



B134

## O Sistema de Educação Superior Francês: entre a Internacionalização e a Mundialização

Manolita Correia Lima – ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing

**Resumo:** O artigo se propõe a situar o sistema de educação superior francês em um contexto que reproduz mais as características da *internacionalização* do que da *mundialização*. Para tanto, parte de três premissas: **a)** a *internacionalização* da educação superior é anterior à emergência das primeiras universidades ocidentais e o processo de *internacionalização* do sistema de educação superior francês é um dos mais antigos e respeitados do mundo; **b)** a *internacionalização* da educação superior está organizada em fases que se orientam por motivações (culturais, políticas, econômico-comerciais) e o processo de *internacionalização* da educação superior na França é regido por motivações mais culturais e políticas do que econômico-comerciais; **c)** embora o sistema de educação superior francês esteja consolidado, tenha conquistado credibilidade no meio acadêmico e exercido influência na estruturação do sistema educacional mundial, atraia e acolha elevado contingente de acadêmicos estrangeiros, no que se refere às motivações que justificam a sua abertura para o mundo, ele revela-se mais orientado por *processos de internacionalização* do que por *processos de mundialização*.

**Área Temática:** Reestruturação setorial no contexto da globalização

**Palavras-chave:** Educação Superior; Sistema de Educação Superior Francês; Cooperação Acadêmica; Internacionalização da Educação Superior; Mundialização dos Serviços Educacionais.

### Le système d'enseignement supérieur français : entre l'internationalisation et la mondialisation

**Résumé :** Cet article se propose de situer le système d'éducation universitaire français dans un contexte qui reproduit plutôt les caractéristiques d'internationalisation que de la mondialisation. En partant de trois notions de base : a) l'internationalisation de l'éducation au niveau universitaire a précédé l'émergence des premières universités occidentales et le processus d'internationalisation du système d'éducation universitaire français est l'un des plus anciens et des plus respectés dans le monde ; b) l'internationalisation de l'éducation universitaire s'organise en phases qui reposent sur des motivations (culturelles, politiques, économiques et commerciales) et ce mouvement, en France, est conduit par des motivations plutôt culturelles et politiques qu'économiques et commerciales ; c) bien que le système d'éducation universitaire français soit consolidé, qu'il ait acquis de la crédibilité dans le milieu académique et qu'il influence la structuration du système éducationnel mondial, qu'il attire et accueille un nombre important d'étudiants étrangers, en ce qui concerne les motivations qui justifient son ouverture au monde, il se montre davantage orienté vers les processus d'internationalisation que de mondialisation.

**Champ thématique :** Restructuration sectorielle dans le contexte de globalisation.

**Mots-clés :** enseignement supérieur, système d'éducation universitaire français, coopération académique, internationalisation de l'enseignement supérieur, mondialisation des services éducationnels.

### Introdução – contextualização da reflexão proposta

A internacionalização da educação superior corresponde a um processo deliberado de introdução de dimensões internacionais, de caráter inter-cultural, em todos os aspectos envolvidos com a educação e a pesquisa (KNIGHT & WIT *apud* SEDDOH, 2003 p.154). Mas, de qual internacionalização os autores se referem, se a mobilidade inter e intra-regionais já era realidade em período anterior à fundação das primeiras universidades? (RIDDER-SYMOENS, 1996). A literatura consultada converge ao assegurar que a natureza universal do conhecimento, associada à tradição de cooperação acadêmica, realizada com deslocamentos de professores e estudantes interessados em aprender e aperfeiçoar as atividades de ensino e pesquisa são fatores que contribuíram para imprimir caráter intrinsecamente internacional às instituições de educação



superior, em geral, e às universidades, em particular (MINOGUE, 1981; CHARLE & VERGER, 1996; RIDDER-SYMOENS, 1996; ROSSATO, 1998; VUILLETET, 2005).

Embora as universidades do Século XIX tenham adotado contornos nacionais ao serem subordinadas aos interesses do Estado-nação (ROSSATO, 1998), não tiveram a sua dimensão universal eliminada à medida que os Governos nacionais instituíram políticas de *cooperação internacional* com a implantação de programas que envolvessem a mobilidade de acadêmicos (estudantes, professores e pesquisadores) dispostos a fomentar e difundir o conhecimento. Tradicionalmente a cooperação tem se dado por meio da participação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, projetos de pesquisas, publicação de artigos e livros, cujos resultados colaboram para o fortalecimento de diferentes áreas de conhecimento e para a formação de quadros capazes de formular e implantar projetos de desenvolvimento entre os países envolvidos (LIMA, 2006; VELHO, 1998).<sup>i</sup>

Isto ajuda a entender porque a longevidade da universidade está associada à capacidade de assimilar os interesses de seus provedores: inicialmente esteve submetida aos interesses de estudantes (*universitas studentis*) e professores (*universitas magistrorum*), posteriormente incorporou elevado grau de institucionalização e controle, com a interferência da Igreja, em seguida do Estado e, no contexto neoliberal, revela-se subalterna à lógica e aos interesses do mercado. De acordo com este raciocínio, a dimensão internacional da universidade é preponderante nos momentos em que seu principal provedor apresenta caráter estruturalmente internacional, conseqüentemente, os programas de internacionalização são diversificados e intensificados nos períodos em que é mantida e controlada pela Igreja e pelo mercado (LIMA, 2002). Assim, entre o que foi nomeado de *peregrinatio accademica* (CHARLE & VERGER, 1996; RIDDER-SYMOENS, 1996; ROSSATO, 1998) e de *mundialização da indústria da educação* (DIAS, 2002; SEDDOH, 2003; LAVAL, 2003; HILL, 2003; FIEMEYER, 2004; BUHLER, 2004; LEHER, 2005) é possível identificar diferentes etapas e motivações, uma vez que cada uma delas envolve provedores<sup>ii</sup> movidos por interesses que transitam entre as dimensões culturais, políticas e econômico-comerciais (LIMA, 2006).

