sua influência nas economias mais desenvolvidas, em nosso País ela ainda encontra-se alijada do processo de produção do conhecimento e reflete certo distanciamento e desinteresse por parte do empresariado que concebe a inovação como custo e não, como investimento (PEREIRA, 2015, p.105). Um estudo realizado por Cysne (2005) sugere que para as universidades contribuírem para a competitividade da indústria e delas receber insumo para o incremento de seus projetos de pesquisa há necessidade de se construir pontes que favoreçam as ligações entre os dois setores.

Embora seja visto por muitos como uma iniciativa inovadora e visionária como defende o atual presidente do CNPq¹⁴, sobram desconfianças e não faltaram críticas. Há quem considere elevado o número de bolsas para uma meta considerada de curto prazo, posição defendida por Castro *et al.* (2012). Esses autores acreditam que o CsF pode enfrentar problemas, graças à grande escala em que se pretende operar e às novas modalidades de bolsa que estão sendo introduzidas, pois, mesmo considerando que a experiência da CAPES e do CNPq, na concessão de bolsas de pós-graduação é grande e

¹³ PEREIRA (2015), SPEARS (2014), LUCENA (2008).

¹⁴ Geraldo Sobrinho em reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC).

muito eficiente, no campo da graduação, trata-se de uma experiência incipiente e de curta duração (p.30). Há quem afirme que o CsF será um desafio para o país em função da quantidade de bolsas destinadas necessariamente a estudantes de alto nível acadêmico e que dominem a língua inglesa, afinal, eles “disputarão uma vaga nas melhores universidades do mundo” (KNOBEL, 2014).

No entanto, é a condição de política estatal e subsidiada, em grande parte, por recursos públicos, que situa o CsF no centro das críticas de vários setores da sociedade, inclusive, de parte de alguns grupos do governo que o acusam de ter centralizado as decisões que envolviam as diferentes etapas do Programa, restando aos órgãos implementadores uma ação automática, sem abertura para manobras de melhoria.

Em uma perspectiva mais pragmática, restam muitas dúvidas sobre vários aspectos de seu funcionamento. Um exemplo das inquietações que ecoaram surgiu em reunião¹⁵ da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), quando a então presidente da Associação Nacional de Pós Graduandos (ANPG), Luana Bonone questionou a capacidade do País de absorver os pesquisadores que retornam do exterior, afirmando que "se temos problemas com a absorção de recém-doutores, que têm dificuldade de se inserir no mercado, como vamos receber esses alunos?", disse ela, citada pelo periódico “Estado de S. Paulo”. Em nota, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) responde a essa inquietação afirmando que "nosso mercado já está preparado para receber os futuros profissionais do CsF, pois as áreas prioritárias do Programa são aquelas em que temos mais carência de recursos humanos" (CNPq, 2012).

Contudo, o setor acadêmico foi o responsável pela maioria dos questionamentos que colocaram o CsF no centro de vários debates. As principais críticas sugerem que as IES deveriam ter maior autonomia nos diversos processos desempenhados pelas duas agências que comandaram o CsF: a Capes e o CNPQ. Representantes das universidades questionaram o papel destas agências na seleção dos estudantes, reivindicando a seleção dos bolsistas como atribuição das IES. Do mesmo modo, acusaram a falta de esclarecimentos a respeito dos mecanismos de controle, acompanhamento e avaliação dos bolsistas, orientação e condução do processo de formação do estudante no exterior. Adicionalmente, contestaram a qualidade das instituições internacionais conveniadas ao CsF, sobretudo, em função do mercantilismo que afeta o ensino superior internacional e

¹⁵ Reunião realizada em 2012 na cidade de São Luís do Maranhão.

a proporção de subsídios financeiros destinados ao Programa, atentos a uma possível queda no financiamento de pesquisas científicas. Essa preocupação fez emergir críticas sobre a relevância do Programa como uma estratégia para se produzir ciência a um alto custo, e sobre a participação de estudantes ao nível de graduação com questionável aproveitamento da experiência científica, em função da pouca formação prévia. Por fim, os debates focalizaram o problema da proficiência linguística e a possibilidade da “fuga de cérebros”.

1.3.1.1 – Os riscos de um *brain drain*

O fenômeno da fuga de cérebros é um tema frequentemente abordado nas pesquisas sobre a internacionalização da formação consistindo no fato de pessoas bem qualificadas ou em processo de qualificação no exterior, provenientes de economias menos avançadas, acabarem migrando para um país com uma economia mais avançada, com o objetivo de conseguir um emprego melhor, como definem Robertson (2006) e Vinokur (2006). Para Dassin (2005) o termo está intimamente relacionado ao impacto da migração geral de talentos de alta qualificação, ocorrendo, geralmente, no fluxo sul-norte, induzida pela globalização e pelo discurso da sociedade do conhecimento. Desse modo, haveria um impacto negativo sobre os países do sul global enquanto os países do norte têm sua parcela de culpa nesse processo de cooptação de um capital humano qualificado representado por pessoas que poderiam fazer a diferença em seus países de origem.

Segundo os especialistas Tremblay (2005) e Altbach (2012) os países que enviam seus estudantes para se qualificarem no exterior arriscam suas possibilidades de recuperar esses indivíduos que poderiam, potencialmente, impactar o desenvolvimento socioeconômico do seu país. No caso do CsF, embora seja um Programa em que a maioria dos bolsistas é de graduação, portanto, estão em processo de formação e precisam retornar ao país de origem para a continuação dos estudos, a fuga de cérebros foi cogitada por alguns especialistas como um possível risco para o país. Dentre os exemplos e alegações que fundamentam essa preocupação, destaca-se aquela apontada por Gomez (2012) que afirma haver mais oportunidades de emprego nos EUA – país com maior número de estudantes brasileiros – e em outros países, levando a um êxodo dos estudantes brasileiros mais talentosos.

Nesse sentido, afirma Pereira (2015), uma alta gama de “pesquisadores bem qualificados em uma economia que não consegue aproveitá-los, não significa aumento da competitividade nacional e desenvolvimento” (p.99). Esse, pelo contrário, é um movimento que pode levar a um *brain drain*: “a fuga poderá resultar da conjugação individual dos fatores de atração e repulsão que o País possui” como sugerem também Peixoto (1999) e Silva (2012). Castro *et al.* (2012) lembram que é preciso estar atento ao fato de que para muitos países os estudos no exterior resultam na emigração de talentos, uma fuga de cérebros que atinge justamente as pessoas nas quais o país mais investiu em termos de educação. De acordo com Altbach e Engberg (2014) o estudante conta com o ganho de acesso a outros países, quando as portas podem estar fechadas no país de origem. Em torno de 80% dos estudantes estrangeiros em processo de doutorado nos Estados Unidos, advindos da China e Índia, não retornam ao país de origem imediatamente após a colação de grau.

No Brasil, entretanto, o número de pessoas altamente educadas e perdidas para o exterior, não chega a ser significativo. A posição do CNPq sobre essa questão é a de que o Brasil está crescendo e já é uma potência econômica mundial. As pessoas estão voltando ao país por haver mais oportunidades. De acordo com seus representantes, “estamos na rota oposta, importando muitos cérebros. É um caminho sem volta” (CNPq, 2012). Portanto, o *Brain Drain* tem sido visto pelos promotores do CsF como um risco menor para o País e, acreditam que os vínculos institucionais dos bolsistas, seja em universidades ou empresas, podem representar uma motivação para que permaneçam no Brasil.

1.3.2 – Os custos do programa *versus* os recursos da pesquisa

Como era de se esperar, em razão de sua magnitude, o Programa CsF também foi alvo de críticas em função de seu alto custo, conforme pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 – Custos Totais do Programa Ciência sem Fronteiras

Descrição	CNPq		CAPES	
	Quantidade	Orçamento (RS)	Quantidade	Orçamento (RS)
Doutorado sanduíche no exterior	10.700	397.184.000	13.900	387.569.920
Doutorado Pleno no Exterior	1.940	135.510.682	7.850	614.093.760
Pós-doutorado no exterior	5.000	240.800.000	3.900	207.184.320
Graduação sanduíche no exterior	15.500	464.752.000	11.600	199.873.344
Estágio para esp. no exterior (empresas)	700	22.064.000	-	-
Estágio Sênior no exterior	660	19.958.400	2.000	63.050.400
Total	34.500	1.280.269.082	39.250	1.471.771.744

Descrição	CNPq		CAPES	
	Quantidade	Orçamento (R\$)	Quantidade	Orçamento (R\$)
Jovens Talentos	400	105.228.000	460	110.913.200
Pesquisador Visitante Especial	100	29.792.000	290	114.790.200
Total	500	135.020.000	750	225.703.400

Descrição	CNPq		CAPES	
	Quantidade	Orçamento (R\$)	Quantidade	Orçamento (R\$)
Total	35.000	1.415.289.082	40.000	1.697.475.144
Gestão e Adm. do Programa	1%	14.152.891	2%	33.949.503
Total Geral		1.429.441.973		1.731.424.647

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2011.

A dificuldade de se comprovar a eficácia desse gasto público é um componente frequente nos debates que envolvem tanto o campo científico e acadêmico. A controvérsia que envolve a relação entre os custos do CsF e, prováveis desvios da pesquisa, é aludida por Helena Nader, presidente da SBPC, que afirma em entrevista ao

jornal “Estado de S. Paulo”,¹⁶ que “o impacto na pesquisa será trágico” e, completa, dizendo que “precisamos de recursos para pesquisas.” Para ela, de alguma forma, o valor destinado ao CsF terá de ser compensado, pois, caso contrário, “o impacto na área científica vai ser grande”. Entretanto, essa mesma pesquisadora, tem sido apontada como uma entusiasta do Programa, responsável pela criação de uma espécie de tradição, desde 2012, quando incluiu na reunião anual da SBPC, uma sessão especial com relatos de ex-bolsistas do CsF. Segundo as suas palavras, esses estudantes são “todos animados, cheios de ideias”, e, complementa, “sim, dá gosto de ver que esses meninos vão transformar a ciência nacional” (NADER, 2015).

Alguns sugerem que o Programa poderia ser mais bem sucedido, em suas intenções de investir na formação científica dos jovens, se estivesse sob a tutela das próprias IES para que houvesse, à semelhança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), um monitoramento das atividades do bolsista, como defende Salzano (2014).

Entretanto, os porta-vozes da CAPES e CNPq argumentam que o CsF é inteiramente fomentado com recursos alocados especificamente para esse fim, pelo tesouro nacional e, diretamente creditado no orçamento dessas duas agências, não penalizando outros programas de fomento ou outro tipo de auxílios e bolsas. Porém, professores coordenadores de laboratórios de pesquisa afirmam que os recursos têm sido cada vez mais escassos para as pesquisas em âmbito nacional e consideram que o CsF seria o escoadouro dos subsídios governamentais que deveriam ser destinados às pesquisas acadêmicas.

O presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é um dos que afirma que uma parcela dos financiamentos dos recursos destinados ao Programa Ciência sem Fronteiras poderia vir de outras fontes. Em próprias palavras “é possível negociar que parte do esforço imenso do CsF não seja financiado por fontes que venham do CNPq, mas por outras fontes de recurso”. (CHAIMOVICH, 2015, s.p.) Apesar disso, destacou a importância do CsF para o Brasil, enfatizando sobretudo a importância dos programas de pós-doutorado e de pós-graduação sanduíche, cuja vantagem amplia-se em função da vinda de pesquisadores estrangeiros para esse país.

¹⁶ Matéria publicada pelo periódico “Estado de São Paulo” em 16 de dezembro de 2013. Acesso em: 18 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,o-corte-de-verbas-para-pesquisa-imp-,1109066>>.

Entretanto, outro risco apontado em relação ao Programa CsF insere-se no contexto das políticas mundiais de internacionalização da formação que tem se orientado pelos critérios de mercado, como discutido abaixo.

1.3.3 – O Programa CsF e o mercado da educação superior internacional

O Programa informa o envio de bolsistas para as principais universidades internacionais, pautadas pelos *rankings* internacionais por área do conhecimento como o *Times Higher Education*¹⁷ (THE) e o *QS World University*¹⁸ e, nos termos da Capes “os estudantes CsF terão o seu treinamento nas melhores instituições disponíveis, prioritariamente, entre as 30 mais bem classificadas nos *rankings* internacionais para cada grande área do conhecimento” (CAPES, 2011).

No entanto, alguns pesquisadores como Schwartzman (2014) e Barbosa (2014) apontam o risco do Programa tornar-se alvo de interesse mercadológico no campo da educação superior, uma vez que o CsF é uma fonte potencial de recursos para instituições de vários países que foram duramente atingidos pela crise econômica internacional que se prolonga desde 2008. Para esses intelectuais, as universidades estrangeiras, muitas delas em crise, podem ter considerado que o CsF foi um bom negócio, pois, é o Brasil quem paga as contas, referindo-se aos recursos financeiros repassados pelo governo às instituições estrangeiras e aos órgãos de intermediação de bolsistas brasileiros. De acordo com Rubens Barbosa¹⁹, “recebi vários reitores americanos e ingleses. Existe um movimento grande de universidades estrangeiras buscando atrair o aluno brasileiro. Algumas são sérias, outras mais precárias. O fato é que levar brasileiros para lá é um ótimo negócio para elas”. (BARBOSA, 2014 s. p.). E, ainda, completa “atualmente, países como a Espanha enfrentam uma crise financeira que impacta diretamente o número de estudantes matriculados nas instituições de ensino daquele país” (BARBOSA, 2014 s. p.).

Para Marcus Smolka, que atua na Universidade de Cornell, o real aproveitamento acadêmico dos alunos não é uma preocupação para a instituição

¹⁷ *Mundial University Rankings*. Índice publicado por uma revista inglesa que fornece uma lista dos melhores universidades do mundo. São avaliados os quesitos ensino, pesquisa, perspectiva internacional, reputação, entre outros.

¹⁸ *QS World University Rankings* são classificações universitárias anuais publicadas pela *Quacquarelli Symonds* (QS), do Reino Unido

¹⁹ Presidente do Conselho Superior de Comércio Exterior da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp).

estrangeira, pois "ela está sendo paga para receber bem esse aluno, então, o foco de sua preocupação é garantir que o brasileiro esteja bem alojado e socializado. Se está fazendo pesquisa ou não, não interessa" (SMOLKA, 2014, s.p.).

A questão mercadológica se reforça pelo fato de o CsF ser mais um programa de formação unilateral do que um programa de cooperação, tendo em vista que da forma como está feito, basicamente para graduação, não envolve uma cooperação entre as instituições. Então, "você está pagando para alguém prestar um serviço: põe o aluno lá, paga a anuidade dele, eles ensinam durante um ano e o mandam de volta," concordam Tessler e Pissolato (2014, s.p.).

Philip Altbach (2012), especialista em educação superior norte-americana, sinaliza para duas tendências preocupantes na educação superior nos EUA que são o novo comercialismo e o rebaixamento dos padrões de qualidade na seleção de estudantes. Para ele, embora não ocorram somente nos Estados Unidos, essas tendências estão profundamente arraigadas na dependência que as universidades têm das taxas das matrículas dos estudantes e, afetam a admissão de estudantes internacionais que têm bolsas de estudo de seus governos ou famílias que podem pagar os custos, mas que, muitas vezes, não se saíam bem nos exames de seleção. Esse fato é o que motiva Tessler (2014) e Tessler e Pissolato (2014) a considerarem que a promessa de mandar estudantes brasileiros só para universidades de primeira linha não foi cumprida. Na primeira chamada para os EUA, os estudantes não podiam escolher para onde iriam. Coube ao *Institute of International Education (IIE)* designar o destino, de modo que vários estudantes das melhores universidades brasileiras foram parar em instituições de pequena expressão. Esse mesmo pesquisador afirma que "devemos incentivar intercâmbios, mas não é recomendável anunciar uma lista de instituições de excelência e mandar os estudantes para outras que não constam da lista", como pondera Tessler (2014, s.p.).

Portanto, é alto o risco de o CsF ter sido inserido nesse contexto de mercado do ensino superior em detrimento da promessa de que estes estudantes seriam mandados somente para universidades de primeira linha. Um fator que reforça essa possibilidade é a dimensão alcançada pelo CsF no exterior, indicando disputa por estudantes brasileiros, como foi observado nas abordagens da imprensa internacional quando

a revista britânica *The Economist* destacou que governos e universidades estão se lançando à oportunidade de ensinar estudantes brasileiros. Os Estados Unidos já se comprometeram a receber 20 mil;

Reino Unido, França, Alemanha e Itália ficarão com 6 mil a 10 mil cada. Retardatários estão se virando para atrair o resto dos 101 mil. [...] No fim de agosto, o CNPq anunciou uma ampliação da cooperação entre o CsF e Oxford, no Reino Unido. No mesmo mês, a BBC noticiava uma ofensiva de universidades americanas no Brasil, em busca de bolsistas do CsF, em que anunciava que o Brasil receberá a maior missão de universidades americanas de todos os tempos, o mais expressivo cortejo dessas instituições para atrair alunos brasileiros para seus corpos discentes", escrevera o noticioso britânico. Entre 30 de agosto e 5 de setembro, 66 universidades dos Estados Unidos participarão de feiras estudantis em Brasília, São Paulo e Rio, dez a mais que o grupo que viajou recentemente para a Indonésia e o Vietnã, até então a missão mais numerosa. (ORSI, 2012, s.p.).

Portanto, que interesses movem as numerosas missões citadas no texto em destaque? Esse potencial de atração pode ter despertado o interesse de instituições de qualidade questionável? O CsF seria visto como oportuna fonte de recursos para instituições de vários países, como alertam os estudiosos supracitados? As dúvidas se aprofundam pela falta de documentos que fundamentem os critérios que nortearam os convênios com as 2.733 universidades do exterior que receberam bolsistas do CsF, oriundos de 850 instituições brasileiras. O que se sabe sobre essas instituições é que são tratadas como parceiras e que um balanço realizado pelo MEC constatou que mais de cinco mil bolsistas do Programa, no início de 2015, ocupavam vagas entre as 100 melhores instituições de ensino superior do mundo. Vale ressaltar que esse número representa apenas 13,8% do total dos bolsistas do CsF, naquele momento. Embora tenha sido considerado pelo MEC como um número significativo e avaliado como extremamente importante, o percentual não é muito animador. Dentre os interessados em defender o “valor real” dessa pequena representação de bolsistas em instituições bem classificadas nos *rankings*, destaca-se Jefferson Brown, representante dos EUA²⁰, para quem o fato de só 13% das bolsas estarem nas 100 melhores universidades, não quer dizer que a maioria dos estudantes esteja em universidades de baixa qualidade, pois, a questão do *ranking* torna-se muito relativa mediante a escolha por áreas. Ele acrescenta, ainda, que os bolsistas brasileiros do CSF são alocados em universidades americanas de acordo com o currículo de seus cursos, que podem ser mais ou menos compatível com as instituições dos Estados Unidos.

²⁰ Secretário-assistente de diplomacia pública do Escritório de Negócios Ocidentais do governo americano Jefferson Brown

Conforme publicação da Folha de São Paulo,²¹ entre as instituições mais escolhidas pelos brasileiros nos EUA está a Universidade da Califórnia, a Universidade do Estado da Califórnia e a Universidade do Estado de Nova Iorque, instituições que figuram entre as 40 melhores do mundo. Porém, resta saber se os brasileiros são escolhidos por essas instituições, uma vez que, é bem pequena a parcela de estudantes brasileiros, sobretudo de graduação, que ocupa vagas nas dez melhores universidades do mundo, como se pode ver na tabela 4.

Tabela 4 – Bolsistas do CSF nas 10 melhores universidades do mundo, segundo o *Times Higher Education*

Instituição	País	Pós-doutorado	Doutorado	Mestrado	Graduação	Total
1º Inst. de Tec. da Califórnia (Caltech)	EUA	0	1	-	-	1
2º Univ. Harvard	EUA	37	25	-	19	81
3º Univ. Oxford	Reino Unido	10	27	-	-	37
4º Univ. Stanford	EUA	8	9	-	-	17
5º Univ. de Cambridge	Reino Unido	10	37	-	-	47
6º Univ. Princeton	EUA	2	1	-	-	3
7º Inst. de Tec. de Massachusetts (MIT)	EUA	13	14	-	13	40
8º Univ. da Califórnia, Berkeley	EUA	9	16	1	4	30
9º Colégio Imperial de Londres	Reino Unido	14	17	-	-	31
10º Universidade Yale	EUA	7	3	2	2	14

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem Fronteiras atualizados em outubro de 2014.

²¹ Publicação da Folha de São Paulo. Blog Abecedário em 10 de agosto de 2015. Republicada pelo Conselho de Reitores Brasileiros (CRUB) e Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)

Na Tabela acima, nota-se que a maioria das vagas das 10 melhores universidades de acordo com a classificação do *Times Higher Education* foi ocupada pelos bolsistas de pós-doutorado e de doutorado em 2014. Em contrapartida, nesse mesmo período, dados do *Open Doors* e do IIE informam que o número de universitários brasileiros estudando nos EUA cresceu 78%, fazendo com que o Brasil pulasse da 10ª para a 6ª posição no *ranking* de países que mais enviam intercambistas para os EUA. Segundo o mesmo relatório, divulgado em novembro de 2015, nenhum país cresceu tanto quanto o Brasil em relação ao total de estudantes nos EUA. O IIE creditou esse aumento ao CsF e lembrou o interesse crescente dos estudantes brasileiros em se matricular em instituições americanas. Em contrapartida, o número de estudantes dos Estados Unidos matriculados em instituições brasileiras ficou estagnado.

Ainda no âmbito dos convênios interinstitucionais entre o CsF e as universidades internacionais consideradas de alta qualidade e, ao que parece, como forma de elevar o número de matriculados no doutorado, realizou-se um novo acordo em 2014, considerado sem precedentes, em que essas universidades reservaram 1,5 mil bolsas de estudo integrais até 2015 para doutorado completo. No entanto, apesar das diligências que trouxeram ao Brasil os responsáveis pela *Academic and Professional Programs for the Americas* (Laspau)²², que administra a concessão das bolsas, e de sua porta-voz Angélica Natera afirmar que “os estudantes brasileiros precisam saber que eles podem estudar nas melhores universidades norte-americanas” houve uma baixa demanda pelas bolsas. Pouco mais de 100 candidatos foram selecionados, quando a oferta inicial era de 400 bolsas. Os organizadores creditaram a pouca demanda ao desconhecimento por parte dos estudantes, de que, tendo apenas diploma de graduação nas áreas prioritárias do CsF e um bom nível de inglês poderiam se candidatar diretamente para o curso de doutorado. No entanto, não se sabe se o processo seletivo dessas instituições é fator desmotivador do interesse da demanda.

²² *Academic and Professional Programs for the Americas* (LASPAU). Organização sem fins lucrativos, filiada à Universidade de Harvard, focada na capacitação institucional e desenvolvimento de recursos humanos, principalmente por meio da elaboração e do gerenciamento de programas de bolsas de estudos internacionais no nível de pós-graduação. Disponível em: <www.laspau.harvard.edu/current-programs/science-without-borders>.

1.3.4 – O Programa CsF e os mecanismos de seleção, controle, acompanhamento e avaliação dos bolsistas

O CsF tornou-se também alvo de questionamentos provenientes, sobretudo da comunidade acadêmica, pela suposta falta de clareza de seus mecanismos de seleção, controle, acompanhamento e avaliação dos bolsistas. Apesar dessas inquietações, cabe considerar que a CAPES e o CNPQ acordaram, em parceria com o MEC, que o desempenho dos bolsistas seria acompanhado pelos gestores institucionais por meio da análise de relatórios parciais, encaminhados via sistema eletrônico, a cada ciclo completo da bolsa. Essas agências postularam, ainda, que em relação aos bolsistas vinculados a programas de iniciação científica ou tecnológica do CNPq, assim como os Programas de Iniciação Científica e Programa de Iniciação à Tecnologia (PIBIC/PIBITI) e Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, a avaliação dos relatórios dos bolsistas seria atribuída ao Coordenador Institucional ou Gestor Institucional (GI), membro da instituição conveniada, a responsabilidade pelo acompanhamento e a avaliação do bolsista. No entanto, essas medidas não foram consideradas eficientes por alguns coordenadores institucionais, que se pronunciaram na mídia, apontando deficiências no controle das atividades dos bolsistas no exterior (CASTRO, 2012; STALLIVIERI, 2015; KNOBEL, 2011).

Um exemplo relacionado ao acompanhamento e controle do bolsista e que repercutiu amplamente nos veículos de comunicação²³ brasileiros e estrangeiros foi um comunicado da Universidade de Southampton, no Reino Unido, que teria se posicionado quanto à dedicação de estudantes bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). A mensagem dizia que a instituição cogitou deixar de oferecer estágios para esses estudantes no futuro. As informações contidas nessa comunicação alertavam a todos os bolsistas da instituição, sobre o número considerável de reclamações das faculdades em relação ao comparecimento e à aplicação nos estudos. De forma sucinta, o conteúdo do comunicado publicado informava que

é muito decepcionante, para nós, ouvir da universidade que os resultados têm sido bastante baixos e que [os estudantes] não têm se esforçado. Nós entendemos que isso não se aplica a todos vocês, no entanto, para aqueles [que estão nessa situação], gostaria de pedir que se esforcem mais e que cumpram todos os compromissos firmados,

²³ A publicação foi originalmente divulgada pelo site “Agência Brasil” e republicada por outros sites e blogs como o www.pensaraeducacaoempauta.com e www.brazilianspace.blogspot.com.

incluindo reuniões com o supervisor do projeto para monitorar o progresso. (Comunicado dos responsáveis pelo convênio do “Ciência sem Fronteiras” no Reino Unido acessado pela Agência Brasil em 18 de setembro de 2014 por TOKARNIA, M.).

No entanto, no dia seguinte, outra reportagem informava que a mesma Universidade pedia desculpas por meio de sua porta-voz:

"Quero pedir desculpas sinceras pelo *e-mail* enviado inapropriadamente pelo SWB UK", diz a nova mensagem. "Peço desculpas por isso e pelo fato de ter sido enviada a todos vocês". O *e-mail* foi enviado aos 38 bolsistas que ingressaram na universidade em 2013. "Entendo a frustração e a confusão que isso pode ter causado, especialmente pela dedicação que todos vocês tiveram". O *e-mail* é assinado por Sara Higgins, do Departamento Internacional Latinoamericano da universidade. Sara disse que já havia solicitado ao parceiro do CsF o envio de mensagem com as desculpas, mas que o recado só havia chegado a oito dos intercambistas. Sara salientou que, em nenhum momento do ano passado, a universidade contatou o SWB UK pedindo que enviasse reclamação a todos os estudantes. Acrescentou que eles já foram informados de que se tratou de um erro administrativo. (Comunicado dos responsáveis pelo convênio do “Ciência sem Fronteiras” no Reino Unido acessado pela Agência Brasil em 19 de setembro de 2014 por TOKARNIA, M.).

Em contato com o veículo responsável pelas publicações supracitadas, a responsável pelo Departamento Internacional Latinoamericano da Universidade de Southampton, ponderou, ainda, que a universidade "está orgulhosa por fazer parte do Ciência sem Fronteiras e, que, espera receber um número cada vez maior de estudantes de alta qualidade" como divulgado pela Agência Brasil (2014). Na mesma matéria, constam depoimentos em que os bolsistas, tanto em Southampton quanto em programas de outros países, revelam que há casos de estudantes que se utilizam do dinheiro público para fins não acadêmicos, o que é tem sido atribuído à falta de controle das atividades desempenhadas e, ao fato de que, em muitos casos, não os beneficiários do Programa não têm de prestar contas do que fazem. Portanto, tudo indica que a questão da avaliação dos estudantes e o controle sobre suas atividades é um problema comum a outros intercâmbios.

No entanto, apesar do pedido de desculpas da Universidade de Southampton, é preciso considerar que os problemas citados por eles, pode ser uma realidade, embora não afete à maioria dos estudantes. Schwartzman (2014) lembra que o CsF tem uma meta audaciosa, massiva e, por isso, os critérios de qualidade na seleção, planejamento e

acompanhamento dos estudantes não tem sido respeitado de forma absoluta. Em pesquisa realizada com estudantes do CsF no Canadá, Grieco (2015) também considerou que o Programa possui problemas estruturais que se constituíram em obstáculos para a eficácia de seus objetivos, pois, dentre outros elementos, deveria haver uma abordagem mais colaborativa entre as agências de financiamento e as instituições de acolhimento para que fossem constantemente reforçadas as justificativas e os resultados necessários ao Programa.

No contexto desta tese, os estudantes se pronunciaram a respeito do acompanhamento, avaliação e dedicação aos estudos e se referiram – direta e indiretamente – à necessidade de maior controle do estudante por parte do Programa. Eles chegam a expressar certo incômodo em relação a alguns colegas que não se comprometem com as atividades previstas pelo CsF, como deveriam e, ao mesmo tempo, falam do próprio aproveitamento bem como da necessidade de autocontrole para manter um bom desempenho nas rotinas de estudo em âmbito internacional, como se pode ler abaixo:

[...] é necessário um maior acompanhamento do programa, no que diz respeito à avaliação dos alunos. Francamente, existem alguns que vem para somente aproveitar, como se estivessem em férias. Tendo esse controle, o programa seria nota 100. (Aluno da Engenharia Civil, bolsista do Reino Unido).

Infelizmente eu gostaria de concordar com algumas opiniões que tenho lido ultimamente a respeito do CSF. O programa é fantástico em nível de experiência de vida e também do ponto de vista do idioma. Entretanto, pouco se faz "Ciência" no CSF. De modo geral os alunos fazem dois semestres letivos como no Brasil. Ao final disso temos que realizar algum tipo de estágio ou participar de pesquisa científica. Fomos pouco assistidos para conseguirmos estágios (naturalmente difícil por sermos estrangeiros), e muita gente faz a pesquisa por fazer, apenas por ser uma obrigação do edital. (Aluno da Engenharia Mecânica, bolsista da Inglaterra).

[...] Tive poucos períodos em que pude viajar, principalmente durante as férias de inverno/primavera, já que levei o intercâmbio muito a sério. Destaco a falta de fiscalização/preocupação com os estudantes daqui. Embora recentemente isso tenha melhorado e o desempenho esteja sendo analisado durante o intercâmbio, e as bolsas daqueles alunos que não levam o mesmo a sério suspensas/retornadas ao governo. (Aluno da Engenharia Química, bolsista do Canadá).

Trata-se de uma ótima oportunidade. E fiquei muito triste em ver que alguns bolsistas não aproveitaram a bolsa para aprofundar os estudos e apenas farrear. Eles denigrem a imagem dos bolsistas que levam a experiência a sério. (Aluna de Engenharia da Produção, bolsista da Itália).

Embora muitos colegas no meu curso levem essa oportunidade a sério, alguns, eu diria um quarto a um terço, acham que vieram aqui para viajar e ir para festas. Um deles parece determinado a matar todas as aulas e continuar para sempre no curso. Esse tipo de comportamento me incomoda profundamente, dada a quantidade de dinheiro que é investida para nos dar essa oportunidade. (Aluna da Engenharia Química, bolsista do Reino Unido).

Os pesquisados consideram que alguns fatores são complicadores de um bom desempenho e de compromisso com as atividades do intercâmbio, como por exemplo: a pouca idade de alguns beneficiários, a incursão do bolsista em cursos diferentes de sua origem e a pouca experiência na graduação como se pode ler abaixo:

Não pude escolher a instituição. A que fui alocada não tem exatamente meu curso, mas possui inúmeras disciplinas muito proveitosas para ele. (Aluna de Desenho Industrial bolsista do Reino Unido).

Acho que a ideia do programa é boa, mas tem que ter mais critérios de seleção e controle dos candidatos (ironicamente estamos vendo o contrário acontecer, [...] com a diminuição da nota mínima do teste de proficiência). Enquanto eu estava lá tinha um monte de gente que não estava nem aí pra nada e tomava pau em várias matérias. Fora aqueles que nem estavam fazendo o próprio curso, né? Conheci gente que se inscreveu para Engenharia Química no intercâmbio, mas, ao chegar lá decidiu fazer Engenharia de produção porque achava que seria mais fácil. (Aluna da Engenharia da Produção, bolsista do Reino Unido).

Eu só tenho a agradecer ao programa a oportunidade de poder participar, o objetivo dele é grandioso, mas tem um pequeno problema, pois nem tudo é perfeito né! Poderia ser melhor monitorado e cobrar mais dos bolsistas, pois tem muitos aqui na Europa somente fazendo Eurotrip, nada contra, pois isso também faz parte da experiência e eu também viajei, mas teve muitos se esqueceram do objetivo principal e consecutivamente esqueceram de cumprir com os seus deveres. Acredito que o fato de serem bolsistas muito novos com uma média de 18-19 anos, muitos eram imaturos e acabaram ficando um pouco deslumbrados com isso tudo e não souberam desfrutar de forma proveitosa essa experiência. (Aluna do Curso de Engenharia Civil, bolsista da Inglaterra).

Acho também que deve ser feita uma reflexão sobre a porcentagem do curso concluída. Será que realmente faz sentido mandar pessoas que

ainda estão fazendo as matérias básicas de engenharia (física, química e matemática) para fora? E quanto às pessoas que estão se formando, será que realmente estão fazendo intercâmbio porque querem estudar? Na minha experiência, não. (Aluna da Engenharia Química, bolsista do Reino Unido).

Outras críticas permearam os noticiários da mídia brasileira²⁴ informando que, apesar do Programa conter a exigência formal do plano de estudos (*Learning Agreement*), muitos estudantes não teriam esse acordo bem definido. Portanto, para vários entrevistados²⁵ por esses veículos, o Programa funciona sem um indicador de qualidade eficaz, que seja relevante para a produção científica, para a inovação e, para o desenvolvimento da ciência brasileira, como também concorda Castro *et al.* (2012). Outra situação comum, bastante citada pelos estudantes entrevistados por vários veículos de comunicação²⁶ é o descompasso entre o plano de estudos que eles definem antes da viagem e a disponibilidade da oferta de disciplinas que encontram ao chegar às universidades no exterior. Por ausência de vagas, desconhecimento das regras de matrícula, falta de orientação adequada e até pouca fluência na língua estrangeira, muitos alunos preferem, simplesmente, optar por disciplinas menos complexas e que, de antemão, já sabem que não serão aceitas no Brasil.

Grieco, (2015) explica que o modelo de Ensino Superior incompatível com outros sistemas de diversas regiões do mundo, com diferenças curriculares e estruturais foi obstáculo crítico para estudantes das áreas de saúde, ciências da computação e algumas engenharias e adverte para a necessidade de uma abordagem mais colaborativa e integrativa entre a administração do Programa e seus executores. Uma das necessidades detectadas pelo seu estudo, foi um sistema de monitoramento mais abrangente que “fosse capaz de acompanhar as oportunidades disponíveis em instituições de acolhimento e o progresso dos alunos no CsF, a fim de fornecer informações sobre a eficácia do programa e os pontos de melhoria”. (GRIECO, 2015, p.108). Do mesmo modo, Almeida Filho (2011), também considera que a incompatibilidade entre as estruturas curriculares dos países receptores e o arcaico regime de formação linear que adotamos no Brasil constitui um dos problemas que engendram a gênese do CsF.

²⁴ Em função da ausência ou dos limites dos estudos científicos que abordaram o tema, utilizei informações de diversos *sites* e periódicos que compõem a cobertura da mídia nacional sobre o CsF.

²⁵ Salzano (2012), Tessler (2012, 2014,2015), Knobel (2012).

²⁶ Refiro-me aos *sites*: IG, o UOL-educação e o jornal Folha de São Paulo.

Ainda na perspectiva de Grieco (2015), o intercâmbio é uma fase de transição do estudante que merece mais atenção por parte do Programa, por se tratar de um componente crítico que ajuda a garantir que os alunos estejam preparados para obter benefícios importantes da instituição acolhedora. Para ela, ficou evidente nos resultados que alguns estudantes sentiram que faltaram orientações e apoio suficientes e que estes lutaram em busca de canais de comunicação que pudessem inseri-los na diversidade de possibilidades que a instituição acolhedora oferece. Para essa pesquisadora, devem existir “programas de orientação pré-partida que foquem nas diferentes etapas do CsF e prestem informações a respeito da seleção dos cursos e métodos de avaliação na instituição acolhedora”²⁷ (GRIECO, 2015, p.109).

Os responsáveis pela implementação do CsF se justificam, afirmando que os esforços para melhorar a gestão do programa e solucionar suas falhas são contínuos. Para tanto, eles se apoiam em estudos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo CNPq. Em relatório enviado ao Tribunal de Contas da União (TCU), o MEC explicita que a CAPES implantou novos processos, métodos e sistemas de gestão e controle para acompanhamento dos bolsistas que estão no exterior e daqueles que já retornaram ao país (MEC, 2014). O Relatório de Gestão do CNPq do ano de 2013 trouxe considerações que abordam a avaliação do bolsista citando, dentre as novas medidas em processo de implementação, uma maior exigência em relação ao plano de estudos (*Learning Agreement*). O elemento inovador é a formalidade atribuída a esse acordo normalmente estabelecido entre o estudante e a universidade de destino, e que, doravante, deverá aquiescer a anuência da universidade de origem. Dessa forma, o CNPq acredita possibilitar o controle e o reconhecimento das atividades acadêmicas realizadas pelo bolsista no momento de seu retorno. O CNPq propõe ainda ampliar o rigor no controle das atividades realizadas pelo bolsista, mediante a elaboração de um relatório parcial (após seis meses de estudo), por meio do qual se torne possível, por exemplo, controlar o número de disciplinas cursadas, o desempenho do estudante em atividades acadêmicas e, inclusive, favorecer o contato entre a universidade de destino e a de origem. Integrada a esse conjunto de medidas, também está prevista a proposta do CNPq de estabelecer um canal mais direto de acesso a informações importantes, sensíveis e de interesse dos coordenadores institucionais, além da realização de um estudo de viabilidade de criação de um comitê consultivo composto por representantes

²⁷ Tradução nossa.

das universidades, no sentido de estreitar a colaboração entre elas e o CNPq visando o aprimoramento do programa. O mesmo relatório vislumbra ainda a contratação de consultores externos para avaliação do impacto do Programa e das atividades realizadas pelos bolsistas. Considera-se também, incumbir técnicos do CNPq para acompanhar os relatórios produzidos no retorno do estudante e construir uma base de dados visando estudos mais detalhados pela instituição de ensino no exterior. Essa mesma agência esclarece ainda que o controle dos estudantes é de responsabilidade dos parceiros internacionais capacitados, aos quais cabem fazer o acompanhamento dos estudantes quanto a problemas de relacionamento com a universidade, de adaptação à cultura, problemas de saúde e de desempenho acadêmico (CNPQ, 2014).

O posicionamento do CNPq a respeito do acompanhamento do bolsista converge para outro ponto levantado pelos críticos como um problema do CsF: a pouca participação das IES no Programa. Muitos representantes das Instituições de Ensino Superior (IES) reivindicam o controle do bolsista e defendem que a definição das disciplinas a serem cursadas no exterior deve passar pelo crivo da universidade de origem. As palavras do pró-reitor de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) Custódio Almeida, reflete bem essa posição, pois, para ele, a universidade no Brasil não mantém uma relação institucional com o bolsista do Programa, e, não sabe onde ele está, onde ele mora e o que ele estaria estudando no exterior. Ele afirma que “sem a chancela de coordenadores de cursos nacionais é comum as disciplinas cursadas no exterior serem simplesmente descartadas pela universidade de origem no momento de reconhecimento dos créditos cursados lá fora” (ALMEIDA, 2014 s. p.). Dados divulgados pela Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), mostram que 24% dos bolsistas do CsF não conseguem aproveitar as disciplinas cursadas no exterior. Esse levantamento foi apresentado por Geraldo Nunes Sobrinho, representante do CNPq e por Adalberto Luís Val, da CAPES, com base em entrevistas com 20.879 bolsistas de graduação.

1.3.5 – A questão da proficiência linguística

Desde 2012, as agências mantenedoras do Programa detectaram um problema que afetava o bom andamento do CsF, sobretudo, no que concerne aos candidatos a bolsas de graduação sanduíche, a saber: um grande número deles demonstrava despreparo quanto ao nível de proficiência necessário para aceitação nas universidades

estrangeiras, deixando claro que o sistema educacional brasileiro é deficiente em prover o domínio de línguas estrangeiras, mesmo na parcela dos que têm acesso ao ensino superior, ainda que “para uma maior inserção internacional da ciência realizada no país e para o aumento da competitividade tecnológica e inovação dentro de um contexto de economia globalizada, a fluência em outros idiomas é uma questão crucial e estratégica” (CNPq, 2015, p.300).²⁸

Assim, dentre os outros problemas que afetam o Programa, a língua estrangeira acabou assumindo certa centralidade, de tal modo que ações para responder a esse impacto foram tomadas muito rapidamente. Em junho de 2013, foi criado o Programa *Inglês sem Fronteiras*, que engendra o *My English Online* (MEO), e consiste em um curso de inglês dividido em cinco níveis de aprendizado. Cada nível contém três partes abrangendo atividades com *e-Book*, vídeo, gramática e leituras. Ao final de cada parte, o aluno deve fazer um teste de progresso como preparação para a prova final do nível.

Posteriormente, foi criado o “Idioma sem Fronteiras” (IsF), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), com o apoio do Ministério da Educação em conjunto com a CAPES. Seu objetivo imediato é o de incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras nas universidades do País, proporcionando aos estudantes universitários oportunidades de acesso tanto ao CsF, como a outros programas de mobilidade estudantil existentes. As diversas ações do IsF passaram a abranger a comunidades universitárias brasileiras incluindo a oferta de cursos a distância e presenciais, além da aplicação de testes de proficiência linguística.

Essas medidas se complementam com a mudança das exigências nos exames de proficiência associada à variedade de exames que passaram a ser aceitos pelas instituições internacionais, como relata Voltani (2015) em tese que enfoca as avaliações de conhecimentos em língua estrangeira nos processos seletivos para mobilidade estudantil na USP. A autora analisou editais do CsF entre 2011 e 2014 e, no que concerne às exigências do CsF para a língua inglesa, constatou que houve variações da nota mínima para o *International English Language Testing System* (IELTS), quando em 2011 era exigido que o estudante obtivesse 6 pontos, tendo diminuído para 5,5 pontos nas edições posteriores. O mesmo ocorre para o *Test of English as a Foreign*

²⁸ Curiosamente, nos primeiros editais do CsF, com destino à Espanha, nenhum conhecimento de proficiência linguística era exigido para concorrer às bolsas, fato que muda no edital seguinte (2013), quando se constata exigências de diplomação com a mesma equivalência dos outros países e idiomas.

Language (TOEFL) cuja pontuação, em 2012, era de 79 e, nos anos seguintes, caiu para 72. A pesquisadora também observou a adição de novas certificações no decorrer dos anos: em 2011, aceitava-se apenas IELTS e, em 2012, agregou-se o TOEFL e, em 2014, o *Test Pearsons*. Em relação à língua espanhola, o primeiro edital publicado em 2012 não mencionava certificação enquanto o edital seguinte exigia o DELE B1 ou então uma certificação de proficiência do instituto Cervantes B1. Nos editais de 2013 e 2014, passa-se a aceitar apenas a certificação internacional DELE B1 para a Espanha. Constatou-se, nessa pesquisa, que as condições de acesso ao exame foram ampliadas para atender a demanda dos candidatos do CsF. Outra exigência de proficiência linguística que sofreu algumas modificações foi referente à língua italiana. Segundo Voltani (2015), essa foi a língua que sofreu maior inconstância em relação aos exames e pontuações discriminadas nos editais. Entre 2011 e 2013 houve variação tanto em relação ao tipo de exame aceito como comprovação da proficiência quanto em relação à pontuação exigida, sendo que esta última foi diminuída. Os níveis classificatórios também variaram, sempre para menos até que se passou a aceitar certificações nacionais, promovidas por cursos de Letras de universidades brasileiras. A pesquisadora concluiu que, nesse caso, a variedade de certificações aceitas indicam dificuldades dos candidatos em relação ao acesso à certificação prevista em edital.

Essas iniciativas tentam contornar “o pouco domínio ou a total impossibilidade de comunicação em outros idiomas, o que por muitos anos vem deixando o país à parte das discussões mais importantes em diferentes áreas”, como sustenta Stallivieri (2016, s.p.). O Brasil, como a maioria dos países latino-americanos, tem a desvantagem de ser monolíngue em um mundo globalizado, afirma a pesquisadora, para quem essa deficiência acarreta a necessidade urgente de investimentos em políticas de formação dos estudantes e pesquisadores para o domínio proficiente de línguas estrangeiras. A exigência básica para que um estudante brasileiro possa concorrer a uma bolsa do Programa, despertou a comunidade acadêmica para a necessidade de políticas linguísticas fortes que deem conta de capacitar uma nação, tornando-a apta para comparecer em nível de igualdade no cenário da educação mundial, complementa a autora.

No âmbito internacional, desde 2013, o CsF investiu em parcerias com as universidades e instituições no exterior, as quais passaram a ofertar com custos reduzidos, cursos de idiomas de até seis meses no país de destino do estudante. De

acordo com estatísticas do CNPq, até 2014, 2033 estudantes já haviam se beneficiado desse recurso. Esses cursos de imersão são voltados para os estudantes com nível de proficiência inferior ao exigido pelas universidades de destino, e ocorrem antes do início das atividades acadêmicas no país. Ao todo, foram “contabilizados 33% dos bolsistas beneficiados em 2013 que realizaram ou realizarão cursos de idiomas”. (CNPq, 2014, p.300)

Outras medidas adotadas consistiram na redução da pontuação mínima em testes de proficiência, incluindo a aplicação gratuita desses testes nas universidades e a ampliação do programa de formação de línguas estrangeiras para outros idiomas, a ampliação de cursos adicionais presenciais de línguas estrangeiras nas universidades cadastradas e o intercâmbio de professores estrangeiros e brasileiros para impulsionar a formação profissional.

No campo das pesquisas sobre o ensino de Línguas Estrangeiras, o tema foi estudado com a finalidade de alertar para a falta de políticas públicas de incentivo a este ensino. Em artigo sobre a globalização e multilinguagem no Brasil, enfocando a questão da competência linguística no CsF, a pesquisadora Renata Archanjo (2015) questiona se há, no Brasil, uma política linguística que favoreça uma educação multilíngue para que objetivos como a internacionalização e o incremento da produção científica e tecnológica no país tornem-se uma realidade efetiva. Nesse estudo, a pesquisadora conceitua o aprendizado de uma ou mais língua(s) estrangeira(s) como uma resposta ao modelo de sociedade globalizada que se impõe. O desenvolvimento nas comunicações, o compartilhamento de informações e as mobilidades transnacionais exigem esse conhecimento. Os dados dessa pesquisa revelam que a formação em língua estrangeira no Brasil é predominantemente ofertada pelo sistema privado de educação, além de agregarem estratégias individuais na aprendizagem de idiomas. A autora chama a atenção para o fato de que “com exceções, é o indivíduo com melhores condições sociais e financeiras que tem acesso a uma formação multilíngue e, que pode, portanto, se beneficiar destas oportunidades” (ARCHANJO, 2015, p.651).

Outros estudiosos do tema, como Luna e Sehnem (2013) e Stallivieri (2016) também enfatizam a necessidade de uma “política linguística que privilegie a aprendizagem de outras línguas estrangeiras e contemple os planos futuros para a mobilidade, ciência, tecnologia” (STALLIVIERI, 2016, p.445). Nessa mesma vertente, um estudo realizado por Souza (2014), abarca a importância da promoção do

plurilinguismo nas escolas e defende a necessidade de se refletir sobre as propostas ligadas ao ensino de línguas estrangeiras. Para ela, apesar de haver interesse estratégico e político relacionado ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, há um paradoxo entre as requisições dos programas de mobilidade acadêmica e as políticas linguísticas implantadas nas redes de ensino de todo o Brasil, que privilegiam apenas duas línguas, o inglês e o espanhol (SOUZA, 2014).

Uma crítica tecida pela professora Antonieta Celani (2012) e, que vem se desnudando no contexto dessas discussões, refere-se à formação deficiente de professores e a escassez de programas de educação continuada bem organizada. A esses dois desafios enfrentados no ensino de Língua Estrangeira, soma-se a ausência de uma política clara - em nível nacional -, o que leva o ensino de língua estrangeira a uma posição secundária dentro do currículo, tanto do ensino básico quanto da graduação. Archanjo (2015), por sua vez, também afirma que políticas públicas, linguísticas e educacionais são essenciais para este planejamento e precisam ser consubstanciadas por reflexões e avaliações constantes.

No entanto, essa mesma pesquisadora entende que o ensino de língua estrangeira, por mais proeminente e relevante que seja para a sociedade contemporânea e para o Brasil, ainda precisa ser melhor planejado para ser melhor executado. Ela considera que o CsF é um potente carro-chefe que tem beneficiado milhares de jovens universitários em todo país, muito embora a cooperação e intercâmbio decorrentes dessa iniciativa não tragam implícitos relações de igualdade. Portanto, questiona-se quem é o estudante que pode ter acesso à língua estrangeira como um bem decorrente de programas de mobilidade?

Tanto Archanjo (2015) quanto Souza (2014) questionam o descompasso com a condição básica necessária a uma educação bilíngue e esclarecem que quanto mais cedo os estudantes e pesquisadores dominarem outras línguas, mais rápidas serão sua entrada na comunidade científica global. Diante dessa premissa, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras deve acompanhar o ritmo acelerado dessas demandas que têm se adensado ainda mais no ensino superior. É preciso atentar-se para o fato de que o “ensino e o profissional que atua neste mercado ganham renovada importância e, o que e como ensinar, também voltam a ter destaque nas agendas de pesquisa” (Archanjo, 2015, p.652).

O corte de Portugal da lista de países acolhedores e a transferência de 3445 estudantes que haviam optado por esse país e foram remanejados para o Canadá e Austrália, também compõe as facetas da proficiência linguística no CsF. Dentre estes, 110 foram deportados por não alcançarem a proficiência necessária na língua inglesa, após o período de imersão. Em relação à suspensão de Portugal do CsF, o governo federal justificou que é necessário incentivar que os alunos brasileiros estudem outros idiomas. De acordo com matéria publicada pelo *site* “UOL Educação”, em 2013, em função da dificuldade com idiomas estrangeiros, Portugal era o segundo principal destino dos alunos de graduação que participavam do Programa. Do total de alunos incluídos no CsF em 2012, praticamente um em cada cinco optou por uma instituição lusitana. Além disso, quase 70% dos bolsistas em Portugal foram para universidades consideradas mais fracas que as principais instituições brasileiras ranqueadas pelo SCImago.²⁹ Em março de 2013, o programa já tinha diminuído a exigência do nível de inglês para reduzir a taxa de reprovação dos estudantes que concorreram a uma bolsa do programa. Dentre esses, a maior parte foi para instituições dos Estados Unidos, isto é, 5.806 estudantes enquanto outros 2.979 foram para Portugal, e mais 2.734 brasileiros tinham como destino a França, conforme dados divulgados no site do CsF, em 2013.

No que concerne à UFMG

1.4 – O Programa CsF na UFMG

1.4.1 – No âmbito das relações internacionais

As relações internacionais representam uma área que vem se ampliando no contexto das universidades brasileiras, em função do aumento da demanda por convênios e acordos interinstitucionais, fenômeno impulsionado pelas políticas globais que, crescentemente, afetam o campo acadêmico. No Brasil, as IES, ainda enfrentam dificuldades nesse campo, sobretudo aquelas mais recentes que sofrem com deficiências estruturais. No âmbito da UFMG, a experiência prévia relacionada às relações internacionais, constituiu certamente um fator de êxito do CsF pois, a área de relações no interior da Universidade já exhibe um processo em consolidação.

²⁹ Desenvolvido em 2008, o índice *SCImago Journal Rank* se coloca no contexto internacional como mais um recente método para avaliar periódicos científicos. Disponível em <http://www.enago.com.br/blog/scimago/>

Desde 1972, o Serviço de Relações Internacionais dessa Universidade visava o apoio a docentes visitantes e o acompanhamento de processos envolvendo convênios e acordos firmados com instituições estrangeiras. Alguns anos depois, em 1976, criou-se a Comissão de Assuntos Internacionais (CAI), consolidada como instância permanente, em 1987. Sua finalidade era assessorar a formulação e apoiar a implementação de políticas de cooperação internacional.

Nos anos 1990, funda-se a Comissão de Cooperação Internacional (CCI), composta por representantes das diversas áreas do conhecimento, incumbidos de avaliar e acompanhar os programas de cooperação internacional. Entre 1998 e 2002, foi instituída a pró-reitoria de relações internacionais que, pouco tempo depois, tornou-se uma Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Universidade, que conta hoje com uma estrutura autônoma e um aparato administrativo e orçamentário próprio, em sua incumbência de definir e implementar as políticas de internacionalização da UFMG.

Por meio dessa Diretoria, a UFMG gerencia convênios com universidades de diferentes países, incluindo a recepção de estudantes estrangeiros e tem se consolidado como uma instituição que “integra importantes consórcios de cooperação acadêmico-científico com países da Ásia, África, América Latina, América do Norte, Austrália e Europa, mantendo a colaboração recíproca entre as áreas de novas tecnologias, ensino, pesquisa e extensão” (DRI, 2015).

Todo esse panorama aponta para o fortalecimento histórico das relações internacionais no espaço da UFMG, o que veio beneficiar a implementação do Programa CsF no âmbito dessa Universidade. De fato, as ações da DRI contribuíram para extensão do CsF, a toda a comunidade universitária, divulgando o Programa, prestando esclarecimentos sobre seus editais e instituições conveniadas e, ainda, realizando encontros para explanar a respeito do desenvolvimento do Programa na UFMG. De acordo com os termos do Relatório dessa Instituição em 2013:

Mais de 130 programas de intercâmbio e 370 convênios conectam atualmente a UFMG a 270 universidades parceiras em 38 países. Um dos fatores que contribuíram para acelerar essa tendência foi a ampliação dos volumes financeiros alocados pelo governo federal para apoiar diferentes tipos de mobilidade discente e docente por intermédio do programa Ciência sem Fronteiras. Dados divulgados pelo governo federal, recentemente revelam que a UFMG é a primeira entre as universidades federais e a segunda instituição do país que mais envia estudantes para o exterior pelo referido programa. (DRI, 2014).

Dentre os eventos realizados, em diferentes datas, destaca-se *Joint Road Show*³⁰ do Programa Ciência sem Fronteiras. Esses eventos foram realizados em várias universidades do País e contaram com a participação de representantes de universidades e institutos de pesquisa dos países conveniados.

1.4.2 – A UFMG no contexto do Programa CsF

Dados estatísticos divulgados pela UFMG em setembro de 2014 contabilizavam 33.142 estudantes de graduação distribuídos entre 75 cursos e 8427 alunos de pós-graduação *stricto sensu* em 140 cursos de pós-graduação. Essa população universitária está dividida entre três câmpus e garante à UFMG a liderança, entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de Minas Gerais, em números absolutos de estudantes e, por sua vez, no número de estudantes enviados ao exterior por meio do CsF, conforme Tabela 5, a seguir:

³⁰ Evento que visa a promoção de oportunidades no CsF e que é voltado a estudantes que desejam tirar dúvidas com representantes de universidades e agências governamentais sobre as possibilidades de estudo e pesquisa em vários países, além de descobrir as oportunidades de bolsas de estudo para graduação e doutorado sanduíche, doutorado pleno e pós-doutorado.

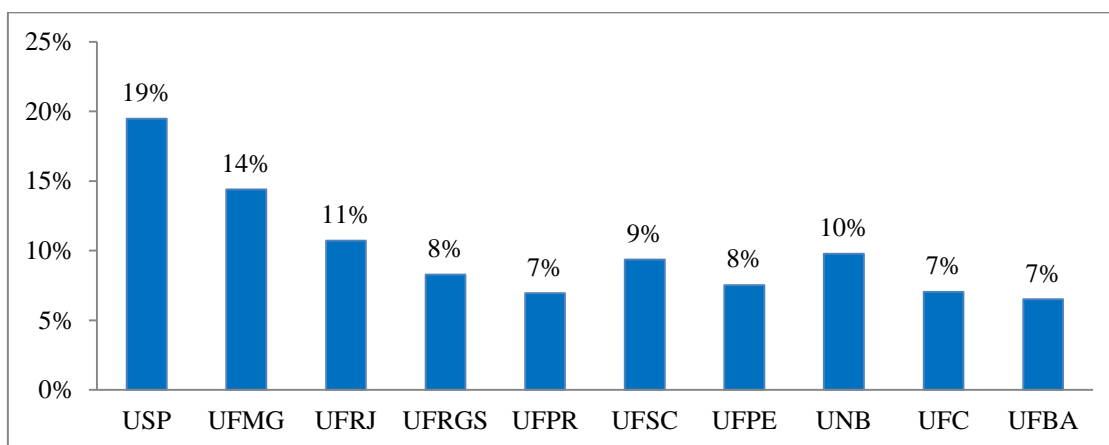
Tabela 5 – Bolsas implementadas pelo CsF entre as IES de Minas Gerais até julho de 2015

Instituições de Ensino Superior	Quant. de bolsas	Percentual em relação ao total geral
UFMG	4098	4,7%
UFV	2498	3%
UFVJM	1660	1,9%
UNIFEI	1189	1,4%
PUCMG	995	1,1%
UFU	919	1,0%
UFOP	804	0,9%
UFSJ	776	0,9%
UFLA	751	0,8%
UFJF	741	0,8%
CEFETMG	669	0,8%
UNIFAL	411	0,5%
UFVJM	303	0,3%
UFTM	231	0,3%
UEMG	228	0,3%
FUMEC	204	0,2%
Total Minas	13979	16%
Total Nacional	87364	84%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem Fronteiras, atualizados em julho de 2015.

Como já vimos, dentre as universidades brasileiras, a UFMG encontra-se em segundo lugar no número de alunos (N= 4098) beneficiários de bolsa do Programa CsF, em torno de 9,0% em relação ao total de matriculados. A USP é primeira colocada com 4874 alunos, mas esse número representa apenas 5,25% dos seus 92792 alunos. O cálculo proporcional em relação ao total de estudantes da USP revela uma desvantagem dessa Universidade em relação à UFMG.

Gráfico 2 – Distribuição de bolsas do Programa CsF segundo a IES – Nacional

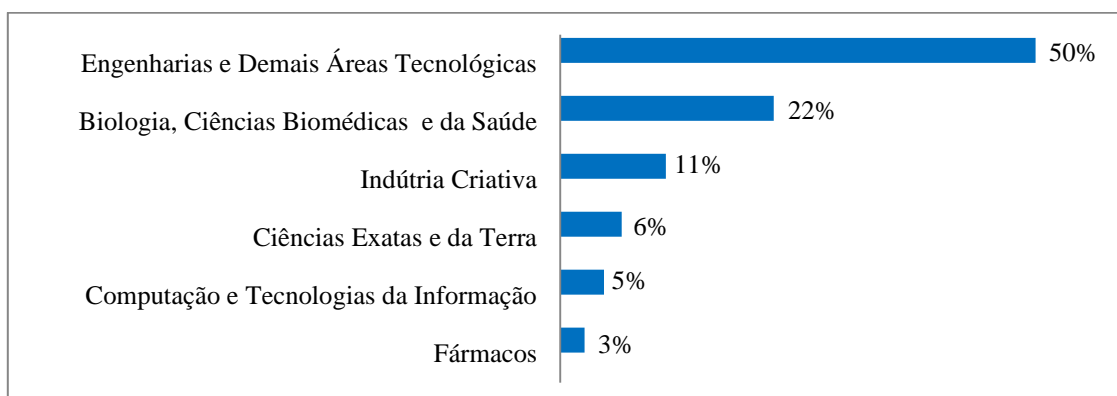


Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem Fronteiras, atualizados em julho de 2015.

É importante ressaltar que as instituições públicas federais têm assumido a dianteira nesse processo e que a UFMG é a instituição que tem se mantido à frente no envio de estudantes pelo CsF. De acordo com informações do próprio Programa, nove em cada dez universitários brasileiros que receberam uma bolsa até dezembro de 2013 estão vinculados a instituições e órgãos públicos.

Dentre as modalidades de formação oferecidas pela UFMG, a graduação foi aquela que mais enviou estudantes por meio do CsF, com 85%, seguida por uma pequena parcela da Pós-graduação composta pelo Doutorado Sanduíche, Doutorado Pleno e Pós-doutorado com 14% e as demais modalidades perfazem apenas 1% dentre os beneficiários do Programa.

Gráfico 3 – Distribuição de bolsas CsF na UFMG por Área Prioritária



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem Fronteiras, atualizados em julho de 2015.

Quanto às áreas prioritárias predominantes entre os estudantes enviados pela UFMG para o intercâmbio do CsF, observou-se que estas refletem a mesma hierarquia presente nos dados gerais do Programa, onde predominam as “Engenharias e Demais Áreas Tecnológicas”, tendo-se enviado mais do que o dobro do que a área que aparece em segundo lugar, conforme o Gráfico 06 acima. As demais áreas somadas não alcançam a primeira colocada. Esclareça-se que essa é uma área muito extensa e, no caso da UFMG engloba 14 cursos de engenharia, sem contar os cursos que oferecem formação tecnológica. Em relação à segunda área, apesar de se tratar de grande área, com 12 cursos, há especificidades que podem interferir no intercâmbio, como ocorre com o curso de medicina, em função do ciclo clínico que se inicia no 5º período, dificultando a incursão em pesquisas, além de ter uma estrutura curricular muito específica. Embora estratégicas, as áreas menos concorridas são aquelas que apresentam um número reduzido de cursos de graduação ou que estão restritas a microáreas específicas dentro de um curso ou programa de pesquisa.

Tabela 6 – Relação de Países de Destino do CsF da UFMG (10 mais)

PAÍSES	Nº DE BOLSISTAS
Reino Unido	640
Estados Unidos	640
Austrália	387
França	267
Alemanha	222
Canadá	184
Espanha	143
Hungria	142
Irlanda	133
Itália	132
Holanda	130
Portugal	105
Bélgica	24
TOTAL	3149

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo *Data mart* do Ciência sem Fronteiras, atualizados em julho de 2015. Nota: foram apresentados apenas os países com números mais expressivos de bolsistas.

Os países que acolhem os estudantes da UFMG seguem, em parte, as mesmas tendências do Programa em nível nacional, com pequenas alterações em relação à posição de Austrália, Canadá, França e Alemanha. Na UFMG, os países que ocupam as primeiras posições são aqueles tradicionalmente mais solicitados como destino para intercâmbio, com exceção da Austrália. Os EUA figuram como destino favorito dos bolsistas do CsF da UFMG, seguido de perto pelo Reino Unido

2 – O OBJETO DA TESE E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo estabelece-se uma convergência entre o objeto da tese e a metodologia aplicada na pesquisa. Na primeira parte, enfoco a regência do objeto sob a perspectiva do quadro teórico que tem subsidiado as pesquisas atuais sobre as desigualdades de acesso à mobilidade acadêmica internacional. Trata-se, portanto, do referencial teórico que orienta a estruturação do objeto como problema de pesquisa. A segunda parte traça os caminhos percorridos para a concretização da pesquisa compreendendo a fase de coleta e análise dos dados.

Importa ressaltar que objeto desta tese é compreendido a partir de um arcabouço conceitual derivado do campo teórico sociológico que aborda a internacionalização e a mobilidade para fins de formação, bem como as desigualdades de oportunidades educacionais. O conceito de internacionalização é multifacetado, e uma de suas facetas é a migração estudantil internacional de duração mais longa (semestre ou ano), geralmente abordada como mobilidade estudantil internacional, fenômeno que configura a saída do estudante de seu país para outro, visando formação educacional, similar à mobilidade do estudante selecionado pelo CsF. Entretanto, esse fenômeno é desigual, pois o acesso à formação internacionalizada passa pelo fulcro das igualdades de oportunidades educacionais.

2.1 – O quadro teórico

Em todos os casos, uma coisa é certa: nenhuma pesquisa de campo e nenhuma base de dados, quaisquer que sejam sua abrangência e seu grau de precisão, jamais engendraram por si mesmas, nem engendrarão conhecimentos sociológicos se não forem concebidas, guiadas, suscitadas, informadas, alimentadas por uma imaginação teórica. (LAHIRE, 2006, p.105).

Os estudos de Magali Ballatore (2007) definem, pelo menos, dois tipos de mobilidade: a "espontânea", na qual os estudantes escolhem individualmente se inscrever em uma instituição ensino superior que não esteja localizada no seu país de origem, sem um acordo intergovernamental ou apoio institucional financeiro e, a "institucionalizada"³¹ como a mobilidade do estudante que encontra-se previamente

³¹Também conhecida como organizada.

matriculado em uma instituição de ensino, constituindo-se em intercâmbios acadêmicos internacionais por meio de contratos entre organizações, podendo incluir teoricamente alguma reciprocidade. Embora seja estudado por domínios disciplinares diversos, é no campo das Ciências Sociais, que o fenômeno da mobilidade discente internacional institucionalizada tem recebido, desde sua expansão, a partir da década de 1990, um tratamento teórico mais amplo que abrange suas diversas facetas políticas, econômicas, sociológicas e psicológicas³².

Esse enfoque sociológico tem insistido, especialmente, no paradoxo entre “a tendência contemporânea crescente à internacionalização dos estudos nos diferentes graus do sistema de ensino” (Nogueira, 2007, p.18) e as desigualdades de acesso a esse bem educacional por parte dos diferentes grupos sociais.

Um grupo considerável de autores têm se debruçado sobre o assunto, abordando em particular: (i) a população estudantil afetada pela mobilidade, do ponto de vista de seu pertencimento social; (ii) a posse capitais culturais como fator que predispõe à busca por esse bem; (iii) um suposto “capital migratório” como componente importante do perfil do estudante móvel; (iv) as trajetórias escolares dos estudantes móveis em relação àquela de seus pares. Cada um desses pontos será discutido a seguir, com base nos principais estudos disponíveis sobre o tema.

2.1.1 – O papel do fator socioeconômico nas desigualdades de acesso à mobilidade

Um “estado da arte” sobre as mobilidades estudantis contemporâneas no espaço europeu, realizado pela pesquisadora francesa Valérie Erlich (2012), elabora uma cartografia do tema, abarcando suas diferentes dimensões. Dentre essas, duas grandes questões são colocadas no centro das análises: há desigualdades sociais no acesso à mobilidade internacional? Quais as principais formas de que se revestem essas desigualdades? Que recursos (sociais, econômicos, culturais) são necessários para se concretizar um intercâmbio na Europa? Suas análises apontam para o impacto dos diferentes fatores que podem influenciar o acesso à mobilidade, constatando, em síntese, que “os estudantes estrangeiros da era da institucionalização da mobilidade acadêmica não formam uma categoria social homogênea” (ERLICH, 2012, p.109). Ao longo da

³²É de se ressaltar, na literatura científica, o amplo predomínio de estudos que tomam o Programa Erasmus como campo empírico, certamente em razão da extensão e do alcance de tal Programa.

obra, a autora constata que a construção do espaço europeu de ensino superior, tal como preconizado pelo Tratado de Bolonha, não garantiu uma participação igualitária entre os estudantes provenientes dos diferentes países signatários desse Tratado.

Essa mesma trilha segue o estudo de Magali Ballatore (2007), em tese que investiga as lógicas que presidem à seleção dos candidatos a um intercâmbio e às chances que eles têm de verem atendidas suas escolhas de país e instituição universitária de destino, face aos desequilíbrios migratórios e econômicos existentes entre países como a França, a Itália ou o Reino Unido. Para Erlich bem como para Ballatore, é inegável a correlação entre o favorecimento socioeconômico e a participação em um programa de mobilidade, tanto nos países mais ricos quanto nos países mais pobres. E mesmo que o Estado forneça uma subvenção pública, esta não é suficiente para compensar as disparidades sociais e de renda entre os estudantes. A bolsa oferecida por muitos programas de intercâmbio é considerada insuficiente, como apontam os relatórios das agências nacionais europeias *Eurostudent* e *International Exchange Erasmus Student Network* (ESN), citadas por Endrizzi (2010), Souto-Otero *et al.* (2006), Ballatore e Blöss (2008b). Há os que precisam de ajuda da família e a recebem, e aqueles que não recebem essa ajuda porque a família não tem condições de subsidiá-los, sendo que “estas devem garantir, ao menos, os custos iniciais com o intercâmbio”. (ENDRIZZI, 2010, p.14).

Dados provenientes da pesquisa realizada por Ballatore e Blöss (2008), demonstram que, entre 2004 e 2005, 61% dos estudantes *Erasmus* vinculados à Universidade de Provence/França, revelaram ter recebido mensalmente ajuda financeira da família, enquanto 28% afirmaram que receberam ocasionalmente e 11% jamais receberam. Da mesma forma, levantamento realizado pela rede *European Student Network* “informa que 75% dos estudantes Erasmus se beneficiam do apoio financeiro da família”, como também atestam os pesquisadores Endrizzi (2010) e Souto-Otero (2006). Em pesquisa realizada na Espanha, Ariño *et al.* (2014), concluem que o capital econômico dos progenitores influencia positivamente na decisão dos filhos de participar de um programa de mobilidade no exterior. Esse fenômeno é também constatado nos relatórios da Comissão Europeia por Souto-Otero (2008b) e Endrizzi (2010). No outro extremo, entretanto, há uma categoria de estudantes que teria à sua disposição todas as condições necessárias para usufruir da mobilidade, por serem membros de uma elite

internacional, como comprova Anne Catherine Wagner (1998), em seus estudos sobre a migração dourada.

Dados do *Eurostudent* (2009) refletem a forte relação entre as diferenças econômicas dos países e as oportunidades efetivas de êxito dos estudantes nos países de acolhida. De acordo com Erlich (2012, p.114) as diferenças socioeconômicas entre os estudantes respondem a cedendo a um “um jogo de classificações, desclassificações e reclassificações dos espaços educativos nacionais”, jogo esse que aprofunda as diferenças sociais e dirige os menos privilegiados para instituições de ensino superior igualmente menos privilegiadas, alimentando a competitividade entre eles (ERLICH, 2012, p.114). No entanto, as disputas por um lugar nesses espaços bem classificados internacionalmente - grandes centros de referência em pesquisas, instituições bem colocadas nos *rankings* internacionais - denunciam o fato de que “os projetos individuais não são livres e estão subordinados a certos determinantes sociais, como o capital econômico e mecanismos institucionais” (TERRIER, 2009).

De acordo com o jogo das classificações, os estudantes móveis que têm acesso a instituições de ensino superior de alto prestígio, se consagram como membros de “uma elite estudantil predestinada aos setores mais valorizados ou à pesquisa e, aos postos mais qualificados, seja no exterior ou em seu próprio país, e, se assimilam a uma nova elite da mundialização” (WAGNER, 1998, p.186). Esses indivíduos se destacariam da massa de estudantes orientada para ramos de estudo mais curtos, qualificados para o mercado de trabalho, como assegura Wagner (1998).

Contudo, é preciso considerar também outros fatores que contribuem para a definição do perfil discente requerido para a mobilidade internacional, em especial o papel exercido pelo capital cultural das famílias.

2.1.2 – O capital cultural: fundamento das disposições para a mobilidade

A posse de capital cultural detectada entre os estudantes móveis reforça a tese de que a desigualdade de acesso à formação internacional, por meio de um programa de mobilidade acadêmica, extrapola a influência do fator socioeconômico e atinge outros setores da vida social do estudante. Os pesquisadores do tema concordam que o estudante móvel é, em geral, beneficiado por um histórico de vantagens sociais acumuladas no âmbito familiar e, por isso, se concentram no estudo do “impacto da

origem social sobre a mobilidade e sobre a hipótese de uma hierarquização dos grupos sociais em função de suas capacidades de serem móveis” (TERRIER, 2009).

A autora Laurie Endrizzi, fundamentada nos trabalhos de Souto-Otero (2006) e Krupnik *et al.* (2007), ressalta que, na Europa, “os estudantes Erasmus são provenientes, em sua maioria, de um meio favorecido, onde o nível de educação, a categoria socioprofissional, além do capital econômico, são superiores à média da população” (ENDRIZZI, 2010, p.14). Dados estatísticos emanados de outras fontes revelam que esses estudantes, em sua maioria, possuem um pai que ocupa uma profissão intelectual de nível superior, em “um percentual de 90% entre os britânicos, 64% entre os franceses e 63% entre os italianos” (BALLATORE, 2007, p.35) e “ao menos um, dentre os dois genitores, possui um diploma de ensino superior” (BALLATORE e BLÖSS, 2008b, p. 42). Com efeito, em seu estado da arte, Erlich (2012) contabiliza numerosas pesquisas³³ que confirmam a influência da atividade profissional e da qualificação dos pais, na opção dos filhos por realizar um intercâmbio no exterior.

Parey (2008) e a agência *Eurostudent* (2009) também constatam que, na maioria dos países, os estudantes provenientes de lares com nível educacional mais elevado têm maiores chances de realizar um intercâmbio internacional na área de seus estudos. A hipótese levantada pelos especialistas da Comissão Europeia (2000) é expressa nos seguintes termos: “os pais que possuem as qualificações mais elevadas são mais conscientes da necessidade de se aprender línguas estrangeiras e da descoberta de outras culturas, e oferecem aos filhos oportunidades de desenvolvimento de seu espírito de iniciativa e de independência” (COMISSÃO EUROPEIA, p.5). Essa mesma agência chega a afirmar que o capital cultural dos progenitores e os obstáculos financeiros estão entre os fatores que influenciam a realização ou não de um intercâmbio pelo estudante europeu.

Do mesmo modo, ao investigar o papel dos “intercâmbios culturais” nas trajetórias de jovens brasileiros, Prado (2002) afirma que as famílias que enviam seus filhos para um intercâmbio geralmente possuem diploma universitário e exerce ocupações de nível superior. Ela explica que se trata de um grupo familiar que enfatiza as contribuições do intercâmbio para o crescimento e amadurecimento pessoal e, por isso, investem no estudo de línguas estrangeiras dos filhos. Nesses grupos, valoriza-se

³³ Cf. Comissão Europeia (2000); CATALANO *et al.*(2002); KING (2003); VOUREC’H, R. ZILLONIZ S., (2008); *Eurostudent* (2008; 2011).

“a questão da independência e da autonomia como resultado da “*vivência fora de casa*”³⁴ bem como a segurança e a desenvoltura que dela decorrem (p.236). Ela conclui que a experiência de estudos no exterior constitui uma escolha daqueles pais das classes médias e superiores que pretendem desenvolver nos filhos “as qualidades de dinamismo e de esforço que eles valorizam e cuja rentabilidade escolar, percebem”, premissas que são defendidas pelas estudiosas Duru-Bellat e Van-Zanten (1999, p.178).

Arinõ *et al.* (2014), em pesquisa realizada na Espanha, afirmam igualmente que a disposição para a mobilidade nasce antes para os filhos das famílias com maior capital cultural, o que lhes garante certa vantagem quando chega a hora de partir.

Ao investigar o lugar das viagens na formação das elites, a pesquisadora francesa Anne-Catherine Wagner (2007) observa que as viagens turísticas ocupam um lugar importante nas práticas educativas nesse meio social. Segundo ela, “nas classes superiores, as viagens e estadias turísticas no estrangeiro são constitutivas de um modo de distinção social” (WAGNER, 2007, p.59) que valoriza os benefícios culturais daí advindos, como “o conhecimento das línguas, a abertura para diferentes culturas e a propensão para a mobilidade” (WAGNER, 2007, p.59). Mas há que se reconhecer, por outro lado, que mudanças profundas têm ocorrido, evidenciando a extensão dessas práticas a novos públicos e que, portanto, “esta facilidade de circular pelo mundo não é mais o apanágio unicamente de jovens originários de meios sociais muito favorecidos” (DUTERCQ, 2008, p.6).

Analisando a relação entre as classes médias (em suas frações superiores) e a escola, Nogueira (2010) argumenta que, no Brasil, alguns pesquisadores³⁵ vêm detectando uma forte e acelerada expansão, nesse meio social, da demanda pela internacionalização da escolarização da prole, o que leva a autora a concluir que essa fração da sociedade “concebe, cada vez mais, a dimensão internacional do capital cultural como um componente indispensável à ampliação e validação de seu patrimônio cultural” (NOGUEIRA, 2010, p.222). A pesquisadora esclarece ainda que

a focalização [pelas pesquisas] no impacto dos estudos no exterior sobre as trajetórias escolares dos jovens, e nas expectativas e motivações dessa ação parental tem revelado que esses pais guiam-se tanto por intenções instrumentais (de superpreparação para o

³⁴ Grifo da autora

³⁵ Nogueira & Aguiar, (2008); Nogueira, Aguiar & Ramos, (2008); Aguiar, (2009).

enfrentamento da concorrência escolar e profissional), quanto por finalidades identitárias de enriquecimento e realização pessoal dos filhos. Aliando “o útil ao agradável”, eles buscam desenvolver na prole um conjunto de disposições (abertura, autonomia, adaptabilidade, disposição à mobilidade, tolerância à alteridade etc.), além de provê-la de capital cultural (fluência linguística, cultura geral e especializada) e social (contatos internacionais), todos eles elementos favorecedores de um destino privilegiado. (NOGUEIRA, 2010, p. 222).

2.1.3 – Uma família de noções: “capital migratório”, “habitus de migrante”, “habitus cosmopolita”

O capital migratório, também designado como capital de mobilidade é uma noção utilizada originalmente por Murphy-Lejeune (2003) e se refere à acumulação, pelos atores sociais, de experiências de contatos com países estrangeiros sejam elas diretas, através de viagens ao exterior, ou indiretas quando, mesmo sem viajar, estabelece-se amplo contato com imigrantes e/ou pessoas que acumulam experiências internacionais. No caso das crianças e jovens, o hábito precoce de viagens e de estadias no exterior com a família resulta na chamada “migração passiva” que, ainda que escape a uma decisão pessoal do jovem, não deixa de favorecê-lo por ocasião de eventuais mobilidades futuras (LEROT, 1999). O capital de mobilidade seria assim uma espécie de vantagem social que abrange uma série de domínios, e que vai do “conhecimento de línguas, das culturas e dos modos de vida no exterior, à dispersão geográfica da família e de seus relacionamentos, aos deslocamentos anteriores, à organização e funcionamento da carreira em vários países, a constituição das redes sociais migratórias” (WAGNER, 1998, p.118).

Murphy-Lejeune (2003) afirma que o capital migratório pode ser evidenciado por meio de quatro elementos, sendo o **primeiro deles** a história familiar e pessoal do sujeito. O papel desempenhado pela família na trajetória pessoal e nas experiências de mobilidade do estudante está relacionado à constituição cultural da família (internacional, pluricultural, plurilinguista) e suas relações com outras culturas, envolvendo contatos com parentes e/ou amigos no exterior, experiências familiares de mobilidade, local de residência (região de fronteiras, área de afluência de imigrantes etc.) e seu “grau de abertura para o estrangeiro”, mesmo sem mobilidade física (acolhimento de intercambistas, estudo e prática de línguas estrangeiras etc.).

Em **segundo lugar**, viriam as oportunidades “de cruzar a fronteira nacional” (Murphy-Lejeune, 2003, p.61) que o sujeito teve ao longo de sua vida, implicando em estadias e contatos em um país estrangeiro, bem como na constituição de competências linguísticas consideradas fundamentais, por serem intrínsecas às experiências de mobilidade. Nesse sentido, as competências linguísticas representam um fator condicionante para que o estudante seja aceito em um programa de mobilidade. Arinõ *et al.* (2014) apontam a relevância dessa competência para o ingresso em um programa de mobilidade e ressaltam a existência de sistemas de avaliações das habilidades linguísticas na maior parte dos programas de intercâmbio.

Por outro lado, o conhecimento de idiomas ocupa um importante espaço no interesse subjetivo pela mobilidade. Além de ser parte das competências mínimas para o ingresso em um programa de mobilidade, “a língua é a primeira motivação para se realizar o intercâmbio” (Murphy-Lejeune, 2003, p.85), uma vez que, atualmente, os estudantes são conscientes da necessidade de se aprender idiomas no mundo contemporâneo e acreditam na “eficácia da imersão linguística como maneira radical de forçar a aprendizagem de línguas em seu meio natural” (Murphy-Lejeune, 2003, p.85). E acrescenta ainda que os próprios estudantes reconhecem que a língua é a chave que abre a porta das relações com os nativos, sob o risco de serem excluídos socialmente.

Da mesma forma, Ballatore e Blöss (2008a) esclarecem que para muitos estudantes, a principal razão para participar de um intercâmbio é aprender uma língua estrangeira, seja visando sua formação, um emprego ou simplesmente para tornar seu *Curriculum Vitae* mais atrativo.

Convém assinalar que o número de línguas estrangeiras de que se é portador é um fator de vantagem social, haja vista que os dados demonstram que os estudantes móveis falam, em média, mais línguas estrangeiras do que os estudantes não móveis, como asseguram Boomans *et al.* (2008). No que se refere ao Erasmus, a grande maioria, (97%), fala, ao menos, duas línguas, 75% são proficientes em três línguas e 31% afirmam ter habilidade em quatro línguas (SOUTO-OTERO *et al.*, 2006). Segundo Ballatore e Blöss (2008a), a maior parte dos estudantes franceses, por eles interrogados, revelou-se bilíngue, sendo a segunda língua o inglês, o alemão ou o espanhol.

O pesquisadores Ennafaa e Paivandi (2008) – em pesquisa realizada no âmbito do *Observatoire National de la Vie Étudiante* (L’OVE) – abordaram a importância da aprendizagem linguística extraescolar obtida por meio de viagens, redes sociais, ou

mesmo por via autodidática. Para eles, esse tipo de aprendizagem tem uma finalidade de aperfeiçoamento.

A língua funciona também como um fator decisivo para a escolha, pelos estudantes, do país ao qual se dirigem em seu programa de mobilidade. É significativo que, em 2007, um em cada dois estudantes, tenha se dirigido aos Estados Unidos, ao Reino Unido, à Alemanha ou à França. Tal fato demonstra a predominância das línguas dominantes e mais difundidas, como o inglês, o francês e o alemão (OCDE, 2009). Ressalte-se que os países anglófonos, como Austrália, Canadá, Estados- Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido, são os mais atrativos, pois, falam a língua com a qual os estudantes têm maior familiaridade (EUROSTUDENT, 2009).

Entretanto, “o leque de países para onde se vai tem se diversificado ao longo dos anos, embora permaneça certo ‘tropismo’ em direção aos países desenvolvidos e de língua inglesa” (NOGUEIRA, 2010, p.221).

Em **terceiro lugar**, a autora aponta as experiências de adaptação a um meio cultural diferente do seu, podendo ocorrer no próprio país (por ocasião de mudança de uma região a outra, por exemplo) ou no exterior. No primeiro caso, fala-se de uma mobilidade “intracultural”, sobretudo em países cuja diversidade linguística, econômica e/ou cultural pode causar uma grande ruptura. No segundo caso, trata-se de uma mobilidade “intercultural” ou (transnacional) que tem como ponto comum “confrontar o indivíduo com um mundo desconhecido, cujas regras de navegação ele não domina”. (MURPHY-LEJEUNE, 2003, p.61). De todo modo, trata-se de uma experiência de adaptação que expõe o indivíduo a viver uma “transição entre dois mundos diferentes”, levando-o a passar pelo *status* de “estrangeiro temporário”, mesmo que em seu próprio país.

O **quarto** elemento a compor o capital migratório diz respeito a traços específicos de personalidade de cada sujeito. Mesmo entre indivíduos com histórico familiar de mobilidade, podemos detectar traços de personalidade bastante distintos: uns se revelarão mais inclinados à mobilidade do que outros. Aqueles mais predispostos são considerados por Murphy-Lejeune como detentores de uma “personalidade viajante” e tenderiam a ser mais extrovertidos, sociáveis e interessados pelo mundo exterior, curiosos e atraídos pela novidade, sempre dispostos a estabelecer novas relações. Essas características concorreriam para uma adaptação mais positiva à alteridade, do que a dos indivíduos de “personalidade sedentária” (MURPHY-LEJEUNE, 2003, p.69). Segundo

Zarate (2003), essas disposições específicas do ator social pluricultural compreendem, por sua vez, quatro elementos: a atitude pessoal, com destaque para a abertura de espírito; a capacidade de estabelecer relações sociais de qualidade; e, finalmente, as capacidades de adaptação e de comunicação, associadas ao desembaraço e à autoconfiança.

De modo bastante próximo, os estudos de Ângela Xavier de Brito (2000, 2002, 2004, 2005, 2010) realizados com estudantes brasileiros na França, levaram-na a concluir que “a familiaridade com os processos de mobilidade espacial é adquirida com a necessidade precoce de migrar, sozinhos ou acompanhados por seus familiares, que a maioria dos estudantes brasileiros experimentou, ao buscar ter acesso a uma oferta de formação qualificada” (XAVIER DE BRITO, p.436). Os sujeitos de sua pesquisa eram marcados por “trajetórias entrecortadas de constantes migrações escolares, as quais mostram a aquisição progressiva da facilidade com a conquista de novos espaços” (XAVIER DE BRITO, p.436). A autora ressalta que os estudantes migram geograficamente, passando de “sua aldeia a uma cidade um pouco maior, em seguida à capital de seu Estado natal e, mais tarde, talvez, às grandes metrópoles [...], antes de ousar, finalmente, dar o mergulho para o exterior” (XAVIER DE BRITO, p.436). Em suas palavras:

eles mesmos confessam que a partida para o exterior é, de certa forma, consequência lógica das etapas anteriores; que jamais teriam a coragem de abandonar o país de origem se não tivessem antes dado esses primeiros passos que os conduzem a situações novas, que os afastam do ambiente do lar, em suma, que cortam suas raízes locais (XAVIER DE BRITO, 2010, p.437).

Em síntese, para essa autora, a formação de um sistema de disposições favoráveis à partida para o exterior é composta por três fatores que podem ser cumulativos ou não, sendo o primeiro: “uma certa familiaridade com os processos de mobilidade espacial; o segundo, uma certa familiaridade, imaginária ou concreta, com exterior; e o terceiro, uma certa familiaridade com os estudos em um país estrangeiro” (XAVIER DE BRITO, 2010, p.435). Para definir a natureza desse sistema, a autora lança mão da noção de “*habitus* de migrante” que decorreria “dos modos de interiorização das experiências vividas pela maioria dos indivíduos submetidos, por diversos motivos, a situações de mobilidade espacial durante sua trajetória” (XAVIER DE BRITO, 2010, p.437). Por fim, e convergindo com as conclusões do estudo de

Murphy-Lejeune, Xavier de Brito concorda que “a história familiar e pessoal é um dos componentes mais fortes do *habitus*: certo tipo de experiência que não se constrói no vácuo” (XAVIER DE BRITO, 2010, p.435) e que para Nogueira (2007), significa que “quanto mais cedo ocorrer o contato, maior será a inclinação dos jovens a deixar seu país natal e a se abrir para as experiências internacionais” (NOGUEIRA, 2007, p.24).

Por sua vez, o estudo de Ballatore (2007) verificou que os estudantes pertencentes aos meios sociais favorecidos tendem a adquirir um capital migratório mais elevado. Assim como o estudo de Ballatore e Blöss (2008a) que constatou, na figura do estudante móvel, um indivíduo com um passado migratório relativamente rico. Para os autores, “é como se, devido aos pais serem favorecidos e viajarem frequentemente ou terem se movido em diversas escalas geográficas, os estudantes Erasmus tivessem desenvolvido certa aptidão para a mobilidade” (p.71).

Já Wagner (2010) prefere falar em um “*habitus* cosmopolita” que se forma na medida em que ocorrem as interações com os estrangeiros. São disposições que se manifestam, entre outros, por meio do estabelecimento de uma rede internacional de amigos, cujas relações ajudam a manter e aumentar essas disposições culturais. Para esses grupos, o que acontece em outro país, no exterior, nunca é estranho, é parte do ambiente o mais familiar, social e cultural possível (WAGNER, 2010). “A longa familiaridade com as viagens permite uma verdadeira incorporação dessas propriedades sociais” (WAGNER, 2010, p.93).

Além disso, segundo Wagner, “a maioria das famílias ‘internacionalizadas’ investe mais sistematicamente seus recursos em estratégias de educação, vida profissional, entre outras dimensões da vida social” (WAGNER, 2010, p.95). Nelas, “o hábito precoce de viajar e de vivenciar estadias no exterior favorece, inegavelmente, as mobilidades ulteriores [...]”, com o que concorda plenamente Erlich (2012, p.116) que reconhece que o capital de mobilidade não constitui “um ponto de partida para a maioria sedentária”. De acordo com Weenink (2005), constituem novos indicadores de cosmopolitização das famílias: a frequência e a duração das viagens de trabalho ao exterior; a utilização do inglês oral e escrito nas atividades profissionais; o fato de visitar ou receber amigos estrangeiros; a leitura de livros ou de jornais estrangeiros. Para Nogueira (2007), “as famílias que mantêm, no lar, um clima favorável ao contato direto e continuado com os modos de vida e costumes estrangeiros são mais aptas a produzir

indivíduos predispostos a aceitar – e até mesmo a procurar – experiências de alteridade cultural” (NOGUEIRA, 2007, p.24).

No âmbito familiar, a influência da fratria sobre os projetos de mobilidade não pode ser negligenciada: dados da Comissão Europeia (2000) demonstram que cerca de 20% dos estudantes Erasmus têm irmãos ou irmãs que já haviam realizado estudos no exterior. Para Murphy Lejeune (2003), as experiências de mobilidade estudantil dos irmãos mais velhos constituem, muitas vezes, um modelo capaz de inspirar os irmãos mais novos, os quais “reproduzem o caminho dos mais velhos” (p.64).

Desse conjunto de trabalhos depreende-se que o pertencimento social condiciona a detenção, pelos sujeitos, seja de “capitais”, seja de “habitus” de mobilidade, e constitui, portanto, um fator condicionante da “competência migratória para os estudos” (Wagner, 1998, p.118).

2.1.4 – O capital escolar: as disposições escolares determinantes

A definição dada por Nogueira (2004, p.135) para a noção de “trajetória escolar”, a qual refere-se a um “encadeamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos nos diferentes campos do espaço educacional” é fundamental para a compreensão do conceito de capital escolar, o qual passa pelo percurso biográfico que deve ser captado por meio dos acontecimentos que o pontuam, com seus momentos decisivos, suas bifurcações e encruzilhadas (Nogueira (2004, p.135). E o que dizem os estudos sobre as biografias escolares dos estudantes em mobilidade? Quais as disposições escolares deles requeridas? Há, entre eles, acúmulo sob a forma de capital escolar, entendido sucesso ou bom rendimento no mercado escolar?

Os estudos sobre as trajetórias escolares realizados por Nogueira, no Brasil, enfocam os indicadores que determinam o acúmulo do capital escolar. Na raiz do conceito de trajetórias escolares, situam-se as práticas de socialização e de acompanhamento da escolaridade, sobre o modo como as famílias transmitem valores e admitem as práticas educativas, tendo em vista a construção de projetos, bem como a “escolha” dos estabelecimentos de ensino, incluindo o acompanhamento da escolaridade pelos pais e, até mesmo, a demanda por cursos particulares (NOGUEIRA, 2004 e DAVERNE, 2011).

Como salienta Daverne (2011) é preciso ter em conta que

os pais mais bem-dotados constroem, de maneira bem consciente, o percurso escolar dos filhos, visando a melhor eficácia. Com a finalidade de alcançar certo nível de excelência e de prestígio, as escolhas têm o dever de otimizar a carreira escolar dos filhos [...]. Além de serem matriculados em estabelecimentos de prestígio. A escolha do contexto escolar de qualidade passa eventualmente pela desconsideração do cadastro escolar ou pela matrícula em um estabelecimento de ensino privado de renome. Esses mesmos pais, que têm uma visão estratégica e instrumental da escola, são capazes de prolongá-la através de uma “pedagogização” da vida cotidiana: os deveres são supervisionados, os filhos são enquadrados, os recursos familiares mobilizados, assim como as atividades de lazer educativo e de esporte, muitas vezes, supervalorizadas. Por exemplo, a aprendizagem da música ou da dança é uma atividade codificada que acaba suscitando disposições para a regularidade, o ritmo, a cadência e, finalmente, para o respeito do emprego do tempo. Assim, o tempo livre dos filhos converte-se em tempo produtivo. Do mesmo modo, esses pais privilegiam, na escolha dos colegas, uma relação social “entre iguais” que, geralmente, serve para estruturar o trabalho e fornece pontos de apoio. (DAVERNE, 2011, p.769).

Em pesquisa publicada por Nogueira (2011), a autora³⁶ investiga a construção da excelência escolar por meio da análise de relatos de trajetórias escolares de um grupo de estudantes universitários pertencentes a famílias das camadas médias intelectualizadas, contribuindo para as análises desta pesquisa, ao aplicar o conceito de trajetória escolar a estudantes de nível acadêmico. Para tanto, define duas frentes que participam da constituição da noção de capital escolar: “os itinerários percorridos por estudantes universitários brasileiros provenientes das camadas médias intelectualizadas e as estratégias praticadas por esses e, por suas famílias, no decorrer de sua formação escolar” (NOGUEIRA, 2011, p.127), elegendo como evidências empíricas: o fluxo das trajetórias escolares; as redes de ensino e os estabelecimentos frequentados; o momento do vestibular; a vida acadêmica e os estudos no exterior.