Em algumas regiões, a história da universidade se confunde com a história da educação superior, por isto mesmo o êxito dos projetos de transformação pensados para este setor depende dos atores diretamente implicados: estudantes, professores e pesquisadores (CHARLE *et al*, 2004). Nesta direção, é possível entender porque a cultura acadêmica de alguns países se identifica mais com a *internacionalização*<sup>iii</sup> (França, Alemanha, Dinamarca, Finlândia etc.) e porque governos e universidades de outros países defendem a *mundialização* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia etc.): enquanto uns acumulam experiência em programas de cooperação internacional, outros reconhecem a educação como serviço com elevado potencial de influir na balança comercial (LARSEN & VINCENT-LANCRIN, 2002). Sublinha-se que o sentido impresso aos dois conceitos difere em função do papel exercido pelo Estado na gestão das trocas internacionais. Sobre isto, Brouillette & Fortin (2004 p.7) afirmam textualmente, "*lorsqu'il est question d'internationalisation, les relations entre les pays sont réglementées et médiatisées par les États, alors que lorsque l'on fait référence à la mondialisation, les États se passent de cette médiatisation entre les États par la déréglementation et la libéralisation des échanges.*"

Frente ao exposto, o artigo se propõe a situar o sistema de educação superior francês em um contexto que reproduz mais as características da *internacionalização* do que da *mundialização*. Para tanto, parte de três premissas: **a)** a *internacionalização* da educação superior é anterior à emergência das primeiras universidades ocidentais e o processo de *internacionalização* do sistema de educação superior francês é um dos mais antigos e respeitados do mundo; **b)** a *internacionalização* da educação superior está organizada em fases que se orientam por motivações e o processo de *internacionalização* da educação superior na França é regido por motivações mais culturais e políticas do que econômico-comerciais; **c)** embora o sistema de educação superior francês esteja consolidado, tenha conquistado credibilidade no meio acadêmico e exercido influência na estruturação do sistema educacional mundial, atraia elevado contingente de estudantes estrangeiros, no que se refere às motivações que justificam a sua abertura para o mundo, ele revela-se mais orientado por *processos de internacionalização* do que por *processos de mundialização*.



## Recursos Metodológicos Explorados

O texto resulta de *pesquisa exploratória* de cunho *documental* e *bibliográfico*. O uso da *pesquisa exploratória* é justificado na etapa de formulação de projetos de pesquisa e/ou na investigação de temas pouco explorados (LIMA, 2004). Neste caso, o uso da *pesquisa exploratória* se deve a três razões: **a)** até o momento, o tema tem suscitado a elaboração de consistentes ensaios teóricos por parte de acadêmicos franceses; **b)** motiva instituições vinculadas ao Governo francês realizar alguns levantamentos; **c)** nesta etapa da pesquisa, não há previsão de recursos humanos e financeiros que permitam a realização de pesquisa de campo. A exploração de recursos disponibilizados pelas *pesquisas documental e bibliográfica* se deve à identificação e ao acesso a materiais atualizados e confiáveis. Enquanto em âmbito mundial é possível contar com resultados de pesquisas conduzidas por organismos multilaterais ou com a sua chancela (OMC, OCDE, UNESCO, *Erasmus*, *Réseau International d'Agences d'Assurances de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur*, *Alliance Global pour l'Enseignement Transnational*, *Association Internationale des Universités* etc.), em âmbito nacional não há informações acerca de investigações realizadas por pesquisadores isolados, mas por instituições vinculadas ao Estado (Agence EduFrance – *Universités et établissements d'enseignement supérieur: enquête sur les services des relations internationales* (2006) –; Conseil Économique et Social – *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* (2005) –; Association Internationale des Universités – *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: pratiques et priorités* (rapport-2003; rapport-2005). A bibliografia disponível (artigos e livros) é farta, consistente e atualizada, conseqüentemente permite o desenvolvimento de exercícios de interpretação, a articulação de materiais capazes de fundamentar reflexões e alguma inferência.

### A Internacionalização no Âmbito da Educação Superior na França

A Universidade de Paris – fundada no curso do Século XII, ano 1125 – é reconhecida como a mais importante das universidades medievais. Não é sem razão de ser que serviu de referência para aquelas que emergiram posteriormente (ULLMANN, 2000). Enquanto a Universidade de Bolonha priorizava o ensino de Direito e era reconhecida pelo poder de comando dos estudantes (*universitas studentium*), a Universidade de Paris priorizava o ensino de Teologia e se notabilizou pelo poder conquistado pelas corporações de professores (*universitas magistrorum*) (CHARLE & VERGER, 1996; ROSSATO, 1998).

O Século XIII é reconhecido como o *Século das Universidades*, tanto por ter assistido a consolidação das universidades que emergiram no Século XII, quanto porque houve forte expansão do número de universidades no continente europeu. Entre os Séculos XIV e XV, o processo expansionista continuou, refletindo menos os interesses da Igreja e mais os dos principados territoriais, desejosos de exercer seu poder em âmbito local. Nos Séculos XVI, XVII e XVIII, a multiplicação do número de universidades ocorre em paralelo a flagrante processo de decadência que, em seu auge, justifica a supressão da universidade em, pelo menos, três países: Bélgica, Espanha e França. A emergência do Estado-nação coincide com a multiplicação de universidades plantadas,<sup>iv</sup> em que o caráter nacional incide sobre a diversidade de formatos institucionais. Conseqüentemente, a relativa uniformidade prevalecente na universidade medieval e fonte de estímulo ao *peregrinatio accademica*, cedeu lugar à diversidade de concepções e desenhos institucionais, refletindo as especificidades de cada realidade nacional (CHARLE & VERGER, 1996; ROSSATO, 1998; LIMA, 2002).<sup>v</sup>

Na França, a universidade moderna surge como reflexo de impactos causados pela Reforma Protestante, Revolução Francesa, crescente respeitabilidade da ciência e os primeiros passos dados na direção da Revolução Industrial. Neste contexto, ela renasceu rompendo radicalmente com os valores da universidade medieval à medida que renegou caráter corporativo, dogmático, aristocrático e eclesiástico que prevalecia até então. O pensamento de Descartes contribui para a fundação da arquitetura epistemológica que sustentou os pilares da universidade moderna na França e por isto mesmo impulsionou o processo de transição que marcou a passagem da universidade medieval, situada no espírito de universalidade presente na Igreja católica, na direção de uma universalidade nacional presa aos ideais rigidamente estabelecidos pelo Estado moderno (THAYER, 1996; GÖERGEN, 2000).

Embora o país tenha sofrido impactos decorrentes da Primeira e Segunda Grande Guerra, o número de egressos da educação superior na faixa etária dos 20 aos 24 anos é um dos mais expressivos da Europa ocidental (Quadros n.1 e n.2), a transição entre *educação superior de elite* para *educação superior universalizada* marca a passagem entre a *Universidade Moderna* e a *Universidade Universal* (HORTALE & MORA, 2004). De acordo com a classificação proposta por Martin Trow (*apud* RISTOFF, 1999 p.153), há algum tempo, o sistema de educação superior francês pode ser considerado *sistema de massa*, ou seja, absorve percentual de estudantes situados na faixa etária de 18 a 24 anos, igual ou superior a 40%.<sup>vi</sup> Com isto, deseja-se salientar que a distância que separa países desenvolvidos e em desenvolvimento é traduzida tanto pelo número de egressos quanto pelo número de anos que os estudantes dedicam à formação superior – América do norte, 3,1; Europa, 3,0; América do sul, 1,6; Ásia, 1 e África 0,2 (UNESCO, 2002 *apud* VUILLETET, 2005 p.63).