Assim como Daverne (2011) atribui um papel fundamental à aquisição das disposições escolares, sem percalços, Nogueira (2011), considera que o “**fluxo das trajetórias**” calcado pela determinação do capital escolar se baseia na fluência e

³⁶ Os dados da referida pesquisa foram obtidos em 1994-1995, em Belo Horizonte. Trata-se de um grupo de 37 estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais, 21 mulheres e 16 homens, selecionados segundo dois critérios: 1) estar cursando ou ser recém-formado em um dos 37 cursos de Graduação oferecidos pela UFMG, à época. 2) ser filho de pai e mãe professores do Ensino Superior/pesquisadores, com a mais alta titulação possível.

linearidade dos percursos escolares, sem intercorrências que possam acarretar atrasos na progressão do estudante dentro do sistema escolar. Decorre dessa coordenação entre bom desempenho e bom aproveitamento do tempo escolar a maior evidência empírica de um trajeto escolar fluente: “a idade de entrada na universidade” (NOGUEIRA, 2011, p.128). A autora conclui que, em torno de 75% da população de sua pesquisa “chegaram à universidade antes da idade regular (40%) ou na idade regular (35%)³⁷ sem apresentarem em seu passado escolar qualquer tipo de atraso” (NOGUEIRA, 2011, p.128).

Quanto às **redes de ensino** frequentadas pelos estudantes que participaram da pesquisa, a estudiosa apurou que se trata de indivíduos que cursam a escola básica (ensino fundamental e médio) privada e ensino superior, público. Essa trajetória é conhecida como “circuito virtuoso”,³⁸ pois conduz o estudante a um tipo de ensino superior de reconhecida qualidade.

No que concerne ao exame **vestibular**,³⁹ a maioria desses estudantes estabelece estratégias de acesso a esse processo seletivo, desde o início do ensino médio, ora como treineiros⁴⁰ com a finalidade de se certificarem de seus níveis de desempenho e conhecerem os procedimentos cobrados mediante a prática do exame, ora se matriculando em cursinhos preparatórios, pois, sabe-se, de acordo com estudos realizados por Whitaker & Fiamengue (1999) que essa prática pode situá-los, inclusive, entre os aprovados nas primeiras colocações ou favorecer sua aprovação na concorrida disputa por uma vaga, em uma universidade pública, em geral, mais disputada. (NOGUEIRA, 2011)

Em relação à **vida acadêmica**, a pesquisadora analisou o exercício de “atividades extrassala de aula, que ocorre paralelamente às aulas e atividades curriculares mínimas obrigatórias” (NOGUEIRA, 2011, p.140) por considerar que estas acrescem características importantes para uma trajetória escolar exitosa, haja vista que, a maioria de seus entrevistados, isto é 51%, foram bolsistas de iniciação científica (IC).

³⁷ Considerou-se como idade regular 18 anos completos no caso do ensino brasileiro.

³⁸ Em oposição ao “circuito vicioso” realizado por estudantes de escola básica pública que cursam um ensino superior privado, nem sempre de boa qualidade. (Souza, 1990/1991).

³⁹ No período de realização da pesquisa referenciada, a UFMG adotava o “exame vestibular” para admissão no ensino superior. Hoje, adotam-se os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, pode-se dizer que as estratégias se mantêm pois os fins são os mesmos.

⁴⁰ Prática de se expor ao exame vestibular antes mesmo da conclusão do Ensino Médio, visando treinar-se e, assim, capacitar-se para enfrentar esse exame no momento oportuno. Essa prática vem se difundindo aceleradamente entre as camadas médias, resultando, inclusive na recente criação de um neologismo “treineiro”, pela grande imprensa. (Nogueira, 2011, p.134)

Além disso, ela constatou o exercício de monitoria de disciplinas ou participação em programas de extensão universitária e estágios facultativos, fatores que agregam valor ao perfil de elite acadêmica que, muitas vezes, conhece os meandros desse universo, dispondo de informações a respeito do sistema universitário e, contam com o papel ativo desempenhado pelos pais na orientação de seus percursos.

De acordo com Nogueira (2011), constata-se na voz de seus entrevistados a “constante preocupação dos pais com as credenciais acadêmicas adquiridas pelo filho ao longo do percurso universitário”, em manifesta inquietação com repercussões sobre a futura vida profissional deste (NOGUEIRA, 2011, p.142).

A sociologia da família e a sociologia da educação, segundo a mesma autora, têm postulado que as famílias contemporâneas são impelidas a instrumentalizar seus filhos para as diferentes situações de competição a que estes deverão enfrentar na vida, além de postularem a crescente importância do capital escolar na determinação do destino ocupacional e da posição social do indivíduo (NOGUEIRA, 1998c).

Outro elemento analisado por Nogueira (2011, p.146) sobre os itinerários escolares dos jovens participantes de sua pesquisa, como já sinalizado inicialmente, é o **cosmopolitismo** presente nas trajetórias escolares desses indivíduos, graças ao estabelecimento de diversos mecanismos que incluem três pontos principais: a) Mudanças temporárias da família para país estrangeiro com o objetivo de aperfeiçoamento acadêmico dos pais; b) Estádias de curta duração (por volta de 6 meses), financiadas pelos pais, via de regra, no decorrer dos estudos universitários e; c) Participação em programas internacionais de intercâmbio cultural, organizados por empresas operadoras de intercâmbio.

A esse respeito, “a experiência de uma temporada de estudos fora do país repercute na vida desses jovens de várias maneiras” afirma Nogueira (2011, p.148), tanto no domínio de línguas estrangeiras, provendo proficiência para futuros exames, inclusive, os de admissão na universidade quanto na influência nas definições de uma carreira escolar. E, além disso, amplia o aproveitamento da formação quando voltam ao país, haja vista que essa experiência tende a proporcionar, principalmente aos matriculados no ensino superior, uma visão redimensionada de seu curso.

A autora conclui que as famílias das camadas médias por ela enfocadas têm

a capacidade de tirar proveito das oportunidades, trunfos e recursos disponíveis – em cada conjuntura particular do campo escolar- em favor do destino escolar dos filhos. Estratégia de excelência, por parte dos pais ou do próprio jovem, foram detectadas no que concerne à escolha dos estabelecimentos de ensino, à utilização do capital de informações sobre o sistema educativo, às formas de gestão da carreira escolar, ao investimento do capital social e profissional paterno, às estadias no exterior. Fizeram-se ver escolaridades no decurso das quais pouco espaço se deixa ao acaso; em que a antecipação e a providência primam sobre a correção dos desvios; em que a formação intelectual e a preparação para a autonomia têm precedência sobre a formação profissional e a relação pragmática com o conhecimento. Escolaridades que se desenrolam num horizonte temporal estendido que autoriza o pressentimento da chegada aos níveis mais altos da pirâmide escolar. Escolaridades que se dão em escala internacional, propiciando, desde cedo, a experiência de outros sistemas de ensino e a aquisição de um *habitus* cosmopolita. (NOGUEIRA, 2011, p.150-151).

Portanto, o capital escolar é um recurso predisponente para a mobilidade por ser característico do perfil de um estudante cuja escolarização constitui, dentre outras possibilidades, uma preparação para o desafio das fronteiras. Ballatore e Blöss (2008) revelam que a exigência desse capital impera em várias etapas do processo de mobilidade do programa Erasmus, inclusive, de forma antecipada e precoce. Sua influência opera, especialmente, no sentido de delimitar as chances dos interessados na mobilidade, influenciando em várias etapas da seleção, desde o destino até as formas de instalação na instituição universitária e no país escolhidos.

Embora se acredite que os candidatos ao Erasmus sejam selecionados de acordo com princípios meritocráticos (alto nível de performance escolar, autodisciplina nos estudos etc.), sabe-se que essa característica se acresce, em especial, dos efeitos das vantagens sociais de que os estudantes dispõem. Ballatore (2011) e Ballatore e Blöss (2008a) demonstram - com base em pesquisa do *Observatoire Universitaire Régionale de l'insertion professionnelle* (OURIP) na França - que os estudantes Erasmus são mais precoces na vida escolar e estão mais avançados nos estudos do que o conjunto de seus pares. Em torno de 82% dos estudantes Erasmus têm idades entre 23 e 26 anos, o que mostra certo estímulo à mobilidade de estudantes jovens (SOUTO-OTERO, 2008a).

Pesquisa realizada, em 2010, pelo *Observatoire National de la Vie Étudiante* (L'OVE) indica que a probabilidade de se realizar um intercâmbio, no quadro de um

programa institucionalizado, é mais elevada para os mais jovens. Em sua pesquisa, Erlich (2012, p.111) afirma que “quanto mais jovem for o estudante que se candidatar ao Erasmus, maior será sua chance de ser aceito porque concluiu com antecipação uma formação que, a rigor, demanda maior tempo”. Essa precocidade revela o perfil de um estudante com disposições escolares acima da média que o qualifica como ótimo ou excelente. Em dados relativos, a pesquisa do *L’OVE* demonstra que esses estudantes teriam em torno de 18 anos e representam 25% dos estudantes Erasmus. A Comissão Europeia resume bem tais características ao afirmar que “os estudantes universitários formam um grupo seletivo na maioria dos países europeus. Os estudantes Erasmus constituem um grupo seletivo dentro desse grupo”. (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

2.2 – A problemática da pesquisa

No caso do Programa CsF, estaríamos diante de uma “população socialmente favorecida e escolarmente selecionada”? a exemplo do diagnóstico feito por Ballatore e Blöss (2008b, p.45) para definir os estudantes europeus que participam do Programa Erasmus.

Um levantamento das pesquisas nacionais cujo objeto empírico é o Programa CsF evidenciou uma ausência de estudos que o enfocassem da perspectiva das desigualdades de acesso à mobilidade, como vêm fazendo pesquisadores estrangeiros. Em vista disso, nosso propósito será o de investigar as condições de acesso a esse bem cultural, à luz dos pressupostos teóricos acima apresentados. A interrogação maior que nos propomos responder é, dito de modo muito sucinto, “quem são os contemplados com uma bolsa no programa CsF?” Para tanto, há que se traçar o perfil social e escolar do estudante beneficiário, o que faremos tendo como pressuposto aquilo que foi detectado, pelos estudiosos europeus, na realidade do Programa Erasmus.

No plano sociodemográfico, observar-se-á a repartição da participação entre os dois sexos e seu grau de equalização na mobilidade acadêmica internacional, sabendo-se que, no âmbito internacional, constata-se uma tendência à prevalência feminina no quadro das mobilidades, confirmada, ao final dos anos 1990, a partir de estudos realizados pela Comissão Europeia (2000) que mostraram que “59% dos estudantes recrutados pelo Erasmus eram mulheres” (ERLICH, 2012, p.112). Na perspectiva apresentada por Ramos e Nogueira (2014) “a mobilidade internacional é um sinal de

sucesso educativo”, sobretudo quando se sabe, de acordo com Marry (2000) e Rosemberg (2001) que as mulheres têm assumido a dianteira no mercado educacional, embora a participação nas ciências exatas, ainda seja menor em relação ao perfil masculino. O fator idade será examinado, tendo em conta que se trata de um indicador da excelência do percurso escolar e que os estudantes móveis são cada vez mais jovens como confirmam os levantamentos da Comissão Europeia (2011) e vários estudos como aqueles realizados por Prado (2002), Ramos (2009), Nogueira (2011), Ballatore (2007) e Erlich (2012). A variável raça será examinada tendo como pano de fundo as políticas de ação afirmativa atualmente em vigência nas grandes universidades brasileiras. As características demográficas do grupo familiar do estudante (número de irmãos, lugar na fratria) exercem sabidamente uma influência no processo de escolarização da prole. Essa questão tem sido objeto de pesquisas na Sociologia da Educação, e está fortemente associada à questão dos investimentos parentais na trajetória escolar dos filhos, impactando na obtenção, por eles, do capital cultural em geral, mas também do capital escolar e do capital “migratório”. Por fim, uma cartografia da origem geográfica dos estudantes deverá verificar a hipótese de um *habitus* de migrante bem como local de moradia.

O levantamento do perfil socioeconômico dos bolsistas levou em conta variáveis como a renda familiar, a categoria socioprofissional dos pais, tendo, sobretudo, como pressuposto que a situação econômica da família constitui um trunfo importante para a aquisição de vantagens culturais estratégicas na disputa pelo ingresso em um programa de mobilidade internacional, podendo impactar inclusive na escolha do país de destino e na aceitação por parte da instituição estrangeira escolhida. Além de representar a garantia da manutenção do estudante no exterior, em caso de insuficiência ou ausência do subsídio governamental, ou de assegurar as melhores condições de vida durante o intercâmbio e seu bom aproveitamento, como mostram os estudos de Ballatore e Blöss (2008), Endrizzi (2010), Souto-Otero *et al.*, (2006), Erlich (2012) e Ballatore (2007). Para confrontar e também complementar o levantamento da realidade familiar, esse perfil considerou ainda as condições financeiras do próprio estudante, como a necessidade de exercer trabalho remunerado durante sua formação ou o recurso a benefícios e auxílios como bolsas de estudo etc.

O perfil sociocultural dos estudantes beneficiados pelo CsF foi evidenciado por meio das variáveis nível de instrução dos pais, conhecimento de idiomas entre os

membros da família, experiências e condições de suas viagens ao exterior. Esses últimos fatores constituem indicadores utilizados pelos pesquisadores para calcular o volume de “capital internacional” (WAGNER, 1998, p.95; POUPPEAU, 2004) possuído pela família ou, em termos preferidos por alguns autores, seu grau de cosmopolitismo, o qual constituiria uma “forma de capital cultural” no mundo contemporâneo globalizado, segundo as ideias defendidas por Weenink (2005). É essa dimensão cosmopolita que – quando transmitida à prole – seria responsável por um potencial de desenvolvimento, nos filhos, de disposições requeridas pela mobilidade, tais como: abertura de espírito, autonomia, adaptabilidade, tolerância à alteridade etc., sem falar nas transmissões inter-geracionais da competência linguística, da cultura geral e especializada e, ainda, de uma rede de relações sociais envolvendo contatos internacionais, como lembra Nogueira (2010).

Por fim, o perfil escolar e acadêmico do bolsista do Programa CsF foi obtido mediante dados sobre seu passado escolar (estabelecimentos e redes de ensino frequentados, desempenho escolar, formação extracurricular em línguas estrangeiras, sucesso no ingresso no curso e instituição de ensino superior escolhidos etc.), com ênfase na eventual existência, ao longo do percurso escolar, de experiências de mobilidade, como, por exemplo, intercâmbios linguísticos de curta duração ou – no nível do ensino médio – intercâmbio de *high school*, fenômeno fortemente associado à realidade educacional de determinadas frações da classe média, tal como estudado por (PRADO, 2002) em sua tese de doutorado. Buscou-se também detectar a obtenção de prêmios e distinções acadêmicas que favorecem - como se viu no capítulo anterior – o acesso a uma bolsa do Programa CsF. Em síntese, a intenção é a de verificar a hipótese de estarmos diante de uma “elite escolar”, composta por sujeitos sobreviventes de um feroz processo de seleção (escolar), nos termos formulados por Xavier de Brito (2004; 2005), mas que, para tanto, dispôs desde cedo, por meio de investimentos parentais e pessoais, das condições requeridas para o acesso a um bem educacional ainda raro entre nós.

Porém, o perfil do estudante CsF deve ser completado com as características específicas do intercâmbio, o que implicou na identificação das áreas prioritárias, dos países e universidades de destino. Essas variáveis permitem identificar os fluxos migratórios entre os diferentes continentes, países e instituições universitárias; e verificar o estatuto dessas últimas em listas classificatórias (*rankings*), como o “*Times*

Higher Education”, por exemplo. A resposta a tudo isso deverá revelar o grau em que os estudantes do CsF estão presos ao “jogo das classificações”, como defende Erlich (2012), em suas análises das desigualdades que afetam os estudantes inscritos em programas de mobilidade, no mundo todo.

2.3 – Metodologia da pesquisa

2.3.1 – Natureza da pesquisa e a coleta dos dados

A perspectiva sociológica definida para a investigação determinou um percurso metodológico com duas vertentes: uma vertente quantitativa, por meio de um levantamento de dados em larga escala e uma vertente qualitativa, por meio da análise de conteúdo de um conjunto de depoimentos escritos, além da análise documental relativa ao extenso conjunto de documentos referentes ao Programa CsF que foram manipulados e examinados no primeiro capítulo.

A população pesquisada partiu de um universo de 1538 estudantes dos cursos de Graduação da UFMG que se beneficiaram de bolsa do Programa CsF no ano de 2013 (com término do intercâmbio previsto para 2014), em resposta aos editais da CAPES e do CNPq.

O planejamento da pesquisa empírica definiu duas frentes de trabalho de coleta de dados. A primeira consistiu na coleta de dados secundários da PROGRAD/COPEVE/UFMG e do banco nacional de dados do CNPq. A segunda consistiu na produção de dados primários, por meio da aplicação, pela pesquisadora, de um questionário – com questões fechadas e abertas – a uma amostra extraída do universo acima mencionado.

A) A obtenção dos dados secundários

Nessa etapa foram utilizadas informações de uma planilha da PROGRAD/COPEVE/UFMG originada de questionários respondidos pelo total de estudantes matriculados na UFMG em 2013. Desse mesmo documento, foram extraídos dados referentes à parcela de estudantes das engenharias. Essas informações foram analisadas para fins comparativos aos dados dos pesquisados, tais como: cor ou raça,

tipo de escola onde cursou o Ensino Médio, turno, número de tentativas de ingresso no ensino superior, frequência a cursinho pré-vestibular, capacidade de leitura em língua estrangeira, exercício de atividade remunerada, renda mensal do grupo familiar, nível de escolaridade e ocupação profissional dos pais.

Do mesmo modo, para análise de dados referentes aos pesquisados, também foi examinado um *Data mart* nacional do CNPq que fornece o cadastro de todos os alunos beneficiados com bolsa para participar Programa CsF, no período de 2012 a 2013, por meio do qual obtivemos uma planilha contendo dados (nome, sexo, curso de origem, área prioritária, duração do intercâmbio, país e instituição de destino etc.) dos estudantes da UFMG que ingressaram no CsF no ano de 2013⁴¹ (N=1538) e que se tornaram nosso universo inicial de sujeitos⁴². Essa fonte inicial de dados forneceu as primeiras pistas para a identificação dos estudantes e, respondeu, em parte, à questão “quem são os beneficiários do Programa Ciência sem Fronteiras da UFMG no período de 2013?”. A partir dessa planilha, obtivemos – junto à Diretoria de Relações Internacionais da UFMG – os endereços eletrônicos desses estudantes, possibilitando assim a posterior realização da coleta de dados primários.

Além disso, de posse da identificação e nomes dos bolsistas, foi possível a consulta à Plataforma Lattes para obtenção de informações a respeito de suas trajetórias escolares e acadêmicas (participação em programas de Iniciação Científica, em projetos de extensão etc.), premiação em olimpíadas do conhecimento e nível de proficiência em línguas estrangeiras. Do mesmo modo, recorreu-se à plataforma de cadastro de alunos da UFMG (o “Minha UFMG”) para conferir a identidade de cada estudante.

B) A obtenção dos dados primários

Para a coleta dos dados primários obtidos diretamente com os sujeitos da investigação, optou-se pela aplicação de um questionário com 26 questões fechadas e 34 questões abertas, a uma amostra dessa população, obtida por meio de “Amostragem Aleatória Simples”. O que define a amostragem simples são as características

⁴¹ A autora agradece à importante colaboração de Alice Lopes – doutoranda da Universidade de Edimburgo – no acesso aos dados que compõem essa planilha e à Brésia França Nonato, doutoranda da Faculdade de Educação da UFMG pelo compartilhamento dos dados da Prograd/Copeve/UFMG.

⁴² A planilha continha 1544 nomes no total. Contudo, ao conferir na Plataforma do “MinhaUFMG” – portal de identificação dos usuários matriculados na UFMG - seis nomes não foram encontrados e, portanto, foram excluídos da população investigada.

homogêneas da população pesquisada e, nessa pesquisa, a população corresponde a essa definição em várias características. Ex: todos são estudantes da UFMG; são estudantes que participaram de um mesmo programa de mobilidade; fazem parte do mesmo recorte temporal. Contudo, compõem estratos diferentes em relação ao sexo e aos cursos dos quais fazem parte. Portanto, a fim de garantir uma participação mais igualitária desses sujeitos, a amostra foi estratificada quanto à participação de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino. Com a mesma finalidade calculou-se, proporcionalmente, o número de estudantes por curso. A opção por determinar a proporção dessas duas variáveis por estrato na amostra deve-se ao fato de que, **no primeiro caso**, a participação feminina nas ciências tem sido objeto de pesquisas e, de acordo com Melo (2008), há uma necessidade de que todas as estatísticas produzidas sobre o sistema escolar e científico sejam apresentadas num recorte de gênero para desvelar o papel feminino na criação do conhecimento científico. Portanto, os resultados desta pesquisa trazem proporcionalmente dados informados por estudantes de ambos os sexos. No **segundo caso** considere importante determinar a proporção de participantes por curso de graduação porque as áreas prioritárias do CsF são bastante diversas quanto à composição de cursos e quanto ao número de estudantes por curso e, pode ter estudantes com perfis sociais muito diferentes, à luz dos estudos que enfocam a seletividade social associada à escolha de carreira, tal como realizado por Peixoto *et.al.* (2002).

Para o cálculo geral da Amostragem Aleatória Estratificada considerou-se admissível o erro de 5%. A determinação do tamanho mínimo da amostra seguiu a orientação abaixo:

$$n_0 = \frac{1}{(E_0)^2}$$

n_0 = tamanho mínimo

E_0 = erro máximo admitido

Substituindo:

$$\frac{1}{(0.05)^2} = \frac{1}{0,0025} = 400 \text{ elementos, quando não se conhece o N total.}$$

(tamanho da população)

Quanto se conhece o tamanho da população então, tem-se que corrigir o valor usando a seguinte fórmula:

$$N = \frac{(N.n0)}{N+n0}$$

n = Amostra corrigida com base na população

N = O n° da população

n° = Tamanho mínimo da amostra

então

$$n = \frac{1538.400}{1538+400} = \frac{615200}{1938} = 317$$

Desse modo, para que a confiabilidade dos dados se mantivesse em torno de 95%, a amostra mínima de entrevistados foi estabelecida em 317 sujeitos. A partir de então, calculou-se, a proporção de estudantes que teria que ser entrevistado por curso, considerando-se as diferenças quantitativas de cada curso quanto ao número de enviados para o intercâmbio do CsF. Por exemplo: o curso de Engenharia Elétrica enviou, de acordo com os dados coletados, um total de 117 alunos. Desse total quantos, proporcionalmente, deveriam ser entrevistados? E, dentre eles quantos do sexo masculino e feminino para garantir a representatividade por sexo? Assim, foram elaborados os seguintes cálculos:

Exemplo:

- $\frac{117}{1538} \times 100 = 7,6\%$ do total,
- Então 7,6% da amostra que são 317, $\% = 0,076 \times 317 = 24$
- Portanto, 24 alunos do curso de Engenharia Elétrica deveriam ser entrevistados.
- Sabendo-se que 79% desses estudantes são do sexo masculino e 21% feminino, tem-se que, a amostra masculina referente a esse curso seria: $0,79 \cdot 24 = 19$ e o restante, ao todo cinco (5), representaria a amostra feminina do curso.

Estendendo-se esse cálculo a toda a população investigada, a amostra final alcançada totalizou 508 estudantes. A tabela 7, abaixo, apresenta a distribuição da amostra necessária para que a pesquisa se mantivesse dentro da margem de erro. Portanto, calculou-se a amostra geral por curso, a amostra ideal masculina e feminina e o contingente coletado, contendo o número de respostas alcançadas em todos os cursos

que compõem as áreas prioritárias por sexo. Ressalta-se que esse desmembramento por curso cumpre apenas essa função metodológica tendo em vista o alcance de uma amostragem confiável, e que, daqui por diante, os cursos serão considerados dentro de sua área prioritária, em correspondência ao Programa CsF.

Tabela 7 – Distribuição de alunos por curso com base no N da pesquisa e na proporção baseada na amostra geral, por sexo e por coleta alcançada.

CURSOS	Qtde. alunos	Amostra Geral	Amostra Masc.	Amostra Fem.	Coletado Masc.	Coletado Fem.
Eng. Elétrica	117	24	19	5	20	7
Eng. Produção	118	24	11	13	12	20
Arquitetura	139	29	8	21	9	28
Eng. Mec.	119	25	20	5	30	5
Eng. Civil	120	25	14	11	14	17
Ciências Biológicas	113	23	8	15	7	16
Eng. Química	80	16	8	8	8	9
Medicina	74	15	10	12	8	11
Eng. de Cont. e Aut.	74	15	13	2	13	2
Eng. de Minas	58	12	9	3	10	1
Eng. Metalúrgica	57	12	9	3	8	3
Eng. Aeroespacial	59	12	10	2	10	-
Ciência da Computação	45	9	8	1	14	1
Engenharia Ambiental	33	7	2	5	3	6
Farmácia	36	7	2	5	2	8
Artes	20	4	1	3	2	-
Química	27	6	2	4	4	7
Física	23	5	4	1	2	2
Design	22	5	2	3	1	3
Medicina Veterinária	22	5	1	4	2	2
Enfermagem	20	4	1	3	-	5
Comunicação Social	13	3	-	3	-	3
Psicologia	9	2	-	2	1	2
Biomedicina	15	3	1	2	2	2

Tabela 7 – Continuação

CURSO	Qtde. alunos	Amostra Geral	Amostra Masc.	Amostra Fem.	Coletado Masc.	Coletado Fem.
Nutrição	11	2	-	2	-	4
Engenharia de Alimentos	6	1	-	1	-	-
Geologia	8	2	1	1	-	1
Bioquímica	1	-	-	-	-	-
Cinema de Anim. e Artes	5	1	-	1	-	2
Engenharia Agrícola	5	1	-	2	-	2
Matemática	3	1	1	1	1	1
Educação Física	5	1	-	1	2	2
Geografia	4	1	1	-	-	1
Matemática computacional	5	1	1	-	2	1
Odontologia	10	2	1	1	1	5
Engenharia de Sistemas	6	1	1	-	3	-
Engenharia Florestal	4	1	-	1	-	2
Zoologia	1	-	-	-	-	-
Ciências Atuariais	2	-	-	-	-	1
Estatística	2	-	-	-	-	2
Fonoaudiologia	3	1	-	1	-	2
Aquacultura	1	-	-	-	1	-
Ciência Socioambientais	1	-	-	-	-	-
Engenharia de Transportes	1	-	-	-	-	-
Eng. Naval e Oceânica	1	-	-	-	-	-
Música	2	-	-	-	1	-
Terapia Ocupacional	3	1	-	1	-	-
Radiologia	2	-	-	-	1	-
Total	1538	317	172	145	248	260

Fonte: Elaboração própria.

O Questionário foi composto por questões fechadas e questões abertas⁴³. As primeiras tiveram a finalidade de captar informações para que se pudesse traçar o perfil

⁴³ O questionário completo encontra-se no apêndice A e B desta tese.

sociológico do beneficiário do Programa. Para cada estudante foram levantados os seguintes dados:

- Identificação pessoal (nome, data de nascimento, endereço postal);
- Dados demográficos (idade, sexo, número de irmãos, lugar na fratria e autodeclaração racial);
- Dados socioeconômicos e socioculturais da família: nível de instrução dos pais; ocupação dos pais; renda familiar; posse de bens materiais (computador, TV a cabo, internet banda larga);
- Trajetória escolar: estabelecimentos de ensino frequentados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; idade de aprovação no ENEM ou no vestibular; curso e turno dos estudos de Graduação na UFMG;
- Conhecimento de línguas estrangeiras (do próprio estudante e de seus familiares); experiência de estudos e/ou de viagens ao exterior e as condições em que foram realizadas;
- Condições de vida estudantil: exercício de atividade remunerada concomitante aos estudos (dentro ou fora da universidade); recebimento de bolsa de estudos ou auxílio financeiro da Fundação Mendes Pimentel/FUMP⁴⁴;

As questões abertas tiveram a finalidade de detalhar e complementar as informações obtidas na parte fechada do questionário e foram estruturadas em três blocos. O primeiro bloco abordou a trajetória acadêmica e a formação complementar do estudante de modo mais qualitativo enfocando questões como sua vida escolar; relação com a pesquisa, com idiomas, em particular com a língua do país de destino etc.

O segundo bloco tratou de sua experiência com o Programa CsF: primeiros contatos, desempenho no processo seletivo, disposições, apoio da família e de outros próximos, ajudas financeiras, etc.

No terceiro bloco foram abordadas as disposições dos estudantes, suas motivações para a realização de um intercâmbio, suas expectativas em relação a ele, as razões da escolha do país de destino. Nele, também se procurou aprofundar a dimensão de

⁴⁴ A Fundação Universitária Mendes Pimentel/FUMP é uma instituição sem fins lucrativos, gerida pela UFMG, que tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica dessa universidade.

internacionalização das práticas culturais familiares, como a relação com idiomas, contato pessoas estrangeiras, viagens turísticas ou profissionais.

2.3.2 – A análise de dados

Para traçar o perfil social dos pesquisados estabeleceu-se a comparação com grupos de referência: os discentes matriculados na UFMG em 2013. Devido ao fato desse grande grupo ser composto por estudantes ligados a várias áreas do conhecimento, incluindo as ciências humanas e sociais, não contempladas pelo CsF, optou-se por estabelecer um grupo de controle, formado pela área predominante no CsF, que é a “engenharia”.

Uma vez estabelecido esse parâmetro para comparação, tornou-se possível analisar se o pesquisado teria ou não um perfil socialmente selecionado e escolarmente favorecido frente ao seu grupo de origem (discentes da UFMG) e frente ao grupo majoritário no CsF (discentes das Engenharias). Para tanto, aplicou-se análises baseadas em estatística inferencial, cuja metodologia “postula um conjunto de técnicas que permite utilizar dados oriundos de uma amostra para generalizações sobre a população” (MEDRI, 2011, p.3) Para a quantificação da variabilidade dos dados foi utilizada a distribuição de frequência por meio de tabelas e gráficos.

Nessa perspectiva metodológica, as variáveis analisadas podem ser classificadas como qualitativas e quantitativas. As qualitativas, de acordo com a conceituação de Medri (2011) são aquelas que assumem “valores” em categorias ou classes como são boa parte daquelas analisadas nesta pesquisa, por exemplo: grau de instrução, sexo, autodefinição racial, posição na fratria, experiências com a realização de viagens ao exterior, experiência de estudos no exterior, dentre outras, já citadas. Constituem, portanto, dados não numéricos que oferecem um vasto espectro de aplicação nas ciências sociais. Além de denotarem características individuais das unidades analisadas, o tratamento das variáveis qualitativas também permite estratificar as unidades para serem analisadas de acordo com outras variáveis, possibilitando uma visão mais global do dado em relação todo.

Quanto às variáveis quantitativas, segundo Magalhães (2004), são aquelas expressas por “níveis de mensuração intervalar ou de razão e assumem valores numa escala métrica definida por uma origem e uma unidade” (MAGALHÃES, 2004, p.24).

No caso desta pesquisa, tais variáveis são constituídas pela idade, pela renda mensal da família, pela idade de aprovação no vestibular ou ENEM e pelo número de irmãos. As variáveis quantitativas podem ser classificadas como discretas, quando assumem um número finito de valores, ou contínuas, quando assume um número infinito de valores, geralmente em intervalos. As variáveis quantitativas exploradas, nesta pesquisa, são, portanto, variáveis discretas, pois suas unidades são finitas.

Entretanto, para a análise dos dados contidos nas questões abertas do questionário, adotei as técnicas da análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin (1979) e Minayo (1998). Para essas autoras, a análise de conteúdo na perspectiva categorial temática orienta a descoberta dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação e sua presença ou frequência pode ser significativa para o objetivo analítico perseguido, dando lugar à análise interpretativa em detrimento das inferências estatísticas. Desse modo, opera-se por etapas, desmembrando o texto em unidade e em categorias para reagrupamento analítico posterior, em dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos.

Como as questões abertas desta pesquisa e os documentos analisados tiveram a finalidade de complementar as questões fechadas, as etapas de classificação e organização do conteúdo seguiram as categorias que deram suporte às questões fechadas. No entanto, para tais premissas qualitativas trabalhei com “o significado conceitual” contido nos relatos escritos, destacando as informações relevantes que pudessem acrescentar maior verossimilhança aos dados explorados por meio da análise estatística inferencial.

3 – O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO, SOCIOECONÔMICO E SOCIOCULTURAL DO BOLSISTA

O perfil social do estudante da UFMG, beneficiário do programa CsF, compõe-se, neste capítulo, de dados sociodemográficos, socioeconômicos e socioculturais, corroborando uma tendência das pesquisas realizadas no campo da sociologia da educação. Para analisá-lo, adotei uma abordagem comparativa que implicou em correlacionar dados dos pesquisados e dos discentes da UFMG, tendo em vista que esse último grupo tenderia a refletir as mesmas características genéricas da população de origem dos pesquisados. Entretanto, sabendo que se trata de uma população que inclui áreas que não foram prioritárias para o CsF, estabeleci um grupo de controle com o propósito de balizar e intermediar as análises, sempre considerando o ano de 2013 como o recorte temporal da pesquisa.

3.1 – Características sociodemográficas

As informações sociodemográficas referem-se às variáveis sexo, idade, número de irmãos, lugar na fratria, pertencimento racial e local de moradia. Com relação à variável “sexo”, adotei a perspectiva das pesquisas sobre gênero que abordam a divisão sexual no campo da Ciência & Tecnologia no Brasil, bem como no ensino superior, sobretudo aquelas que investigam a participação das mulheres na área de engenharia, majoritária entre os beneficiários do CsF no Brasil, na UFMG e na amostra analisada. A questão respondida é: no Programa CsF da UFMG há predominância de homens ou de mulheres? Por quê?

Em relação à variável “idade”, estabeleci uma comparação entre a média de idade do estudante da UFMG e a do CsF, bem como de outros intercâmbios nacionais e internacionais. Outro aspecto analisado, diz respeito ao número de irmãos e a posição do bolsista entre eles. Nesse quesito, busquei fundamentos nos estudos relativos à constituição das famílias e os investimentos na escolarização dos filhos, tendo em vista as teses bem estabelecidas na Sociologia da Educação de que, quanto menor a família, maiores são as chances de sucesso escolar dos filhos. A posição do estudante pesquisado entre os irmãos também reflete tais chances. Que implicações a ordem de nascimento pode ter em relação ao desempenho do bolsista? Por fim, a análise relativa

à raça evocou a relação do resultado das políticas de ação afirmativa na UFMG nos últimos anos (principalmente no ano de 2013) e o recrutamento de estudantes negros (pardos e pretos) pelo CsF. Existem estudantes negros no CsF? Eles refletem proporcionalmente as estatísticas contabilizadas pela UFMG que demonstram a entrada de negros nessa Universidade? E sob o prisma da geografia das oportunidades analisei os locais de moradia para relacioná-los à ocupação das áreas consideradas favorecidas do município de Belo Horizonte, tendo como baliza o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) fornecido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/Brasil) que retrata o favorecimento social das regiões da cidade.

3.1.1 – O sexo

Os indicadores sobre a situação das mulheres no contexto educacional brasileiro, entre outras coisas revelam “maior presença feminina que masculina no ensino superior e melhor aproveitamento escolar das mulheres no ensino superior que o dos homens” (ROSEMBERG & ANDRADE, 2008, p. 429).

O Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, no ano de 2013, indica que o número de estudantes matriculados no ensino superior do Brasil ultrapassa os sete milhões, sendo as mulheres a maioria entre os ingressantes (54,7%) e entre concluintes (59,2%). Porém, ao listar os dez cursos de graduação que mais concentram estudantes no Brasil e desagregá-los por sexo, fica clara a divisão sexual por área do conhecimento. Esse fenômeno, por sua vez, replica-se em outros contextos, sobretudo aqueles que priorizam as áreas das ciências exatas e a tecnologia, como é o caso do CsF.

Tabela 8 – Distribuição dos estudantes do CsF por sexo – População nacional

Sexo	Nº de Bolsas	Percentual
Masculino	49195	56%
Feminino	38080	44%
Total	87275	100%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados.

Nota: Os dados referentes ao País e à UFMG contabilizam bolsas até agosto de 2015 conforme o *Data mart* do CsF. Acesso em Out./2015

Há, portanto, uma clara vantagem masculina quanto à obtenção de bolsa para a realização do intercâmbio proporcionado pelo CsF. No entanto, esses resultados seguem na contramão de várias estatísticas sobre a participação de homens e mulheres em programas de mobilidade no mundo, onde as mulheres têm predominado. É o caso do programa Erasmus, por exemplo, que entre os anos de 2008 e 2012, exibiu uma média de participação feminina de 56,6%, como informam os dados da Comissão Europeia em 2011. Ballatore (2007) constata que, em todo o continente europeu, a mobilidade estudantil feminina atingiu o percentual de 68,7% entre os anos 2004 e 2005, sendo que, nos Estados Unidos e Reino Unido, principais potências acolhedoras de estudantes móveis no mundo, essa vantagem feminina era de respectivamente 56% e 55%. Por sua vez, Cattán (2007) afirma que estudantes do sexo feminino são mais móveis.

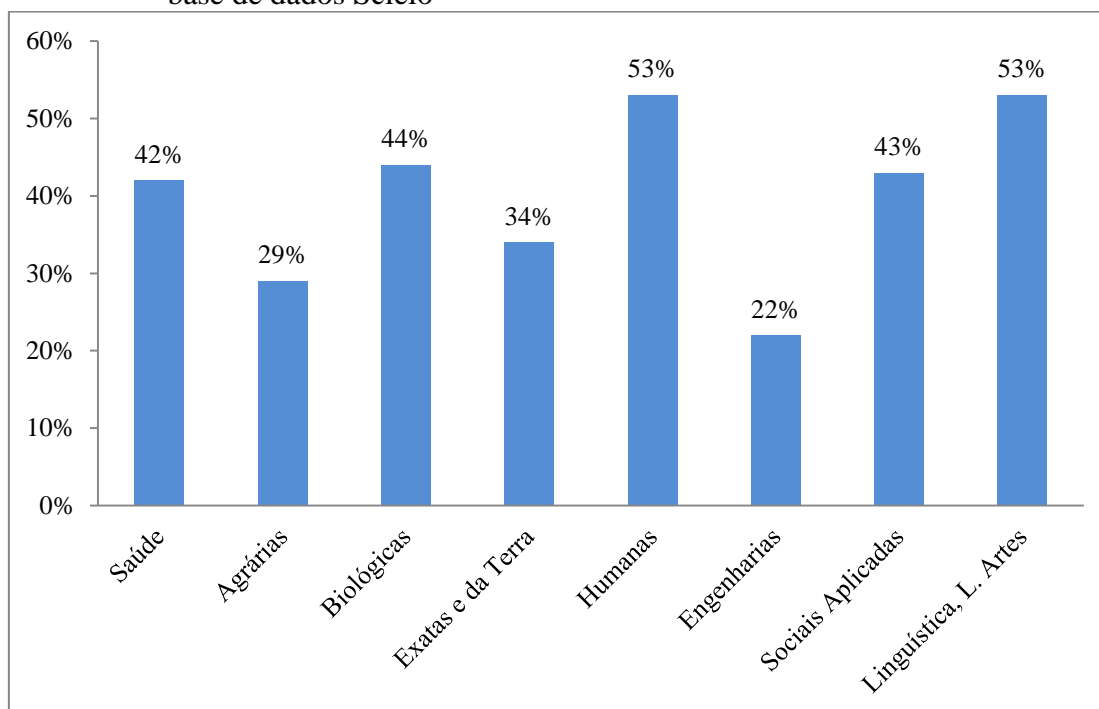
Estudos realizados pelo Registro de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) em Portugal informam que os programas de mobilidade internacional no Ensino Superior em 2012/2013 contabilizaram em 58% a participação da população feminina. Na Espanha, a participação de mulheres em programas de mobilidade estudantil tem sido expressiva, pois elas somam 71% do percentual de estudantes que entraram em programas de mobilidade entre os anos de 2012/2013, e 62% daqueles que já passaram por essa experiência (ARÍÑO *et al.* 2014).

Diante desse contraste entre uma presença feminina majoritária em programas de mobilidade estudantil em âmbito internacional e, minoritária, no CsF, cabe estabelecer algumas hipóteses explicativas para tal disparidade. A principal hipótese refere-se à limitação do programa CsF ao campo da Ciência e Tecnologia, o qual reflete, no Brasil, um quadro de desigualdade histórica em entre a participação de homens e mulheres em alguns redutos da ciência.

Esse fenômeno tem sido alvo de vários estudos. Destaco, nesse ponto, aqueles realizados por Melo e Lastres (2004) e Melo e Oliveira (2006) que analisam a participação das mulheres na pesquisa registrada no âmbito do CNPq ou da base de dados: Scielo⁴⁵.

⁴⁵ O Scielo, criado em 1997, é uma livraria eletrônica que agrupa um grande número de periódicos nacionais e internacionais, além de uma coleção de títulos individuais. Atualmente, é considerado a melhor referência sobre o assunto disponível na literatura nacional (MELO E OLIVEIRA, 2006).

Gráfico 4 – Participação feminina na produção científica por área de conhecimento na base de dados Scielo



Fonte: Scielo (<http://www.scielo.com.br>) citado por Melo e Oliveira (2006).

Nota das autoras: a porcentagem foi calculada com o total excluindo os indefinidos.

De acordo com o gráfico 4, verifica-se que as mulheres brasileiras predominam nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, embora estejam bem representadas também nas áreas de Ciências Sociais e Aplicadas, Biológicas e Saúde. No entanto, nas Ciências Exatas e da Terra elas decaem um pouco, porém menos do que nas áreas Agrárias e nas Engenharias, áreas que – como se sabe – são prioritárias no Programa CsF.

Assim, ao privilegiar a área das “Engenharias e demais áreas tecnológicas”, concedendo a essa área quase a metade (45%) do total de bolsas do Programa contabilizadas até agosto de 2015, o CsF refletiu o fenômeno apontado por Melo e Oliveira (2006): o de que as mulheres estão em menor número nas áreas das Engenharias. Trata-se, portanto, de um reflexo do cenário histórico preexistente no contexto da Ciência e Tecnologia, com o agravante de que há uma desigualdade flagrante na distribuição de bolsas entre as áreas prioritárias, como se vê na tabela 9 abaixo.

Tabela 9 – Distribuição dos estudantes do CsF por sexo e área prioritária – População nacional

Concentração de Estudantes por Área Prioritária	Participação Feminina	Participação Masculina
Engenharias e Demais Áreas Tecnológicas	35%	53,1%
Biologia, Ciências Biomédicas e Ciências da Saúde	25%	12%
Indústria Criativa	7,5%	5,4%
Ciências Exatas e da Terra	4%	11%
Fármacos	3%	1,1%
Computação e Tecnologias da Informação	2,5%	9%
Outras ⁴⁶	23%	8,4%
Total	100% (38.080)	100% (49.195)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo *Data mart* do CsF até agosto de 2015.

A Tabela 9 mostra os dados desagregados por áreas prioritárias do CsF e possibilita observar que as “Engenharias e demais áreas tecnológicas” é aquela com maior número de bolsistas no CsF, tanto entre a população masculina quanto feminina. Nota-se que, enquanto eles são maioria nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Computação e Tecnologias da Informação, elas predominam na Biologia, Ciências Biomédicas e Ciências da Saúde, Indústria Criativa e Fármacos. Não se pode ignorar que o percentual das “outras” áreas (não especificadas na tabela) contém mais mulheres do que homens, o que pode indicar que há uma presença feminina em setores próximos das especificidades estudadas nas engenharias e demais tecnologias. Além do mais, se o CsF tivesse distribuído um número maior de bolsas para a área de Ciências Biológicas, Biotecnologia e Saúde, o cenário tenderia a ser mais equilibrado.

Segundo Rosenberg (1994), as mulheres tendem a seguir carreiras ligadas à área de Humanidades como o magistério, consideradas menos prestigiosas do que as ocupações exercidas por homens. Os estudos de Melo e Lastres (2006) atestam que, no Brasil, as áreas representadas pela Matemática, Física e Engenharias tendem a atrair poucas mulheres. Essa tendência parece ocorrer também no exterior, pois, de acordo com Ballatore (2007), no quadro do ERASMUS, as mulheres estão concentradas nas

⁴⁶ Tecnologia Aeroespacial; 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; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva.

áreas de Linguagem, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Naturais enquanto os homens são maioria nas áreas de Matemática e Engenharia.

Carvalho (2008), por sua vez, ao analisar dados do ensino superior desagregados por regiões geográficas do Brasil, no período de 2000 a 2005, demonstra que a situação das mulheres na educação superior brasileira na área de C&T e, especificamente, nas engenharias, se caracteriza por ser uma nítida minoria, variando em torno de 12% a 30%, em função do tipo de Engenharia.

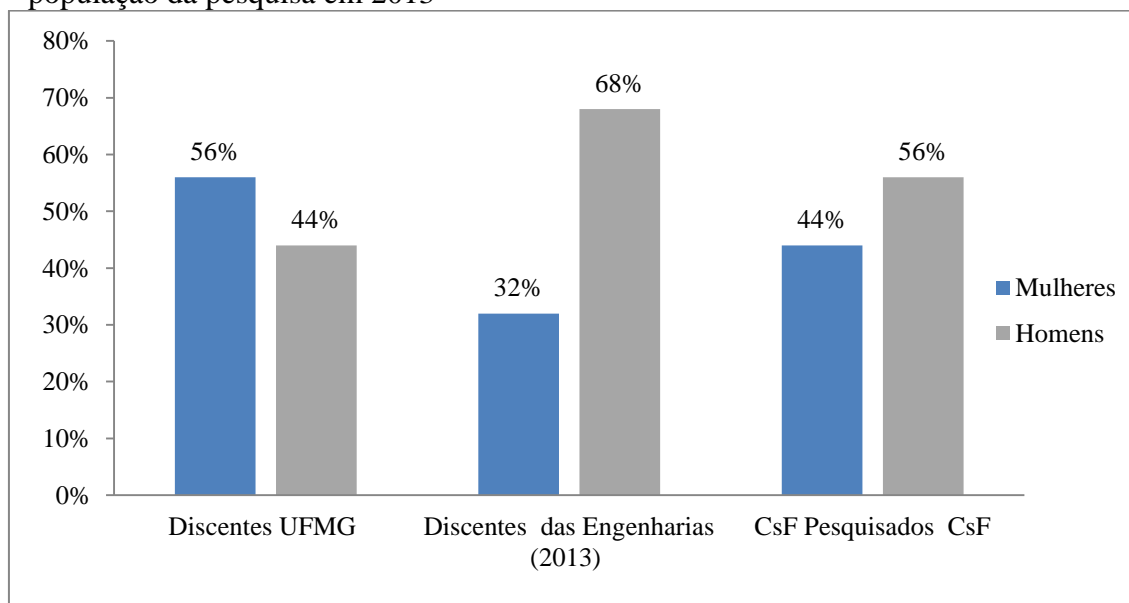
No entanto, a tese de que as mulheres vêm adentrando nesses espaços tipicamente masculinos tem sido sustentada por alguns pesquisadores, como Maria Rosa Lombardi que tem realizado estudos sobre a participação das mulheres no campo das Engenharias. Essa pesquisadora traça uma linha histórica desde 1991, quando as mulheres detinham o percentual de 16,4%, tendo crescido para 19,5% em 1995 e para 20% em 2002 (LOMBARDI, 2006b). Ela acredita que a formação do público feminino, não apenas em engenharias e exatas, mas em todas as áreas de Ciência e Tecnologia tem crescido em ritmo lento, porém, contínuo. Para essa autora, a escolha das mulheres pela carreira da engenharia é parte de um processo que vem evoluindo, como no caso da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo que, entre 1950 e 1989, formou apenas 536 engenheiras, contra 764 apenas nos anos 1990.