**Quadro n.1:** Taxa de escolarização no ensino superior relativa à faixa etária dos 20 aos 24 anos (%)

País Ano	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1971	1985
Alemanha	0,6	0,6	0,6	1,0	1,2	1,9	2,6	14,7	29,4
Espanha	0,9	1,0	s.d.	s.d.	1,2	s.d.	s.d.	9,8	30,2
<b>França</b>	<b>0,5</b>	<b>0,6</b>	<b>0,9</b>	<b>1,2</b>	<b>1,7</b>	<b>2,0</b>	<b>2,9</b>	<b>19,4</b>	<b>30,0</b>
Inglaterra	0,4	0,6	0,7	0,8	1,3	1,6	1,9	16,7	22,3
Itália	0,5	0,5	0,8	1,0	1,1	s.d.	s.d.	19,1	26,1

**FONTE:** CHARLE, Christophe & VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: UNESP, 1996 p.126.

**Quadro n.2:** Número de estudantes universitários em alguns países da União Européia

Países	Número de estudantes universitários
Alemanha	2.083.945
Reino Unido	2 067 349
<b>França</b>	<b>2 031 743</b>
Espanha	1 833 527
Itália	1 812 325

**FONTE:** OCDE, 2002 (*apud* VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec.2005, p.63).

A notabilidade das universidades francesas explica o número de estudantes estrangeiros que acolhe: enquanto em 1891, o número de estrangeiros estudando em universidades francesas representava pouco mais de 7% da população estudantil, no calendário escolar 1930/1931 este número representava 22% (CHARLE & VERGER, 1996 p.100). Este quadro, porém, passa a ser influenciado por alguns dados contemporâneos, como: **a)** a consolidação do sistema de educação superior em países desenvolvidos; **b)** a ampliação do sistema de educação superior em alguns países em desenvolvimento; **c)** a redução do investimento público em educação; **d)** a agressividade da política de mundialização adotada por países anglo-falantes (EUA, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia, principalmente); e **e)** às dificuldades de expedição de vistos. Por tudo isto, o número de estudantes estrangeiros na França vem decrescendo (Quadro n.3), muito embora permaneça o quarto país mais procurado por estudantes estrangeiros: no calendário escolar 2002/2003, as instituições de educação francesa acolheram 9% da população mundial de estudantes (UNESCO, 2005 p.1) (Quadro n.4).

**Quadro n.3:** Evolução do número de estudantes estrangeiros em IES francesas

Período	Número de estudantes estrangeiros	% sobre o conjunto
1960	20 000	12,9
1980	110 763	13,6
1990 – 1991	131 979	11,5
1995 – 1996	130 376	8,8
1996 – 1997	125 746	8,6
1997 – 1998	122 111	8,5
1998 – 1999	122 126	8,9
1999 – 2000	129 469	9,1
2000 – 2001	141 696	9,9
2001 – 2002	159 463	11,4

**FONTE:** Ministère de l'Éducation Nationale, Notes d'information, 2002 (*apud* VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec.2005, p.91).

**Quadro n.4:** Distribuição dos estudantes estrangeiros por território de acolhimento, 2002/2003

País	EUA	Reino- Unido	Alemanha	França	Austrália
Número de estudantes estrangeiros	475 169	225 722	199 132	<b>147 402</b>	120 987
% População de estudantes estrangeiros	25%	11%	10%	<b>9%</b>	8%

**FONTE:** Institut de Statistiques de l'UNESCO. *Les étudiants à l'étranger.* éducation sans frontières. nov., 2005.

Levando em conta que as universidades francesas atraem importante contingente de estudantes, caberia questionar: **a)** qual é a origem dos estudantes?, **b)** quais são os aspectos que eles levam em consideração ao escolher instituições e cursos fora do país de origem?, **c)** têm preferência por quais áreas do conhecimento?, **d)** quais são os níveis de formação mais procurados e por quê?

**Origem e Motivações dos Estudantes**

Números relativos ao calendário escolar de 2003/2004 revelam que mais da metade (200.723 = 52%) dos estudantes estrangeiros matriculados em universidades francesas é de origem africana; quase um quarto (24,5%) é originário de países europeus; 17,3% são provenientes da Ásia e da Oceania e apenas 6,8% são da América do Norte e do Sul (Quadro n.5).

**Quadro n.5:** Repartição dos estudantes estrangeiros por região de origem – 2003/2004

Regiões de origem dos estudantes estrangeiros na França	%
África (África do norte e África subsahariana)	52%
Europa	24,5
Ásia e Oceania	17,5
América do Norte e do Sul	6,8

**FONTE:** Ministère de l'Éducation nationale, Note d'information, 2002 (*apud* VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec.2005, p.91).

Quais aspectos poderiam explicar a forte presença de estudantes africanos e europeus nas universidades francesas? Em texto recente (2002), Larsen & Vincent-Lancrin (p.20-22) identificam 18 aspectos que influem na escolha dos estudantes determinados a realizar a

formação superior fora do país de origem. Tais aspectos podem ser classificados em: sociocultural, acadêmico, econômico e administrativo (Quadro n.6). Mesmo levando em consideração que a influência exercida por cada um dos fatores varia, conhecê-los ajudará no raciocínio em construção.