Da mesma forma, Hirata (2002a; 2002b) assinala que a área das engenharias vem apresentando um aumento paulatino da atividade feminina, embora a decisão de entrar em um curso de engenharia ainda signifique, para a mulher, entrar em território masculino.

Para Carvalho (2008) é inconteste que entre os anos de 2000 e 2004 e, um pouco mais, no ano de 2005 houve um crescimento pequeno, mas progressivo da participação das mulheres nessas áreas tradicionalmente reconhecidas como masculinas, mantendo assim, “uma quase total invisibilidade das mulheres neste domínio” (CARVALHO, 2008, p.22).

A) O sexo dos bolsistas do CsF na UFMG

Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes por sexo na UFMG geral e nas engenharias e na população da pesquisa em 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COPEVE/UFMG.

Como se pode ver no Gráfico 5, a maioria dos discentes da UFMG em 2013 era de mulheres. Entretanto, essa situação não se reflete no grupo das Engenharias e, tampouco, entre os pesquisados. Nota-se que entre os discentes da UFMG os dados mostram uma presença majoritária de mulheres, situação que se inverte no grupo analisado. Contudo, fica evidente que o grupo com menor contingente feminino é o das Engenharias, refletindo, as constatações de Lombardi (2004; 2006), Carvalho (2008) e Mello e Lastres (2008).

Entretanto, quando se focaliza isoladamente o grupo do CsF, como se pode observar na Tabela 10 abaixo, o que se vê é que as mulheres estão concentradas em áreas como a das Ciências Biológicas, Biomedicina e Ciências da Saúde e Indústria Criativa, sendo que a maior parcela delas está nas Engenharias.

Tabela 10 – Distribuição de estudantes do CsF por Sexo e por área prioritária – Pesquisados

Áreas Prioritárias com maior concentração de estudantes	Percentual Feminino por área	Percentual Masculino por área
Engenharias e Demais Áreas Tecnológicas	40%	73,3%
Biologia, Biomédica e Ciências da Saúde	27,3%	12,3%
Indústria Criativa	23%	2,7%
Ciências Exatas e da Terra	4,0%	4,3%
Computação e Tecnologias da Informação	2,16%	5,6%
Fármacos	3,4%	1,3%
Outras	0,14%	0,5%
TOTAL	100%	100%

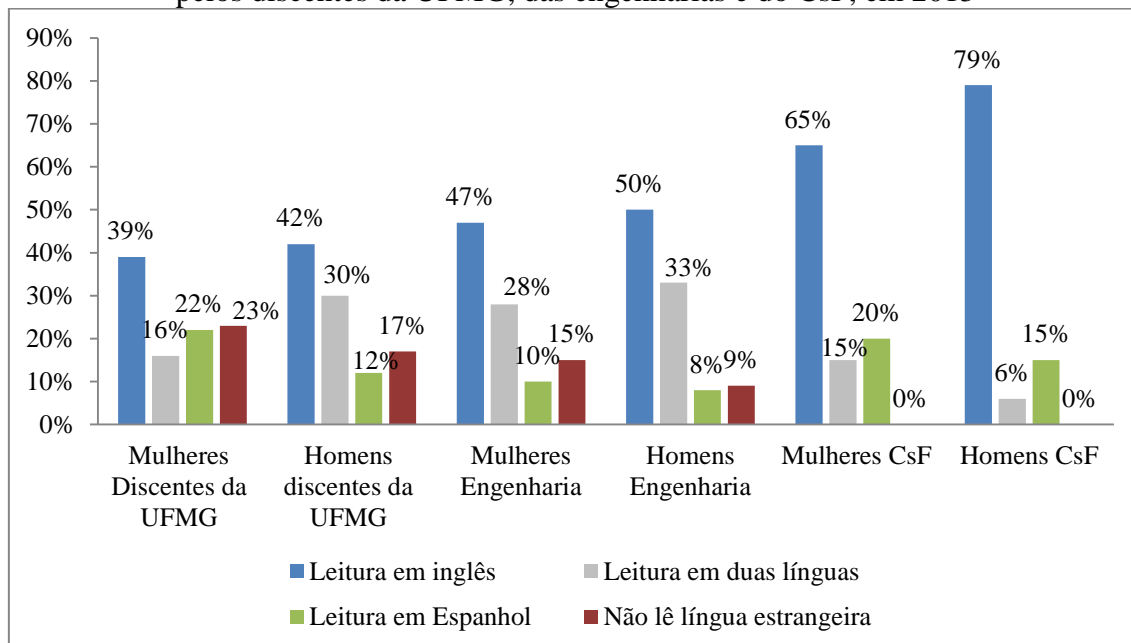
Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pelo CsF até agosto de 2015.

Nota-se que há um percentual maior de mulheres na área prioritária das engenharias no CsF do que nas engenharias em geral conforme se observa na comparação entre os dados da Tabela 10 e do Gráfico 5. Elas também estão distribuídas mais uniformemente pelas demais áreas. Essa constatação parece refletir que a desvantagem da presença feminina no CsF está relacionada à uma desigual distribuição das bolsas, que pode ter sido maior para as áreas mais tradicionalmente masculinas. Tal hipótese, entretanto, não se confirmou nesta pesquisa, tendo em vista a falta de acesso de dados do Programa que revelassem a cota de bolsas por área prioritária.

No entanto, outras hipóteses poderiam justificar uma menor participação feminina no CsF, como, por exemplo, um domínio insuficiente da língua estrangeira. Teriam as mulheres uma proficiência linguística⁴⁷ inferior à de seus colegas masculinos? Para responder essa questão, analisei a proficiência linguística entre homens e mulheres matriculados na UFMG e nas Engenharias em 2013, comparando-os aos pesquisados, tendo em vista que o domínio de um segundo idioma segue critérios eliminatórios para a seleção do Programa e poderia justificar uma menor participação de mulheres no CsF.

⁴⁷ Nesta fase apenas o nível de leitura foi analisado em função dos dados disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD.

Gráfico 6 – Nível de proficiência em leitura em língua estrangeira, por sexo, informado pelos discentes da UFMG, das engenharias e do CsF, em 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD/UFMG

O que se vê entre os matriculados na UFMG em 2013, como mostra o Gráfico 6, é que é pouco significativa a diferença entre homens e mulheres quanto ao grau de proficiência linguística informada, pois enquanto os homens informam maior domínio de leitura em duas línguas estrangeiras, elas o superam em relação à proficiência em língua espanhola. Ressalva-se que o domínio de um segundo idioma pode não ser tão vantajoso quanto o inglês em função de sua universalidade. No contexto dos matriculados em Engenharia, o nível de proficiência em língua estrangeira informado é maior em relação ao conjunto, entretanto, nota-se que as diferenças entre homens e mulheres diminuem em relação à leitura em dois idiomas, pois enquanto eles se mantêm em torno de 32%, elas alcançam até 28%, superando os 15% informados pelos estudantes totais. No que concerne aos pesquisados há um equilíbrio entre a proficiência informada, sendo que 14% a mais entre os homens informam maior domínio de leitura em inglês enquanto elas os superam em 9% tanto na proficiência em dois idiomas quanto em 5% na língua espanhola. Portanto, não foram detectados problemas em relação à proficiência linguística que justificassem que houvesse mais de 33% a mais de homens no CsF na área das Engenharias e outras tecnologias. Os demais dados analisados na pesquisa não permitiram que outra conclusão, senão a de que o número

menor de mulheres na referida área prioritária do CsF deveu-se a uma questão proporcional, como já argumentado anteriormente.

Contudo, cabe considerar que estudos recentes como aqueles realizados por Bahia e Laudares (2011) sobre a participação das mulheres em áreas específicas das engenharias da UFMG⁴⁸, entre os anos de 2004 e 2009, concluiu que houve um aumento gradativo do número de mulheres inscritas em todos os cursos de engenharia dessa universidade, sendo que os mais procurados por elas foram a Engenharia Civil seguido da Engenharia Química, da Engenharia de Produção e da Engenharia Ambiental. Dentre os menos procurados, situam-se a Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica, redutos mais tradicionais dessa grande área.

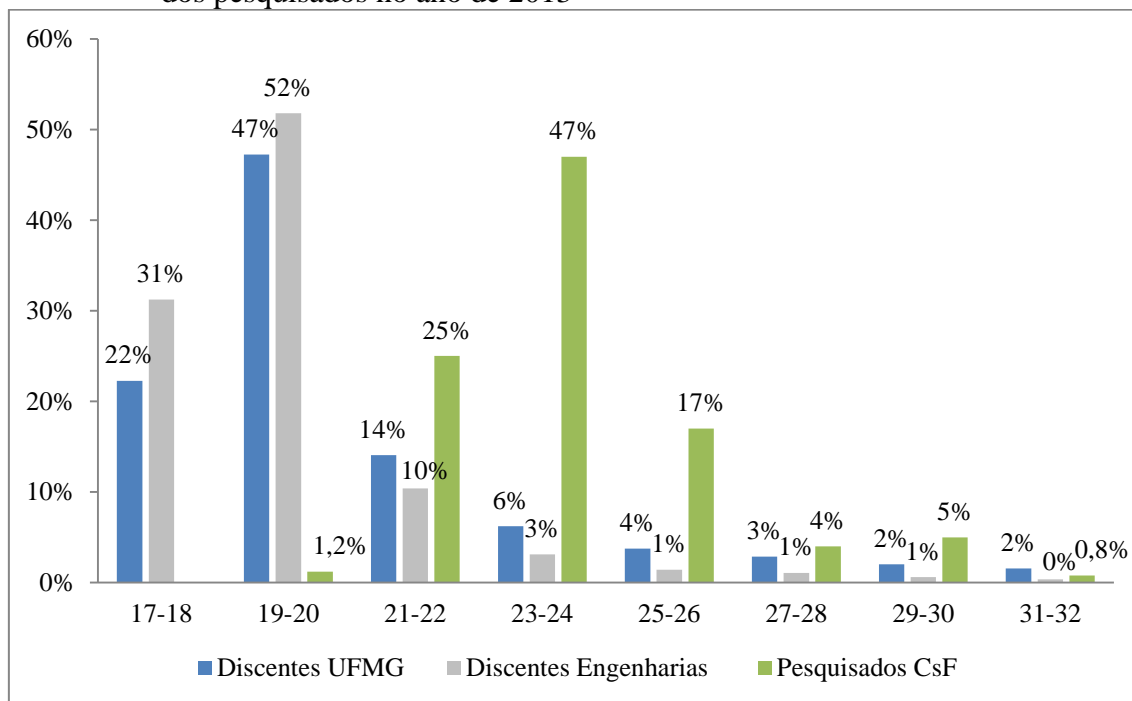
Certamente, a maior procura de mulheres pelas Engenharias está relacionada a alguns fatores, tais como: o aumento de mulheres no Ensino Superior, à criação de novos cursos nessa área e, culturalmente, às mudanças de alguns estereótipos que segundo Lombardi (2006) “contribuíram para mantê-las fora da engenharia como um todo [...] mas que tem sido questionado socialmente e, em consequência, perderam parte de seu poder de intimidação” (LOMBARDI, 2006, p.200). No entanto, os dados mostram que elas ainda restam em desvantagem, tanto na área quanto no CsF.

A coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (Nepem) da UFMG, Marlise Matos, afirma que o maior número de alunas na UFMG segue uma tendência mundial que indica um percentual maior de mulheres em todos os níveis do ensino, porém distribuído de forma desigual entre os diferentes cursos. No entanto, para ela, a superação das desigualdades de gênero depende de vários fatores que se estendem a uma inserção equilibrada de mulheres e homens em todas as áreas. Para essa especialista da UFMG, o desafio é superar as barreiras de atuação para homens e mulheres rompendo com alguns estereótipos de gênero associados a algumas áreas de formação e carreiras.

⁴⁸ A pesquisa compara os dados da PUC-Minas e UFMG. Entretanto, as conclusões apresentadas pelos autores não distinguem ambas as instituições e levam a crer que os resultados convergem.

3.1.2 – A idade

Gráfico 7 – Quadro comparativo das idades dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados no ano de 2013



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD da UFMG.

A comparação entre os três grupos analisados permite observar que a entrada de estudantes na UFMG enquadra-se dentro da faixa etária que se estende dos 17 aos 20 anos, com predomínio da faixa de 19-20 anos. Nos dois primeiros eixos, o que se percebe é que os discentes das engenharias predominam com até 84% em relação à população discente em geral com até 68%. Portanto, nota-se que os discentes das engenharias são mais jovens do que a média geral dos estudantes que entraram na UFMG em 2013, o que se reflete no contexto do CsF, cuja faixa de maior concentração é a de 21-22 anos.

Ressalta-se, em relação ao CsF, que embora os estudantes se distribuam entre os 19 e 32 anos, até 84% deles têm idades que variam entre 21 a 26 anos, deslocando-se ligeiramente para cima em relação à faixa etária regular prevista para o ensino superior, ou seja, a faixa etária de 18-24 anos. A média de idade entre esses estudantes é de 22 anos e a faixa de maior incidência é a de 23-24 anos. Por um lado, o mais baixo percentual, isto é, 19% da faixa etária que se estende dos 19 aos 20 anos, se deve à própria exigência do Programa CSF de que o estudante já tenha cursado um mínimo de

20% dos créditos da graduação. Por outro lado, os 67% com idades entre 21 e 25 anos, podem refletir um perfil de estudante mais avançado em sua trajetória acadêmica. O exame das trajetórias escolares desses estudantes, que será efetuado mais adiante, deverá confirmar essa hipótese por meio da variável “idade de sucesso no primeiro vestibular”.

Contudo, como já afirmado no quadro teórico, a expressão de favorecimento social pela idade ocorre quando o estudante é capaz de coordenar um bom desempenho a um bom aproveitamento do tempo escolar, o que se configura como a maior evidência empírica de um trajeto escolar fluente: “a idade de entrada na universidade”. (NOGUEIRA, 2011, p.128). Para essa autora, chegar à universidade antes da idade regular (em torno de 17 anos) ou na idade regular (em torno dos 18 anos) é um indicador de que não houve atraso no percurso escolar e, de que, esse estudante possui uma das disposições escolares determinantes do capital escolar como também asseguram Ballatore (2007) e Ballatore e Blöss (2008a) fundamentados nos levantamentos e pesquisas sobre os Erasmus.

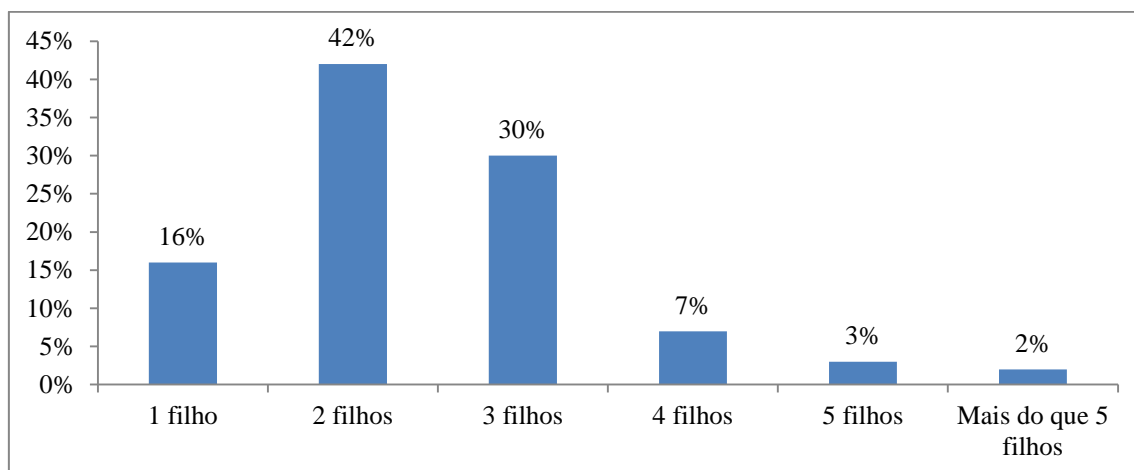
3.1.3 – O número de irmãos e a posição na fratria

O impacto do tamanho da família no sucesso escolar da prole é assunto fartamente conhecido dos sociólogos da educação. Becker (1981) defende a tese de que a redução do número de filhos pode aumentar as chances de cada um deles de receber melhor formação educacional e cultural, visto que poderão dispor de mais e maiores investimentos, em bens e serviços, por parte dos pais. Dessa forma o rendimento *per capita* de famílias com maior número de crianças tende a ser menor do que o das famílias menores. É, claramente, uma estratégia econômica.

Não obstante, há pesquisadores que se estendem ao campo das interações familiares, entendendo que a motivação para a redução do número de filhos está relacionada à necessidade de uma dedicação maior a eles, dispendida na forma de tempo, e de em cuidados materiais e afetivos (SARACENO, 1997). É inegável, portanto, que há uma associação forte entre o tamanho da família e os resultados educacionais que ela obtém, como sugere Phillips (1999). Essa relação tende a confirmar que as famílias contemporâneas reduzem o número de filhos em função dos investimentos que devem fazer, inclusive em termos escolares. O tamanho das famílias

dos beneficiários do CsF que participaram desta pesquisa fica evidenciado no Gráfico 8 abaixo.

Gráfico 8 – Número de filhos da família do bolsista do CsF - Pesquisados



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se, conforme o Gráfico 8, que as famílias menos numerosas (com apenas um ou dois filhos), totalizam 58% de nosso universo. A faixa com o maior percentual de famílias é a que tem dois filhos e que constitui quase a metade, cerca de (42%) da amostra, embora 30% delas tenham 3 filhos.

Dados do IBGE (2006), do IPEA (2006a) e, de diferentes demógrafos têm detectado mudanças no arranjo familiar, mas principalmente no tamanho das famílias. Leone *et al.* (2010, p.66) afirmam que a manifestação mais óbvia do “declínio da fecundidade no Brasil foi a redução no tamanho das famílias, que passou de 4,3 para 3,1 pessoas entre 1981 e 2006. Essa redução ocorreu em todos os tipos de família com presença de filhos, sendo mais acentuada no arranjo casal com filhos”. Todavia, Brito (2008) confirma a tendência de que mulheres com mais filhos, ou famílias mais numerosas, estejam entre os mais pobres. Todos esses fatores sinalizam para a tendência de que estudantes pertencentes às famílias mais numerosas tenham um perfil social mais desfavorecido e contam com menores investimentos parentais.

Os dados apresentados no Gráfico 8 corroboram o que tem sido destacado por esses e outros estudiosos⁴⁹, que se referem às transformações da estrutura da família, brasileira, na medida em que cerca de 60% das famílias não ultrapassam o segundo

⁴⁹ Cf. Barros *et al.* (2006), Rocha (2005), Wajnman, Turra e Agostinho (2006), Kageyama e Hoffmann (2006), Cacciamali (2002), Neri (2006), dentre outros.

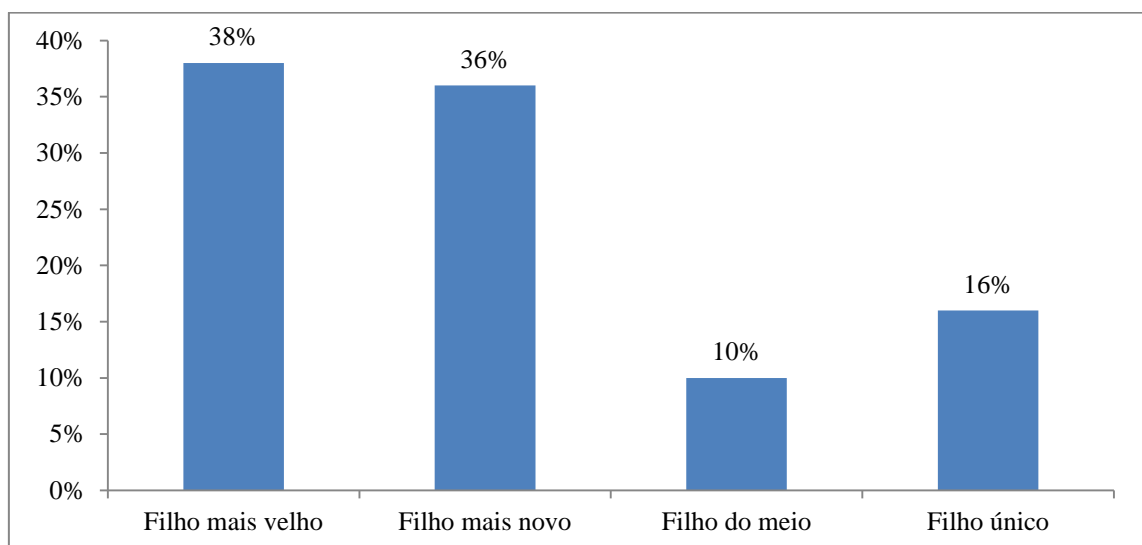
filho. Podemos supor que são famílias que dispõem de recursos econômicos e culturais suficientes para planejar e controlar o tamanho da prole. No que concerne aos 40% restantes, pode-se pensar como Glória (2008) ao detectar, entre as famílias das classes médias por ela pesquisadas, que:

para muitas famílias, ter três ou mais filhos constituiu-se em um incidente. Algumas delas se utilizavam de procedimentos contraceptivos e outras haviam mesmo tomado providências cirúrgicas para evitar filhos, mas, ainda assim, foram surpreendidas com outra gravidez. Por ser um evento não planejado, também o nascimento de gêmeos influi no número de filhos desejado pelos pais. (GLÓRIA, 2008, p.12).

Ainda de acordo com essa última autora, algumas famílias tendem a satisfazer o desejo de um número maior de filhos quando a condição socioeconômica permite, pois sabem que não estão colocando em risco “suas ambições de uma escolaridade longa e de sucesso para a prole” (GLÓRIA, 2008, p.14).

Com relação ao lugar ocupado na fratria pelos pesquisados, o gráfico 9, evidencia que a 38% deles são filhos primogênitos. Se a eles somarmos os 16% que se declaram são filhos únicos, teremos 54% em situação de “primogenitura”, enquanto apenas 10% informam ocupar uma posição intermediária na fratria.

Gráfico 9 – Posição dos estudantes beneficiários do CsF na fratria - Pesquisados



Fonte: Elaboração própria.

Estudo realizado por Glória (2007) mostrou que, além de outros fatores, a ordem de nascimento e as estratégias educativas para cada membro da fratria afetam o processo de escolarização dos irmãos. Para Nogueira (2005) as estratégias adotadas pela família parecem dar mais vantagens educacionais ao filho primogênito desde que outras variáveis sociais sejam observadas. Os pesquisadores Balarini e Romanelli (2012) apontam que a disponibilidade dos pais dos primogênitos (que, por definição são pais mais jovens) para a orientação das tarefas escolares, promoveria maiores expectativas em relação ao êxito dos filhos. Esses são mecanismos explorados pelo estudo de Desplanques (1981), no qual o autor discute “A sorte de se ser primogênito”.

Quanto aos filhos únicos, Tavares (2004) conclui que, quando comparados aos não primogênitos, apresentam melhor desempenho escolar, mas seus estudos realizados com adolescentes não revelaram diferenças significativas quando foram confrontados com os primogênitos. Em sua pesquisa, Glória aponta resultados que convergem para um maior sucesso escolar dos primogênitos, considerando que foram filhos únicos até o nascimento de outro irmão, recebendo mais atenção por parte dos pais. Ela verificou ainda que o grau de exigência dos pais em relação ao filho mais velho era maior, inclusive quanto ao desempenho acadêmico e aos resultados escolares. Esse fato, contudo, depende do intervalo de tempo entre o nascimento de um e outro filho, e leva a crer que quanto maior o lapso temporal, maior o favorecimento escolar, pois o primeiro filho pode ajudar nas tarefas escolares dos irmãos mais novos e adquirir novas aprendizagens a partir dessa experiência.

Dessas chances participam 54% dos estudantes primogênitos e filhos únicos que fazem parte da amostra desta pesquisa. Presume-se que se possa associá-los à teoria defendida por Desplanques, tendo como base suas trajetórias escolares de sucesso que os levaram a uma universidade (e curso) de prestígio, como a UFMG, à obtenção de uma bolsa do Programa CsF.

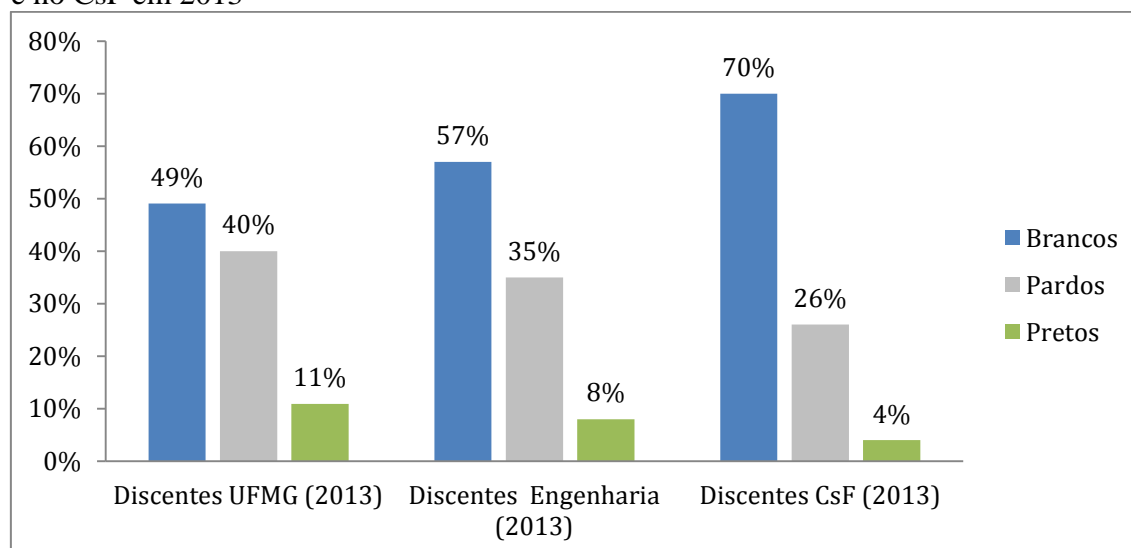
Em oposição ao consenso acerca dos trunfos dos primogênitos, resta uma margem para se crer que os caçulas (36% de nossa amostra) também tenham suas vantagens. As análises de Romanelli (2011) sobre os filhos caçulas assinalam que eles podem ser os mais beneficiados em sua escolarização, graças às experimentações e vivências de pais mais maduros e irmãos com maior bagagem cultural, o que os levaria a contar com maiores oportunidades e auxílios educacionais (não apenas escolares). O autor investe na hipótese de que o filho caçula pode ser privilegiado por sua posição na

fratria, sobretudo, quando desfruta de um processo de ascensão social da família que permite investir mais e melhor no processo de escolarização dos filhos. O diagnóstico da pesquisa realizada por Balarini e Romanelli (2012) revela que quando os caçulas se destacaram nas atividades escolares, foi porque receberam mais incentivo e empenho na escolarização por parte dos pais, “desde uma maior experiência dos pais com a escolha do estabelecimento de ensino, ou por terem proporcionado ao caçula um início precoce na rede privada de ensino, na qual esses também ingressaram mais cedo do que os irmãos mais velhos” (p.72).

3.1.4 – O pertencimento racial dos bolsistas

O pertencimento racial dos bolsistas foi analisado em relação à variável cor e adota a classificação utilizada pelo IBGE para as categorias branca, preta, amarela, parda ou indígena para a obtenção dos dados apresentados no Gráfico 10.⁵⁰

Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes por cor, no âmbito da UFMG, das engenharias e no CsF em 2013



Fonte: Elaboração própria, com contribuição dos dados disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD da UFMG.

Os dados do Gráfico 10 mostram, claramente, uma presença maior de brancos em todos os grupos analisados, a qual se acentua entre os discentes das Engenharias e,

⁵⁰ Optei por excluir da análise os alunos que se consideram amarelo ou indígena, porque o número de casos foi irrelevante para a análise.

ainda mais, no CsF. Observa-se que, contrariamente ao grupo dos que se autotransformam como “pardos”, há um percentual bem baixo de indivíduos “pretos” em todos os grupos, e no CsF, essa categoria está praticamente sub-representada. O considerável percentual de indivíduos que se autodeclararam de cor “parda” alerta para o diagnóstico da pesquisa realizada por Alves e Soares (2003) cujos resultados indicam que a equidade entre alunos brancos e pardos é um cenário muito mais próximo do que entre alunos brancos e negros. Para esses autores, “o benefício de frequentar boas escolas, com bons professores e com atitudes individuais favoráveis ao desempenho acadêmico, atua de forma positiva igualmente para os alunos brancos e pardos” (ALVES & SOARES, 2003, p.159). Portanto, esse estudo reforça a percepção de que há nos três grupos analisados um perfil de estudante selecionado em relação à cor e, super-selecionado no CsF.

Em contrapartida, os dados divulgados pela PROGRAD/UFMG em 2015 revelam que desde 2009, houve um aumento crescente – chegando a 51% – de estudantes negros na UFMG após a implementação da política de bônus, em 2008, e, da aplicação progressiva da “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012). Contudo, esses dados não distinguem o percentual de “pardos” e “pretos” e apresenta apenas a categoria “negro” unificando ambas as classificações. Ao que parece, pelo apurado nesta pesquisa, o número de “pardos” é que tem elevado o percentual de “negros” na UFMG. Contudo, como constata a pesquisa de Alves e Soares (2003) os indivíduos “pardos” e “brancos” não são tão diferentes em relação ao desempenho escolar e sofrem menos impacto dos diversos fatores⁵¹ que impactam os indivíduos “negros”. Entretanto, os dados divulgados pela UFMG refletem o apelo das políticas de Ações Afirmativas nessa instituição, as quais se inserem nas práticas contemporâneas do ensino superior brasileiro, em resposta à expansão do conhecimento sobre a relação entre raça e educação no Brasil, como esclarece Rosemberg (2010). Do mesmo modo, estão vinculadas à política do governo federal para expansão de vagas nas universidades federais, por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que ampliou paulatinamente o número de vagas nas universidades até 2012, ano em que a UFMG contabilizou um aumento de 44% das vagas no ensino superior em relação ao ano de 2007 (CPA/UFMG, 2014).

⁵¹ Esses fatores constituem as variáveis que influenciam as conclusões dos autores, as quais foram testadas e analisadas extensamente na pesquisa e não foram citados em função da natureza limitada de sua contribuição para esta pesquisa.

Cumpra, portanto, formular hipóteses explicativas para essa disparidade racial entre o universo da pesquisa e perfil étnico do estudante da UFMG. A primeira hipótese sugere que a equidade no acesso de brancos, pardos e pretos no CsF, em parte, reflete a proporção presente no grupo de controle, que é o da engenharia. Entretanto, ela não é suficiente, porque no CsF o percentual de “pardos” e “pretos” é ainda menor do que o percentual dessas categorias no grupo das engenharias.

Então, pode-se dizer que seria uma questão de rendimento acadêmico, pois o processo seletivo do CsF leva em conta o rendimento acadêmico do candidato, porém, convém salientar que os dados estatísticos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) têm revelado o elevado desempenho dos estudantes beneficiários da Ação Afirmativa.⁵² De acordo com o pró-reitor de graduação Ricardo Takahashi⁵³, “o rendimento semestral global médio dos beneficiários de ações afirmativas é bem superior [...]. Em ciências da computação, a nota deles é 58,14% maior. Na engenharia de controle e automação, 52,94% e, em medicina, a nota dos cotistas é 50% melhor”⁵⁴. Nota-se que o pró-reitor citou pelo menos três cursos de alto prestígio entre as áreas prioritárias, sendo um deles da Engenharia.

Outros fatores acadêmicos indutores da aprovação nas seleções do Programa CsF – tais como a participação em programas de Iniciação Científica ou a obtenção de prêmios em olimpíadas de conhecimento, entre outras distinções – não foram apuradas no perfil daqueles que se autodeclararam “pardos e pretos”, porém foram quantitativamente pouco expressivas no quadro geral. Contudo, ressalva-se que essas características acadêmicas eram apenas preferenciais para a seleção no Programa, portanto, não tinham um peso eliminatório como, por exemplo, a proficiência linguística.

Nesse caso, uma segunda hipótese pode estar relacionada ao efeito de uma barreira colocada mais fortemente aos estudantes “pardos” e “pretos” da UFMG: a língua estrangeira. Partindo do princípio de que boa parte desses estudantes é fruto da política de Ações Afirmativas, pode-se supor que, nessa condição, eles não puderam se beneficiar dos efeitos cumulativos dos investimentos realizados pela família, em sua

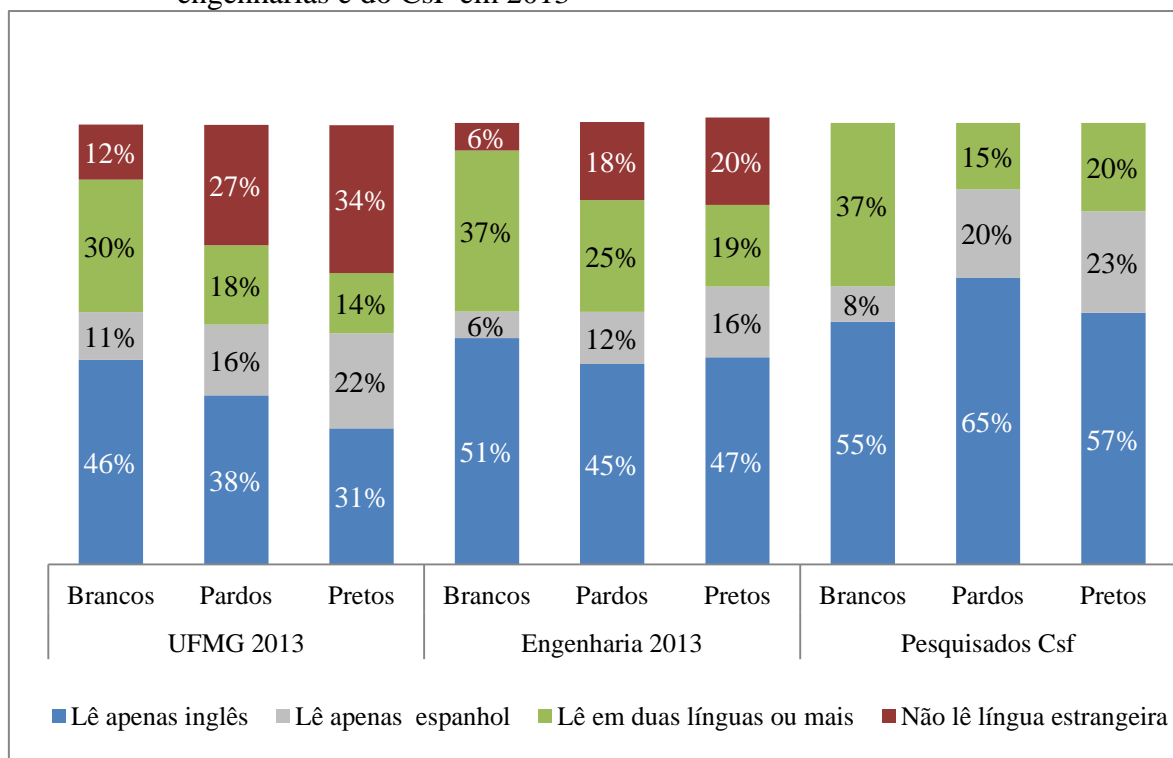
⁵² Embora esta pesquisa não tenha dados que permitam saber se os indivíduos de cor “parda” e os indivíduos de cor “preta” do CsF tenham sido oriundos da ação afirmativa.

⁵³ Entrevista concedida aos sites www.uai.em.br e ao G1.globo.com

⁵⁴ Convém ressaltar que as ações afirmativas incluem estudantes de escola pública que não se autodeclararam negros. No entanto, os dados não separam os cotistas pela natureza do vínculo à Ação Afirmativa.

aprendizagem de línguas estrangeiras que, no Brasil é realizada, sobretudo nos cursos livres (e pagos) de idiomas. Para tanto, analisei possíveis diferenças prévias em relação à proficiência em língua estrangeira como se vê no Gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11 – Nível de leitura em língua estrangeira dos discentes da UFMG, das engenharias e do CsF em 2013



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela PROGRAD/COPEVE da UFMG em 2015.

O Gráfico 11 apresenta uma comparação quanto ao nível de leitura em língua estrangeira entre discentes da UFMG matriculados em 2013, entre discentes da área de engenharia matriculados no mesmo ano e componentes dessa área no CsF. O que se observa no gráfico é que entre os discentes matriculados na UFMG em 2013, o domínio da língua inglesa entre os brancos não alcança os 50% enquanto nas engenharias e no CsF eles se elevam em torno de 10%. Entre os discentes que se declararam de cor “parda”, nos três domínios dessa análise, a língua inglesa se destaca com ampla predominância do CsF. No grupo dos discentes que se declararam de cor “preta” é menor o domínio da língua inglesa apenas na população de matriculados em 2013 na UFMG, porém, nas engenharias e, no CsF, o nível de leitura informado é bastante elevado. Contudo, observa-se entre os brancos, que é crescente a porcentagem de estudantes que informa ler duas ou mais línguas estrangeiras, sobrepondo-se, portanto

aos demais. No entanto, entre os discentes da UFMG, há um percentual considerável de estudantes de cor “parda e preta” que informa não ler nenhuma língua estrangeira e, juntos, eles totalizam 61%, o que representa até 23% a mais do que aqueles que ingressaram nas engenharias. Esse fenômeno não se repete no contexto do CsF.

Todavia, o que se torna mais evidente ao analisar o grupo das engenharias é que há 38% de “pardos e pretos” que informam não dominar nenhuma língua estrangeira. Portanto, os dados demonstram que a parcela de “negros” que informa não dominar a leitura em língua estrangeira é até 5 vezes maior do que o percentual de brancos não-leitores, o que pode ter impactado no processo seletivo para o programa CsF. Porém, essa questão assume um contorno ainda maior, se considerarmos que o Gráfico 11 fornece apenas a variável “nível de leitura”,⁵⁵ o que não é suficiente para que o estudante se insira em um programa de internacionalização, pois, ao atravessar as fronteiras, ele precisará se expressar no idioma do país que o acolhe, ou pelo menos, falar a língua inglesa (pela universalidade). Portanto, ao se candidatar ao CsF, o percentual de estudantes que declarou conhecer duas línguas pode ter prevalecido sobre o percentual de estudantes negros que declarou ler o idioma inglês.

3.2 – Características socioeconômicas

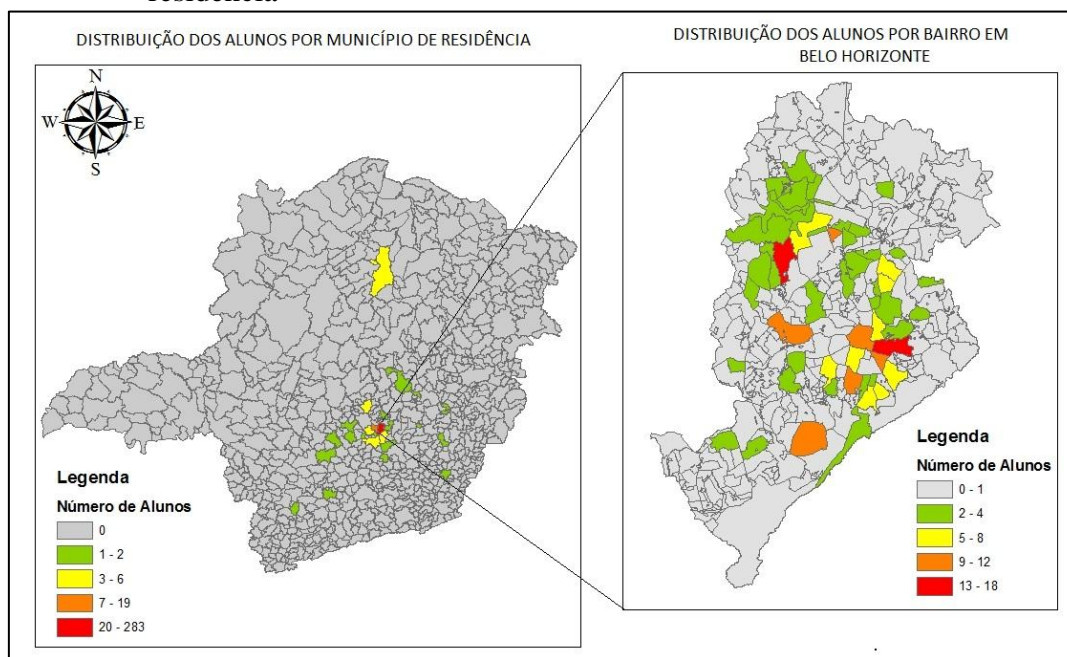
Os dados socioeconômicos foram analisados por meio das variáveis “local de moradia”, “renda familiar” e “ocupação dos pais”. Esses dados forneceram informações acerca das condições de existência da família do pesquisado. Com a finalidade de complementá-los e de confirmá-los, examinei, em seguida, informações concernentes ao próprio estudante: bolsas/ auxílios recebidos e exercício de atividade remunerada no decurso de sua trajetória escolar.

3.2.1 – Local de moradia

Nesta pesquisa, os estudantes pesquisados forneceram seus endereços residenciais. A finalidade da obtenção desses dados visa à correlação entre o local de moradia e o favorecimento social.

⁵⁵ Os dados informados pela PROGRAD/COPEVE da UFMG são baseados em questionários disponibilizados aos estudantes desta Instituição no ato da matrícula e solicitam apenas informações referentes ao nível de leitura em língua estrangeira.

Figura 1 – Distribuição geográfica dos estudantes por Estado, município e bairro de residência

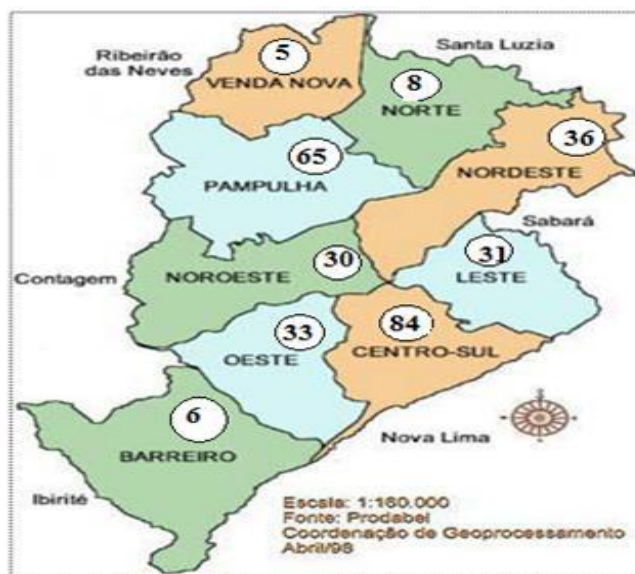


Fonte: Elaboração própria

Como se observa na Figura 1, a maior parte dos estudantes pesquisados tem residência no estado de Minas Gerais, sobretudo na capital Belo Horizonte. No mapa que representa esse Estado, os pontos vermelhos e laranja revelam a alta concentração dos pesquisados na cidade de Belo Horizonte e sua região metropolitana. O ponto amarelo, afastado da capital, representa a cidade de Montes Claros, onde há um campus da UFMG. Os demais pontos circundam a região metropolitana, sendo a maioria localizada na região central do Estado. Esses dados confirmam as recentes informações da PROGRAD/UFMG que atestam que mais de 90% dos alunos dessa universidade são provenientes de Minas Gerais.

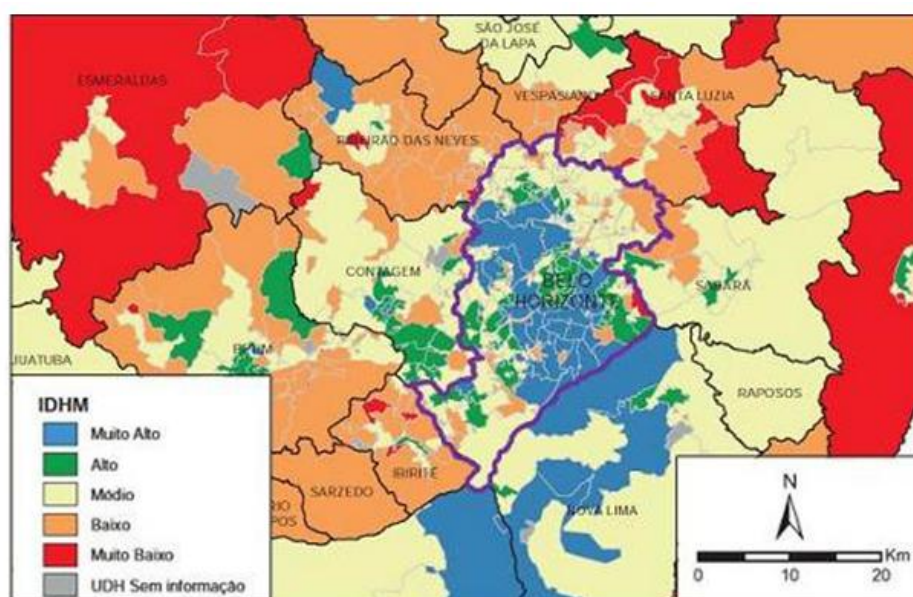
Na Figura 1, referente à distribuição na cidade de Belo Horizonte, observa-se a predominância dos estudantes pesquisados na faixa que se estende da região Centro-sul à Pampulha, incluindo a **região** Nordeste, Leste, Oeste. As cores demarcam o contingente de estudantes **por bairro**. Há uma média de 13 a 18 estudantes nos pontos vermelhos e, de 9 a 12, nos pontos alaranjados. A faixa de 5 a 8 concentra-se nas áreas amarelas e a de 2 a 4, nas áreas verdes. Na figura abaixo, tem-se uma representação exata da concentração (em números absolutos) de estudantes por região de Belo Horizonte.