**Quadro n.6:** Aspectos que influenciam o estudante na escolha do país de destino

Fator	Aspectos
Sociocultural	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Língua do país de destino.</li> <li>2 Proximidade cultural e geográfica entre o país de origem e de destino.</li> <li>3 Existência de grupos de estudantes originários do país de origem, no país de destino.</li> <li>4 Qualidade de vida existente no país de destino: clima, atividades culturais e turísticas etc.</li> </ol>
Acadêmico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Diversidade de oferta de programas e cursos pelo sistema de educação do país de destino.</li> <li>2 Reputação e percepção de qualidade do sistema educativo existente no país de destino e dos estabelecimentos educacionais, em relação ao país de origem.</li> </ol>
Econômico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Ligações econômicas pré-existentes entre os países que exportam e que acolhem estudantes.</li> <li>2 Existência e acesso à infra-estrutura destinada a estudantes estrangeiros: seguro de saúde, alojamentos para estudante, restaurante universitário, cursos de língua etc.</li> <li>3 Valorização das competências desenvolvidas, pelas instituições do país de origem.</li> <li>4 Comparação entre os custos financeiros (taxas de inscrição, mensalidade escolar, custo de vida etc.) envolvidos na formação oferecida nos países de origem e de destino.</li> <li>5 Possibilidade de trabalhar durante os estudos e obter algum recurso financeiro.</li> <li>6 Existência de oportunidades no mercado de trabalho e possibilidade de permanecer no país de destino após o término do curso.</li> </ol>
Administrativo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Equivalência do diploma expedido pelo país de origem, no país de destino.</li> <li>2 Efetiva possibilidade de estudantes estrangeiros terem acesso aos cursos desejados no país de destino (inexistência de <i>numerus clausus</i>).</li> <li>3 Validação do diploma expedido pelo país de destino, no país de origem.</li> <li>4 Facilidade de obter “visto” de permanência no país de destino.</li> </ol>

**FONTE:** Adaptado do texto de Larsen, Kurt & Vincent-Lancrin, Stéphan. Le commerce international de services d'éducation: Est-il bom? Est-il méchant? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*. dec.2002, p.20-22.

Até que ponto é possível estabelecer relações entre o país de origem do estudante e os fatores que interferem sobre a sua decisão de estudar em determinado país? Em outras palavras, o que leva 200.723 estudantes africanos optarem pela realização de curso superior na França e tão poucos americanos ou asiáticos fazerem o mesmo? Muito mais que os americanos ou os asiáticos, os africanos têm intimidade com a *língua do país*; têm *proximidade cultural e geográfica* e se sentem reconfortados com a *existência de grupos de estudantes originários do país de origem, no país de destino*; conhecem as *ligações econômicas existentes entre o país de origem e de acolhida* e reconhecem a *reputação dos estabelecimentos e do sistema educativo existente no país de destino, em relação ao país de origem*; contam com a *validação do diploma expedido pelo*

país de destino, no país de origem etc. Sobre isto, Vuilletet (2005 p.30) assevera que “*la volonté de garder un lien culturel à travers la pratique d'une langue commune a entraîné dans les faits une coopération dans tous les types d'échange (culturels, économiques et commerciaux, politiques, migratoires...)*. *L'accueil des étudiants étrangers en France témoigne de la force de ce lien linguistique: 61 078 étudiants étrangers sont originaires du Maghreb, 41.688 de l'Afrique noire, principalement francophone.*”

Ao reunir dados que permitem a formação de visão histórica – de 1975 a 2000 – e de conjunto – África, Ásia, Europa e as Américas – da educação superior mundial, a contribuição de Larsen & Vincent-Lancrin (2002) é ainda mais contundente porque os números apontam para: **a)** ampliação do número de estudantes originários de países europeus em universidades francesas (certamente em virtude do êxito do programa *Erasmus*<sup>vii</sup>); **b)** relativa estabilidade no número de estudantes de origem africana; **c)** flagrante redução no número de estudantes oriundos da Ásia (- 25%) e das Américas (- 50%) (Quadro n.7).

**Quadro n.7:** Distribuição dos estudantes estrangeiros nas IES francesas de acordo com o continente de origem

Ano	Maghreb	África (exceto o Maghreb)	Ásia	Europa	Américas
1975	25	23	20	20	12
1980	31	23	17	18	9
1985	33	25	16	17	8
1990	35	21	16	20	8
1995	32	20	14	28	7
2000	29	22	15	26	7

**FONTE:** Coulon, Alain & Paivandi, Saeed. Les étudiants étrangers en France – l'état des savoirs. Ministère de l'Éducation nationale. (apud VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec.2005, p.93).

Inobstante, resultados de recente (03/2006) levantamento realizado pela *Agence EduFrance*<sup>viii</sup> contrariam o quadro de referência antes desenhado à medida que, ao serem interrogadas acerca dos territórios que desejavam ampliar seu espectro de ação no setor educacional, os representantes das universidades francesas revelaram que: **a)** 48% desejam ampliar o número de projetos com os países europeus (23% sinalizam particular interesse pelos países da Europa central e oriental, 15% pela Rússia e 8% pela Romênia); **b)** 38% desejam ampliar projetos com países asiáticos (54% sinalizam particular interesse pela China, 25% pelo Vietnã e 19% pelo Japão); **c)** 35% desejam ampliar o número de projetos com os países da América latina (25% sinalizam particular interesse pelo Brasil e 10% pelo México). O processamento das respostas referentes ao continente africano requer especial atenção uma vez que aponta flagrante desequilíbrio entre os países da África do norte e da África negra: 7% dos respondentes manifestam interesse em projetos educacionais com países da África (em geral), 19%, particularmente com o Maghreb, 12% com o Marrocos, 6% com a Argélia e 4% com a Tunísia. Conseqüentemente, a soma dos percentuais aponta para expressivo interesse pelos países da África do norte (41%) e pouco interesse pelos países da África negra (inferior a 7%), justamente aqueles mais carentes e dependentes de acordos de cooperação na área.

Mesmo que a França ainda não esteja contaminada por uma perspectiva predominantemente mercantil da educação superior é inegável que a geopolítica antes desenhada fortalece a visão de Charle *et al* (2004) no momento em que os autores admitem a coexistência de privilégios e de preconceitos no recebimento de estudantes estrangeiros: há diferença quando se trata de estudantes estrangeiros oriundos de países ricos e de países com nível de vida mais baixo à medida que os últimos freqüentemente são suspeitos de serem *trabalhadores imigrados disfarçados*. É neste contexto, que em tom de denúncia, afirmam que “*a temática da 'ajuda ao desenvolvimento' [...] vai se desvanecendo aos poucos em proveito de uma visão basicamente*

*mercantil das trocas acadêmicas*” (CHARLE *et al* 2004 p.967). Quando se desconsidera a agressividade das estratégias adotadas por países que reconhecem a educação como um “produto de exportação” pensar a França nestes termos faz algum sentido.

### Áreas de conhecimento e formação preferidas

Quais são as áreas de conhecimento e os níveis de formação preferidos pelos estudantes estrangeiros na França? Os números revelam que as diversas áreas de conhecimento estão bem representadas na escolha dos estudantes. Aquelas mais bem representadas – *Economia e gestão* (20%) e *Ciências fundamentais e aplicadas* (19%) – são as mesmas que se destacam em países sem tradição acadêmica, como é o caso da Austrália (MEEK, 2004). Dos dados reunidos no Quadro n.8 é possível afirmar que: **a)** a França não se destaca em nenhuma área de conhecimento, especificamente; **b)** não dispõe de clara política de educação superior no que tange à priorização de determinadas áreas de conhecimento; **c)** oferece bons cursos em todas as áreas de conhecimento; **d)** os países exportadores de estudantes não dispõem de política de P&D capaz de influir sobre a formulação da política de educação superior, de modo que os programas de internacionalização priorizem áreas determinantes para o êxito dos projetos de desenvolvimento implantados no país.

**Quadro n.8:** Áreas de conhecimento preferidas pelos estudantes estrangeiros

Grandes áreas de conhecimento	Representatividade na escolha dos estudantes estrangeiros
- Economia e Gestão	20%
- Ciências fundamentais e aplicadas	19%
- Ciências Humanas e Sociais	13%
- Direito e Ciências Políticas	11%
- Letras, Ciências da Linguagem e Artes	11%
- Área de saúde	10%
- Outras	16%

**FONTE:** Ministère de l'Éducation nationale, Note d'information, 2002 (*apud* VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec.2005, p.91).

O fato de a França receber número crescente de estudantes de graduação exerceria alguma influência sobre a distribuição pouco discriminada da população estudantil estrangeira, por área de conhecimento? Acredita-se que sim! A distribuição de estudantes estrangeiros em universidades francesas é razoavelmente equilibrada entre os níveis da graduação, mestrado e doutorado (Quadro n.9). Curiosamente, resultados do levantamento realizado pela *Agence EduFrance* (03/2006) contrariam esta realidade: ao serem questionadas sobre o nível de formação que teriam maior interesse de ampliar com os projetos de internacionalização, apenas 8% dos estabelecimentos priorizam a graduação – o maior interesse recaiu sobre os programas de pós-graduação em nível de mestrado (65%) e doutorado (46%). Razões para tal preferência não faltam: **a)** oxigenar a pesquisa com “sangue novo”; **b)** projetar cursos, instituições, pesquisadores e autores nos países de origem do estudante; **c)** selecionar jovens talentos em áreas carentes de cientistas, em razão do contingente de pesquisadores que se aposentam; **d)** dinamizar os laboratórios; **e)** prospectar (de fora) possibilidades de investimento empresarial nos países de origem dos estudantes, tendo-os como mediadores; **f)** colaborar para o desenvolvimento socioeconômico do país e para a elevação da competitividade das empresas francesas.

A distribuição de pesquisadores por nacionalidade é reveladora do fluxo de acadêmicos em nível de graduação: em 2001, a França contava com 80 374 pesquisadores de origem francesa e apenas 6 572 oriundos de outras nacionalidades: UE, 2 545; África, 1 467; outros países europeus, 1 042; Ásia, 627; América do norte, 578; América do sul, 252; outras nacionalidades, 61 (VUILLETET, 2005 p.14).



**Quadro n.9:** Distribuição dos estudantes estrangeiros por nível de formação em IES francesas

Período	Número de estudantes estrangeiros na graduação	Número de estudantes estrangeiros no mestrado	Número de estudantes estrangeiros no doutorado
1998	43 047	39420	39723
1999	46 576	41113	41844
2000	51 669	45952	44079
2001	58 182	52081	49299
2002	64 055	61530	54909
2003	68 460	71032	61231

**FONTE:** Ministère de l'Éducation nationale, Note d'information, 2002 (*apud* VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec. 2005, p.92).

Os dados reunidos no Quadro n.9 suscitam a formulação de três hipóteses: **a)** os países originários da maioria dos estudantes que escolhem universidades francesas para realizar seus estudos ainda não dispõem de sistema universitário capaz de atender a demanda por graduação; **b)** grande parte dos acordos de cooperação firmados pelo governo francês envolve países em desenvolvimento (localizados na África, Europa central e oriental, e América latina) e isto é um atrativo para estudantes financeiramente privilegiados e em idade de realizar a graduação; **c)** o programa *Erasmus* tem conseguido atrair mais estudantes de graduação do que professores-pesquisadores – considerando o calendário escolar 2003/2004, enquanto os estabelecimentos de educação superior francês receberam 18 476 professores, a população estudantil representava 135 585!

Na direção do raciocínio em construção, parece oportuno destacar que a massificação progressiva do sistema de educação superior instalado em países desenvolvidos (EUA, Canadá, Grã-Bretanha, França, Alemanha, Espanha etc.), associada às crescentes exigências de investimento nas atividades de ensino e pesquisa<sup>ix</sup> foi acompanhada de crise financeira do setor público, processos de desregulamentação e flagrante privatização do sistema de educação superior (VUILLETET, 2005 p. 66). Inobstante, a França corresponde ao país que apresenta um dos menores índices de privatização da educação superior (Quadro n.10) e um dos poucos países em que as universidades públicas não cobram anuidades suplementares aos estudantes de origem estrangeira (Quadro n.11). A comercialização de educação superior é incompatível com a tradição da educação como serviço público tal como (ainda) existe na França, onde taxas de matrícula e mensalidades são baixas e o essencial do financiamento é de origem pública (CHARLE *et al*, 2004 p.963). Estes são fatores que contribuem para a atratividade do sistema educacional francês, particularmente entre representantes da elite oriunda de países pobres ou em desenvolvimento.

Mesmo que a mobilidade estudantil ocorra na direção de países pouco sensíveis aos apelos da comercialização da educação (França, Alemanha, países nórdicos, por exemplo), convém lembrar que ela permanece um *affaire* para poucos, à medida que a frequência à universidade implica *custos indiretos* – transporte, alojamento, seguro de saúde, alimentação, vestuário, material de suporte ao curso etc. – para além dos *custos de oportunidade* representados por salários não ganhos pelo estudante, durante o tempo de frequência à universidade (CABRITO, 2004 p. 983). Levando-se em conta que as limitações do financiamento público da educação são tema recorrente entre universidades, governos e agências multilaterais, é pouco provável que programas de incentivo permitam que qualquer jovem estude no exterior. A realidade é muito mais prosaica: por motivos de custos, a mobilidade entre os acadêmicos está reservada a quem pode pagar por ela! (CHARLE *et al*, 2004 p.967).

**Quadro n.10:** Participação do financiamento privado nos sistema de educação superior

Países	Participação de financiamento privado
--------	---------------------------------------

Estados Unidos	67%
Japão	55%
Austrália	44%
Canadá	38%
Reino Unido	30%
Espanha	25%
Países Baixos	17%
Suécia	12%
Itália	11%
Alemanha	10%
<b>França</b>	<b>9%</b>

**FONTE:** Origine des dépenses pour l'enseignement supérieur. Analyses Économiques n.28, fev. 2004, Ministère de l'Économie, des Finances e de l'Industrie (apud VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec.2005, p.68.