Figura 2 – Distribuição dos estudantes pesquisados por Regionais de Belo Horizonte – n° Absoluto



Fonte: Mapa das Divisões Regionais de Belo Horizonte, Belotur.

Figura 3 – Índice de Desenvolvimento Humano por Município da Região Metropolitana de Belo Horizonte



Fonte: PNUD, 2014.

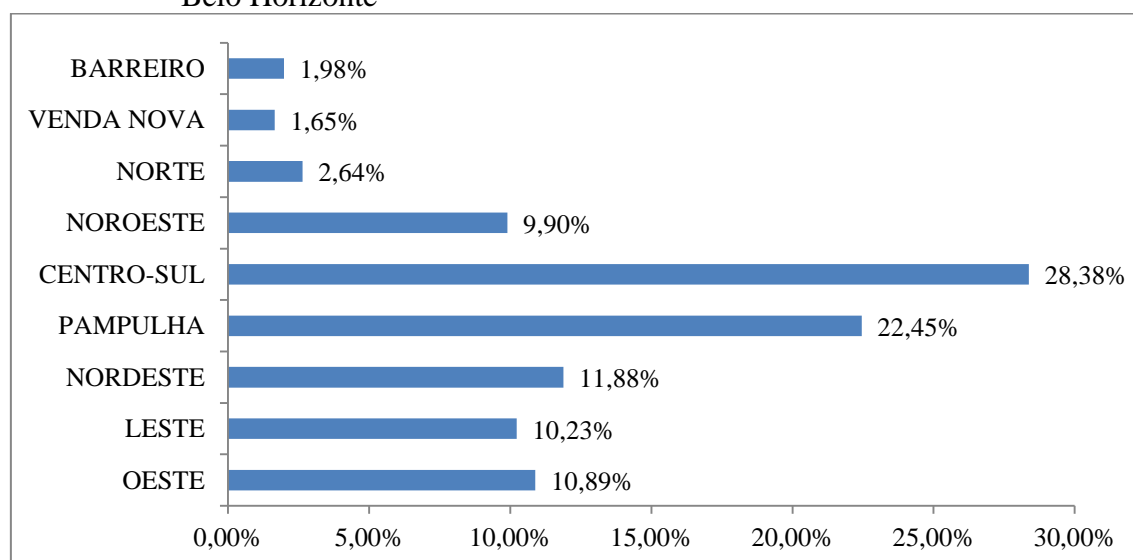
Por sua vez, a figura 3 mostra dados do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal em Belo Horizonte e Região Metropolitana-IDHM⁵⁶. De acordo

⁵⁶ O conceito de desenvolvimento humano, bem como sua medida, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), foram apresentados em 1990, no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa

com dados do PNUD (2000 e 2014), os IDHs mais altos são aqueles das regiões Centro Sul e Pampulha, os quais variam entre 0,87 a 0,95, classificados como “alto” e “muito alto”. As regiões Noroeste, Nordeste, Leste e Oeste, mantêm um IDH alto, acima de 0,82. E as regiões do Barreiro, Norte e Venda Nova apresentam IDHs mais baixos, em torno de 0,78 e 0,79.

A partir das informações prestadas pelos estudantes pesquisados, foi possível relacionar suas áreas de moradia com o IDH médio da área informada, como mostra o gráfico 12.

Gráfico 12 – Distribuição dos estudantes pesquisados – região de moradia/município de Belo Horizonte



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que os pesquisados estão distribuídos por todas as regionais que integram o município de Belo Horizonte, mas de modo muito desigual. As regionais Centro-Sul e Pampulha – de IDH “alto” e “muito alto” – abrigam o maior percentual dos estudantes (50%). As regionais Norte Venda Nova e Barreiro – de IDH mais “baixo” – são aquelas que concentram o menor percentual de estudantes (7%). As demais regionais – de IDH

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A popularização da abordagem de desenvolvimento humano se deu com a criação e adoção do IDH como medida do grau de desenvolvimento humano de um país, em alternativa ao Produto Interno Bruto (PIB), hegemônico, à época, como medida de desenvolvimento. O IDH reúne três dos requisitos mais importantes: educação, saúde e renda. De acordo com a metodologia, o índice varia de 0 a 1 e, quanto mais perto de 1, maior o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município, região metropolitana ou de uma Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH), que é uma área homogênea do ponto de vista socioeconômico. Fonte: PNUD (2014).

“alto” – têm índices bem próximos, entre 10% e 12%. Pode-se, portanto, afirmar que os bolsistas do CsF da UFMG, do ano de 2013 moram em sua maioria em áreas privilegiadas da cidade de Belo Horizonte, com IDH muito alto (50%) ou alto (43%), contra apenas 7% que residem em áreas de médio IDH.

Os estudos sobre o “efeito de lugar” (BOURDIEU, 1997), “de segregação” ou “de território” (MAURIN, 2004), “de vizinhança” (MALOUTAS, 2011), constituem teorias que orientam a análise da influência do local de moradia no perfil dos indivíduos. Contudo, o conceito que melhor se aplica à esta análise sobre o local de moradia dos pesquisados é o da “geografia de oportunidades” por basear-se na ideia de que a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades, bem como a percepção sobre esta última, varia de acordo com as características socioeconômicas dos bairros/vizinhanças no sentido discutido por Kolinski e Alves (2012; 2013). A geografia de oportunidades se encarrega da totalidade do entorno social onde a escola se encontra e as famílias residem, com finalidade de construir e analisar a realidade investigada. Portanto, nessa dimensão investigativa, confluem perspectivas da sociologia da educação e da sociologia urbana, por entenderem que a segregação residencial e a organização social do território exercem impacto sobre a distribuição de oportunidades escolares.

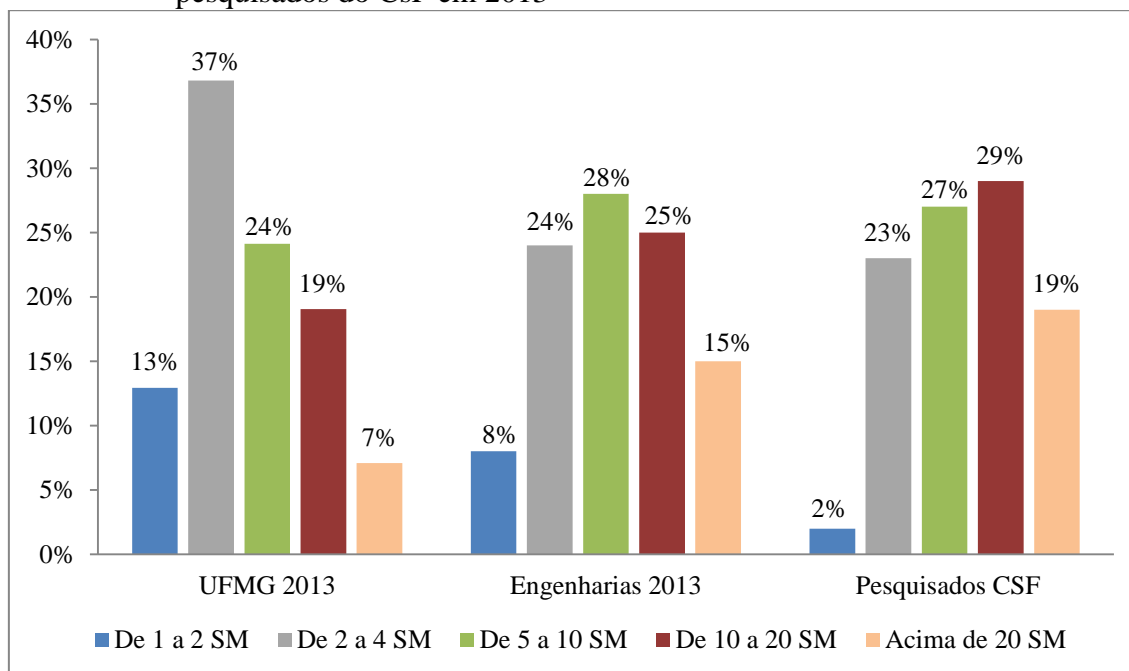
A constatação de que há uma concentração massiva de pesquisados do CsF em áreas de alto IDH em Belo Horizonte é um indicador de que se trata de um estudante beneficiado por dispositivos geográficos que dão acesso a bens culturais e educacionais, influenciados pelas oportunidades e potenciais que se associam ao local de moradia.

3.2.2 – A renda familiar

O perfil socioeconômico dos estudantes que entraram na UFMG após a implementação das políticas de ação afirmativa mudou. De acordo com dados divulgados pela Prograd/UFMG (2015), um contingente de estudantes de baixa renda, ou seja, com renda familiar mensal de até 5SM, vem crescendo exponencialmente desde 2009, chegando quase à paridade no período de 2011 a 2013. Diante dessa diversificação do perfil do estudante da UFMG, cumpre indagar sobre o comportamento dessa variável no caso dos estudantes bolsistas do CsF, sobretudo em razão da natureza pública e da amplitude dessa política de internacionalização da

formação. Seria, portanto, de se esperar que a diversidade do perfil socioeconômico da população discente da UFMG se reproduzisse no caso do CsF.

Gráfico 13 – Renda familiar mensal dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados do CsF em 2013

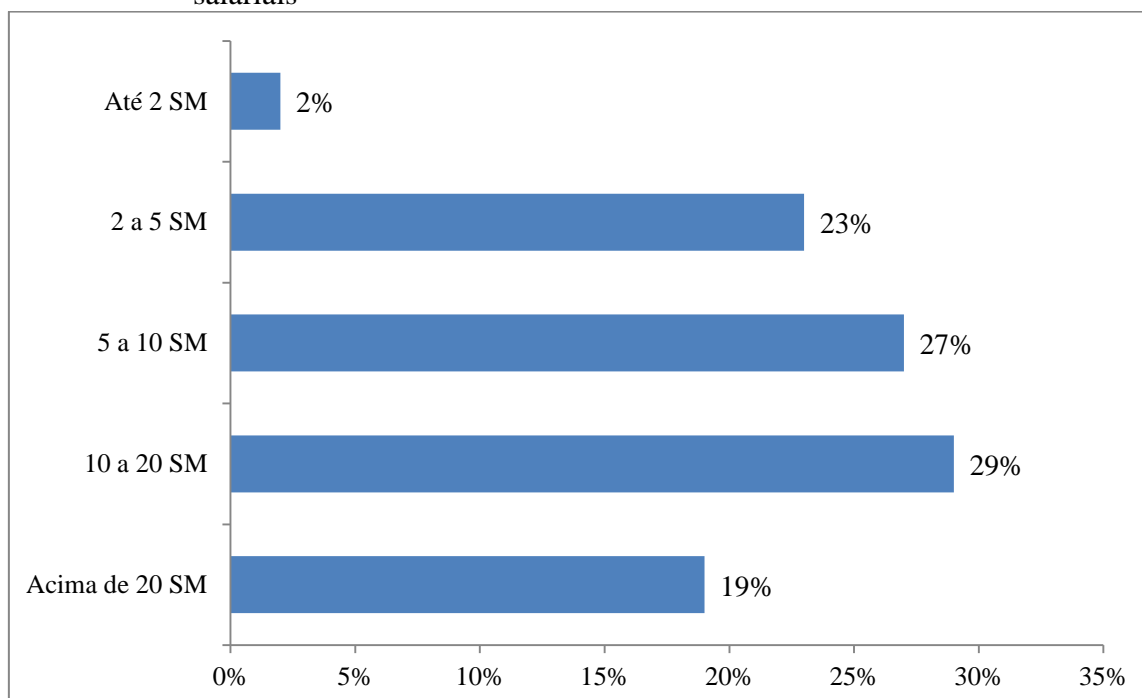


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD/UFMG/2013.
Nota: SM = Salário Mínimo vigente no momento da Pesquisa: R\$ 724,00. Os dados da UFMG foram elaborados com base nas estatísticas divulgadas pela PROGRAD/UFMG.

Os dados do Gráfico 13 demonstram que, no ano de 2013, o percentual de estudantes de baixa renda na UFMG foi mais expressivo do que o de estudantes de alta renda. Entretanto, entre os estudantes de engenharia, 68% ocupam a faixa acima de 5 SM, o que indica que esse grupo é mais favorecido do que o conjunto dos estudantes que entrou na UFMG naquele mesmo ano. Contudo, entre os bolsistas do CsF, 75% dos estudantes informam uma renda acima de 5SM, o que caracteriza um perfil privilegiado economicamente, inclusive em relação ao grupo das engenharias, que já possui um perfil mais elevado frente à população geral da UFMG.

Nesta pesquisa, os dados referentes à renda familiar mensal do bolsista também foram estratificados por faixas salariais, como mostra o Gráfico 14 abaixo, por meio do qual estabeleço uma relação com as categorias socioeconômicas em nível nacional conforme a classificação dada pela IBGE, como se observa em seguida:

Gráfico 14 – Renda familiar mensal da população da pesquisa estratificada por faixas salariais



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 11 – Relação entre faixa salarial e categorias socioeconômicas

CATEGORIA SOCIOECONÔMICA	SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)	RENDA FAMILIAR (R\$)
A	Acima 20 SM	R\$ 14.500 ou mais
B	10 a 20 SM	De R\$ 7.250,00 a R\$ 14.499,99
C	4 a 10 SM	De R\$ 2.900,00 a R\$ 7.249,99
D	2 a 4 SM	De R\$ 1.450,00 a R\$ 2.899,99
E	Até 2 SM	Até R\$ 1.449,99

Fonte: IBGE, dados de 2013.

Nota: Salário Mínimo: R\$724,00

A renda familiar mensal dos bolsistas CsF quando enquadrada nos critérios de classificação dos estratos socioeconômicos adotados pelo IBGE revela que 48% destes pertencem às classes A e B, isto é, têm renda familiar mensal acima de 10 SM. Na faixa mediana, correspondente à chamada “classe C”, estão 27% deles, enquanto outros 25% ocupam a faixa salarial mais baixa, podendo ser classificados como pertencentes às classes D e E.

Qual seria a causa provável da predominância de estudantes economicamente mais favorecidos entre os bolsistas pesquisados? Sabemos que tal fenômeno não é apanágio de programas de mobilidade desenvolvidos no Brasil.

No âmbito internacional, Endrizzi (2010, p.14) também constata que “de uma forma geral, os estudos confirmam que os estudantes Erasmus provêm majoritariamente de um meio favorecido, onde o nível de educação, a categoria socioprofissional e o nível de renda da família são superiores à média”. Entretanto, como sublinha a autora, são as características socioeconômicas que parecem marcar mais profundamente o perfil do estudante Erasmus. Também os dados apresentados por Ballatore e Blöss (2008b) sugerem que quanto maior é a participação financeira dos pais, mais privilegiados são os intercambistas, pois apesar de alguns receberem bolsas, estas são consideradas insuficientes para cobrir os custos da estadia no exterior. De acordo com Arinõs *et. al.* (2014), a agência *Exchage Student Network* contabilizou 80% dos entrevistados que declararam que a bolsa cobriu menos de 60% de seus gastos e que, devido a essa escassez de recursos, necessitam da ajuda proveniente da família.

No Brasil, de acordo com Nogueira (2007, p.13), que “as famílias pertencentes às camadas médias (sobretudo em suas frações mais favorecidas culturalmente) ou às elites econômicas, investem precocemente em estratégias educativas que consistem na valorização e na demanda por uma dimensão internacional na formação de seus filhos”, inclusive como forma de prepará-los para a competição no mercado de trabalho. Além da concorrência - para a obtenção da bolsa CsF- com seus pares socialmente mais favorecidos, os estudantes de origem popular também se veem desprovidos das disposições subjetivas como a constituição de um “habitus de migrante”, como defende Xavier de Brito (2010). Assim, o CsF representa uma grande oportunidade para aqueles que conseguem passar pelos mecanismos de seleção, os quais acabam por alijar uma parcela dos que não receberam, desde cedo, investimentos por parte da família, impactando assim suas chances de obtenção da bolsa.

Em síntese, pode-se dizer que os custos diretos e indiretos de um intercâmbio são muito mais viáveis para as classes A e B. Contudo, a possibilidade da formação internacional depende de outros fatores além do financeiro, como se discutirá a seguir.

3.2.3 – A profissão dos pais

Para além de compor o perfil socioeconômico dos bolsistas CsF, o exame da variável “ocupação” dos pais se justifica porque esse fator exerce influência sobre a aquisição de capitais simbólicos pelo estudante, sobre sua trajetória escolar de um modo geral e sobre a decisão de estudar no exterior, em particular.

Para agruparmos e classificarmos as profissões dos genitores declaradas pelos bolsistas, servimos-nos do agrupamento/estratificação de profissões que a COPEVE da UFMG utiliza para agrupar as profissões dos pais dos inscritos e dos aprovados em seu vestibular.

Quadro 1 – Agrupamentos⁵⁷ das profissões definidos pela COPEVE/UFMG 2013

Agrupamentos	Profissões
Agrupamento 1	Ocupações de alto poder financeiro e/ou simbólico. (ex: proprietário de grandes terras e/ou grandes empresas, diplomatas, políticos e militares de alto escalão).
Agrupamento 2	Ocupações de nível superior (ex: profissionais liberais, professores universitários).
Agrupamento 3	Ocupações que exijam ensino médio completo e professores primários e secundários (ex: bancário, pequenos industriais/comerciantes).
Agrupamento 4	Ocupações que não exigem alto grau de escolaridade (ex: balconista, operário qualificado, recepcionista).
Agrupamento 5	Ocupações que não exigem escolaridade (ex: operário não qualificado, emprego doméstico).
Agrupamento 6	Do lar (donas de casa).

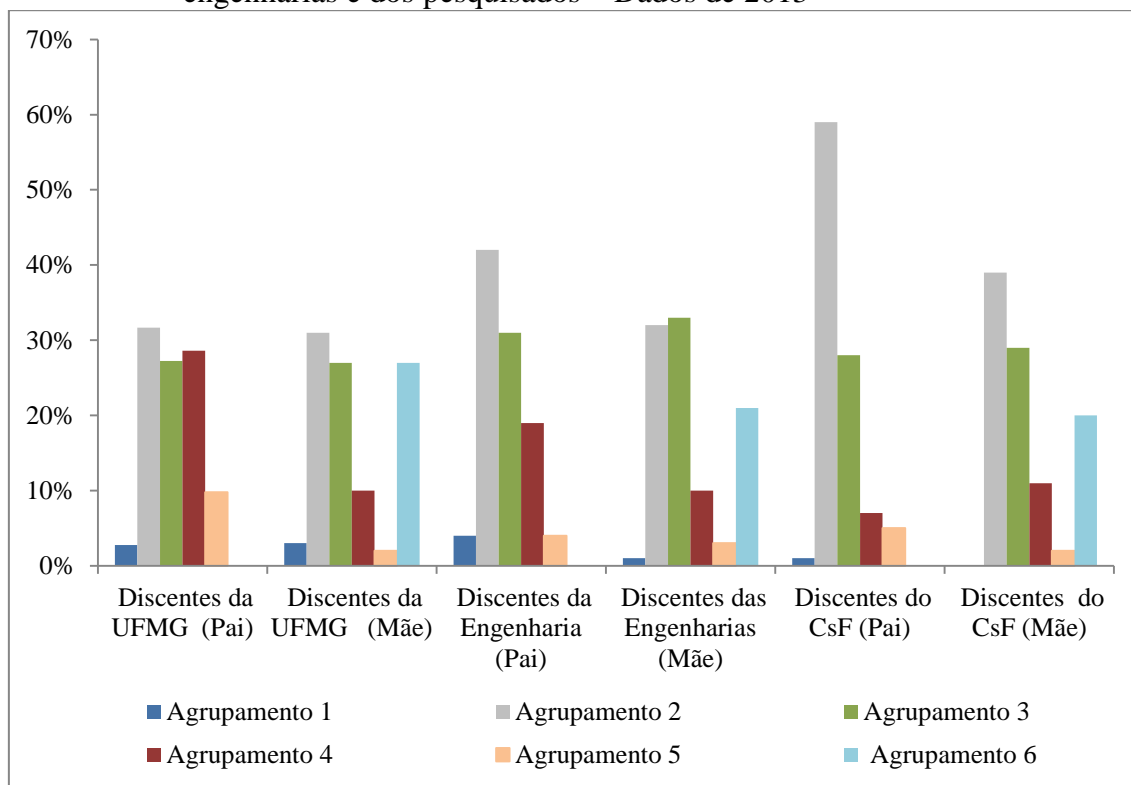
Fonte: Elaboração própria.

O resultado do agrupamento da ocupação dos pais dos estudantes pesquisados de acordo com os critérios adotados pela COPEVE/UFMG foi comparado ao corpo

⁵⁷ Agrupamentos organizados de acordo com a configuração dada por Ramos (2009, p.72)

discente geral da UFMG e, em particular, das engenharias, como se vê no Gráfico 15, abaixo:

Gráfico 15 – Agrupamento profissional dos pais dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados – Dados de 2013



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD/UFMG/2013.

Nota-se que, entre os pesquisados, o grupo 2 – que representa as ocupações de nível superior – é o que concentra a maior parcela de genitores, inclusive entre os pais do corpo discente da UFMG em geral.

Com exceção da população geral da UFMG, o grupo 3, correspondente às profissões de nível médio, é aquele que desponta no segundo lugar entre as ocupações informadas pelos matriculados nas engenharias e, também, entre os bolsistas do CsF. Esses dois agrupamentos juntos, abrangem a grande maioria das famílias dos estudantes de engenharia com 72% e, dos bolsistas CsF dessa mesma área, com 82% dos pais que neles se enquadram.

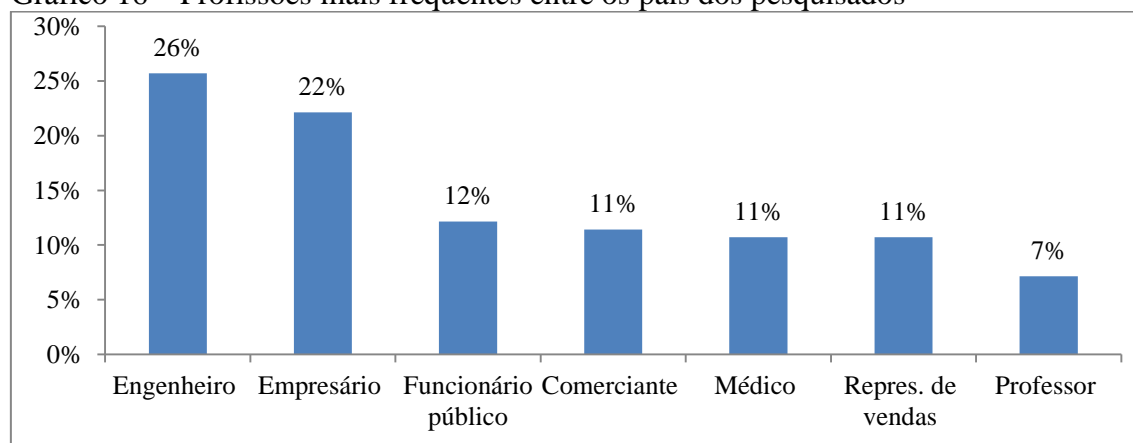
Os agrupamentos 4 e 5, que congregam as profissões menos qualificadas e com mais baixa exigência de escolaridade representam apenas 9% dos pais e 11% das mães dos pesquisados. E, entre o corpo discente dos cursos de engenharia, essa média é em torno de 20% dos pais e 10% das mães. Observa-se que entre a população discente da

UFMG (2013), esse grupo é bem maior, somando mais de 36% dos pais e 38% das mães. Portanto, observa-se que, entre os pais do corpo discente da UFMG, é três vezes maior o número de pais em ocupações que exigem menos escolaridade. Depreende-se que os pais dos pesquisados têm um perfil ocupacional mais favorecido, até mesmo em relação ao seu grupo de origem (engenharias).

No outro extremo, o agrupamento 1 – de indivíduos com maior poder aquisitivo e/ou simbólico – é aquele que concentra o menor número de genitores e, tanto entre o corpo discente geral e os pesquisados, esse é o grupo com o menor percentual de pais. Entre as mães dos três grupos, o agrupamento 6 chama atenção, pois detêm, no caso dos matriculados nas engenharias 22% e, dos pesquisados, em torno de 18% dos dados e, entre o corpo discente 28%. Portanto, entre os bolsistas do CsF há 10% menos “donas de casa” do que no corpo discente em geral. No entanto, nota-se que esse mesmo percentual de mães encontra-se a mais no grupo 2, entre os bolsistas e, ainda mais, entre os discentes das engenharias em geral. Portanto, as mães ocupam profissões mais qualificadas, que exigem ensino superior.

Em levantamentos das estatísticas da população *Erasmus*, Ballatore e Blöss (2008, p.69) verificam que, “na Grã-Bretanha, 90% dos pais exercem profissões de nível intermediário e superior contra 66% de mães. Na França, essa proporção é de 64% de pais frente a 52% de mães, e na Itália são 63% de pais contra 30% de mães”. De acordo com Souto-Otero (2006), até 60% dos estudantes *Erasmus* têm ao menos um genitor que exerce uma profissão que exige ensino superior ou uma profissão intermediária. As profissões paternas mais recorrentes entre os pesquisados também exigem alto nível de formação como se vê no Gráfico 16 abaixo:

Gráfico 16 – Profissões mais frequentes entre os pais dos pesquisados

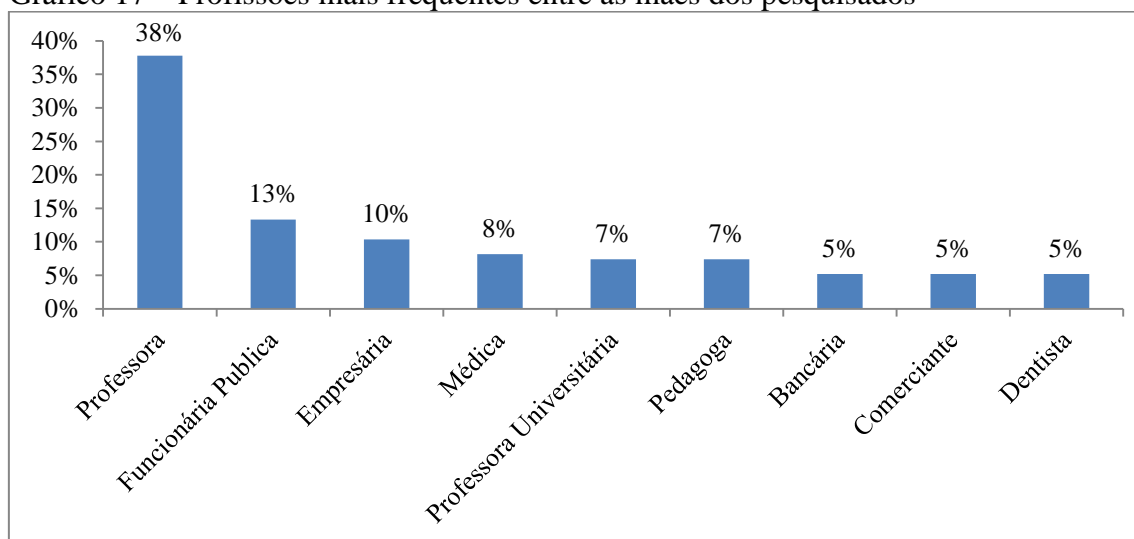


Fonte: Elaboração própria.

Dentre as profissões mais constantes entre os pais dos pesquisados estão a de engenheiro e empresário, como se vê no Gráfico 16. Na pesquisa de Prado (2002) sobre os intercâmbios de *high school*, junto às classes médias, também se detectou forte concentração de pais na área das engenharias, dado que coincide com as áreas prioritárias do CsF, sem que tenhamos elementos para estabelecer uma relação clara entre os dois fenômenos.

Vale destacar que a maior parte das profissões mais citadas supõe e exige um nível mais alto de escolarização, embora possa haver exceções entre os comerciantes, gerentes e empresários. E a presença de pais professores (de ensino superior ou básico) pode ser o indício de famílias com mais alto capital cultural do que de capital econômico.

Gráfico 17 – Profissões mais frequentes entre as mães dos pesquisados



Fonte: Elaboração própria.

Em relação às mães (Gráfico 17), a profissão largamente majoritária é a de professora do ensino básico, a qual somada àquelas declaradas como pedagogas e professoras universitárias, configuram um amplo grupo de mães com atividades ocupacionais associadas ao universo escolar, o que já se sabe ser um fator altamente positivo para o sucesso escolar dos filhos como conclui a pesquisa realizada por Marlice Nogueira (2012).

É de se lembrar aqui as teses de Bourdieu (1987) sobre a forte adesão dos filhos de professores aos valores do mundo da escola, pois que “dela tudo receberam e dela

tudo esperam” (BOURDIEU, 1987, p.331). Como no caso dos pais, aqui também é notória a grande frequência de profissões que exigem alto nível de formação.

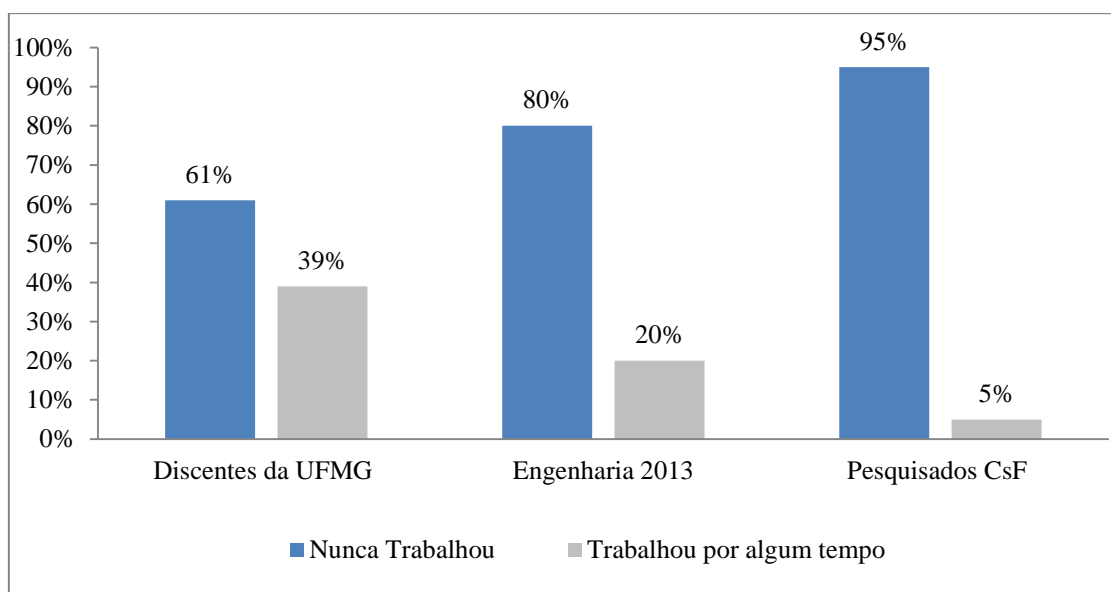
Depreende-se da análise referente às profissões dos genitores que o estudante pesquisado tem sua origem social ligada às famílias cujas profissões exigem qualificação e são socialmente valorizadas. Provavelmente são famílias que fazem da viagem ao exterior para fins de estudo “estratégias para a reprodução do patrimônio cultural e social da família” (PRADO, 2002, p.165).

3.2.4 – O exercício de atividade remunerada e a detenção de bolsas/auxílios durante a formação

O perfil socioeconômico do estudante pesquisado será aqui complementado por informações relativas a eventuais bolsas de estudo ou auxílios oriundos de programas de assistência social que o estudante tenha recebido ao longo de seu percurso acadêmico. Detectou-se, nessa pesquisa, que 88% dos estudantes, ou seja, uma parcela largamente majoritária, independem de auxílio da assistência social oferecida pela FUMP.⁵⁸ A título de comparação, no ano 2012, o percentual de estudantes matriculados nos 75 cursos da UFMG atendidos pela FUMP era de 18,3%, ao passo que em nossa amostra esse percentual é de apenas 12%. Esse dado confirma, portanto, o perfil mais favorecido do bolsista CsF em relação ao aluno médio da UFMG.

⁵⁸ A assistência oferecida pela FUMP é dirigida aos estudantes oriundos das camadas populares e de baixa condição socioeconômica cujo nível de carência é estabelecido de acordo com os indicadores socioeconômicos, como: estado civil, condição de moradia, estabelecimento de ensino onde o discente cursou o ensino médio (pública ou privada), se já concluiu outra graduação, situação de trabalho do discente, profissão e escolaridade dos pais, renda per capita, posse ou não de automóveis e imóveis, entre outros. O nível de carência determina os benefícios aos quais o discente terá acesso. Atualmente, os benefícios da FUMP estão agrupados em cinco subáreas, são elas: assistência à saúde, auxílio alimentação, moradia universitária, serviço social e socioeducacional. As três primeiras subáreas suprem as necessidades básicas do indivíduo, as duas últimas visam formas de facilitar e aperfeiçoar a estadia desses alunos no ensino superior, tais como: bolsa para mães com filhos de 0 a 5 anos e 11 meses, bolsa manutenção, empréstimo, ajuda para a compra de livros, computadores e material escolar, além de cursos de línguas e de informática. Há ainda programas de bolsas acadêmicas, de bolsas em instituições parceiras da FUMP e dentro das próprias dependências da UFMG. Informações obtidas em: <http://www.fump.ufmg.br>. Acesso em 13 de novembro de 2015.

Gráfico 18 – Exercício de atividade remunerada pelos estudantes



Fonte: Elaboração própria.

Como se vê no Gráfico 18, entre os discentes da UFMG (2013) quase 40% informam já terem exercido algum tipo de atividade remunerada. Entretanto, entre o público das engenharias essa situação torna-se mais incomum, sendo reduzida à metade em relação à população geral discente da UFMG. Contudo, o dado mais relevante é aquele informado pelos pesquisados que praticamente afirmaram que não exercem ou exerceram nenhum tipo de atividade remunerada ao longo de sua trajetória, o que indica tratar-se de estudantes que gozam de condições favoráveis de vida e que não prescindem complementar sua renda. Isso indica, ao mesmo tempo, dedicação exclusiva aos estudos, o que é bastante comum entre estudantes do turno diurno.

Entre os pesquisados, também foi possível apurar que, dentre os que exercem/exerceram algum tipo de atividade remunerada, há uma parcela de 21% que o fizeram parcialmente e, dentro da própria UFMG, o que sugere que tenham sido bolsistas de programas de pesquisa, de extensão, ou ainda, que tenham participado de atividades de monitoria ou do programa empresa júnior. Essas atividades podem significar tanto a possibilidade de um complemento de renda, como também servir de aprimoramento da própria formação acadêmica. Como já vimos no capítulo 2 acima, tais atividades oferecem vantagens no momento de seleção do candidato ao programa CsF. Outros 25%, dentre os pesquisados, informaram ter desempenhado atividades parciais fora da Universidade, provavelmente relacionadas a estágios, que constituem requisito de certos cursos de graduação.

3.3 – Características socioculturais

O perfil sociocultural dos pesquisados está examinado através de duas dimensões. A primeira aborda o nível de escolaridade dos pais dos estudantes, concebendo-o como um indicador de favorecimento da escolaridade dos filhos. O pressuposto é o de que esse fator pode contribuir para o desenvolvimento de disposições favoráveis à mobilidade internacional, principalmente quando articulado a outros fatores sociais, como aqueles já discutidos até aqui e aqueles que virão a seguir. A segunda dimensão analisa os dados relativos às experiências familiares de viagens ao exterior (dos genitores e dos próprios pesquisados). A análise abrange as razões (turismo, estudos, trabalho etc.) e a duração das viagens, bem como os países visitados bem como as habilidades linguísticas que são complementares a esse quadro de vivências culturais internacionais.

3.3.1 – A escolaridade dos pais

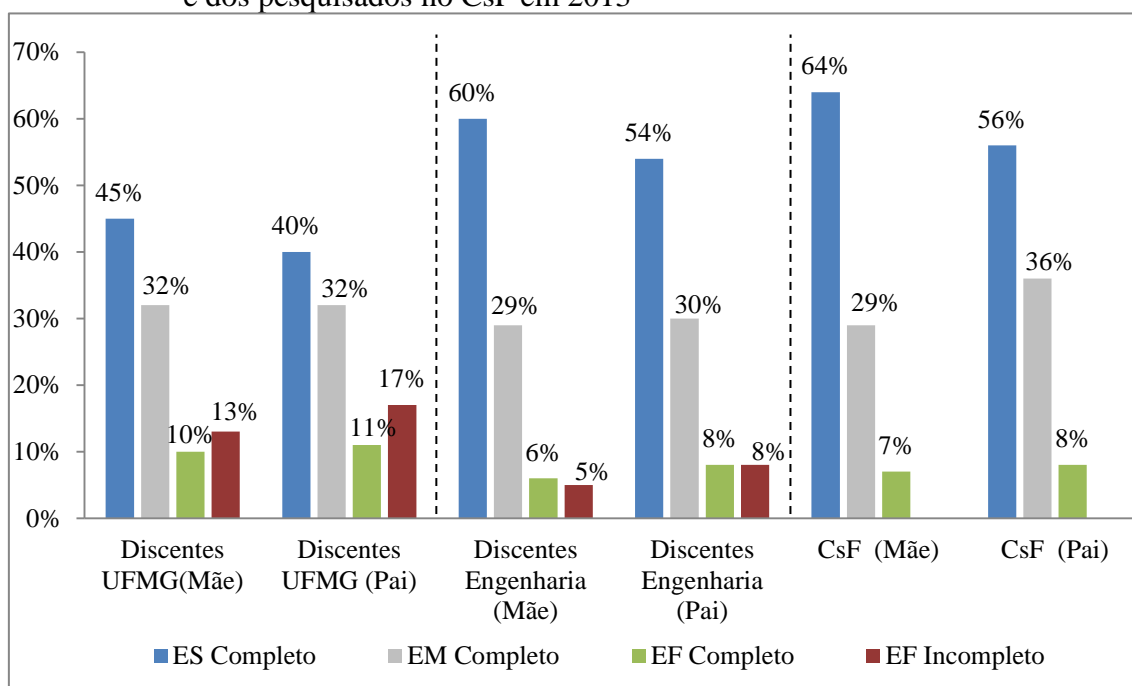
O nível de escolaridade dos pais constitui o fator de mais alto favorecimento na formação educacional dos filhos. Essas vantagens são tanto de ordem material quanto simbólica, como, por exemplo, o conhecimento que os pais possuem a respeito do universo escolar e seu funcionamento, manipulando-o assim a seu favor. Currie e Moretti (2003) apontam quatro potenciais canais dessa influência:

- (i) como mães/pais mais escolarizados têm rendimentos do trabalho mais altos, podem adquirir mais bens para o aprendizado de seus filhos;
- (ii) uma mãe/pai mais escolarizada/o geralmente tem como parceiro/a alguém com nível de escolaridade similar, o que potencializa o efeito da escolaridade dos pais;
- (iii) pais ou mães mais educados tendem a ter um padrão de comportamento em que nutrem mais expectativas em relação à escolaridade dos filhos;
- (iv) pais mais educados tendem a possuir menos filhos. (MARTELETO, 2004; HANUSHEK, 1992; CURRIE & MORETTI, 2003, p.1532).

A esses quatro aspectos associa-se a concepção de que pais instruídos têm mais contato com o cenário social e cultural, fator que os tornam potencialmente mais aptos a

transmitir conhecimentos, conforme pressupostos teóricos defendidos por Chevalier *et al.* (2005) e Black *et al.* (2005). Para esses autores, os pais mais escolarizados são mais produtivos no processo de aprendizado, dando origem ao chamado efeito "criação".

Gráfico 19 – Nível de escolaridade dos pais dos discentes da UFMG, das engenharias e dos pesquisados no CsF em 2013



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 19 revela a predominância de pais e mães com ensino superior entre os discentes da UFMG, evidência que se acentua nas engenharias. Em relação aos pesquisados, essa diferença torna-se ainda mais marcante. Depreende-se, portanto, que, tanto na população das engenharias da UFMG quanto do CsF, os estudantes possuem pais altamente escolarizados.

Dentre os cursos de graduação mais frequentes entre as mães dos pesquisados estão: Pedagogia, Comunicação, Psicologia, Administração, Odontologia, Direito, Matemática, Medicina, Ciência Biológicas e Assistência Social. E dentre os pais, os cursos mais frequentes são: Engenharia Civil, Elétrica e de Minas, Administração, Medicina, Direito, Ciências Contábeis, Odontologia, História e Jornalismo. A maioria dos genitores cursou a graduação na UFMG ou na PUC-Minas.

Depreende-se, assim, dos dados apresentados que o perfil da maioria dos estudantes participantes desta pesquisa é altamente favorecido, em relação ao alto nível educacional dos genitores. Há muito tempo que os sociólogos correlacionam a alta

escolarização dos pais à capacidade de incitar o sucesso escolar dos filhos, sobretudo porque conhecem bem o sistema escolar. Os sociólogos diagnosticam neles um “ativismo”, uma “mobilização”, um “intervencionismo”, enfim atitudes preventivas e “pró-ativas” que empregam uma enorme quantidade de tempo e energia dedicados a assegurar o êxito dos filhos, como afirma Nogueira (2010). Eles investem o quanto podem na formação cultural e escolar dos filhos, ora subsidiando viagens internacionais, cursos de língua estrangeira no país e fora dele, ora arcando com os custos de uma escolarização na rede privada etc. E, se o fazem, não é apenas porque têm poder aquisitivo para tanto, haja vista que, com frequência se submetem a pesados sacrifícios financeiros, mas, sobretudo, porque contam com um “patrimônio simbólico protagonizado pelo capital cultural em sua versão escolar e possuem um claro desejo de distinção da bagagem escolar e cultural dos filhos” (NOGUEIRA *et. al*, 2008, p.369).

Outros pesquisadores do tema da mobilidade acadêmica confirmam a tendência de que os estudantes em mobilidade se distinguem por uma origem sociocultural elevada. Entre os estudantes Erasmus, por exemplo, ao menos um dentre os genitores possui diploma de ensino superior. De acordo com Ballatore e Blöss (2008b), entre os estudantes provenientes do Reino Unido, 82% têm pai com ensino superior contra 59,7% dos pais dos estudantes que constituem a população sedentária. O mesmo ocorre entre os estudantes Erasmus franceses que têm 58% dos pais com esse nível de escolaridade, frente a 27,5% daqueles não móveis. Entre os italianos, 40,5% dos pais dos estudantes Erasmus têm um diploma de graduação, face a 17,1% dos que não estão em mobilidade. Em relação às mães dos estudantes Erasmus, em todos os três países investigados, elas apresentam um acesso bem maior ao ensino superior do que as mães dos estudantes não móveis. No Reino Unido elas são 64,6% contra 48%; na França, são 56,7% frente a 27,6%; e, na Itália, elas somam 26,7% diante de apenas 12,5% das mães dos filhos que não estão em mobilidade internacional. Na Espanha, Arinõ *et al.* (2014) informam que entre os estudantes em mobilidade internacional os pais com alto capital cultural são a maioria e superam os 60% da mostra analisada.

3.3.2 – As experiências anteriores de mobilidade internacional

Os estudos sobre mobilidade internacional indicam que as experiências de viagens promovem um saber específico que se estrutura por meio do acúmulo de um capital de mobilidade, como formula Murphy-Lejeune (2003). Do mesmo modo, contribuem para o incremento de uma das dimensões do capital cultural por meio do acúmulo de competências linguísticas, culturais e sociais. Tomando como referência esses pressupostos, busquei saber se os pesquisados e suas famílias tiveram experiências prévias de estadias no exterior e se costumavam viajar. Procurei conhecer para onde viajaram, que países conheciam e o que os motivam a fazê-lo, como se verá nos dados sintetizados nos quadros abaixo e nas análises que se seguem.

Do total de estudantes pesquisados, a metade deles (49,5%) já havia tido, antes do intercâmbio pelo CsF, ao menos uma experiência de viagem ao exterior, o que indica “disposições favoráveis à mobilidade espacial” como assinala Xavier de Brito (2010, p.455). Esse contato com países estrangeiros configura uma forma direta de obtenção do capital de mobilidade, como definido por Murphy-Lejeune (2003). O Quadro 2 abaixo fornece o motivo da viagem.

Quadro 2 – Motivo da viagem

Motivo	%
Turismo	38,4
Curso de línguas estrangeiras	18,2
Intercâmbio no ensino médio (<i>high school</i>)	14,2
Intercâmbio <i>work and travel</i>	7,3
Acompanhar a família	7,3
Participação em congressos	5,0
Intercâmbio acadêmico	4,0
Olimpíadas de conhecimento	2,4
Iniciação científica	2,4
Competições esportivas	0,8
Total	100%

Fonte: Elaboração própria.

Se somarmos as várias modalidades de viagem para fins de estudo/obtenção de conhecimento, observa-se que o percentual remonta a 46%. Nesse âmbito, 32,4% dos jovens realizaram cursos de línguas estrangeiras de curta duração e intercâmbios de *high school*, fenômenos que sabemos ser intimamente associados, já que o interesse pela língua estrangeira é um forte propulsor da busca pelo intercâmbio de *high school*, embora transcenda a ele, como mostrou Prado (2002). Mas, de fato, o recurso à aprendizagem por “imersão” representa um fator diferencial na formação, pois “o contato com outra cultura e a descoberta de outros mundos, vai contribuir para o aumento da competitividade escolar dos jovens que passam por essa experiência” (p.159). O fato é que “a forma de aquisição da língua estrangeira também exerce influência sobre as estratégias das famílias, pois se encontra muito disseminada a ideia de superioridade do aprendizado das línguas estrangeiras no próprio país em que elas são faladas” (NOGUEIRA, 2008, p.365).

Em torno de 14% dos pesquisados relatam experiências prévias de mobilidade acadêmica para fins de iniciação científica, intercâmbio acadêmico (durante os estudos universitários) e participação em congressos e olimpíadas de conhecimento. Cumpre enfatizar que esses estudantes potencializam duplamente suas chances de serem contemplados com uma bolsa no CsF. Primeiro porque satisfazem mais plenamente os critérios explícitos de seleção ao Programa, como se viu no primeiro capítulo. Segundo porque o “capital de mobilidade” que já possuem, em termos, inclusive, de relações científicas e sociais que detêm no exterior, os prepara informalmente para a mobilidade. Como sugere Xavier de Brito (2010, p. 438), esses períodos de estudo no exterior confluem para a familiarização dos estudantes com os mecanismos envolvidos na decisão de partir para outro país. Segundo essa autora, é desse modo que os estudantes constroem referências “as despesas necessárias, os problemas inerentes à adaptação num país estrangeiro, a confiança que podem ter em seu pretense domínio de uma língua estrangeira, a dificuldade de recomposição dos recursos materiais e sociais, as consequências sobre seu *status* social” (XAVIER DE BRITO, 2010, p.438).

O “turismo” aparece também como motivo importante (38,4%) das viagens. Os pesquisados mencionaram também viagens para fins de trabalho, em um formato denominado *work and travel*, que consiste em períodos determinados de trabalho no exterior, geralmente sob a coordenação de agências especializadas.

Acompanhar a família aparece como uma das motivações citadas por uma parte dos pesquisados. Sabe-se, conforme Nogueira (2011), que dentre as estratégias de uma parte das elites acadêmicas, encontra-se a migração temporária da família, com fins de pós-graduação, como meio de oferecer aos filhos uma oportunidade de estudos no exterior.

Quadro 3 – Países de destino

Países	%
Países da Europa Ocidental	40,0
Estados Unidos e Canadá	28,1
Chile, Argentina, Uruguai e Peru	27,0
Outros	4,9
Total	100

Fonte: Elaboração própria.

Como se vê no Quadro 3 acima, a maior parte dos pesquisados (68%) viajou para a Europa, para os EUA e Canadá, ou seja, os países ditos do “primeiro mundo”. Para Nogueira *et al.* (2008), se esse grupo de países predomina entre os destinos é porque o valor da experiência educacional neles obtida é mais elevada.

Assim, nem a escolha do país, nem os motivos que levaram os pesquisados a irromper fronteiras, podem ser consideradas como frutos do acaso. O fato de os Estados Unidos e o Canadá terem sido o destino de quase a metade desses estudantes é um indicador de que se opta por países anglófonos, em boa parte em busca do aperfeiçoamento da língua inglesa. A escolha do Canadá, país bilíngue, deve-se também provavelmente ao custo mais acessível, pois “a escolha do destino pode ser influenciada por vários fatores, como: preferência, identificação com a cultura local, relação custo benefício e até mesmo indicações” (TOMAZZONI *et al.*, 2013, p.401).

Segundo Tomazzoni *et al.*, (2013), a opção pela Europa deve-se tanto por ser mais abrangente, culturalmente, quanto por oferecer a oportunidade de se deslocar para vários países, embora seja um destino mais caro para os padrões brasileiros.

Dentre os 27% que viajaram para países da América Latina, apenas um pequeníssimo grupo de oito estudantes o fizeram por razões de estudo e sempre para o Chile; para os demais, a América Latina representou um destino turístico. Ramos (2009)

verificou que o Chile é um destino frequente dos alunos da UFMG que participam do Programa *Minas Mundi*⁵⁹.

No caso da categoria “outros países”, que reúne 27% das viagens, há uma grande dispersão geográfica entre um vasto número de países. Com exceção da Austrália, citada por três estudantes, todos os demais foram mencionados apenas uma ou duas vezes.

No que diz respeito à duração das viagens, há uma nítida preponderância de viagens de curta duração (15 dias a um mês) que afeta 75% dos casos. Em 12% deles, trata-se de estadias que vão de um a seis meses. Os demais afirmaram ter viajado por um período mais extenso: por vários meses ou mais de um ano. Segundo as informações fornecidas pelos estudantes pesquisados, 57,5% das famílias tiveram, ao menos, uma experiência de viagem ao exterior, como se vê no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Viagens ao exterior realizadas pela família do pesquisado

Viagens da Família					
País Visitado		Motivo da Viagem		Duração da Viagem	
	%		%		%
EUA, México e Canadá	18,0	Turismo e/ou Visita a amigos/familiares	67,0	15 dias a um mês	74,7
Europa	61,0	Trabalho (estudos/congresso)	27,0	1 mês a 6 meses	11,9
Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai	19,2	Curso de Línguas	2,0	6 a 11 meses	7,0
Outros	1,8	Outros	4,0	11 a 18 meses	6,4
Total	100%	Total	100%	Total	100%

Fonte: Elaboração própria.

⁵⁹ Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação, ofertado pela UFMG em parceria com universidades estrangeiras.

Como lembra Wagner (2007), o estilo de vida das elites sociais se consolida sob a forma de um cosmopolitismo tanto geográfico quanto social, sustentado pela gama de relações internacionais. Portanto, as viagens de turismo podem cumprir esse papel para 67% dos pesquisados. E quando realizada em família, com o acompanhamento dos filhos, se constituem em experiências que podem assumir uma conotação educativa positiva, associando-se “à ideia de aquisição de conhecimento, de abertura de espírito e de horizontes” (NOGUEIRA, 1998, p.127).

Já para 27% dos pesquisados, as viagens dos pais foram motivadas pelo trabalho, estudos ou congressos. Essa constatação sugere se tratar, em parte, de “pais – submetidos aos imperativos do cosmopolitismo científico, os quais têm sua vida profissional ritmada por sucessivas viagens (NOGUEIRA, 1998, p.127). Ao mesmo tempo, pode refletir o “aumento considerável do número de viagens de estudo e sua extensão a novos grupos (no caso, aos estratos mais privilegiados das camadas médias)”, como verificado por Amorin (2012, p.44).

Cabe lembrar que, no caso das viagens de turismo é possível falar de “escolha” do destino. Neste caso, a escolha do velho continente como destino de viagem, pode indicar o sentido simbólico da escolha, fortemente associada ao desejo de distinção, pois, viagens para a Europa pairam, no imaginário brasileiro, como um consumo cultural altamente canônico, pois abre acesso à alta-cultura ocidental. Como se trata de um grupo detentor de amplo capital escolar e cultural, essa escolha parece fundamentada em um *habitus* cultural. Por outro lado, os países latino-americanos e norte-americanos também aparecem como destino desses pais, porém em um percentual mais reduzido.

3.3.3 – A proficiência em idiomas

Outra faceta que integra o perfil sociocultural do estudante do Programa CsF da UFMG, concerne à sua proficiência em língua(s) estrangeira(s). Esse dado foi obtido mediante a consulta ao currículo Lattes de cada um dos estudantes da amostra, o qual contém na rubrica “Proficiência em Idiomas”, o grau de proficiência declarado pelo estudante nas línguas estrangeiras dominantes.

Tema frequente entre os estudiosos da mobilidade discente internacional, o conhecimento de idiomas é uma condição sem a qual a mobilidade internacional torna-

se mais difícil e menos provável. Neste caso, para os brasileiros, sobra o refúgio na opção por estudar em Portugal, como se pode ler nos depoimentos dados pelos estudantes pesquisados:

Apesar de ter estudado inglês em cursinho, não tinha proficiência. Fui para Portugal e escolhi este país justamente por não me considerar capacitada a ter aulas em outro idioma (Estudante de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde).

Escolhi Portugal, porque esse país não necessitava de prova de línguas, uma vez que eu não tinha conhecimento em outras línguas. (Estudante de Indústria Criativa).

Fiz o CsF para Portugal, e fui redirecionado para a França, onde aprendi o Francês. No CsF fiz opções por Portugal, no qual não era exigido conhecimento em línguas. (Estudante de Engenharia).

Não fiz curso preparatório para o Italiano, pois participei do edital CsF para Portugal, e como houve remanejamento dos candidatos para outros países, cheguei na Itália sem conhecimento da língua, fazendo aqui um curso rápido intensivo. (Estudante de Indústria Criativa).

Eu fiz o *Toefl* pelo CsF e escolhi o inglês. Meu desempenho não foi bom porque não sabia nada. Minha chamada é a de reopção de Portugal. (Estudante de Ciências Exatas e da Terra).

Analisei, assim, os dados relativos ao domínio, pelos estudantes, dessa importante competência, no que concerne aos idiomas: inglês, espanhol, francês, italiano e alemão, que correspondem aos mais frequentes destinos de viagem. Considerando os mesmos quatro níveis de proficiência utilizados pela plataforma Lattes (compreensão, fala, leitura e escrita), verifiquei que houve domínio relevante do idioma (antes da experiência de intercâmbio), apenas para a língua inglesa e espanhola.

Tabela 12 – Domínio de língua inglesa

	Língua Inglesa							
	Compreende		Fala		Lê		Escreve	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bem	666	74	515	58	712	80	510	57
Razoavelmente	207	23	309	34	174	19	315	35
Pouco	25	3	74	8	12	1	73	8
TOTAL	898	100	898	100	898	100	898	100

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 12, referente à proficiência em língua inglesa, revela que a ampla maioria dos estudantes (cerca de três quartos) declara grande capacidade em leitura e compreensão desse idioma. E não são poucos (acima de 50%) os que afirmam “falar” e “escrever” bem nessa língua. Em contrapartida, um levantamento feito pela UFMG, em 2005, junto a 2295 estudantes dessa universidade (cf. Ramos, 2009), revelou que 49,5% deles afirmaram ter capacidade de leitura em inglês, percentual que fica, portanto, bem abaixo do obtido junto aos estudantes do Programa CsF. Podemos, assim, afirmar que um bom nível de conhecimento no idioma dominante, em particular, no campo científico, constitui uma condição bastante favorável à mobilidade. Sem esquecer daqueles – pouco numerosos – que declaram dominar mais de um idioma, como se vê nas falas abaixo:

Minha mãe foi professora de inglês, sempre fui incentivada a estudar outras línguas. Tanto em inglês quanto em francês. Leio livro, vejo filmes, escuto músicas. Escolhi fazer a prova de francês, pois queria adquirir mais prática com a língua no exterior e acreditava que a concorrência da prova seria menor. Meu desempenho foi razoável, tirei 70% da prova. (Estudante de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde).

Sei um pouco de alemão, fiz dois anos de curso do CENEX/FALE na UFMG, mas fiquei mais de um ano sem estudar e infelizmente esqueci muita coisa! Pretendo retornar no próximo semestre. (Estudante de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde).

Falo bem Inglês e Espanhol e tenho algumas poucas noções de Alemão. (Estudante de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde).

Fluente: Inglês; Avançado: Japonês, Espanhol; Intermediário: Francês, Russo Básico, dedico boa parte do meu tempo livre a estudar sozinho. (Estudante de Computação e Tecnologias da Informação).

Tenho um conhecimento médio em Espanhol e conhecimento básico de Francês. (Estudante de Ciências Exatas e da Terra).

Falo inglês fluentemente. Tive aulas de espanhol na escola, e tenho amigos de países que falam o idioma, então tenho certo conhecimento, embora limitado. (Estudante de engenharia civil).

Tabela 13 – Domínio de língua espanhola

	Língua Espanhola							
	Compreende		Fala		Lê		Escreve	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bem	119	30	70	18	148	38	72	19
Razoavelmente	221	56	137	35	205	52	139	33
Pouco	54	14	187	47	41	10	183	48
TOTAL	394	100	394	100	394	100	394	100

Fonte: Elaboração própria.

O segundo idioma mais conhecido entre os pesquisados é o espanhol. A Tabela 13 acima demonstra que apenas um terço deles compreende e lê bem esse idioma, sendo que a maioria se enquadra no nível “razoavelmente”. Entre os que falam e escrevem bem o idioma estão apenas 27% dos pesquisados, o restante declarando um grau pouco relevante.

Cabe ainda acrescentar que, além do grau de conhecimento, as condições de aquisição do idioma também dividem uns e outros. De acordo com Ramos (2009) aqueles que têm a oportunidade de aprender/praticar uma língua *in loco*, ou seja, no país onde ela é falada, acabam por se distinguir dos demais que a aprenderam em seu próprio país de origem, e de maneira “escolar e formal (livresca)” (RAMOS, 2009, p.34). É notório como essa distinção aparece, nos discursos, associada a benefícios culturais secundários:

Fiz mais de seis anos de curso de inglês e dois anos de espanhol. Considero-me fluente nas duas línguas. Já tive experiência de trabalhar nos EUA por quatro meses como vendedor, e agora com o CsF estudei por mais um ano no Reino Unido. Tenho os certificados de proficiência e sou fundador de uma Associação que incentiva o intercâmbio cultural com a YMCA nos EUA. A língua inglesa é um fator muito valorizado nesse ambiente. (Estudante de Computação e Tecnologias da Informação).

Inglês eu aprendi quando pequena, morei nos Estados Unidos dos dois aos seis anos e meio de idade. Quando minha família retornou ao Brasil, mantivemos o hábito de falar em Inglês em casa, também dávamos preferência para canais e programas de televisão que estavam em inglês. Participei de fóruns *online* em inglês e sempre li muitos livros. De certo modo considero Inglês minha primeira língua. (Estudante de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde).

Morei nos EUA por 2 anos quando criança e, depois, nunca fiz aula ou curso de inglês, porém nunca parei estudar inglês através de leituras e filmes. (Estudante de Indústria Criativa).

Eu viajo muito e este é meu principal acesso a essas línguas. (Estudante de Fármacos).

Com efeito, Endrizzi (2010) considera que, no contexto do Programa *Erasmus*, a principal motivação do candidato à mobilidade reside na oportunidade da experiência e prática de uma língua estrangeira. Ainda no que concerne ao *Erasmus*, as pesquisas detectam que os estudantes contemplados apresentam um nível elevado de competência em línguas estrangeiras e desejam frutificar esse capital: em torno de 75% se declararam proficientes em três línguas e 32% em quatro ou mais (SOUTO-OTERO *et al.*, 2006).

De maneira geral, a maior parte dos estudantes reconhece o papel chave que a formação linguística prévia desempenha para o movimento migratório, em termos de uma competência inicial esperada ou requerida.

4 – AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS BOLSISTAS

No contexto atual da sociologia da educação, os estudos sobre a biografia escolar dos indivíduos assinalam a forte influência da família, dos estabelecimentos de ensino e, até mesmo, da sala de aula frequentada que não constituem uma escolha fortuita, como elucida Daverne (2011). Além disso, tais estudos propiciam o conhecimento dos modos de aquisição do capital escolar e os caminhos que levam ao sucesso e ao bom rendimento nos estudos (Nogueira, 2011).

Esse enfoque fornece as bases para a compreensão do processo de seletividade escolar, retratado na **primeira parte** desse capítulo, em que analiso as trajetórias dos bolsistas no que se refere ao ensino fundamental e médio, com base nas respostas que deram às seguintes questões: em que rede de ensino e em qual estabelecimento você cursou o ensino fundamental e médio? Qual a modalidade de seu curso médio? Quantas vezes tentou o vestibular? Com que idade foi aprovado nesse exame? Você fez cursinho pré-vestibular ou pré-Enem?

Conhecer a rede de ensino frequentada, se pública ou privada, constitui uma evidência empírica que contribui para identificar a origem social dos pesquisados. Aliada a outras variáveis relativas ao passado escolar do estudante, esses dados podem indicar favorecimento social e seleção escolar conforme expressão utilizada por BALLATORE (2011).

Na **segunda parte** do capítulo, apresento a trajetória acadêmica dos pesquisados, analisando os dados relativos a seu percurso no ensino superior, incluindo a participação no Programa CsF, com base nas respostas às seguintes questões: Qual o curso de graduação cursado? Em qual o turno? Participou de atividades de Iniciação Científica? Participou de olimpíadas de conhecimento? Obteve algum prêmio? Recebeu alguma premiação de origem acadêmica? Qual? A que área prioritária do CsF você pertence? Qual o país e instituição de destino? Identificar tais aspectos das histórias escolares dos pesquisados no decorrer do ensino superior, possibilitou-me estabelecer sua relação com a incorporação de diferentes *habitus* e capitais simbólicos. Nesse sentido, esta análise incide sobre o impacto das trajetórias acadêmicas sobre as chances de acesso à mobilidade internacional como estratégia de incremento da formação recebida, no quadro das disputas travadas em torno do Programa CsF.

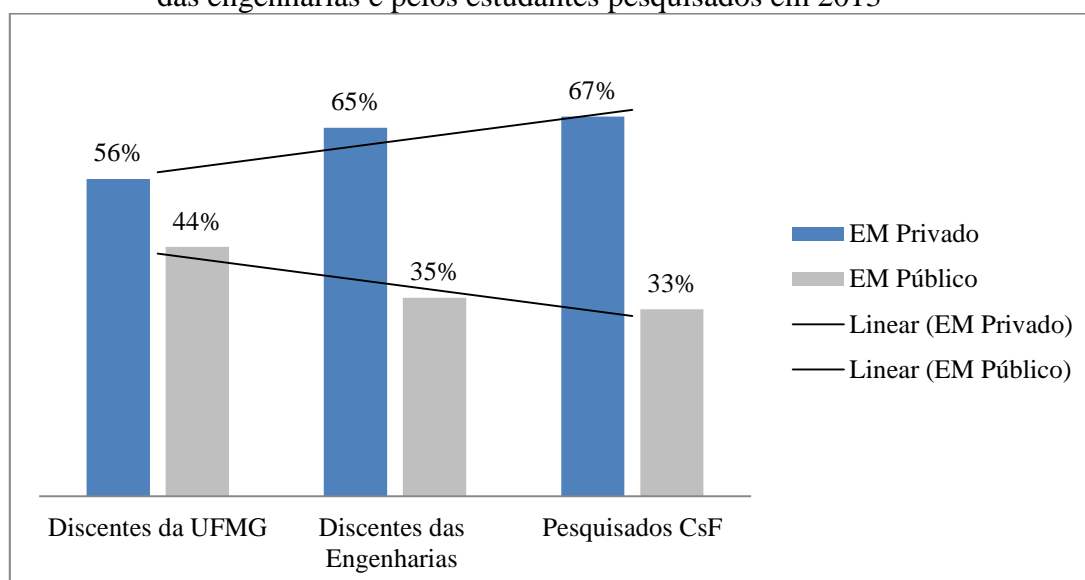
4.1 – O Ensino Fundamental e Médio

4.1.1 – A rede de ensino frequentada

O estudo dos processos de escolha das redes e dos estabelecimentos de ensino pelas famílias parte do pressuposto de que na estrutura e nas dinâmicas dos sistemas de ensino – privados ou públicos – se inscrevem processos de hierarquia, prestígio e presunção de qualidade, os quais influem nas oportunidades educacionais dos indivíduos, e isto tem se tornado, segundo Nogueira (2015), uma dimensão cada vez mais significativa da sociologia da educação, como mostram os trabalhos de Alves (2010); Resende; Nogueira e Nogueira (2011); Costa (2008); Costa e Koslinski, (2009); Nogueira (2012); Nogueira; Resende e Viana (2015), entre outros.

No que tange ao ensino fundamental, o único dado disponível revela que 66% dos pesquisados estudaram em escola privada e, o restante, em escola pública. Tais resultados são totalmente congruentes com aqueles relativos ao ensino médio, tal como apresentado no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Rede de ensino frequentada no ensino médio pelos discentes da UFMG, das engenharias e pelos estudantes pesquisados em 2013



Fonte: Elaboração própria. Os dados referentes aos discentes da UFMG e da engenharia foram disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD/UFMG/2013.

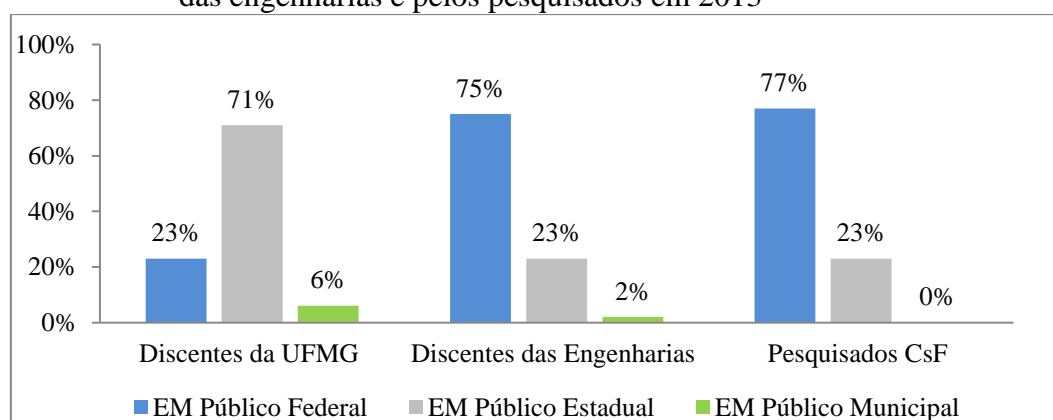
A análise da linha ascendente do Gráfico 20 mostra que os estudantes da UFMG são majoritariamente egressos do ensino médio privado. No entanto, quando se ajusta o

foco sobre cada grupo, diferenças pontuais se acentuam. Enquanto entre os discentes da UFMG há 12% a mais de egressos do ensino médio privado, no grupo das engenharias essa diferença alcança 30% e, entre os estudantes do CsF, 34%. Portanto, embora a população da UFMG seja predominantemente egressa da rede privada de ensino, nas engenharias e entre os pesquisados, a proporção de estudantes é duas vezes mais representativa do que a de origem pública.

Esses resultados indicam uma estreita correlação entre “a origem escolar e o perfil socioeconômico dos estudantes da UFMG” (BRAGA & PEIXOTO, 2006, p.34), e convergem para uma escolaridade denominada por Nogueira (2011) como do tipo “circuito virtuoso”, que se manifesta por um percurso escolar em que a educação básica é cursada em estabelecimentos da rede privada de ensino e o ensino superior é cursado na universidade pública. Uma das razões que explicam que a origem social do alunado geral da UFMG seja mais baixa liga-se ao fato de que esse corpo discente é, em parte, oriundo das políticas atuais de ação afirmativa. Além disso, ele está distribuído entre as diversas áreas de conhecimento que incluem carreiras com diferentes graus de seletividade e de prestígio, o que está fortemente correlacionado com vantagens ou desvantagens sociais, como se sabe.

Mas há que se salientar aqui o caso significativo da parcela de estudantes que cursam o ensino médio em escolas públicas federais, o que me levou a desagregar os dados referentes à escola média pública, conforme o Gráfico 21.

Gráfico 21 – Rede de ensino médio público frequentada pelos discentes da UFMG, das engenharias e pelos pesquisados em 2013



Fonte: Elaboração própria. Os dados referentes aos discentes da UFMG e da engenharia foram disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD/UFMG/2015

Como se vê, os estudantes provenientes de escola pública não estão uniformemente distribuídos entre as escolas municipais, estaduais e federais. Enquanto, o corpo discente da UFMG provém, sobretudo, da rede estadual de ensino, nos dois outros grupos focalizados aqui, é nítida a forte predominância de estudantes oriundos de escolas federais (cerca de $\frac{3}{4}$ deles). Esse dado torna-se altamente significativo quando se sabe que o ensino médio federal, no conjunto de todas as suas modalidades (escolas técnicas federais, colégios de aplicação, colégios militares etc.) contempla apenas uma ínfima minoria de jovens, sendo sua taxa de matrícula de 1,7%, em 2013.

Para Nogueira e Lacerda (2014), as escolas federais gozam de notável prestígio, em função da aprovação de seus egressos em instituições de ensino superior altamente reputadas e seletivas, formando para as carreiras mais valorizadas. Parece, portanto, coerente que seus estudantes – cujos indicadores são “mais favoráveis que os das escolas municipais ou estaduais” (BRAGA & PEIXOTO, 2006, p.34) – optem por carreiras de alta seletividade, mais prestigiosas e mais rentáveis, como é o caso das engenharias e áreas prioritárias do CsF.

4.1.2 – Os estabelecimentos de ensino frequentados

Como verificado acima, no Gráfico 20 o setor privado de ensino tem ampla prevalência tanto entre o alunado das engenharias, quanto entre o grupo pesquisado. Embora o leque de instituições privadas seja muito variado, os resultados demonstraram que 15 escolas de ensino médio concentram 63% dos estudantes desse último grupo, como se vê na Tabela 14.

Tabela 14 – Instituições privadas de ensino médio cursadas pelos pesquisados

INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDIO PRIVADAS	Nº Absoluto	%
Colégio Santo Antônio	96	13%
Colégio Bernoulli	51	7%
Colégio Santo Agostinho	49	7%
Colégio Loyola	45	6%
Colégio Marista (Dom Silvério)	42	6%
Colégio Batista Mineiro	36	5%
Colégio Magnum Agostiniano (Nova Floresta)	22	3%
Colégio Santa Dorotéia	20	3%
Colégio Santa Maria (rede)	18	3%
Colégio Colegium BH	15	2%
Colégio Soma	12	2%
Escola de Formação Gerencial SEBRAE	12	2%
Sistema Anglo	9	1%
Outras (citadas menos de 9 vezes)	266	37%
Total	716	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os estabelecimentos de ensino privados constantes da Tabela 14 são predominantemente de Belo Horizonte e vinculam-se majoritariamente a instituições confessionais. Dentre os colégios listados, cinco figuram entre os 20 primeiros lugares no *ranking* nacional do ENEM do ano de 2013.

Antes mesmo do ENEM ser aceito como processo seletivo em muitas universidades federais ⁶⁰, muitas dessas instituições que hoje se destacam nesse exame, já desfrutavam de boa reputação em função da alta aprovação nos vestibulares, sobretudo, o da UFMG. A garantia de aprovação em universidade reputada sempre assegurou a essas escolas privadas um lugar na preferência das famílias favorecidas, indicando que elas têm ciência “da competição pelo capital escolar, cuja importância na determinação do destino ocupacional e da posição social do indivíduo, é cada vez maior” (NOGUEIRA, 1998c, p.142).

⁶⁰A UFMG aderiu ao ENEM em 6 de maio de 2011 após decisão do Conselho Universitário

Por toda minha vida **estudei em colégio particulares bons, de classe média**, que era o **melhor que meus pais podiam pagar** na época. Sempre fui boa aluna, me saía muito bem nas provas, especialmente na parte de ciências exatas e biologia, e fazia com muito capricho os trabalhos escolares, mas nunca estudei muito. Ao entrar na faculdade tive que mudar meus hábitos e passei a estudar bastante. As matérias que gosto e me interessam eu vou muito bem. Nas outras, vou um pouco acima da média. (Estudante do Curso de Engenharia Mecânica).

Esses estudantes têm consciência do papel desempenhado, em sua formação, dessa escolha por parte de seus pais:

Qualquer Aluno que conclua o ensino médio no Colégio Santo Antônio tem capacidade de cursar o ensino superior sem a menor dificuldade. (Aluno de Engenharia Civil).

Estudei no Colégio Santo Antônio que, em minha opinião, é um colégio excelente que sem dúvidas me deu muito suporte para entrar na universidade. (Aluna do curso de Engenharia Civil).

O colégio Bernoulli foi um dos **responsáveis pela minha aprovação** [no ingresso à universidade]. Sem ele, não teria o mesmo suporte, definitivamente. (Aluno de Engenharia de Minas).

Excelente escola preparatória para o vestibular [Colégio Bernoulli]. (Aluno de Engenharia Mecânica).

Todavia, cabe ainda perguntar: de quais estabelecimentos de ensino procedem os pesquisados egressos de escola pública de ensino médio? Como advoga Nogueira (2011), é preciso reconhecer que os favorecidos podem - em certas condições - se utilizar da escola pública. Estaria essa parcela dos pesquisados incluída nesse caso? Vejamos a Tabela 15, abaixo.

Tabela 15 – Instituições públicas de ensino médio frequentadas pelos pesquisados

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO			
FEDERAIS	Nº Absoluto	ESTADUAIS	Nº Absoluto
CEFET/MG	135	Colégio Tiradentes da Pol. Mil. de BH	9
COLTEC/UFMG	57	Instituto de Educação de Minas Gerais	9
Colégio Militar de BH	23	E.E. Governador Milton Campos	8
COLUNI/UFV	19	E.E. Fernando Otávio	5
Esc. Prep. de Cadetes do Ar e Exército	5	E. E. Maestro Villa Lobos	3
Institutos Federais	6	Outras (citadas 1 ou 2x)	50
Total	245	Total	84

Fonte: Elaboração própria.

As escolas públicas mais frequentes entre os pesquisados são as federais, a saber: o CEFET/MG, o COLTEC/UFMG, o Colégio Militar e o COLUNI/UFV. Todas essas instituições figuraram entre aquelas com as maiores médias no país no *ranking geral* do ENEM, em 2013, composto por 14715 escolas. Nesse ano, o COLUNI/UFV ocupou o 12º lugar geral, o COLTEC/UFMG o 93º lugar, o Colégio Militar de Belo Horizonte o 100º lugar, a Escola Preparatória de Cadetes do Ar e Exército o 129º lugar, e o CEFET/MG 145º (unidade de Divinópolis) e 155º (unidade de Belo Horizonte). Contudo, no *ranking* das 100 escolas públicas com melhores médias, no mesmo ano, 69 são federais. A lista se completa com 29 escolas estaduais e duas municipais. Nessa classificação, destacam-se nas primeiras posições: o COLUNI/UFV (1º lugar) e o COLTEC/UFMG (4º lugar). Várias unidades do Colégio Militar e do CEFET/MG também ocupam boas posições na classificação das escolas públicas no Enem 2013.

Os estudiosos atribuem esse sucesso das escolas federais a vários fatores, dentre eles a seleção dos candidatos ao ingresso e a oferta de um ensino de alta qualidade, forjando assim uma reputação de “estabelecimentos públicos de excelência” (NOGUEIRA, 2002; GOMES, 2015).

Para Soares (2002, p. 11), a diferença que fundamenta o sucesso do aluno egresso das escolas federais e do aluno egresso das escolas municipais e estaduais, é o fato deste último estar “submetido, não por opção pessoal, a um ambiente acadêmico que não ajuda o seu desempenho acadêmico. Este fator contribui de forma importante para o seu insucesso no vestibular”. Efetivamente, em seus depoimentos, os estudantes

pesquisados conferem às instituições federais frequentadas o crédito pelo êxito nos processos seletivos que os levaram à UFMG e, ainda, por seu bom desempenho na graduação, aspecto de grande valia – como se sabe – para a obtenção da bolsa CsF:

Estudei no CEFET-MG, uma escola excelente, com ensino técnico agregado. O ensino da escola era extremamente desafiador, o que me fez crescer não apenas academicamente, mas também como profissional. (Aluna do curso de Engenharia de Controle e Automação).

Minha escola do ensino fundamental e médio (CEFET-MG) foi excelente. Elas me deram uma base muito boa e forte de conhecimento que foi essencial para ingressar no ensino superior. Além do conteúdo, **a escola me ensinou a estudar e administrar meu tempo de estudo**, que é uma das coisas mais importantes na vida acadêmica. (Aluna do curso de Arquitetura).

Meu ensino foi excelente, pois o COLTEC/UFMG **oferece toda a estrutura da universidade** durante o ensino médio, o que torna nossa formação realmente diferenciada. Além de **participar de projetos de pesquisa durante o colégio**, ainda fiz o curso técnico de Patologia Clínica e **participei de varias atividades no Hospital das Clínicas e em outras unidades da universidade**. O ensino médio foi fundamental para que entrasse na UFMG. (Aluno de Medicina).

Excelente [COLTEC/UFMG], uma das melhores [escolas] possíveis. Além do **suporte de conteúdo, o curso técnico proporcionou uma "imersão" em um universo diferente** – muito **mais contato com conteúdos de disciplinas como física e matemática**, além de **gerenciamento de tempo, técnicas de estudo, preparação mental**, etc. (Aluno de Engenharia de Controle e Automação).

O COLUNI é um colégio de excelência. A maioria dos meus **professores na época eram doutores** e eram profissionais de dedicação exclusiva ao colégio. (Aluna do Curso de Engenharia Aeroespacial).

Minha escola de ensino médio, o COLUNI foi de grande ajuda no vestibular, pois é uma das melhores escolas federais de Minas. (Aluno de Engenharia de Controle e Automação).

Sem dúvida tive todo suporte da minha escola, o Colégio Militar de Belo Horizonte. Venho de uma excelente instituição de ensino, cujo âmbito é também federal. (Aluna do curso de Engenharia Ambiental).

Ter estudado em um Colégio Militar foi de extrema importância para meu sucesso na universidade. (Aluna do curso de Fisioterapia).

A importância da escolha do estabelecimento de ensino para uma trajetória escolar bem sucedida implica em esforços da família e muitas vezes em uma clara estratégia para se atingir esse objetivo. Um exemplo disso vem dos relatos de quem revelou ter se mudado de cidade, ou até de estado, para atingi-lo, o que pode propiciar a constituição de um *habitus* de migrante, tal como defendido por Xavier de Brito (2010) e discutido no segundo capítulo desta tese.

Mudei-me para Belo Horizonte para estudar no Magnum Buritys, senti uma grande diferença por se tratar de um ensino com foco bastante veemente no ingresso na universidade. A educação era formatada conforme as regras do vestibular. (Aluna de Comunicação Social-Jornalismo).

Cursei o meu primeiro ano em Vitória-ES e depois decidi vir para BH porque queria tentar UFMG. Estudei dois anos no Promove. Não acho que o ensino lá é particularmente bom, mas sinto que tenho base, sim. Vale ressaltar que eu estudava bastante por fora, também, para passar no vestibular. (Aluna de Engenharia de Produção).

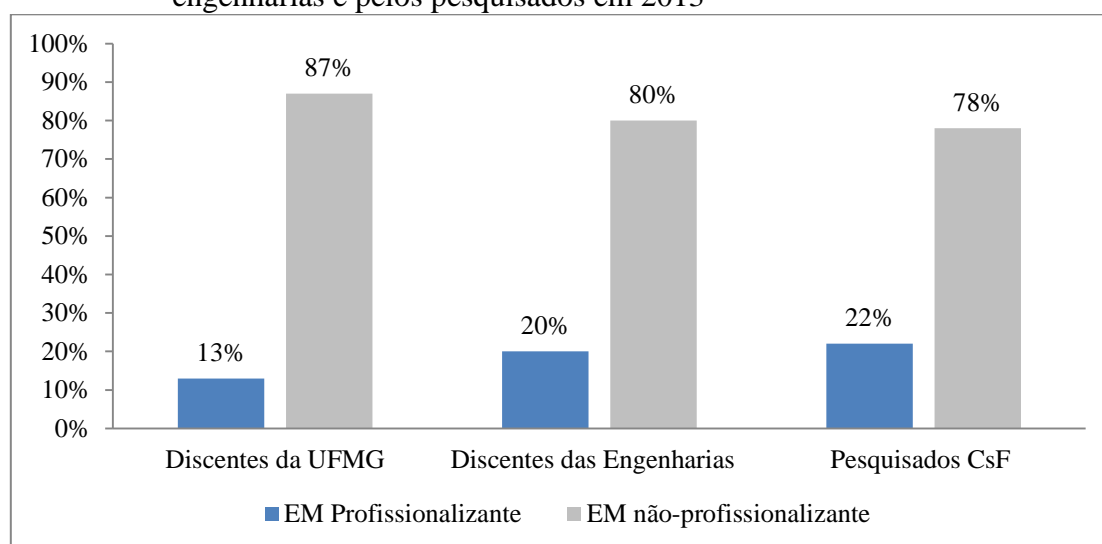
Estudei em três escolas no Ensino Médio. No primeiro ano estudei no Pitágoras, no estado do Pará. O nível era abaixo do que desejava para passar na UFMG. Mudei para Belo Horizonte e fiz o segundo ano no colégio Santo Agostinho, muito bom. Porém achava que precisava ir para um ainda melhor. No terceiro ano mudei para o Colégio Santo Antônio e, sem dúvida, ele me deu o suporte necessário para ingressar na UFMG (Aluna do curso de Engenharia Elétrica).

4.1.3 – A modalidade de ensino frequentada

O ensino – em nível pré-universitário – que profissionaliza costuma ser associado aos setores educacionais de baixo prestígio, segundo Troger (2011). No Brasil, o ensino técnico de nível médio é uma opção para estudantes que não querem ou não têm condições de seguir uma carreira universitária, como afirmam Schwartzman e Castro (2013) e, por isso, abriga uma população majoritariamente composta por estudantes formados para atividades manuais e ocupações de baixo prestígio e baixa remuneração. Assim, a representação social dominante é a de que “a formação proporcionada [...] não contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior” (MOURA, 2006, p.20), ao passo que os estudos secundários acadêmicos se voltariam a uma minoria destinada às carreiras superiores de alto prestígio e renda.

No entanto, uma exceção a essa regra deve ser aqui considerada: é o caso das escolas técnicas federais que oferecem uma formação de nível médio integrada à qualificação técnica e que, como se viu no tópico anterior, têm despontado entre as instituições públicas que se destacam nos *rankings* anuais do ENEM. Segundo Schwartzman e Castro (2013, p.581), os CEFETs têm tradição na preparação de estudantes para o “ingresso nas universidades mais competitivas, atendendo predominantemente a estudantes de classes média e alta que conseguem acesso através de exames de seleção, os ‘vestibulinhos’”. Nesse quesito e no que tange à população aqui investigada, temos o seguinte quadro, expresso no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Modalidade de ensino médio frequentada pelos discentes da UFMG, das engenharias e pelos pesquisados em 2013



Fonte: Elaboração própria. Os dados referentes aos discentes da UFMG e das engenharias foram disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD/UFMG/2013.

O ensino médio não-profissionalizante predomina nos três grupos analisados. Entretanto, entre os discentes da UFMG, o percentual de estudantes provenientes do ensino profissionalizante é menos expressivo do que entre o alunado das engenharias e entre os bolsistas do CsF pesquisados. Mas o que explicaria esse fato se considera a natureza desprivilegiada desse tipo de ensino em oposição ao favorecimento social dos dois últimos grupos já constatado anteriormente? A hipótese explicativa mais plausível parece se relacionar com o fato de que a formação profissionalizante ofertada pelas escolas técnicas federais são alvo cobiçado e efetivamente utilizado por grupos sociais relativamente favorecidos, como meio de acesso às instituições e aos cursos universitários de maior prestígio, como é o caso das engenharias que, por sua vez,

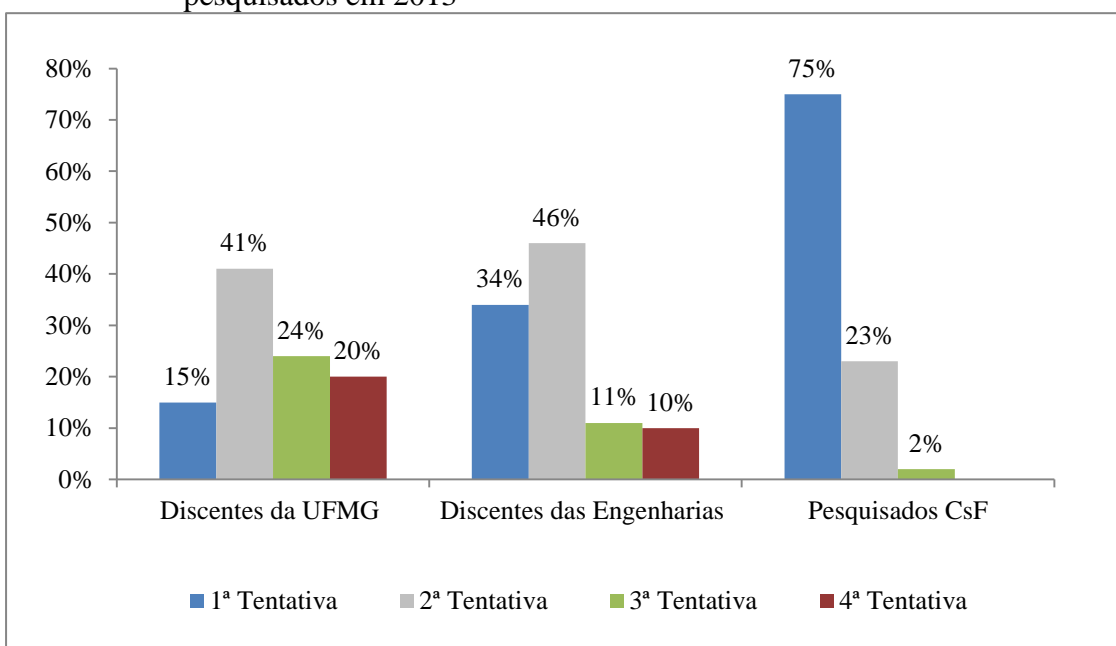
fornece o grosso do contingente dos bolsistas CsF. Assim, a boa reputação das escolas federais responde pela inclusão de seus egressos nas áreas da ciência e tecnologia hoje mais valorizadas do que as ciências humanas e sociais.

Além disso, segundo Canaan (2014), esses estudantes oriundos do ensino médio profissionalizante tendem a ser mais valorizados em alguns cursos de engenharia dado que chegam com um conhecimento maior em relação às áreas específicas e, por isso, têm mais chances na concorrência por certas vantagens acadêmicas, como a obtenção de bolsas de iniciação científica.

4.2 – A transição para o ensino superior

4.2.1 – As tentativas de ingresso na UFMG

Gráfico 23 – Tentativas de ingresso na UFMG - discentes da UFMG, das engenharias e pesquisados em 2013



Fonte: GOMES, C.B.T. Pesquisa de Doutorado, FaE/UFMG. Elaborado a partir de dados disponibilizados pela COPEVE/PROGRAD/UFMG/2013.

Como se pode ver no Gráfico 23, apenas 15% dos discentes da UFMG obtiveram êxito na primeira tentativa de ingresso nessa universidade. Todavia, entre os discentes das Engenharias, essa taxa mais que dobra elevando-se a 32% dos calouros, e atingindo 75% dos pesquisados do Programa CsF, numa clara demonstração de trajetória escolar exitosa. Há que se lembrar aqui que os estudos sociológicos sobre as trajetórias

escolares em diferentes meios sociais já consagrou a tese de que a precocidade das realizações educacionais eleva fortemente a probabilidade de atingir a “excelência escolar” nos termos de Nogueira, (2004).

Nesse aspecto, os depoimentos variam: alguns pesquisados admitem grande esforço para ingressar na universidade, apesar de o terem conseguido logo na primeira vez; outros dizem não ter tido nenhuma dificuldade:

Na época que entrei na faculdade era vestibular na UFMG. Passei **logo depois do terceiro ano, em nono lugar**, mas tive que estudar muito. (Aluno de Engenharia Química).

Entre no meu curso na **primeira tentativa**, mas após um longo ano de muitos estudos. (Aluna de Ciências Biológicas).

Apesar de ter feito a prova do ENEM, para entrar no meu curso eu também prestei vestibular. Tive um pouco de dificuldades, pois eu **tentei mais de uma vez para ser aprovado no vestibular**. (Aluno de Engenharia Mecânica).

Ingressei na UFMG pelo vestibular tradicional e **tive dificuldades** para entrar no meu curso, sendo aprovada na **minha segunda tentativa**. (Aluna do Curso de Ciências Biológicas).

Por fim, cabe ressaltar que à época de sua aprovação no vestibular, o ENEM não era obrigatório para a entrada na UFMG e, por isso, muitos não o fizeram. Contudo, aqueles que o fizeram acabaram desfrutando, involuntariamente, para sua admissão posterior no Programa CsF, como se vê no seguinte depoimento:

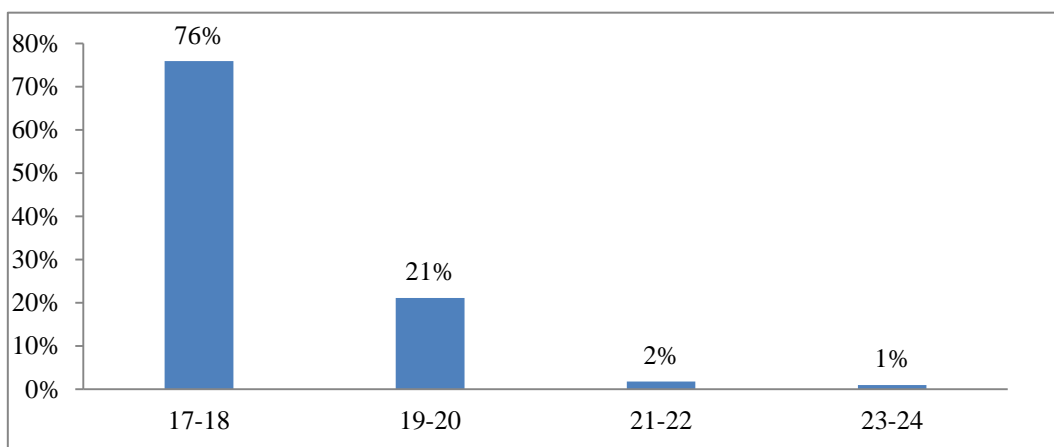
O fato de ter feito o ENEM contribuiu na minha entrada no CsF. No meu caso, a seleção [no CsF] foi tranquila, mas tive amigos com melhor desempenho na proficiência [linguística] e ótimo desempenho acadêmico, mas por não ter feito o ENEM não conseguiram a bolsa, apesar do ENEM não ser obrigatório quando ingressamos no curso (Aluno de Fisioterapia).

4.2.2 – A idade de ingresso na UFMG

Juntamente com o fator anterior (número de tentativas de ingresso na universidade), a idade de aprovação no vestibular constitui um forte indício de um percurso escolar sem acidentes. Como sublinha Nogueira (2011), a fluência do itinerário

escolar caracteriza a ausência de intercorrências como repetência ou interrupção dos estudos.

Gráfico 24 – Faixa de idade dos pesquisados quando da aprovação no vestibular



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 24 evidencia que, entre os pesquisados, predominam amplamente os estudantes que obtiveram aprovação no vestibular da UFMG na faixa etária de 17 a 18 anos de idade. Essa larga inserção de jovens na universidade imediatamente após a conclusão do ensino médio deixa claro um passado escolar regular, reiterando assim os dados sobre o número de tentativas de ingresso na UFMG, como ilustram os depoimentos seguintes:

Quando entrei na UFMG ainda não era pelo ENEM [...] Passei direto do colégio para a UFMG (Aluno de Arquitetura e Urbanismo).

Não tive dificuldades de ingressar na UFMG passei com 17 anos direto do terceiro ano. (Aluno de Física).

Quando passei ainda era o sistema tradicional de vestibular. Passei direto do 3º ano do ensino médio. (Aluna do Curso de Engenharia Civil).

Fui bem no ENEM. Obtive um resultado bom que me garantiu entrar direto para a UFMG no segundo semestre de 2012. (Aluno de Biomedicina).

Quando ingressei na UFMG, ainda não era obrigatório a realização do ENEM, mas eu passei no vestibular direto, logo após o meu 3 ano. (Aluno de Farmácia).