**Quadro n.11:** Anuidade escolar cobrada pelas universidades públicas aos estudantes

Anuidade escolar	País
As anuidades escolares são mais elevadas para estudantes estrangeiros do que para estudantes nativos	Austrália, Áustria*, Bélgica*, Canadá, Irlanda*, Nova Zelândia*, Tchecoslováquia, Suíça*, Reino Unido*, Estados Unidos.
As anuidades escolares são as mesmas para estudantes estrangeiros e nativos	<b>França</b> , Grécia, Hungria, Islândia, Itália, Japão, Coréia, Países Baixos, Portugal, Espanha.
Não há cobrança de anuidades escolares para estudantes estrangeiros e nativos	República Checa, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Polônia, Suécia.

**FONTE:** OCDE (apud LARSEN, Kurt & VINCENT-LANCRIN, Stéphan. *Le commerce international de services d'éducation: Est-il bon? Est-il méchant? Politiques et gestion de l'enseignement supérieur.* dec.2002, p.6).

**NOTA:** As anuidades são mais elevadas para estudantes originários de países que não pertencem à União Européia e ao Espaço Económico Europeu.

A França é um dos poucos países que investe menos dinheiro público em estudantes universitários do que em estudantes de nível colegial, razão pela qual se orgulha e é mundialmente conhecida pela qualidade do ensino fundamental e médio. As limitações orçamentárias do Estado terminam incidindo sobre o investimento canalizado para a educação superior assim, a despesa média por estudante universitário revela atraso de 11% em relação ao nível médio dos países da OCDE. Com a intensificação da internacionalização da educação superior entre os países da Europa, a França expõe de forma mais evidente as fragilidades do seu sistema de educação superior e com isto cresce a conscientização sobre a defasagem existente entre o discurso oficial e os esforços canalizados para a solução de problemas já diagnosticados (CHARLE *et al*, 2004). Os recursos destinados à pesquisa nos EUA correspondem a 2,8% do PIB, entre os países da EU eles não ultrapassam 1,8%. Em parte, isto explica a atração exercida pelas universidades americanas sobre os jovens pesquisadores europeus (HORTALE & MORA, 2004 p.943) e a crescente *fuite des cerveaux* (GAILLARD & GAILLARD, 2002).

Parte da mobilidade dos acadêmicos é subsidiada: dos 53 respondentes do questionário aplicado pela *Agence EduFrance* (2006 p.1), 36 asseguram que o estabelecimento dispõe de verbas destinadas aos programas de relações internacionais (RI). Excluídas as bolsas de estudo, quatro informam que o valor das referidas verbas é igual ou inferior a 30 mil euros; 15 informam valor igual ou inferior a 50 mil euros; 12 informam valor igual ou inferior a 80 mil euros; e cinco informam valor superior a 80 mil euros. Apesar do valor das verbas, os respondentes



recomendam que ele seja ampliado para que os programas de RI tornem-se mais competitivos. A título de ilustração, cabe informar que a Alemanha é o país escolhido pela maioria dos professores associados ao programa *Erasmus*: acolheu 2 406 professores, no calendário escolar 2003/2004.

### **Ações que visam atrair maior número de acadêmicos estrangeiros**

Tendo em vista o interesse explicitado pelos respondentes do questionário (*Agence EduFrance*, 2006) de ampliar o número de projetos educacionais com países dos mais diversos continentes, cabe questionar: o que tem sido feito para atrair acadêmicos originários das regiões de maior interesse? Qual é o nível de profissionalização dos serviços destinados à captação desta população e ao suporte oferecido durante o *sejour* na França? Quais são os pontos fortes e os aspectos que podem melhorar para que os programas de internacionalização sejam ampliados na direção desejada?

O número de universidades que institucionalizou a área responsável pelo programa de internacionalização da educação é expressivo: **a)** 61% dos estabelecimentos representados dispõem de presidente ou vice-presidente, responsável pela área de RI; **b)** 48% asseguram a existência de comissão de RI e afirmam que os integrantes refletem o conjunto da universidade; **c)** 70% salientam que esta comissão tem relações estreitas com as áreas de formação e pesquisa; **d)** 60% registram que a formulação da estratégia de internacionalização da universidade é responsabilidade de colegiado de alto nível. Cabe esclarecer que 27 não mencionam existência de relações com as “*écoles doctorales*” e nove informam que tais relações são difíceis e por isto mesmo, esporádicas. Além disto, as relações com os laboratórios de pesquisa são nebulosas: 16 nada informaram e 10 limitam a relação à difusão de informação.

A desarticulação percebida entre o serviço de RI e as instâncias acadêmicas, particularmente aquelas envolvidas com os programas de pós-graduação e pesquisa, talvez seja uma pista para entender o desequilíbrio existente entre a população de estudantes e de professores estrangeiros nas universidades francesas. Nesta direção, é significativo que ao serem questionados acerca das principais responsabilidades assumidas pelo serviço de RI, 98% informem *intercâmbio de estudantes*, 75% registrem “*recebimento de estudantes*”, 50% mencionem trocas de professores-pesquisadores (principalmente no contexto do programa *Erasmus*), e 48% afirmem atividades de gestão de convenções. No conjunto, os respondentes destacam que o trabalho envolvido com tais atividades é tão exigente, que o tempo reservado para a captação de novos parceiros fica muito prejudicado. Então, seria possível inferir que a procura por determinadas instituições é espontânea? Não há ações orientadas para a divulgação da instituição, cursos, professores, atividades de pesquisa etc.?

Entre os serviços dedicados a RI existiria uma divisão dedicada ao oferecimento de algum suporte aos acadêmicos? Quase três quartos (71%) dos respondentes afirmam que este suporte não é previsto e 21% afirmam que ele existe, mas está restrito aos estudantes inscritos em programas de intercâmbio. Este quadro de referência difere sobremaneira da descrição feita por Meek (2004) sobre o trabalho de captação e acolhimento oferecido por universidades australianas, por exemplo! Seria possível afirmar que o nível de profissionalização dos serviços prestados aos acadêmicos estrangeiros é maior em um país e menor em outro? Em que medida a prevalência de motivações mercantis colabora para a profissionalização da comercialização de *serviços educacionais* com a preocupação de identificar mercados, criar produtos educacionais ajustados às necessidades identificadas, e prestar serviços capazes de conquistar e fidelizar os *alunos – clientes* ?