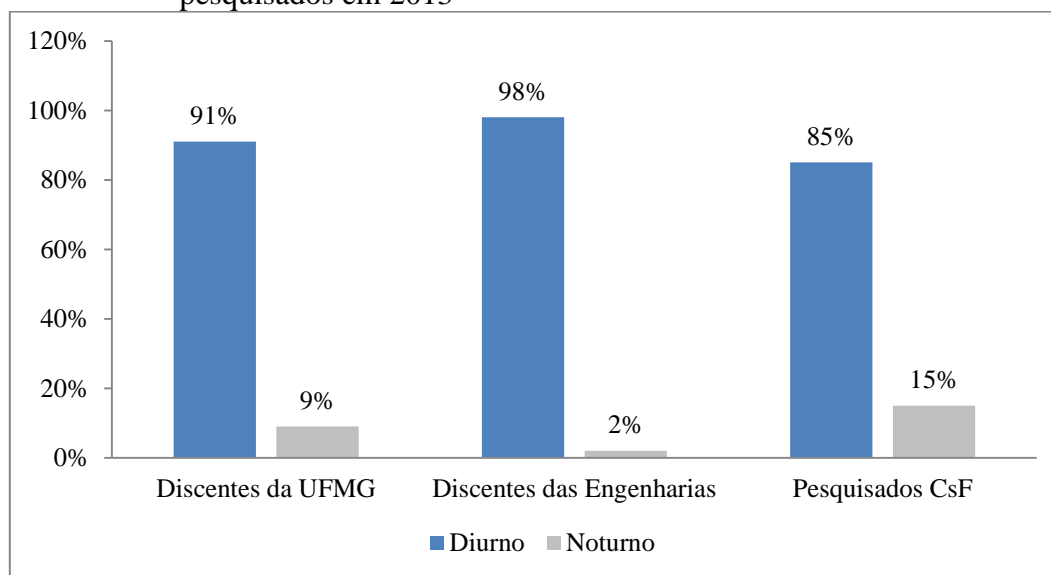
Ressalta-se que, embora não tenha sido possível comparar com a população geral da UFMG bem como com as engenharias dada a ausência desses dados nas fontes secundárias da pesquisa, observou-se em estudos anteriores realizados por Braga e Peixoto (2006) que, entre os anos de 2003 e 2005, na UFMG, a idade média do ingressante era de 20 anos. Estudos posteriores, realizados por Golgher *et.al.* (2014), referentes aos anos de 2009 a 2010 apresentaram o mesmo resultado.

4.3 – O Ensino Superior

4.3.1 – O turno frequentado

O fator “turno” de estudos (diurno ou noturno) sempre foi amplamente associado, pela literatura sociológica, à origem social dos alunos, como demonstrado por Gouveia (1967; 1968; 1981) e mais recentemente por Whitaker e Fiamengue (1999). É, portanto, um fenômeno fortemente articulado a indicadores socioeconômicos e ao próprio desempenho escolar. Estudar no período noturno constituiria, assim, “uma séria desvantagem na corrida pelos títulos escolares, efeito que não escapa certamente aos pais pertencentes aos meios culturalmente favorecidos, os quais se mostram dispostos a todo tipo de sacrifício para que o destino escolar dos filhos não corra riscos” (NOGUEIRA, 2011, p.144). Vejamos como se comporta a esse respeito o grupo pesquisado.

Gráfico 25 – Turno da graduação – discentes da UFMG, das engenharias e pesquisados em 2013



Fonte: Elaboração própria.

Em todos os grupos examinados, é clara a predominância de estudantes que estudam/estudaram no período diurno (Gráfico 25). Adachi (2009) afirma que os candidatos ao ensino noturno da UFMG são oriundos da classe média baixa e da rede pública de ensino. Dias *et al.* (2008), por sua vez, afirmam que as barreiras socioeconômicas são decisivas para que os jovens optem pelo turno da noite. Para esses pesquisadores, muitos desses estudantes combinam uma rotina diária de trabalho com os estudos, apresentando uma inserção precoce no mercado de trabalho. É plausível, portanto, inferir que boa parte dos estudantes do turno noturno da UFMG tenha se autoexcluído da disputa pela bolsa do Programa CsF, em função de sua condição socioeconômica e financeira⁶¹; mas também de disposições relacionadas às experiências de mobilidade. Sem poder contar com os investimentos escolares típicos das famílias de classe média, incluindo a possibilidade precoce da “internacionalização da formação”, como discute Nogueira (2010), é pouco provável que estudantes desfavorecidos, como os do turno noturno, obtivessem êxito na disputa pelas bolsas do CsF.

Resta saber o porquê desses dados se mostrarem na contramão dos dados anteriores, revelando um aumento na proporção de estudantes do CsF que declararam

⁶¹ No início do Programa CsF, os exames de proficiência em língua estrangeira eram pagos e custavam por volta de R\$500,00.

estudar no turno noturno, em relação aos discentes das Engenharias e, até mesmo, da UFMG?

Uma hipótese explicativa para o fenômeno está relacionada à composição das áreas prioritárias do CsF, que englobam uma ampla gama de cursos que, em alguns casos, são ofertados pela UFMG nos dois turnos. A esse respeito, o exame dos dados mostra que entre os cursos que mais enviaram estudantes para o CsF – como é o caso do curso de Arquitetura e Urbanismo, das Engenharias de Controle e Automação e Engenharia Mecânica – houve estudantes do noturno que alcançaram o benefício, embora poucos.

4.3.2 – A área de estudos frequentada

Quanto à área de estudos dos pesquisados, as “Engenharias e demais áreas tecnológicas” predominam, como mostra a Tabela 16 a seguir:

Tabela 16 – Áreas prioritárias da população pesquisada

Áreas Prioritárias	Número de Alunos	%
Engenharias e demais áreas tecnológicas	769	50%
Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde	268	17%
Indústria criativa	182	12%
Ciências exatas e da terra	69	4%
Computação e Tecnologia da Informação	56	4%
Tecnologia aeroespacial	46	3%
Tecnologia mineral	30	2%
Fármacos	29	2%
Biodiversidade e bioprospecção	16	1%
Biotecnologia	16	1%
Outras	57	4%
Total	1538	100%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados acima mostram que apenas três áreas prioritárias do CsF receberam em torno de 80% das bolsas concedidas no ano de 2013, embora haja uma considerável

variação entre elas. Da primeira colocada para a segunda a diferença é de 33%, enquanto que da segunda para a terceira é de apenas 5%.

A variação do percentual de bolsas entre as áreas poderia ser justificada pela densidade na composição de cada uma delas, ou seja, uma área com maior número de cursos teria, por isso mesmo, recebido um maior número de bolsas. Mas esse argumento não se sustenta porque, na UFMG, tanto a primeira colocada quanto a segunda são formadas por um amplo leque de cursos e têm praticamente o mesmo número de alunos.

Desse modo, a hipótese mais provável é a de que o alto grau de afinidade dos estudantes das engenharias com os objetivos e metas do Programa, associado às condições favoráveis desses estudantes para disputar as bolsas, constituiu-se no principal fator para que essa área se destacasse em relação às outras:

Meu RSG⁶², premiação na OBMEP [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas] e boa nota no TOEFL podem ter influenciado em alguma coisa. (Aluno de Engenharia de Controle e Automação).

Acredito que o fato de cursar engenharia em uma Universidade Federal, e ter ido bem na prova de inglês, foram suficientes. De qualquer modo, eu tinha feito iniciação científica, estágio e participado da empresa júnior do curso, que acredito garantiram a minha vaga. (Aluno de Curso Engenharia Química).

Durante a faculdade também mantive altíssimo comprometimento e envolvimento com meus estudos. E comparando com os colegas da engenharia, sempre tirei notas muito boas, meu RSG médio é acima de quatro, e não fui reprovada em nenhuma matéria durante todo o curso. (Aluna de Engenharia de Produção).

4.3.3 – A Iniciação Científica e os prêmios recebidos

No contexto desta pesquisa, 42% dos pesquisados se enquadram no perfil preferencial do CsF já que 31% dos bolsistas passaram pela experiência da Iniciação Científica (IC), e 11% receberam algum tipo de prêmio de natureza acadêmica, no decorrer de seus estudos universitários.

⁶² Rendimento Semestral Global. Cf. p. 22

Definido como um critério preferencial para a admissão no CsF, a participação em atividades de Iniciação Científica constitui um bem educacional de grande demanda e reduzida oferta, o que acarreta uma forte concorrência no campo acadêmico.

Conhecia pesquisa porque minha irmã era aluna de iniciação científica quando estava na graduação. Participo de projetos de pesquisa desde o segundo período do meu curso. (Aluna do Curso de Química Tecnológica).

Fiz duas ICs: uma no Departamento de Química e outra no Departamento de Engenharia Química da UFMG. Já tinha contato com pesquisa por influência de meus pais. Fui membro da Mult. Jr, empresa júnior do curso de Engenharia Química da UFMG, e fui professora voluntária de inglês no cursinho popular Equalizar. (Aluna da Engenharia Química).

Acho que meu desempenho acadêmico contou muito para a seleção no CsF. (só tenho conceitos A e apenas um B em toda minha trajetória na UFMG). Acima disso, porém, acho que os quase dois anos de iniciação científica podem ter sido determinantes para o meu destaque em comparação com outros candidatos. Também sou fluente em inglês. (Aluna do Curso de Comunicação Social).

A obtenção desse bem raro e distintivo prepara para a carreira científica e capacita para as disputas do campo acadêmico, tal como a disputa pela bolsa CsF. Daí decorrem a aprendizagem e a experiência de práticas de pesquisa e, portanto, a incorporação de um *habitus* de pesquisador que se forja na transmissão e recepção de valores, atitudes e comportamentos do grupo e do campo de pesquisa, como asseguram Nogueira e Canaan (2010). E isso pode acontecer de modo precoce, ainda durante os estudos secundários, como atestam alguns relatos abaixo:

Na época em que estudei para o vestibular eu estava no ensino médio, fazia o último ano do ensino técnico, estágio e iniciação científica, fatores que influenciaram na média do meu curso, sendo classificada na primeira chamada. (Aluna do Curso de Engenharia Elétrica).

Trabalhei com o projeto PROVOC [Programa de Vocação Científica] do colégio técnico da UFMG, que foi o equivalente de iniciação científica para o ensino médio. (Aluno de Ciência da Computação).

Fiz iniciação científica no ensino médio e depois que entrei na universidade. (Aluno de Ciência da Computação).

Alguns estudantes chegam a poupar o recurso financeiro recebido da bolsa de IC para auxiliar em seus planos de mobilidade internacional, como relatam abaixo:

Já havia participado de um projeto de extensão durante três anos antes de viajar pelo CsF, além de iniciação científica durante 1 ano e meio, como voluntária. Reiniciei os trabalhos da mesma iniciação científica, dessa vez, bolsista. (Aluna do Curso de Medicina).

Já tinha a ideia de fazer intercâmbio há algum tempo na minha cabeça, portanto tinha um dinheiro guardado da iniciação científica. (Aluna do Curso de Engenharia Elétrica).

Os gastos foram poucos, apenas com o visto. Utilizei o dinheiro que recebia da bolsa de iniciação científica para cobri-los. (Aluna de Enfermagem).

Reservei um dinheiro da minha bolsa de iniciação científica para o caso de haver necessidade. (Aluna de Engenharia Civil).

A preferência do Programa por estudantes premiados em olimpíadas educacionais ou em premiações relacionadas à pesquisa acadêmica indica que o mérito alcançado contribuiu para sua distinção entre os pares. Um prêmio acadêmico é, sem dúvida, um bem raro, como lembra Bourdieu (2003), capaz de classificar escolarmente seu portador, convertendo-se em recurso simbólico rentável em muitas situações,

Já recebi prêmios dentro do programa da UFMG da Semana do Conhecimento em um projeto de Monitoria e em outro projeto de iniciação científica. (Aluno de Medicina).

Sempre fui considerada uma das melhores alunas da minha sala, se não a melhor. Já representei minha escola em olimpíadas de conhecimento, Química e Biologia. (Aluna do Curso de Química).

Fui medalhista de prata na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, medalhista de prata na primeira Maratona Mineira de Programação e medalhista de prata na colação de grau. (Aluna do Curso de Ciência da Computação).

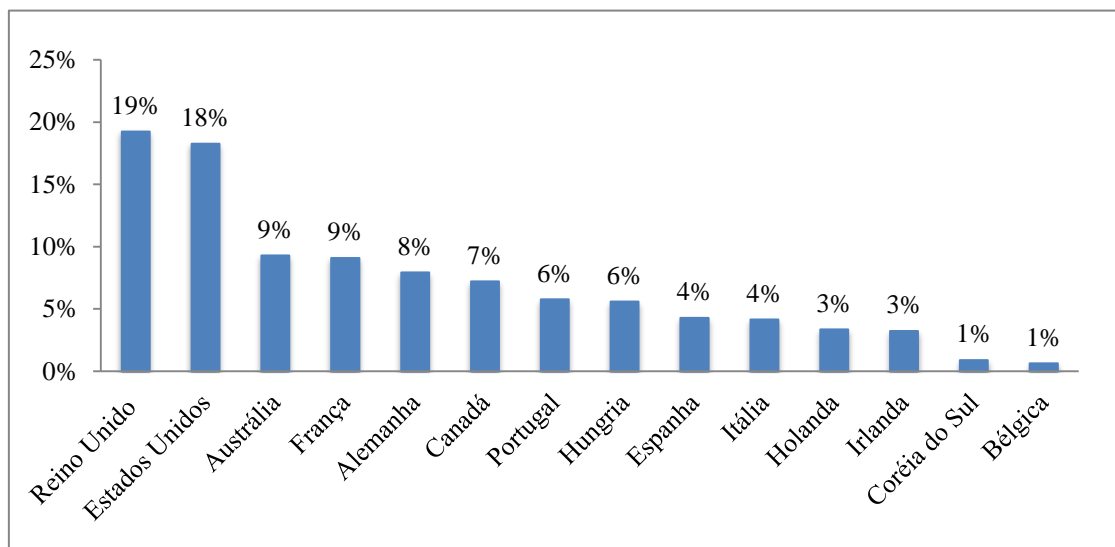
Medalha de Ouro na Olimpíada Brasileira de Química 2009 (Aluna do Curso de Medicina).

Medalha de ouro na Olimpíada Mineira de Química de 2009 e menção honrosa na Olimpíada Brasileira de Química do mesmo ano. (Aluno de Engenharia Controle e Automação).

4.4 – O intercâmbio CsF

4.4.1 – Os países de destino

Gráfico 26 – Países de destino dos pesquisados em 2013



Fonte: Elaboração própria.

Embora os EUA ocupem a primeira posição no *ranking* dos países que mais acolheram estudantes do Programa CsF em todo o Brasil, nesta pesquisa, a liderança fica com o Reino Unido, como se vê no Gráfico 26. Os países europeus liderados pelo Reino Unido seguido da França e Alemanha receberam 65% dos pesquisados. Nota-se que os resultados apontam a preferência por países anglófonos, visto que os três primeiros concentram quase a metade do pesquisados e, dentre os demais, há muitos países de origem anglo-saxônica, que se comunicam também em inglês.

Estudiosos do fenômeno como Altbach e Engberg (2014), Ruano-Borbalan (2011), Darchy-Koerchlan (2011), Ballatore (2007; 2008a) e Ballatore e Blöss (2007-2008), Wagner (1998), Knight (2005) e Filippetti (2007), Larsen e Vincent-Lancrin (2002), Erlich (2012) discutem as direções que tomam os fluxos estudantis internacionais, os quais refletem as relações de dominação econômica e cultural entre países ditos “do Sul”, emergentes, e países do Norte, desenvolvidos. É comum países do Sul e alguns da Ásia enviarem seus estudantes para países desenvolvidos visando uma formação que compreende tanto a qualificação técnico-científica, quanto a proficiência em idiomas, sobretudo o inglês.

No contexto do programa Erasmus, segundo BALLATORE (2008), é flagrante o desequilíbrio na escolha dos países em função da língua, o que faz da Grã-Bretanha o

primeiro destinatário dos deslocamentos de estudantes da União Europeia. Essa mesma estudiosa declara que há uma notável “hierarquia linguística no mundo com certa supremacia da utilidade do idioma Inglês” (BALLATORE, 2007, p.75). Como exemplo, ela revela que, aos olhos dos organizadores do programa Erasmus, a escolha, pelo candidato, por um país anglófono se reveste de alto valor, fazendo com que esses estudantes sejam os primeiros a serem selecionados. Sem falar no fato de que a língua inglesa ganha cada vez mais proeminência como língua da comunidade científica em razão de seu papel na disseminação da ciência (ROBERTSON, 2012, p.438).

Quanto aos países desenvolvidos que mais atraem os estudantes em mobilidade, sabe-se que eles se beneficiam da alta lucratividade garantida pelas taxas de matrículas e investimentos financeiros sob a forma de convênios, como ocorre no caso da mobilidade institucionalizada, à semelhança do CsF, patrocinada pelos governos dos países emergentes. Como afirmam Altbach e Engberg (2014), a maioria dos estudantes móveis é responsável pelos próprios custos trazendo, muitas vezes, para os países anfitriões e suas universidades somas elevadas, ao passo que custam às famílias e às balanças de pagamento de seus países valores consideráveis. As universidades dos países que gozam de boa reputação quanto à qualidade de seu ensino usam o próprio prestígio como moeda de troca para atrair estudantes do mundo inteiro para seus *campi*. Os países líderes, nessa área, beneficiam-se com o aporte de recursos importantes, como enunciam Altbach e Engberg (2014).

Programas de estudos no exterior representam hoje um grande negócio, para o Reino Unido e para os Estados Unidos, cada um arrecadando cerca de US\$24 bilhões ao ano. A mobilidade internacional é uma despesa substancial para os países de envio, principalmente para os estudantes e suas famílias e, até certo, ponto para os governos. (ALTBACH e ENGBERG, 2014, s.p.).

Nesse sentido, admite-se que há entre os países de destino uma relação de disputa pela atração de estudantes, os quais, por sua vez, esperam obter conhecimento e credenciais (uma formação no exterior) que não obteriam em seus países de origem, conforme destacam Altbach e Engberg (2014).

Um exame das expectativas que motivaram os pesquisados a se candidatar a um programa de mobilidade, revelou que eles levam em consideração a relação entre sua área de formação e o país de destino, demonstrando um conhecimento do próprio campo de formação e pesquisa, como se vê nos depoimentos abaixo:

A Alemanha foi uma escolha própria, pois tenho muita admiração pela história do país e sei que atualmente é muito forte em áreas tecnológicas. Estudo alemão desde o primeiro período da faculdade, pois sempre tive como objetivo fazer um intercâmbio neste país. Minhas expectativas eram boas e foram atendidas. (Aluna de Engenharia Elétrica).

Escolhi meu país de destino baseado em sua importância para minha área de estudos. A minha escolha foi 100% minha, baseado nas minhas impressões e expectativas sobre a Alemanha. (Aluno de Engenharia Mecânica).

Porque a Alemanha é um polo muito importante para a minha área. Foi uma escolha própria. A cultura daqui (Alemanha) é muito diferente, inclusive no que se refere às relações interpessoais. (Aluno de Engenharia Química).

Escolhi os Estados Unidos porque quero direcionar minha carreira para um campo específico. Campo, esse, que os Estados Unidos é o melhor do mundo. (Aluno de Engenharia da Produção).

Tive motivações acadêmicas, pois os USA é bem desenvolvido na área de informática e a minha instituição destino parece ser bem desenvolvida nessa área. (Aluno de Sistemas de Informação).

Escolhi, pois já conhecia a França, mesmo que só a turismo, e tinha um bom conhecimento da língua. Eu não pude escolher a minha universidade de destino, sabia pouco sobre a instituição e tive pouco contato com o coordenador francês. Como estudante de biologia, minhas expectativas eram de adquirir conhecimentos sobre fauna, flora e outros processos biológicos que fossem típicos do Hemisfério Norte. (Aluno de Ciências Biológicas).

O destino para a Itália teve a ver com o objetivo de pesquisa. Berço da reforma psiquiátrica, a Itália influenciou em grande parte a história psiquiatria mineira. Neste sentido, estudar hoje os serviços de lá, promoveria uma ampliação de nosso *know-how*. (Aluno de Psicologia).

No entanto, a preocupação com a qualificação científica a ser obtida, alia-se, frequentemente ao desejo de dominar a língua inglesa:

Escolhi o EUA porque gostaria de ir para um país onde o inglês era a língua nativa para aprimorar o conhecimento na língua. Foi uma

escolha própria pelo país, mas a universidade quem escolheu foi o programa. (Aluno de Engenharia Mecânica).

Escolhi o Reino Unido pela língua e pelas universidades disponíveis no programa, que eram boas. A universidade se encontrava na 4ª posição entre as melhores universidades do Reino Unido. (Aluno de Engenharia de Produção).

Escolhi a Inglaterra pela língua inglesa, e por estar na Europa. Foi escolha própria. Escolhi uma universidade que estava entre as 30 melhores em engenharia no país. (Aluno de Engenharia Mecânica).

Escolhi o Reino Unido por ser um país com ótimas universidades na minha área e pela língua, que já dominava, o que facilitaria as coisas. Foi uma escolha própria (Aluno de Engenharia de Controle e Automação).

Gostaria de ir para um país de língua inglesa. Então, teria de escolher entre os EUA, o Reino Unido e a Austrália. Ouvi dizer que as universidades disponíveis nos EUA não tinham um nível muito bom e a Austrália não me chamou muito a atenção. Então escolhi o Reino Unido. (Aluno da Engenharia Química).

A escolha do país pode ser também influenciada pela razão inversa, ou seja, pela esquivia das dificuldades em relação a não proficiência em nenhum idioma. O caso da escolha por Portugal ilustra este último ponto, pois Portugal tornou-se a preferência daqueles que declararam não dominar nenhuma língua estrangeira. No entanto, mesmo em um país de língua portuguesa, muitas vezes os estudantes necessitaram do inglês, em função do grande número de intercambistas do mundo inteiro que se comunicam apenas nesse idioma:

Eu escolhi Portugal porque não tinha proficiência em outra língua. Não conhecia a universidade para a qual fui enviado, mas tinha boas expectativas. (Aluno de Medicina).

Havia escolhido ir para Portugal porque não tinha teste de proficiência, mas logo depois tive que escolher outro país e realizar o TOEFL. (Aluna de Estatística).

Por ser um país de língua portuguesa [Portugal], tive a oportunidade de morar com outros intercambistas de diferentes nações, logo em meu dia-dia o uso da língua inglesa se fez necessário constantemente. (Aluno de Farmácia).

Embora eu tenha ido para Portugal, trabalhei como voluntária auxiliando um aluno de doutorado de nacionalidade indiana e que

desconhecia a língua portuguesa, portanto nos comunicávamos exclusivamente em inglês. Além disso, conheci diversos alunos da Europa que estavam fazendo intercâmbio na mesma universidade que eu, e a língua "oficial" de comunicação entre nós era o inglês. Tenho facilidade de realizar leitura em inglês, principalmente de artigos científicos; Mantenho Conversas informais em inglês proporcionadas pelo intercâmbio CsF. (Aluna de Ciências Biológicas).

Do mesmo modo, foram observadas motivações baseadas em experiências prévias em relação ao país de destino, evidenciando o papel do “capital migratório”, o que remete às constatações de Murphy-Lejeune (2003) sobre as oportunidades dos sujeitos que tiveram, em sua história de vida, a ocasião de cruzar fronteiras nacionais e ter acesso a países estrangeiros:

Eu já era um ex-intercambista de *high school*, conhecia alguns ex-intercambistas de ensino médio também. (Aluno de Medicina).

Eu viajo muito e este é meu principal acesso a essas línguas. Fiz o TOEFEL para o CsF. Escolhi inglês porque era a que eu tinha um domínio melhor. (Aluna de Farmácia).

Já havia vivido no Canadá antes. Por isso escolhi voltar. Não sabia muito sobre meu lugar de destino, mas conhecia a universidade. (Aluno de Engenharia Civil).

Escolhi os EUA por conta própria. Tenho dois irmãos que nasceram e moram lá e eu aproveitei a oportunidade para passar um tempo com eles. (Aluno de Artes Visuais).

Por ter vivido no Canadá há alguns anos, conhecia a cultura e o local. Sempre fui muito ligado a esse país, e tinha como sonho estudar na UBC Vancouver. (Aluno da Engenharia Elétrica).

Tinha uma motivação pessoal por namorar uma pessoa que mora nos EUA. Já havia visitado o país duas vezes e sempre gostei muito. (Aluno da Engenharia Civil).

Porque já morei lá [Canadá] antes. Já sabia como era (Aluna de Farmácia).

4.4.2 – As universidades de destino

Os documentos oficiais que fundamentam o Programa CsF prometem aos estudantes e pesquisadores selecionados “o treinamento nas melhores instituições e grupos de pesquisa disponíveis, prioritariamente, entre os mais bem conceituados para cada grande área do conhecimento de acordo com os principais *rankings* internacionais” (Brasil, 2011). Rapidamente essa afirmação tornou-se objeto de críticas baseadas no argumento da mercantilização crescente do ensino superior no mundo, e na ampla difusão dos *rankings* internacionais. O primeiro ponto, como já antecipado nos capítulos iniciais, refere-se aos convênios estabelecidos com instituições universitárias de qualidade duvidosa, graças a estratégias de mercado, e à disputa por estudantes entre as instituições de ensino superior internacionais, como exemplifica Connell (2015) a propósito das universidades australianas, afirmando que elas agora

estão cheias de falsas responsabilidades. Ao mesmo tempo, se voltaram para as técnicas de relações públicas para atrair estudantes em potencial e financiadores e para polir a imagem da organização. A universidade corporativa agora projeta para o mundo uma fantasia lustrosa de gramados amplos, estudantes relaxados, funcionários felizes, prédios espaçosos, e o eterno dia de sol australiano. A lógica cultural das universidades como portadoras da verdade, do pensamento rigoroso está se tornando profundamente comprometida. (CONNELL, 2015, s.p.).

Entretanto, a ampla difusão dos *rankings* internacionais pode ser vista como um auxílio para quem pretende escolher uma universidade estrangeira, através da consulta das posições ocupadas nos *rankings* de maior credibilidade internacional, tais como o *Times Higher Education*, o *QS World University* e o *Academic Ranking of World Universities*, conhecido como índice de Shanghai. De acordo com Santos (2015) há menos de uma década, os *rankings* universitários mundiais alcançaram um poder que tem se tornado crescente, “influenciando políticas, processos avaliativos, decisões de investimento e reestruturação institucional. No cerne da comparação global, por eles realizada, está o desempenho em pesquisa” (SANTOS, 2015, p.6).

Todavia, no que concerne ao Programa CsF, não se tem informações sobre o modo como as instituições são escolhidas pelas instituições promotoras. O que se constata é o amplo leque de universidades informadas como parceiras. Segundo

informações do próprio Programa, foram contratadas organizações internacionais como os consórcios das principais universidades, com a finalidade de direcionar os estudantes e definir, juntamente com a CAPES e o CNPq os cursos e instituições no exterior.

No caso abaixo, segundo relato de um dos pesquisados, foi a instituição estrangeira que escolheu o estudante, com base nas informações fornecidas pelas agências brasileiras responsáveis pela seleção:

Foram três fases [de seleção]. **A primeira** ao nível da UFMG, em que baseada em critérios como RSG e porcentagem de conclusão no curso, liberou uma lista com os alunos aprovados nessa primeira fase. **A segunda** ocorreu em Brasília, em que o Governo, de acordo com as áreas que tinha como prioritárias para o Programa liberou uma lista com os alunos contemplados com a bolsa de intercâmbio. **A terceira ocorreu em Paris**, onde o *Campus France*, de posse dessa lista com os alunos bolsistas e juntamente com o currículo de cada um, organizou a seleção dos estudantes pelas universidades francesas. Assim, a última etapa consistiu em receber a carta de aceite da minha universidade na França, o que ocorreu cerca de um mês antes da viagem (Aluna do Curso de Medicina).

No âmbito desta pesquisa, foram recenseadas 469 instituições estrangeiras de destino. Na Tabela 17, apresentam-se aquelas que receberam o maior número de pesquisados, entre as quais se destacam a *Budapest University Of Technology And Economics*, da Hungria e a Universidade de Coimbra.

Tabela 17 – Universidades de destino que mais receberam estudantes pesquisados e posição nos rankings em 2015

Universidades de destino (20+)	País	Nº	Posição no THE*	QS World University**	ARWU*** (Shanghai)
<i>Budapest University of Technology and Economics</i>	Hungria	38	601	-	-
<i>Universidade de Coimbra</i>	Portugal	30	401	367	401-500
<i>The University of Queensland</i>	Austrália	29	60	46	77
<i>University of New South Wales</i>	Austrália	29	82	46	-
<i>University of Strathclyde</i>	Escócia	26	401	249	-
<i>University of Liverpool</i>	Inglaterra	22	157	151	101-150
<i>University of Toronto</i>	Canadá	19	19	34	25
<i>Ecole Sup. D'ingenieurs En Eleetrotechniquee Et Eletronique</i>	França	17	101	-	-
<i>The University of Sydney</i>	Austrália	16	56	45	101-150
<i>Newcastle University</i>	Inglaterra	15	196	162	201-300
<i>Óbuda University</i>	Hungria	14	-	-	-
<i>Swansea University</i>	País de Gales	13	351	400	-
<i>The University of Western Austrália</i>	Austrália	13	109	98	-
<i>Loughborough University</i>	Inglaterra	13	351	228	-
<i>University of Wisconsin System</i>	EUA	13	50	-	-
<i>Monash University</i>	Austrália	13	73	67	101-150
<i>École les Ponts</i>	França	13	-	314	-
<i>Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand</i>	França	12	501	-	-
<i>University of Hull</i>	Inglaterra	12	401	551-600	-
<i>Universidade de Évora</i>	Portugal	11	-	-	-
Total	20	368	-	-	-

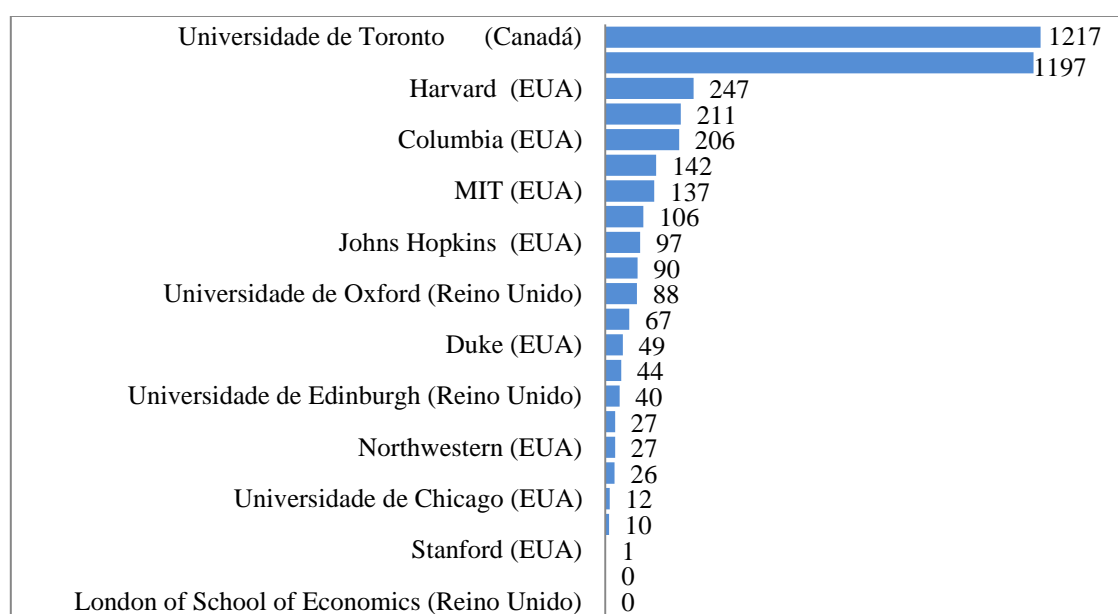
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do *THE – Times Higher Education. **QS World University - World University Rankings. ***ARWU- Academic Ranking of World Universities (Shanghai)

Como se vê na Tabela 17, vinte instituições estrangeiras concentraram cerca de ¼ da população desta pesquisa. Curiosamente, apenas uma universidade dos EUA (*University of Wisconsin*) figura entre as que mais receberam os intercambistas, apesar desse país ser o segundo colocado entre os destinos da população investigada, ao passo

que, em relação ao Reino Unido, há seis universidades entre as que lideram a acolhida de alunos. Esses dados sugerem que 18% dos pesquisados que foram para os EUA, estão dispersos por um grande número de instituições universitárias norte-americanas. Neste caso, não foi possível estabelecer uma relação entre o número de estudantes acolhidos e a qualidade das instituições.

Ao todo, seis universidades que constam na Tabela 17 acima fazem parte do TOP 100 dos *rankings* THE e *QsWord*, mas todas elas estão entre as 500 melhores do mundo⁶³. No entanto, elas receberam ao todo apenas 24% dos pesquisados, o que indica que os outros 76% estiveram dispersos em instituições que podem ser bem reputadas ou não. Um estudo divulgado recentemente⁶⁴ mostrou que menos de 4% dos intercambistas do CsF, ou seja, 4084 estudantes do CsF, em nível nacional, foram para instituições TOP 350 no índice do THE, como se pode ver no Gráfico 27 abaixo:

Gráfico 27 – Distribuição dos brasileiros nas 25 melhores instituições do mundo



Fonte: Elaborado pelo Jornal Folha de São Paulo publicado em 13 de junho de 2016. *Caltech, UCLA e UC de Berkeley. **Swiss Federal of Institute of Technology. (Adaptado)

Ainda de acordo com os dados divulgados pelo mesmo estudo “o número de alunos que frequentou universidades ‘top’ pelo programa foi menor do que o de alunos

⁶³ À guisa de informação, A UFMG, no ano de 2015, ocupou 601º lugar no THE, 401º no QS *World* e 401º no índice de Shangai.

⁶⁴ Matéria publicada em 13 de junho de 2016 pelo jornal Folha de São Paulo

enviados para Portugal – país sem universidade entre os 350 melhores do mundo no THE” (RIGHETTI, 2016, s.p.).

No que se refere aos estudantes pesquisados, cabe salientar que alguns ocuparam vagas em instituições *Top 10* nos três *rankings*, mas eles não são numerosos:

Antes de escolher a universidade de destino [Universidade Nacional da Irlanda, Galway NUIG] eu pesquisei bastante e descobri que era uma instituição de boa reputação e de tradição [...]. A instituição não chegava a ser referência na minha área, mas a Irlanda é um dos berços da geologia, juntamente com a Escócia. Ver onde essa ciência começou foi, de certa forma, uma motivação. (Aluna do Curso de Geologia).

Sobre a minha universidade de destino [Universidade de Toronto] já sabia que se tratava de uma instituição forte e com um departamento de computação (minha área) muito bem composto. (Aluno da Ciência da Computação).

Outro fato decisivo foi sua boa colocação nos *rankings* internacionais de avaliação de universidades. Depois pela cultura e história peculiar, além de ser um belo país. (Aluno do Curso de Medicina).

Vários relatos revelam que os estudantes buscaram conhecer previamente a reputação das instituições universitária a que se dirigiam, em função dos *rankings*:

[Eu] queria o curso de *neurosciences* por ser aluna de iniciação dos laboratórios de neurociências da FM-UFMG (INCT- Medicina Molecular). E escolhi a *University of Glasgow* por ser top 50 das universidades europeias em alguns *rankings* (Aluno do Curso de Medicina).

Eu fiz uma pesquisa para descobrir qual era o melhor curso de Engenharia de Produção dentre as que estavam sendo ofertadas. Dei uma olhada na grade do curso de todas e em *rankings*, e acabei optando pela *University of Strathclyde/UK*. (Aluno de Engenharia de Produção).

Por outro lado, fiz questão de escolher uma universidade de mérito dentro da Inglaterra, levando-se em consideração *rankings* nacionais e internacionais. (Aluno de Engenharia Civil).

Pesquisei bastante sobre as opções disponíveis, bem como universidades disponíveis no programa [...]. A escolha foi feita

levando em conta principalmente *rankings* das melhores universidades do mundo. (Aluno de Engenharia Mecânica).

Sim, das universidades que permitem entrada no semestre que eu me inscrevi *University of Strathclyde/UK* era a melhor em vários *rankings* mundiais. (Aluna da Engenharia Elétrica).

O que eu sabia sobre a universidade vinha de *rankings* e de um ex-bolsista do CsF. Pelos *rankings* de respeito, a universidade [Universidade de Winsconsin] era excelente e segundo o ex-bolsista, tanto a universidade quanto a cidade eram também excelentes. (Aluno da Engenharia Metalúrgica).

CONCLUSÃO

A visão, o pouso.

As fronteiras sociais, na maioria das vezes, não se deixam ver com facilidade. Elas se escondem entre barreiras e brechas invisíveis, mas, ao mesmo tempo, se escancaram. As fronteiras simbólicas são as mais recônditas, ao passo que as fronteiras tangíveis demarcam limites e podem se materializar em documentos, prazos, períodos etc. Foi com as primeiras que trabalhamos aqui, tentando dar alguma visibilidade ao fenômeno pesquisado.

Tentando responder à interrogação “quem são os contemplados com uma bolsa no Programa *Ciência sem Fronteiras?*” do ponto de vista sociodemográfico, socioeconômico e sociocultural, descortinamos uma predominância masculina que pode refletir a divisão sexual do trabalho científico, bem como a existência de uma área prioritária: as engenharias. Contudo, também se detectou uma maior participação das mulheres nas demais áreas, confirmando levantamento dos registros da ciência brasileira, em que elas já são majoritárias na área da saúde e humanas.

Ademais, eles são majoritariamente brancos e membros de famílias com poucos filhos, ambas as características de favorecimento social, e não apenas no Brasil. Ao que se soma sua renda familiar confortável, sua residência em bairros favorecidos e o pertencimento a famílias cujos adultos são altamente escolarizados e, em sua maioria, detentores de profissões de grande prestígio social. Essa biografia justifica sua renúncia ao exercício de atividade remunerada durante o curso superior de graduação, salvo nos casos em que essa estivesse relacionada à obtenção de vantagens acadêmicas, como subsídios oriundos de atividades de pesquisa, monitoria e extensão.

Como era de se esperar, seus recursos culturais e educacionais se mostram condizentes com essa condição social, expressando-se: (i) na idade dos beneficiários que traduz um passado escolar regular e sem acidentes; (ii) no domínio de línguas estrangeiras, fruto de investimentos parentais; (iii) no “capital migratório” acumulado pelas experiências anteriores de contatos com os países estrangeiros e sua cultura, tornando-os mais propensos à mobilidade.

Todavia, a confirmação da hipótese de que os bolsistas constituem uma população favorecida do ponto de vista social corresponde apenas parcialmente à

inquietação inicial que deu origem à pesquisa. A outra face perseguida dizia respeito à seleção escolar de que é fruto essa população, tal como preconizado por Ballatore (2007). Com efeito, seus percursos foram desenvolvidos em escolas privadas de renome ou, em menor número, em escolas federais (predominantemente na modalidade não-profissionalizante), o que possibilitou o sucesso já nas primeiras tentativas de ingresso no ensino superior, quando ainda muito jovens.

Por parte das famílias, ficou clara a disposição para os investimentos financeiros necessários, bem como a disponibilidade no acompanhamento da vida escolar dos filhos, certamente fruto da posse de um capital cultural elevado. Por parte dos estudantes, restou a evidência da disposição para o estudo, incluindo o estudo de idiomas, além da mobilização pessoal para os dispositivos para-escolares como cursinhos preparatórios, aulas extras no contra-turno, aulas particulares, com a finalidade de aprovação nos processos seletivos de ingresso na UFMG.

Esse capital escolar constituído no período pré-universitário, aos poucos se metamorfoseou em capital acadêmico, após a travessia dos portões da universidade. Assim, as disposições prévias para o estudo, para o enfrentamento da rotina e competição escolar renderam a eles as propriedades que forjam o aprendiz da ciência, o pesquisador, tal como suposto nos critérios de admissão ao CsF. Tudo isso é franqueado de maneira muito mais provável àqueles que podem se dedicar integralmente aos estudos e à prática científica, pois frequentam o período diurno e não precisam exercer paralelamente uma atividade remunerada.

No entanto, apesar desse perfil socialmente favorecido e escolarmente selecionado, a maioria dos bolsistas – como se viu – não se dirige às mais qualificadas instituições universitárias estrangeiras, fato que Ballatore (2007) atribui à conduta de “afinidade seletiva” que caracterizaria o padrão de atuação das instituições mundiais de excelência, no processo de seleção dos candidatos a seus cursos. Porém, mesmo admitindo essa seletividade internacional, outros fatores inerentes ao Programa CsF, parecem ter provocado esse resultado pois “as agências (Capes e CNPq) não tiveram tempo de aprender a trabalhar juntas, refazerem estruturas, alinhar questões normativas e estabeleceram parcerias internacionais ‘a toque de caixa’”, com escreve Nunes Sobrinho (2014, s.p)

Embora tenha falhado no cumprimento da meta de enviar os estudantes para as instituições mais bem classificadas internacionalmente, o CsF constituiu-se como uma

ação de vanguarda na história da mobilidade estudantil brasileira, não somente pelo amplo financiamento e número de bolsas distribuídas, como também pelo caráter inovador da proposta, ao associar ciência e mobilidade; ao franquear essa possibilidade às inúmeras instituições universitárias brasileiras, incluindo as privadas; ao garantir uma ampla participação de estudantes do ensino superior e ao estabelecer parcerias inovadoras com institutos de pesquisa e instituições internacionais.

Algumas Implicações Teóricas da Tese

O campo de estudos sobre mobilidade estudantil internacional tem se expandido. No que concerne, especificamente, às desigualdades de acesso a esse bem educacional, novos estudos são necessários, uma vez que as oportunidades educacionais são diferentes entre os países. No caso do Brasil, há poucos estudos sobre esse fenômeno, o que conflui para o entendimento de que as implicações teóricas desta tese podem ser importantes para esse campo de estudo. Pode-se citar, como exemplo, que o estudo do perfil social do estudante móvel contribui significativamente para se conhecer o estudante que tem acesso à mobilidade acadêmica internacional, pois, como se viu, trata-se de um indivíduo beneficiado por uma confluência de fatores que envolvem a posse de vários capitais simbólicos, entre os quais se destacam o capital cultural, o capital escolar, o capital linguístico e o capital de mobilidade. Outra possível contribuição para a área de estudos emerge da relação entre favoritismo escolar e o acesso à mobilidade para fins de formação, fato que está relacionado à tese de que os estudantes móveis constituem uma elite acadêmica. Ademais, pode-se admitir que, embora não seja objetivo desta tese, trata-se de um estudo que pode contribuir com futuras políticas públicas de mobilidade estudantil por apontar a desigualdade de acesso à esse recurso, mesmo quando se trata de um benefício público, como é o caso do CsF.

Possíveis Contribuições para Ações de Internacionalização da UFMG

Assim como apontado no *corpus* da tese, a UFMG é uma instituição que tem crescido historicamente no que se refere às ações de internacionalização e, embora seja uma universidade que integra convênios e oferece programas de intercâmbio, há poucos estudos que visem conhecer o estudante que tem acesso à essa mobilidade. Conhecer

esse estudante, mesmo que dentro das limitações de uma pesquisa científica, pode contribuir com ações futuras em que se considere um acesso mais igualitário à internacionalização, e quem sabe mais sensível ao desfavorecimento social e escolar à semelhança dos programas de ação afirmativa.

Algumas Limitações

Assim como toda pesquisa, esta tese possui limitações teórico-metodológicas. A principal limitação é a de que há um risco determinista quando se define um “perfil favorecido”. Por ser um estudo de base quantitativa, exclui as singularidades, as individualidades. Em outras palavras, significa dizer que podem haver estudantes da UFMG, inclusive dentro da população estudada, que tenham alcançado uma vaga no CsF e que não estejam dentro dos perfis analisados. Entretanto, constituem exceções. Outra limitação inerente à pesquisa é de natureza metodológica e diz respeito à impossibilidade de se acessar os dados de estudantes que se inscreveram no CsF mas que não foram aceitos, impossibilitando a comparação entre os que tiveram e os que não tiveram acesso ao programa CsF. Essa impossibilidade foi a que nos guiou à alternativa metodológica adotada com base na comparação entre três diferentes grupos.

Outras perguntas... novos estudos...

Cabe reconhecer que, mesmo na perspectiva da Sociologia da Educação e das desigualdades de oportunidades de mobilidade, outras investigações poderiam ser desenvolvidas. Seria promissor o estudo sistemático e detalhado dos casos de beneficiados com uma bolsa do Programa CsF, embora detentores de condições sociais muito discrepantes do perfil detectado neste estudo, a fim de se identificar os principais recursos e estratégias mobilizados por esses jovens na busca por alcançar seus objetivos. Seria igualmente interessante focalizar os candidatos não aprovados no Programa CsF e, sobretudo, os fatores decisivos que levaram a sua exclusão.

A questão das vantagens/desvantagens linguísticas também merece, certamente, ser examinada com maior acuidade. Seria importante se conhecer melhor as iniciativas emergentes de oferta gratuita – principalmente pelas universidades – de ensino de

línguas estrangeiras a estudantes de baixa renda desejosos de se inscrever em programas de mobilidade. Qual o perfil desses estudantes? O que os mobiliza? etc.

Novas possibilidades investigativas poderiam ainda se remeter ao problema dos fluxos da mobilidade. Faltam estudos sobre a questão crucial da forte assimetria desses fluxos que se fazem sobretudo no sentido “norte-sul”.

Por fim, no âmbito das universidades brasileiras, seria importante a realização de estudos sobre a outra face da mobilidade, isto é, a chamada “mobilidade de chegada”, que diz respeito ao acolhimento de estudantes estrangeiros em mobilidade internacional no Brasil . O que se sabe sobre esses estudantes? Quantos são eles? De onde vêm? Por que vêm? Como vivem? Que desafios enfrentam? Etc.

REFERÊNCIAS

ACADEMIC AND PROFESSIONAL PROGRAMS FOR THE AMERICAS (LASPAU). *Program Science Without Borders*. Disponível em <www.laspau.harvard.edu/current-programs/science-without-borders>. Acesso em 29 de fevereiro de 2016.

ADACHI, A. A. C. T. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2009.

AGUIAR, A. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2007.

AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educ. Pesqui.*, Abr 2009, vol.35, no.1, p.67-79. 2009.

ALMEIDA, C. Ao custo de R\$ 3 bi, Ciência sem Fronteiras não tem métrica eficaz de qualidade. Depoimento. 05 de junho de 2014, São Paulo. Entrevista concedida a Davi Lira e Ocimara, Balmant - iG São Paulo . Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

ALTBACH, G. P. e E., D. Mobilidade global de estudantes: o cenário em mutação. Ensino Superior da Unicamp. 27 de Janeiro de 2015. Disponível em <www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/mobilidade-global-de-estudantes-o-cenario-em-mutacao>. Acesso em: 08 de Setembro de 2016.

ALTBACH, G. P. *The International Imperative in Higher Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer. 2012.

ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, p. 271-296, 2010.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, v. 1, p. 25-59, 2007.

AMORIN, M. A. *Para além de partidas e de chegadas: migração e imaginário entre o Brasil e a França, na contemporaneidade*. 2009. 296f. Tese (Doutorado em História e Letras) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, (FAFICH), UFMG, Belo Horizonte, 2009.

AMORIN, M. A Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. *Brasiliana Journal for Brazilian Studies*, v. 1, p. 44-65, 2012.

ARCHANJO, R.. Globalização e Multilinguagem no Brasil. Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 15.3 (2015): 621-656.

ARIÑO, A., SOLER I., LLOPIS., R. La Movilidad Estudiantil En España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (RASE) vol. 7, nº. 1: 143-167, 2014.

ARWU- *Academic Ranking of World Universities. About Academic Ranking of word University*. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/pt/> Acesso em: 22 de julho de 2016

BAHIA, M. M; LAUDARES, J. B. A participação das mulheres em áreas específicas da Engenharia. In: *Anais: XXXIIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*. Blumenau. CEFET-MG, 2011.

BALARINI, F. B.; ROMANELLI, G. O processo de escolarização de irmãos de acordo com a posição na fratria. *Práxis Educacional*, v. 8, p. 61-79, 2012.

BALLATORE M. Le programe Erasmus em France, em Italie et en Angleterre: sélection des étudiants et compétences migratoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud. *ARES*, nº 5, 215-237. 2006.

BALLATORE M., Blöss T., L'autre réalité du programme Erasmus: affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants. *Formation Emploi*, nº103, 57-74. 2008a.

BALLATORE M., BLÖSS T., Le sens cache de la mobilité des étudiants Erasmus., in DERVIN F., BYRAM M.,(dir), Échanges et mobilités académiques. Quel bilan?, Paris, Éditions L'Harmattan, 17-31. 2008b.

BALLATORE M., Échanges internationaux em Europe et apprentissages: l'exemple de la mobilité étudiante institutionnalisée para le programme Erasmus", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Revue internationale des sciences sociales*, nº 3, 149-166. 2011.

BALLATORE M., L'expérience de mobilité des étudiants Erasmus: les usages inégalitaires d'un programme d' "échange". Une comparaison Angleterre/France/Italie. Thèse de doctorat de sociologie de 3e cycle, Université Aix-Marseille et Turin, 2007.

BANKS, M., & BHANDARI, R. Global Student Mobility. In *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012.

BARBOSA, R. Entrevista. In: LIRA, Davi e BALMANT, O. *Ciência sem Fronteiras: aluno é pouco orientado e não tem disciplinas validadas*. IG “Educação”. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-15>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

BARROS, R. P. de; FOGUEL, M. N.; ULYSSES, Gabriel (Org.). *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Brasília: IPEA, 2006.

BECKER, G. S. *Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press, 1964.

BECKER, G. S. *A treatise on the family*. Cambridge: Harvard Univ., 1981.

BLACK, S. E., DEVEREUX, P. J., & SALVANES, K. G. Why the apple doesn't fall far: Understanding intergenerational transmission of human capital. *American Economic Review*, 95(1):437–449, 2005.

BONONE. L., Conferência. In: Associação Nacional de Pós Graduandos (ANPG) Conferência realizada na 64ª Reunião realizada em 2012 na cidade de São Luís do Maranhão. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2016.

BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, p. 159- 166. 1997.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.), Petrópolis: Vozes, 5. Ed., 2003.

BOURDIEU. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, p.122-155. 1983.

BRAGA, M. M. PEIXOTO, M. do C. de L. *Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BRASIL. Decreto 7.540, de 2 de Agosto de 2011. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Decreto 7.866, de 19 de Fevereiro de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 2011

<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

BRASIL. Lei 12.593, de 18 de Janeiro de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei Federal n.º 12.711, de 29 de Agosto de 2012. ('Lei de Cotas'). Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Ciência sem Fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação*. Documento Conjunto CAPES-CNPq. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, v.1, v.2. 2010.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Mundo Afora: Políticas de Internacionalização de Universidades, Brasília, MRE, n. 9, 2012b.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 13 de Setembro de 2015. 2015a.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras. Painel de Controle do Programa. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 19 ago. 2014b.

BRITO, F. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 5- -26, jan./jun. 2008.

BROWN, J. *Entrevista*. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09>. Publicado em 25 de setembro de 2014. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

CACCIAMALI, M. C. Distribuição de renda no Brasil: persistência do elevado grau de desigualdade. In: PINHO, D. B.; VASCONCELLOS, M. A. S. de (Org.). *Manual de economia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. v. 1, p. 406-422.

CANAAN, M. G. *Quem se Torna Bolsista de Iniciação Científica na UFMG? Uma Análise de Fatores que Influenciam no Acesso à Bolsa*. 2014.158f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

CANES, M. Presidente do CNPq sugere novas fontes de recursos para o Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2015-02/Publicação>> 25 de fevereiro de 2015. Acesso de 18 de fevereiro de 2016.

CAPES; CNPQ. Ciência Sem Fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: CAPES/CNPQ, jul. 2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/> Acesso em: 19 fev. 2015.

CARVALHO, M. G.. “É possível transformar a minoria em equidade?” In: Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira. Brasília: MEC/INEP, 2008.

CASTRO, C. D. M., BARROS, H., ITO-ADLER, J., SCHWARTZMAN, S. Cem mil bolsistas no exterior. *Interesse nacional*. n. 05, p.25-36. 2012.

CATALANO G., FIGA T. A. Eurostudent. *Le condizioni du vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Bologna, Il Mulino, 2002.

CATTAN N. Genre et mobilité étudiante en Europe. *Espace, Populations, Sociétés*. 1, pp. 15-27, 2004.

CATTAN, N. *Students mobility, gender and polycentrism in Europe*. Cities and networks in Europe. A critical approach of polycentrism, John Libbey Eurotext, pp.139-148, 2007.

CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Ed. Mercado de Letras. 2002.

CELANI, M. A. A.; DEYES, F.; HOLMES, J.L.; SCOTT, M.R. *ESP in Brazil: 25 Years of Reflection and Evolution*, Campinas: Ed. Mercado de Letras. 2005.

CHAIMOVICH, H. Discurso Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), 10 de fevereiro de 2015. Publicado em 25 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia>>. Acesso em 16 de janeiro de 2016.

CHARLES, C. & VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996.

CHEVALIER, A., HARMON, C., O'SULLIVAN, V., WALKER, I. The impact of parental income and education on the schooling of their children. IZA. *Discussion Papers 1496*, Institute for the Study of Labor (IZA). 2005.

CHIARINI, T; VIEIRA, K. P. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. *Revista Brasileira de Economia*, v. 66, n. 1, p. 117-132, 2012.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. Estatísticas e indicadores. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>>. Acessado em 08-12-2012

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. Relatório de Auto-avaliação. Primeiro relatório do Ciclo Avaliativo 2013 – 2015. Março de 2014. PEIXOTO, M.do C de L. 2014.

COMMISSION EUROPÉENNE, Le programme ERASMUS: étudier en Europe et plus encore. Éducation et Formation, 2009.

COMMISSION EUROPÉENNE. Direction de l'éducation et de la culture, Enquête sur la situation socio-economique des étudiants. Erasmus, 2000.

CONNELL, R. *As universidades australianas sob a gestão neoliberal: o aprofundamento da crise. Ensino Superior da Unicamp.* Disponível em: <www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/mobilidade-global-de-estudantes-o-cenario-em-mutacao>. Acesso em: 27 de Janeiro de 2015.

CONSELHO DE GESTORES DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DAS IFES (CGRIFES). Objetivos. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/conselho-de-gestores-de-relacoes-internacionais-das-ifes-cgrifes-2>>. Acesso em: 28 de março de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. (CNPq) Relatório de Gestão Institucional 2013. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/2136649/Relatorio_Auditoria_Anual_de_Contas_cnpq_2013.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Cooperação internacional. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/cooperacao-internacional>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR. Estatísticas. Disponível em: <<http://capes.gov.br/estatisticas>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ata da 7ª reunião do Comitê Executivo (CE) do Programa CsF, realizada em 22 de janeiro de 2013. Disponível em Disponível em: <<http://capes.gov.br/estatisticas>>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

COPEVE. Perfil Socioeconômico e Acadêmico dos Alunos da UFMG. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Vera_Resende_perfil_alunos_UFMG.pdf>. Acesso em: 20 de Agosto de 2015.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 39, p. 455-594, dez. 2008.

COSTA, M; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas: pensando a ecologia do quase mercado escolar. In: *Encontro Anual da ANPOCS*, 33.,2009, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPOCS, 26-30 out. p.1-26. 2009.

CRAWFORD, R. *Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento*. São Paulo: Atlas, 1994.

CURRIE, J. & MORETTI, E. Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: Evidence from college openings. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4):1495–1532, 2003.

CYSNE, F.P. Transferência de tecnologia entre a universidade e indústria. Enc. BIBLI: *R. Eletrônica de Bibl. Ci. Inform.*, n. 20, 2005.

DARCHY-KOECHLIN, B e VAN ZANTEN, A. *La formation des Elites*. Revue International d' Education. Dossier n.39, Septembre, 2005.

DARCHY-KOECHLIN, B., Internacionalização da formação. In: ZANTEN, Agnès van (Coord.). *Dicionário de Educação*,. Petrópolis, Vozes, p. 521-523. 2011.

DAVERNE, C. Efeito estabelecimento. In: ZANTEN, Agnès van (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DASSIN, J. Brain gain, not drain, fosters global development and security. *International Educator*. v. 14, n. 3, p. 20-25, 2005.

LUNA, J. M. F de; SEHNEM, P. R. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 3. 2013.

DE WIT, Hans. *The internationalization of higher education in a global context*. The dynamics of international student circulation in a global context.p. 1-14, 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <www.mctes.pt/docs/ficheiros/declaração-de-Bolonha.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2014.

DERVIN F., BYRAM M., (orgs.), *Échanges et mobilités académiques*. Quel bilan?, Paris, Éditions l'Harmattan, coll. "Logiques Sociales", 2008.

DESPLANQUES, G. La chance d'être aîné. *Economie et Statistique*, INSEE, 137, 53-56. 1981.

DIAS, T. F.S., BRAGA, M. et al. Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 127-146, 2013.

DINIZ, C.C. Falhas do Ciência sem Fronteiras são custo do Aprendizado. Folha de São Paulo. Entrevista concedida a Fernando Tadeu Moraes. São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/04/1445874-falhas-do-ciencia-sem->

fronteiras-sao-custo-do-aprendizado-diz-ministro.shtml>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

DRI. Relatório de Gestão 2010-2014. Belo Horizonte, 2014.

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.

DUTERCQ, Y. Former des élites dans un monde incertain: stratégies scolaires et recherche de justice. *Éducation et Sociétés*, n° 21, p. 5-16, 2008.

EMPRESA MUNICIPAL DE TURISMO DE BELO HORIZONTE (BELOTUR). Mapa das Regiões. Belo Horizonte. 2007 .

ENDRIZZI, L., La mobilité Étudiante, Veille Scientifique INRP, Dossier d'actualité de la VST, n° 5, février, 2010.

ENNAFAA R., PAIVANDI S., Les étudiants étrangers em France, Paris, La Documentation Française, coll. "Panorama des Savoirs", 2008a.

ENNAFAA, R.. Resenha do Relatório « Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs » de A. Coulon e S. Paivandi. *Cahiers du Brésil Contemporain*, CRBC/EHESS, n. 57/58-59/60, 2004-2005.

ENNAFAA, Ridha. PAIVANDI, Saeed. Les conditions de vie et d'études des étudiants étrangers en France. Paris: OVE – Observatoire national de la Vie Etudiante, 2007.

ERLICH V. *Les mobilités étudiantes*, Paris, La Documentation Française. 2012.

ESCOBAR, H. O corte de verba para a pesquisa. Estado de São Paulo. Publicado em 16 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral>>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

EUROSTUDENT, Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, *Final Report*, Eurostudent III 2005-2008, 2008.

EUROSTUDENT, Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, *Final Report*. Eurostudent IV, 2008-2011.

EUROSTUDENT, The Bologna Process in Higher Education in Europe, Key indicator on the social dimension and mobility, Eurostat, Statistical Books, 2009.

EXPO BELTA – Feira e Fórum de Estudos Internacionais e Intercâmbio. Disponível em: <<http://www.expobelta.org.br/expobelta>>. Acesso em 09/11/2012.

FABIANO, C. Ciência sem Fronteiras tem 13,8% de bolsistas em universidades 'top' 100. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11>>. Publicado em 13 de novembro de 2014. Acesso em: 16 de junho de 2015.

FAJARDO, V. Reitores questionam exclusão de Portugal do Ciência sem Fronteiras Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia>>. Publicado em: 06 de Junho de 2015. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. *Manual para normalização de publicações Técnico-Científicas*. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 1-255. 2014.

FREIRE-JUNIOR, J.C. Internacionalização de Instituições de Ensino Superior no Brasil. Unesp-ciência. Edição 62. Disponível em: <<http://www.unesp-ciencia.com.br/category/edicao-62/page/2/>>. Acesso em: 18 de Fevereiro de 2016.

FUNDAÇÃO MENDES PIMENTEL. (FUMP). Programas de Assistências Estudantil. Orientações. Disponível em: <<http://www.fump.ufmg.br>>. Acesso em 13 de Novembro de 2015.

GLORIA, D. M. A. O tamanho da família como fator sociodemográfico a interferir na escolarização dos filhos. In: 31a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 2008, Caxambu - MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

GLORIA, D. M. A. . Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto , v. 15, n. 30, p. 31-42, Apr. 2005.

GLORIA, D. M. A. Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em camadas médias. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GOETHE, J. W. Poemas. *Viagem à Itália: 1786-1788*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

GOLGHER, A. B; AMARAL, E. F de L.; NEVES, A. V. C.. Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 19, n. 1, p. 214-248, 2014.

GOMES, L. O. A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso. *Arquivo Brasileiro de Educação*, pp. 56-73. 2015.

GOMEZ, E. Viewpoint: Brazil's education challenge. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/world-latin-america-17688560>>. Publicado em: 16 de abril de 2012. Acesso em> 15 de fevereiro de 2016.

GOUVEIA, A. J. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 50, nº 112, 1968.

GOUVEIA, A. J. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo. *América Latina*. Ano 13, n. 4, p. 3348, 1970.

GRIECO, J. A. Fostering cross-border learning and engagement through study abroad scholarships: lessons from brazil's science without borders program. Tese. (Mestrado em Artes). University of Toronto. 2015.

GÜRÜZ, K. *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. Albany: State University of New York Press, 2011.

HANUSHEK, E. A. The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*. 100(1):84. 1992.

HIRATA, H. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.17-18, p. 139-156, 2002b.

HIRATA, H. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002a.

IBGE. Indicadores sociodemográficos - prospectivos para o Brasil - 1991-2030: projeto UNFPA/BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/publicacao_UNFPA.pdf>. Acesso em: 11 novembro de 2015.

IBGE. Projeção da população do Brasil por sexo e idade 1980-2050: revisão 2008. *Estudos e Pesquisas*. Informações Demográfica e Socioeconômica, n. 24. Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTE OF EDUCATION INTERNATIONAL (IIE) Open Doors. Relatório. Cresce o número de universitários brasileiros estudando nos Estados Unidos. Disponível em: <<http://www.iie.org/>> e <<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/opendoorspt2.html>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2011. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Estudo Comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa. Dados preliminares do Brasil Relatório de Pesquisa. Brasília. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.(INEP) Censo da educação básica: 2012 - resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP) Enem por Escola. Brasília: INEP, 2015.

IPEA. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) 2006: primeiras análises. Brasília: IPEA, 2006.

IPEA. Sobre a recente queda da desigualdade de renda no Brasil. Brasília: IPEA, 2006a. (Nota técnica, n.1).

JUDD, K. E. *101 mil brasileiros no mundo: as implicações do Programa Ciência Sem Fronteiras para o Estado Desenvolvimentista Brasileiro*. 2014. 139 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos Sobre as Américas). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

KAGEYAMA, A. A.; HOFFMANN, R. Pobreza no Brasil uma perspectiva multidimensional. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 79-112, jan./jun. 2006.

KIM, J. Economic analysis of foreign education and students abroad. *Journal of Development Economics*. n.56. pp.337-365, 1998.

KING R., RUIZ-GELICES E., International Student Migration and the European ‘Year abroad: effects on European identity and subsequent migration behavior’, *International Journal of population geography*, vol. 9, 229-252. 2003.

KNIGHT, J. Cinco verdades a respeito da internacionalização. Ensino Superior Unicamp. Entrevista. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 06 de novembro de 2012.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. Sage Publications, v.8, n.1, 5 – 32, spring 2004.

KNIGHT, J. Modèle d’internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. L’enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, p. 11-45. 2005.

KNOBEL, M. Ao custo de R\$ 3 bi, Ciência sem Fronteiras não tem métrica eficaz de qualidade. Depoimento. 05 de junho de 2014, São Paulo. Entrevista concedida a Davi Lira e Ocimara Balmant - iG São Paulo. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, Dec. 2013

KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, 2012.

KRUPNIK, S.. KRZAKLEWSKA, E. Exchange students’ rights. Results of Erasmus student network survey 2006. EU/Erasmus Student Network: 2007.

LARSEN, K.; VINCENT-LANCRIN, S. Le commerce international de services d’éducation: Est-il bom? Est-il méchant? Politiques et gestion de l’enseignement supérieur. Dec. 2002.

LEONE E.T., MAIA A.G., BALTAR P. E. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. *Economia e Sociedade*. 2010; 19(1):59-77.

LEROT, N. La Mobilité internationale étudiante au sein de l'espace francophone. Étude comparative de trois sites universitaires, thèse soutenue em décembre 1999, à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, (dir) de Robert Herinet et de Dean Louder, 1999.

LIMA, M. C; MARANHÃO, C.M.S de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Revista Avaliação*, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LIRA, D. e BALMANT, O. Ciência sem Fronteiras: aluno é pouco orientado e não tem disciplinas validadas. IG "Educação". Publicado em 15 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-15/>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

LIRA, D.. Falhas no Ciência sem Fronteiras fazem governo aumentar rigor sobre bolsista Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-15/>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

LOMBARDI, M. R. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, n. 2, p. 109-131, 1 sem. 2006b.

LOMBARDI, M. R. Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina. 2004. 292f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

LUCENA, C. A. (Org.). *Capitalismo, estado e educação*. Campinas: Alínea, 2008

MAGALHÃES, M. N.; L. A. C. P. *Noções de probabilidade e estatística*. 6.ed. São Paulo: USP, 2004.

MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARRY, C. As carreiras das mulheres no mundo acadêmico. O exemplo da biologia. In: COSTA et al (orgs). *Mercado de Trabalho e Gênero*. Comparações Internacionais. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 403-419. 2008.

MARRY, C. Filles et garçons à l'école. In: SINGLY,F.(org) *La famille: l'état des saviors*. Paris: La découverte, 2000, p. 283-292.

MARTELETO, L. J.. Desigualdade intergeracional de oportunidades educacionais: uma análise da matrícula e escolaridade das crianças brasileiras. Texto para discussão 242, UFMG/CEDEPLAR, Belo Horizonte. 2004.

MARTÍN CRIADO, E. et al. Famílias de classe obrera y escuela. Donostia. San Sebastián: Iralka, 2000.

MATOS, M.. Entrevista. Jornal: O Estado de Minas. In CRUZ M.M.; WERNECK, G. Mulheres são mais da metade dos estudantes da UFMG. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/09/12/interna_gerais,687574/mulheres-sao-mais-da-metade-dos-estudantes-da-ufmg.shtml>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

MAURIN, É. *Le Ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil, 2004.

MEDRI, W. *Análise Exploratória de Dados*. Centro de Ciências Exatas. Departamento de Estatísticas. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011.

MELO, H. P. de; LASTRES, H. M. M. Ciência e tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPq. In: SANTOS, L. W. dos; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. de F. (Org.). *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina, PR: Instituto Agrônomo do Paraná, 2006. p.129-160.

MELO, H. P. de; LASTRES, H. M. M; MARQUES, T. C. de N. Gênero no sistema de ciência, tecnologia e inovação no Brasil. *Revista Gênero*. V. 4, n.2, 2004.

MELO, H. P.; OLIVEIRA, A. B. A produção científica brasileira no feminino. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, p. 301-331, 2006.

MENEZES, D. Governo desloca recursos de pesquisa para o Ciência sem Fronteiras desde 2013. Disponível em: <<http://www.contasabertas.com.br/website/arquivos/8420#sthash.MR17Vx2I.dpuf>>. Publicado em 28 de abril de 2014. Acesso em: 23 de fevereiro de 2016.

MERCADANTE, A. Mercadante cancela Ciência sem Fronteiras para Portugal: Segundo ministro da Educação, intenção é de que estudantes aprendam segunda língua. Entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em 04 de abril de 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04>>. Acesso em: 9 de Setembro de 2016.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Ciência sem Fronteiras: informações de apoio aos estudantes no exterior com bolsas do CNPq. Brasil: MCTI, versão de fev/2013. 2013.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br>>. Acesso em: 10 de março de 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Indicadores Gerais da Educação. Direção Geral de Estatística e Ciência (DGEEC). Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) - Sistema de consulta de informação. Disponível em: <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides/>>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

MORENO, A. C. EUA lançam plano para aumentar o nº de americanos estudando no Brasil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09>>. Publicado em: 25 de setembro de 2014. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*. Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Brasília. Anais da 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. 2006.

MÜLLER, C. Ensino Superior no Brasil: a caminho de “Ciência sem Fronteiras”? Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). *Cadernos Adenauer XIV*, 2013.

MURPHY-LEJEUNE, E. L'étudiant européen voyageur: un nouvel étranger. Paris: Didier, 2003

NOGUEIRA, C. M. M. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. Tese (Doutorado em Educação) FaE/UFMG. 2004.

NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T.de Freitas; VIANA, M. J. B.. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 749-772, 2015.

NOGUEIRA, C. M. M.. Escolha Racional ou Disposições Incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores1. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M; FORTES, M. de F.. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. *Paidéia*. Belo Horizonte, p. 57-73, 2004.

NOGUEIRA, M. de O. "Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida." *Revista Brasileira de Educação* , v.18. n.52, 2013.

NOGUEIRA, M. de O. Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 17, p. 113, 2012.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*. n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

NOGUEIRA, M. A. Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-posições*. Campinas: v.9, n.1 (25), p.113-131, 1998.

- NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *A escolarização das elites*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- NOGUEIRA, M. A. “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, pp. 133-184, 2004.
- NOGUEIRA, M. A. Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, A.M.F. et al. (Orgs.). *Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. Separata de: *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 3o trimestre de 2005.
- NOGUEIRA, M. A. Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos - o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior. *Relatório Final de Pesquisa- CNPq*, 2007.
- NOGUEIRA, M. A. La formation des elites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une bonne volonté internationale? *Educacion et Sociétés*. Paris: v.21, n.1, p. 105-119, 2008.
- NOGUEIRA, M. A. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis : Vozes. 2011.
- NOGUEIRA, M. A; AGUIAR, A. La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une « bonne volonté internationale » *Education et Sociétés*, v.21, n.1, p.105-119, 2008.
- NOGUEIRA, M. A., AGUIAR, A. M. de S. e RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educ. Soc.*, Ago 2008, vol.29, no.103, p.355-376. ISSN 0101-7330
- NOGUEIRA, M. A; CANAAN, Mariana Gadoni. Os “iniciados”: os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas. *Revista TOMO*, n. 15, p. 41-70, 2009
- NOGUEIRA, M. A; LACERDA, W. G.. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. In. KRAWZCYK, Nora (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- NOGUEIRA, M. A.; RAMOS, V.C. Mobilité des étudiants sud-américains: le cas du programme ESCALA. *Cahiers de la Recherche sur L'Éducation et les Savoirs*, v. 13, p. 97-118, 2014.

NUNES-SOBRINHO, G. Desafios da Internacionalização das Universidades Brasileiras. Seminário “internacionalização das IFES”. Brasília. Conselho de Gestores de Relações Internacionais das IFES (CGRIFES). Disponível em: <www.andifes.org.br/cgrifes-geraldo-luiz-nunes-ufrj-desafios-dainternacionalização>.

Publicado em 17 de fevereiro de 2013. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

OCDE « Qui sont les étudiants en mobilité internationale et où choisissent-ils d'étudier? ». In *Regards sur l'éducation 2009: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, 2009.

OCDE, “Qui sont les étudiants en mobilité internationale et où choisissent-ils d'étudier?” *Regards sur l'éducation 2009: les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2010.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Perspectives on global development, 2010. Paris: Shifting Wealth 2010.

OLIVEIRA, J. Desempenho de Cotistas na UFMG é igual ou superior aos demais alunos. Reportagem. Portal Estado de Minas. Data: 01 de maio de 2015. Acesso em: 13 de outubro de 2015.

ORSI, C. Ciência sem Fronteiras chega a 22,6 mil bolsas; maioria é de graduação-sanduíche. Revista Ensino Superior da Unicamp. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens>>. Publicado em 28 de fevereiro de 2013. Acesso em: fevereiro de 2016.

ORSI, C. Ciência Sem Fronteiras é elogiado como iniciativa, mas implementação atrai dúvidas. Revista Ensino Superior da Unicamp. Acesso em: <www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens>. Publicado em 05 de novembro de 2012. Acesso em: fevereiro de 2016.

PAREY, M. W. F., Studying Abroad and the Effect on International Labor Market Mobility: Evidence from the introduction of Erasmus. N° 3430, Bonn, Institute for the Study of Labor (IZA), 2008.

PEIXOTO, M. do C. de L.; BRAGA, M. M. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

PEREIRA, V. M. Arranjos de Uma Política: Uma Análise Sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras. *NAU Social*, v. 6, n. 10, 2015.

PERRENOUD, P. Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique. In: VAN HAECHE A. (dir.), Socialisations scolaires, socialisations professionnelles: nouveaux enjeux, nouveaux débats. *Actes du Colloque de Bruxelles*, AISLF, Bruxelles, Univ. Libre de Bruxelles, oct. 1986.

PHILLIPS, M. Sibship size and academic achievement: what we now know and what we still need to know – Comment on Guo & Van Wey. *American Sociological Review*, Albany, v. 64, n. 2, p. 188-192, Apr. 1999.

PIOVEZAM, S. Ciência sem Fronteiras é 'bom' para 53% dos bolsistas e 'fraco' para 5%. na 67ª reunião anual da Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Carlos (SP) realizada em 16 de julho de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/07/ciencia-sem-fronteiras-e-bom-para-53-dos-bolsistas-e-fraco-para-5.html>>. Publicado em 20 de julho de 2015. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano, 2014. Disponível em: <www.pnud.org.br/odm/index.php>. Acesso em: 24/03/2015

POUPEAU, F. Sur deux formes de capital international. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 151-152, mars, p. 126-133. 2004.

PRADO, C. “Intercâmbios Culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PRADO, C. L. Em busca do primeiro mundo: Intercâmbios Culturais como Estratégias Educativas Familiares In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis : Vozes. 2011.

QUACQUARELLI SYMONDS. QS World University Rankings. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/university-rankings>>. Acesso em: 19 de maio de 2016.

RAFAEL, H. Um corpo que se move. Levantamento da Prograd indica transformações no perfil discente da UFMG após adesão ao Sisu. Boletim da UFMG. n. 1903. Ano 41. Publicado em 11 de maio de 2015. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim>>. Acesso em: 13 de outubro de 2015.

RAMOS, V.C.C. Perfil e Motivações dos Estudantes Participantes do Programa de Mobilidade Discente Internacional para a Graduação da UFMG. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. N.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

RIGHETTI, S. Intercâmbio federal põe 3,7% dos alunos em instituições “top”. Jornal Folha de São Paulo. Segunda Feira, 13 de junho de 2016.

ROBERTSON, S. Brain drain, brain gain and brain circulation. *Globalisation, Societies and Education*, 4 (1), 1-5. 2006.

ROBERTSON, S. e VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, v. 33 n121, out-dez 2012, 1133-1156. 2012.

ROBERTSON, S.. Desafios enfrentados por universidades em um mundo em globalização. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) *Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas* [recurso eletrônico] – Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p.430 a 451.

ROBERTSON, S. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação* v.14 n.42 set./dez. 2009, 407-422. 2009.

ROCHA, S.. Impacto sobre a pobreza dos novos programas federais de transferência de renda. *Revista de Economia Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 153-185, jan./abr. 2005.

ROMANELLI, G.. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.. (Org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. p. 99-123.

ROSEMBERG . F. Educação e gênero no Brasil. *Projeto História*, v. 11, p. 7-18, 1994.

ROSEMBERG, F. & ANDRADE L.F. Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: A Tensão entre Raça/Etnia e Gênero. *Cadernos Pagu*, n.31, julho-dezembro de 2008, 419-437.

ROSEMBERG, F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. In: MANDARINO, A.C.S; GOMBERG, Estélio. (Org.). *Racismos: olhares plurais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010, v., p. 93-127.

ROSEMBERG, F. Educação Formal: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v.9, n.2,p.515-540,2ºsem. 2001.

RUANO-BORBALAN, J. C.. Globalização. In: VAN ZATEN; A. *Dicionário de Educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: 2011. Pp. 440-445.

SALZANO, F. Ao custo de R\$ 3 bi, Ciência sem Fronteiras não tem métrica eficaz de qualidade. Depoimento. 05 de junho de 2014, São Paulo. Entrevista concedida a Davi Lira e Ocimara Balmant - iG São Paulo. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

SANTOS, S. M. dos. O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). 344f. Universidade de São Paulo, 2015.

SARACENO, C. *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SCHWARTZMAN, S. Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICs. *Caderno CRH*, 28.74 (2015): 267-289. 2015.

SCHWARTZMAN, S. *A Educação Superior na América Latina e os desafios do Século XXI: uma introdução*. Campinas, Editora da UNICAMP, 2014, pp. 15-44.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. de M. *Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra*. Ensaio, p. 563-624, 2013.

SILVA, J.A.A. Depoimento. 67ª reunião anual da Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Carlos (SP) realizada em 16 de julho de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/07/ciencia-sem-fronteiras-e-bom-para-53-dos-bolsistas-e-fraco-para-5.html>>. Publicado em 20 de julho de 2015. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

SILVA, S. M. W. da. *Cooperação acadêmica internacional da Capes na perspectiva do Programa Ciência sem Fronteiras*. 2012.

SMOLKA, M. Entrevista. In: LIRA, Davi e BALMANT, O. *Ciência sem Fronteiras: aluno é pouco orientado e não tem disciplinas validadas*. IG “Educação”. Publicado em: 06 de junho de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-15/>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

SOARES, J. F. ; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 29, p. 147-165, 2003.

SOARES, J.F. Implementação de cotas na UFMG para alunos egressos de Escolas Públicas. Nov. 2002. Disponível em: <www.mat.ufmg.br/~syok/congregacao/chico.doc>. Acesso em 3 de maio de 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA CIENTÍFICA (SBPC). 64ª Reunião realizada em 2012 na cidade de São Luís do Maranhão. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br>>. 22 a 27 de julho de 2012. Acesso em: 16 de fevereiro de 2016.

SOUTO OTERO M. & MCCOSHAN A. *Survey of the Socio-Economic Background of Erasmus Students*. Bruxelles: Commission européenne, 2006.

SOUTO-OTERO, M. *El nivel socio-económico de los estudiantes Erasmus españoles: dinámica de los últimos diez años*. *Panorama Social*, no. 6, 2007.

SOUTO-OTERO, M. *Estudiantes Erasmus Españoles: beneficios de la participation em el programa y límites socioeconómicos a su acceso*, *Panorama Social*, 2008b.

SOUTO-OTERO, M. *The Socio-Economic Background of Erasmus Students: a Trend Towards Wider Conclusion?* *International Review of Education*, 54, p.135-154, 2008a.

SOUTO-OTERO, M; McCOSHAN, Andrew. Survey of the socio-economic background of Erasmus Students. Final report to the European Commission. Birmingham: Priestley House, 2006.

SOUZA, M. M. M. F. Avaliação das Políticas Linguísticas Implantadas no Brasil e os Programas de Mobilidade Acadêmica em Contexto de Internacionalização. *Revista Ciências Humanas*. 7.2. 2014.

SPEARS, E. O Valor de um Intercâmbio: Mobilidade Estudantil Brasileira, Bilateralismo & Internacionalização da Educação. *Revista Eletrônica de Educação* 8.1 (2014): 151-163.

STALLIVIERI, L. Ciência sem Fronteiras abriu diálogo qualificado entre instituições, mas escancarou dificuldade dos estudantes de se comunicar em outros idiomas. *Revista Ensino Superior da Unicamp*. Disponível em: <www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2016.

STALLIVIERI, L. O programa Ciência sem Fronteiras. Um blog para o centro internacional de educação superior. Acesso em: 31 de maio de 2015.

TAKAHASHI, R. C. Desempenho de cotistas na UFMG é igual ou superior aos demais alunos. Reportagem. Oliveira, J. Disponível em: <www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao>. Acesso em: 23 de Agosto de 2015.

TAVARES, M. B. et al. Características de comportamento do filho único vs filho primogênito e não primogênito. *Revista Brasileira De Psiquiatria*, v. 26, n. 1, p. 17-23, 2004.

TERRIER, E. Mobilités et experiences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne. Interroger le rapport mobilités spatiales/inégalités sociales à partir des migrations étudiantes. These pour l'obtention du doctorat en géographie, Rennes 2, 2009.

TESSLER L e KNOBEL, M. De Novo, Ciência sem Fronteiras. Caderno Opinião. *Jornal Estadão*. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,de-novo-ciencia-sem-fronteiras-imp-136089>>. Acesso em: 1 de março de 2014.

TESSLER L. e PISSOLATO, J. Artigo descreve experiência da Unicamp com duplo diploma. *Revista Educação Superior da Unicamp*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/01/20/artigo-descreve-experiencia-da-unicamp-com-duplo-diploma>>. Publicado em 20 de janeiro de 2014. Acesso em: 19 de Fevereiro de 2016.

TESSLER, L. Cresce Procura por Novos Modelos de Ensino Superior. Entrevista. realizada por Isabela Palhares. *Estadão Educação*. O Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-novos-modelos-de-ensino-superior>>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2016.

TESSLER, L. Nossas universidades precisam falar inglês. Caderno Tendências. Debates da Folha. Jornal “Folha de São Paulo. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/.../79945>. Publicado em 25 de novembro de 2012. Acesso em 21 de fevereiro de 2016.

TESSLER, L. Retrospectiva: Ciência sem Fronteiras cumpre 20% da meta no ano. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-12-18/retrospectiva-2012-ciencia-sem-fronteiras-cumpre-20-da-meta-no-primeiro-ano.html>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

TIMES HIGHER EDUCATION. World University Rankings 2014-2015, methodology. Disponível em: <<http://timehighereducation.co.uk/word-university-rankings-2014-2015/word-ranking/analyses/time-will-the-bigger-picture-reveal-sunder-lying-movement>>. Acesso em: 18 de maio de 2016.

TOKARNIA, M. Comunicado dos responsáveis pelo convênio do “Ciência sem Fronteiras” no Reino Unido. Agência Brasil. Publicado em 19 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/>>. Acesso de 28 de fevereiro de 2016.

TOMAZZONI, E. L.; OLIVEIRA, C. C. Turismo de Intercâmbio: Perfis dos Intercambistas, Motivações e Contribuições da Experiência Internacional. *Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica*, Vol. 15 - nº 3 - p. 388–408 / set-dez 2013.

TREMBLAY, K. (2005). Academic Mobility and Immigration. *Journal of Studies in International Education*, 9 (3), 196-228.

TROGER, V. Ensino Técnico e Profissionalizante. Dicionário de Educação. Coord. Agnès van Zaten. – Petrópolis, R: Vozes, 2011, p.328- p.333.

UOL Educação. Portugal é suspenso do Ciência sem Fronteiras, afirma Mercadante. Reportagem. Intercâmbio. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias>>. Publicado em: 24 de abril de 2013. Acesso em: 12 de fevereiro de 2016.

VAL, A. L.; SOBRINHO, G. Capes e CNPq apresentam avaliação preliminar do Ciência sem Fronteiras. Reunião realizada 17 de julho de 2015. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/noticias//asset_publisher/Dh91/content/cape-s-e-cnpq>. Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

VILAÇA, S. L. V. O Programa “Minas Mundi” de Mobilidade Internacional para Graduandos da Universidade Federal de Minas Gerais. (Mimeo), 2016

VINOKUR, A. Brain migration revisited. *Globalization, Societies and Education.*, 4 (1), 7-24. 2006.

VOURC’H R., ZILLONIZ S., *Les étudiants et leurs conditions de vie em Europe. Principaux résultats du rapport Eurostudent*, 2008, OVE Infos, nº20, 2008.

WAGNER, A-C. *Le jeu de la mobilité et de l’autochtonie au sein des classes supérieures* », *Regards sociologiques*. nº40, 2010, p. 89-98.

WAGNER, A-C. *Les classes sociales dans la mondialisation, La Découverte Repère*, 2007, p.128.

WAGNER, A-C. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: PUF, 1998.

WAJNMAN, S.; T. ; C.; AGOSTINHO, C. *Estrutura domiciliar e distribuição da renda familiar no Brasil*. In: BARROS, R. P. d; FOGUEL, M. N.n; ULYSSES, G. (Org.). *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Brasília: IPEA, 2006.

WEENINK, D. *Upper middle-class resources of power in the education arena: Dutch elite schools in an age of globalisation*. Tese (Doutorado), School for Social Science Research, Amsterdã, 2005.

WHITAKER, D. CA; FIAMENGUE, E. C. *Dez anos depois: UNESP: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos: estudo de variáveis de capital cultural*. Fundação Vunesp, 1999.

WINTHER, J. M; GOLGHER, A. B. Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Rio de Janeiro, 2010, 27.2: 333-359.

XAVIER de BRITO, Â. Formação dos estudantes brasileiros na França/La formation des étudiants brésiliens en France. In: Martins, C. B. (ed.) *Diálogos entre o Brasil e a França*. Formação e cooperação acadêmica/Dialogues entre le Brésil et la France. Formation et coopération académique. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana: 2005, 91-105.

XAVIER de BRITO, Â. La france vaut-elle encore une messe? Analyse qualitative de la politique des bourses sandwich en france. In: Blanquer J-M. & Trindade, H. (ed.) *Les dés de l'éducation en Amérique latine*. Paris: IHAEL Éditions, (2000) 281-289.

XAVIER de BRITO, Â. Les étudiants étrangers: des personnes en déplacement. In: Malewska-Peyre H., Tanon F., Sabatier C. (ed.) *Identités, acculturation et altérités*. Paris: L'Harmattan: 2002b, 107-122.

XAVIER DE BRITO, Â. Estudos no exterior e construção do espaço de formação no Brasil. In: Nóvoa, A. et al. (Orgs). *Para uma história da educação colonial*. Lisboa: Educa, 1996.

XAVIER de BRITO, Â. Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. In: ALMEIDA, A. M.; BICALHO, L. C.; GARCIA, A.; BITTENCOURT, A. B. (Org.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2004, v. 1, p. 85-104.

XAVIER de BRITO, Â. Habitus de migrante: um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. *Soc. estado*. [online]. 2010, vol.25, n.3, pp. 431-464.

XAVIER de BRITO, Â. La formation des étudiants brésiliens en France. In: Martins, C. B. (ed.) *Dialogues entre le Brésil et la France*. Formation et coopération académique. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana: 2005, 91-105.

ZARATE, G. *L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel*. Pour une approche interculturelle. Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, 2003. p.11-30.

Apêndice A

Questionário Ciência Sem Fronteiras

Este Questionário tem como objetivo conhecer as características socioeconômicas e acadêmicas dos(as) participantes do programa de intercâmbio internacional "Ciência sem Fronteiras". Os dados obtidos serão usados em pesquisas acadêmicas e suas respostas, em nenhuma hipótese, serão identificadas.

Identificação do aluno

1. Nome *

Data de Nascimento *

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. Endereço *

4. Número de Irmãos *

5. Entre os seus irmãos você é: *

- O mais novo
- O mais velho
- Filho do meio
- Filho único

6. Tipo de Instituição em que cursou o ensino fundamental (1º grau). Considerar apenas aquela na qual cursou a maior parte *

Resposta: Pública ou Privada e informe a instituição

7. Tipo de Instituição em que cursou o ensino médio (2º grau). Considerar apenas aquela na qual cursou a maior parte *

Resposta: Pública ou Privada e informe a instituição

8. Com quantos anos passou pela primeira vez no vestibular ou ENEM? *

- 17-18
- 19-20
- 21-22
- 23-24
- acima de 24

9. Qual curso de graduação está cursando na UFMG? *

10. Qual o turno da sua graduação? *

- Diurno
- Noturno

11. Atualmente, você exerce atividade remunerada? *

- Não
- Sim, em atividades dentro da universidade (monitoria, iniciação científica, programa de extensão universitária, estágios, etc.)
- Sim, em tempo parcial fora da Universidade
- Other:

12. Você recebe alguma bolsa de estudos? *

Responda sim ou não. Em caso afirmativo responda qual.

13. Você recebe algum auxílio da FUMP? *

Responda sim ou não. Em caso afirmativo responda qual o seu nível de carência.

Informações sobre a sua Família**14. Em relação ao nível de escolaridade da sua MÃE:**

- Ensino Fundamental (1º grau) completo ou incompleto
- Ensino Médio (1º grau) completo ou incompleto
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação latu sensu (especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Other:

14.1 Em caso de Ensino superior completo, informe o curso e a instituição de conclusão

15. Atividade profissional atual da sua MÃE

16. Em relação ao nível de escolaridade do seu PAI:

- Ensino Fundamental (1º grau) completo ou incompleto
- Ensino Médio (1º grau) completo ou incompleto
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação latu sensu (especializaçã
- Mestrado
- Doutorado
- Other:

16.1 Em caso de Ensino superior completo, informe o curso e a instituição de conclusão

17. Atividade profissional atual do seu PAI

18. Qual é aproximadamente a renda familiar mensal bruta? (Incluir todas as fontes de renda dos que residem no domicílio) *

- até R\$ 724,00
- de R\$ 724,00 a R\$ 1900,00
- de R\$1901,00 a R\$ 3800,00
- de R\$ 3801,00 a R\$ 5700,00
- de R\$ 5701,00 a R\$ 7600,00
- de R\$ 7601,00 a R\$ 15200,00
- de R\$ 15201,00 a R\$ 22800,00
- acima de 22800,00

19. A sua família possui TV por assinatura?

- Sim
- Não

20. A sua família possui internet banda larga?

- Sim
- Não

21. Indique o SEU grau de conhecimento em relação às seguintes línguas estrangeiras

	Nulo	Fraco	Razoável	Bom
Alemão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espanhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Antes de ingressar no CsF você já havia estudado no exterior?

- Não
- Sim

22.1 Em caso afirmativo, em qual ou quais países?

22.2 Por quanto tempo?**22.3 Por qual motivo?**

- Curso de Línguas
- Intercâmbio no Ensino Médio
- Other:

23. Antes de ingressar no CsF você já fez alguma viagem ao exterior?

- Não
- Sim

23.1 Em caso afirmativo, para qual ou quais países?**23.2 Qual foi a duração da viagem?****23.3 Por qual motivo?**

- Turismo
- Other:

24. Seu pai ou mãe já viajaram para o exterior?

- Não
- Sim

24.1 Em caso afirmativo, para qual ou quais países?**24.2 Qual foi a duração da viagem?**

24.3 Por qual motivo?

- Curso de línguas
- Trabalho
- Other:

25. Se você quiser acrescentar algum dado ou tecer algum comentário, utilize o espaço abaixo

26. Auto-declaração racial *

- Branco
- Pardo
- Amarelo
- Preto
- Indígena

Apêndice B

Questionário (Questões abertas)

Beneficiário do Programa Ciência sem Fronteiras

Trajetória Acadêmica e Formação Complementar

1. Nome

2. Data de Nascimento *

3. Sexo *

F

M

4. Como foi sua vida escolar? Você tinha bom desempenho? Era considerado bom aluno? E hoje? *

5. Como você qualifica a sua escola de ensino médio? Você acha que ela lhe deu suporte para alcançar o ensino superior? *

6. Já recebeu prêmios em olimpíadas de conteúdo? E de outra natureza, como menção honrosa, e outros? *

7. Você fez cursinho pré-ENEM ou pré-vestibular? Em caso afirmativo, qual? *

8. E no ENEM? Como foi seu desempenho? Você teve alguma dificuldade para entrar no seu curso? *

9. Você já foi monitor de disciplina na Graduação? Em caso afirmativo, de qual? *

10. É bolsista de iniciação científica? Conhecia pesquisa ao entrar na universidade? E projetos de extensão? *

11. Você fez curso de língua estrangeira? Em caso afirmativo, qual? *

12. Que experiências com a língua estrangeira você tem? *

13. Você conhece uma ou mais de uma língua estrangeira? Qual(is)? *

14. Qual o seu principal acesso a essa(s) língua(s)? Você fez teste de língua estrangeira para o CsF? Qual língua escolheu? Por que? Como foi seu desempenho? *

Programa CsF

15. Como você tomou conhecimento do Programa Ciência sem Fronteiras? *

16. Como foi o seu processo de seleção? *

17. O que você acha que foi mais relevante para que você fosse contemplado com uma bolsa no programa CsF? O que conta sobre esta experiência? *

18. Conhece outros bolsistas do programa CsF? *

19. Conhece algum aluno(a) ex-intercambista? 19. Se sim, ele(a) deu dicas para a sua seleção para o programa CsF? Qual(is)? *

20. Como foi a reação dos amigos/colegas/professores? *

21. Como foi a reação/apoio da família? *

22. Como lidaram com os custos da viagem até a disponibilização dos auxílios financeiros do programa? *

23. Como foi a sua desenvoltura na língua do país de destino? Que idioma você utilizou para entrar em contato com os nativos? Você aprendeu algum outro idioma? *

24. Você estabeleceu uma nova rede de contatos a partir desta experiência? Isso é importante para você? Por que? *

25. Você considera o programa CsF uma oportunidade? *

Motivações e Disposições

26. Por que o intercâmbio? *

27. Por que você escolheu o país de destino? Foi uma escolha própria ou foi direcionada pelo PCsF? Quais são as suas principais impressões? O que você sabia sobre o lugar/universidade de destino? Expectativas prévias? *

28. Expectativas da família? *

29. Como é a internacionalização familiar/individual - línguas/contato com estrangeiros/cultura de outros países/viagens? *

30. Houve motivações acadêmicas, isto é, o país de destino é referência em sua área de estudos? A instituição de destino é referência em sua área? *

31. Você ou sua família teriam condições de custear essa experiência no exterior como ocorre em outros programas de intercâmbio? *

32. O auxílio financeiro oferecido pelo programa foi fundamental, ou nem tanto? *

33. O que você considera que tenha sido fundamental em relação à sua entrada no PCsF? *

34. Se você quiser acrescentar algum dado ou tecer algum comentário utilize o espaço abaixo. *