Quais são as ações orientadas para atrair e acolher acadêmicos estrangeiros?: **a)** muito mais de três quartos (85%) afirmam colocar alojamentos a disposição dos interessados, sobretudo por intermédio do CRUS – *Centre Regional des Oeuvres Universitaires et Scolaires*; **b)** quase metade (46%) informa disponibilizar tutores dispostos a orientar as atividades acadêmicas previstas na formação; **c)** 40% asseguram oferecer cursos de língua que facilitem a inserção dos estudantes na cultura francesa; **d)** 31% informam organizar atividades sociais e culturais que facilitem a socialização dos estudantes; **e)** 25% asseguram dispor de canal direto com a *Préfecture* na intenção de simplificar os trâmites administrativos envolvidos na regularização formal do estudante no país; **f)** 21% afirmam organizar jornadas de boas-vindas; **g)** 17% asseguram realizar ações que facilitem a obtenção de visto; **h)** 12% informam acolher os

estudantes no aeroporto ou na estação; **i)** um único respondente menciona oferecer assistência na busca de emprego para o estudante. Ao cruzar estas ações com os aspectos elencados por Larsen & Vincent-Lancrin (2002 p.20-22) (Quadro n.6), as afinidades são reconhecidas entretanto, ao serem convidados a indicar os pontos fortes e os aspectos passíveis de melhoria, referentes aos programas de internacionalização, é possível questionar a efetividade destas medidas.

**Quadro n.12:** Ações de acolhida dos estudantes estrangeiros

Ações	Representatividade das respostas
Disponibilidade de alojamento	85%
Tutores	46%
Cursos de língua	40%
Organização de atividades sociais e culturais	31%
Presença de representante da “préfecture” para facilitar os trâmites administrativos	25%
Organização da “jornada de boas-vindas”	21%
Ações que visam facilitar a obtenção de visto	17%
Serviço de acolhida em aeroporto ou estações de trem	12%

**FONTE:** Les notes d’EduFrance, n.3, mars 2006.

Levando-se em conta que 70% dos respondentes afirmam que a comissão de RI tem estreitas relações com as áreas de formação e pesquisa, havia expectativas de que em sua dinâmica de funcionamento ocorresse boa integração entre as informações referentes à gestão acadêmica (curso, currículo, programas, disciplinas, professores, orientadores, atividades curriculares e de interesse curricular, estágio, trabalho de conclusão de curso, calendário de atividade, controle de presença etc.) e à administração universitária (origem do estudante, programa ao qual está vinculado, matrícula – curso, disciplina, período etc. –, registro de frequência e aprovação / reprovação, expedição de certificados etc.). Isto não equivale à defesa de uma gestão centralizada das informações, mas de uma gestão capaz de articular as informações disponíveis, em forma de rede. Entretanto, quase metade dos respondentes (42%) se ressentem da ausência de efetiva coordenação entre as ações de internacionalização. Sobre este aspecto, vale a pena resgatar dois registros de respondentes, encontrados no corpo do relatório (Agence EduFrance, 2006 p.5): “*en fait, la majorité des services de RI déplorent une coordination insuffisante des différents acteurs de l’action internationale au sein de l’université*” muito embora “*l’international doit devenir une affaire collective et non plus seulement individuelle*”. Esta debilidade leva 54% respondentes associarem os problemas de gestão às falhas existentes na realização do próprio trabalho.

Apesar de 48% dos respondentes assegurarem que a formação da comissão de RI reflete o conjunto da universidade, percebe-se explícita desarticulação entre informações de cunho acadêmico e administrativo. Por exemplo, o “*service de la scolarité*” (secretaria) é responsável por informações relativas à mobilidade individual de estudantes estrangeiros; a divisão de pessoal é responsável por informações relativas aos pesquisadores convidados; e o serviço de RI é responsável por informações acerca de saídas e entradas de estudantes e professores, no âmbito dos programas de intercâmbio. Com isto, é possível entender porque o índice de resposta em branco se eleva quando o instrumento de coleta solicita informações relativas à duração do *sejour* dos acadêmicos ou ao programa cumprido pelos professores.

Ao serem convidados a identificar os pontos fortes e fracos do programa de internacionalização existente no estabelecimento educacional ao qual estão vinculados, os respondentes sinalizam mais pontos que merecem atenção do que pontos que possam ser classificados como fortes. Além disto, eles não se negam a apontar medidas que podem colaborar para ampliar a efetividade dos programas (Quando n.13).

**Quadro n.13:** Pontos fortes, fracos e passíveis de melhorias

Pontos fortes	Pontos passíveis de	Sugestões de melhoria
---------------	---------------------	-----------------------

	melhoria	
- Importância que a instituição imputa aos programas de internacionalização = <b>38%</b>	- Insuficiência de pessoal qualificado = <b>52%</b>	- Melhorar a coordenação de serviço de RI, dos programas que envolvem RI e das ações previstas do serviço de RI = <b>36%</b>
- Vitalidade da pesquisa realizada na instituição somada à reputação alcançada = <b>25%</b>	- Ausência de coordenação de ações que envolvam o conjunto da universidade = <b>42%</b>	- Melhorar os sites que divulgam os programas de internacionalização = <b>23%</b>
- Credibilidade dos parceiros envolvidos nos programas de internacionalização = <b>23%</b>	- Dificuldades relativas à oferta de alojamento e acolhida aos estudantes estrangeiros = <b>38%</b>	- Ampliação do número de bolsas de estudo = <b>17%</b>
- Expedição de duplos diplomas = <b>23%</b>	- Professores insensíveis e indisponíveis às demandas dos programas de internacionalização = <b>21%</b>	- Ampliar a oferta de alojamentos para os acadêmicos estrangeiros = <b>15%</b>
- Qualidade da recepção oferecida aos estudantes estrangeiros = <b>17%</b>	- Centralização da política de internacionalização adotada = <b>10%</b>	- Melhorar os cursos preparatórios em língua francesa = <b>15%</b>
	- Pouca valorização de experiências de internacionalização carreira de professores pesquisadores = <b>10%</b>	- Ampliação dos recursos canalizados para os programas de internacionalização = <b>13%</b>
		- Definição de prioridades = <b>13%</b>
		- Ampliação da oferta de cursos ministrados em inglês = <b>10%</b>

**FONTE:** Les notes d'EduFrance, n.3, mars 2006

O que chama atenção nas informações reunidas no Quadro n.13? A pouca presença de aspectos acadêmicos e a ênfase dada às questões típicas da administração escolar: entre os seis aspectos classificados como « fraco », três são de cunho administrativo – *insuficiência de pessoal qualificado* (52%), *ausência de coordenação de ações que envolvam o conjunto da universidade* (42%), e *centralização da política de internacionalização adotada* (10%) –; entre as oito sugestões de melhoria, quatro são de cunho administrativo – *melhorar a coordenação do serviço de RI* (36%), *melhorar os sites que reúnem informação sobre o serviço de RI* (23%), *ampliar a oferta de alojamentos* (15%), *definir prioridades* (13%) –; duas remetem a questões financeiras – *ampliar o número de bolsas* (17%) e *ampliar o valor das verbas destinadas aos programa de RI* (13%). Apenas duas têm relações periféricas com a dimensão acadêmica: *melhorar o curso de língua francesa* (15%) e *ampliar a oferta de cursos em inglês* (10%). As limitações dos dados impedem afirmar-se que haja desequilíbrio entre as dimensões acadêmica e administrativa, mas permite assegurar a existência de flagrante desarticulação entre estas duas instâncias da gestão universitária.

### Resultados

A crescente importância atribuída ao conhecimento incide sobre o aumento dos investimentos em C&T / P&D, significativa alteração da organização do trabalho, flagrante valorização da formação superior, e crescente *marchandisation des savoirs* (HILL, 2003). Mas, a importância acadêmica, política e econômica de qualquer sistema de educação superior depende da qualidade dos quadros acadêmicos que é capaz de reunir: estudantes determinados a aprender e professores qualificados para a docência e a pesquisa. A captação dos melhores estudantes pressupõe a pré-existência de professores e pesquisadores qualificados; produção



acadêmica reconhecida; infra-estrutura física e tecnológica que viabilize a realização de pesquisas avançadas; corpo diretivo e funcional eficiente; parcerias nacionais e internacionais estratégicas nas áreas de *expertise* exploradas; além de credibilidade local e internacional. Aspectos simples de serem lembrados e difíceis de serem conquistados e mantidos, por quê?

A resposta a tais desafios exige investimentos crescentes, elevados demais até para governos de países economicamente desenvolvidos – a exemplo da França – e que investem parte significativa do PIB em educação. Na busca por novas fontes de financiamento, cresce o número de universidades públicas e privadas que diversifica os serviços prestados e os públicos de interesse, oferecendo certificações; formação acadêmica; educação continuada; ensino presencial e não presencial; cursos de língua; produção e comercialização de C&T; difusão de conhecimento pela edição e distribuição de livros, revistas, *softwares*, videoconferência; oferta de consultoria etc. Simultaneamente, empenham-se para atrair estudantes em esfera mundial ao se associarem ao Estado na criação de *bureaux* imbuídos de prospectar o mercado de educação superior, ampliar e promover a carteira de serviços educacionais – exemplos disto são as ações implementadas pela *EduFrance*, *British Council*, *IDP Education Austrália*, câmaras de comércio etc. Em que medida as universidades respondem aos desafios crescentes e diversos, com o mesmo grau de excelência? A pressão por resultados, decorrente dos aspectos antes levantados, colabora para a emergência de uma crise de múltiplas faces – de hegemonia, de legitimidade e institucional – fragilizando a educação e as universidades, comprometendo a pesquisa, desqualificando profissionalmente os acadêmicos, desvalorizando os diplomas expedidos (SANTOS, 1997; CHAUI, 2002; LIMA, 2002).

A universidade francesa está submetida a problemas típicos de países que se esforçam para manter a educação como um bem público e a resistir à agenda neoliberal que defende a desregulamentação e a crescente privatização do sistema de educação superior. Dentre os dados da realidade que legitimam esta afirmação é possível destacar: **a)** apesar de a sociedade francesa ter consciência da importância estratégica exercida pelo conhecimento frente à competitividade de seus profissionais, empresas e país, preocupa-se com os elevados investimentos requeridos pelas atividades de fomento e difusão de conhecimento; **b)** apesar de o governo admitir a existência de uma cultura acadêmica arraigada, que historicamente valoriza a educação como um bem público, não dissimula as dificuldades de financiar (sozinho) a educação superior e a pesquisa; **c)** apesar de a sociedade e o governo reconhecerem os riscos de o sistema de educação superior comprometer a competitividade conquistada frente aos demais países da OCDE (à medida que isto implicaria no agravamento do processo de evasão de cérebros, na perda de atratividade da universidade francesa, na perda de competitividade das empresas francesas etc.), governo e universidades se empenham para implantar reformas que não desfigurem a tradição acadêmica do país, mas avancem na oxigenação de um sistema de educação superior respeitado e que ambiciona maior competitividade (CHARLE *et al*, 2004).

Inobstante, até o momento, estas reformas têm limitado alcance por se revelarem incapazes de colaborar para a emergência de *universités de classe mondiale*, ou seja, de organizações reconhecidas pela excelência acadêmica expressa na qualidade e pertinência da pesquisa realizada; espaço ocupado no mercado editorial de livros, periódicos e número de patentes registradas; notabilidade de professores e pesquisadores; capacidade de atrair maior número de ingressos; empregabilidade conferida aos egressos etc. Índícios disto estão refletidos nos resultados de pesquisa realizada em 2004, por um grupo de pesquisadores da Universidade Jiao Tong (Xagai) (*apud* BUHLER, 2004), munidos de critérios particularmente associados à pesquisa e à publicação. Considerando um universo formado por dois mil estabelecimentos, as universidades americanas representaram oito das dez primeiras, 25 das 40 primeiras e 55 das 100 primeiras. Exceto Cambridge (5ª) e Oxford (9ª), a presença de universidades européias não ultrapassou o número de dez entre as primeiras 50. Apenas duas universidades francesas estavam entre as 100 melhores: Paris VI (65ª) e Paris XI (72ª). É evidente que mesmo colocando em questão os critérios adotados, estes resultados foram recebidos com flagrante constrangimento, particularmente quando se leva em consideração o lugar da França e da Europa no âmbito da economia mundial<sup>x</sup> – “*dans le peloton de tête des ‘universités de classe mondiale’*,”



*les universités européennes sont loin d'occuper la place que est celle de l'Europe dans l'économie mondiale*" escreveu Buhler! (2004 p.354).

Neste contexto, as pressões para que o sistema de educação francês reproduza medidas adotadas por países que reconhecem a educação como serviço com elevado potencial de influir na balança comercial não são poucas e tampouco isoladas. Tendo em vista a credibilidade acadêmica e a força política historicamente conquistadas por professores e estudantes franceses é possível que as lideranças acadêmicas do país não se deixem seduzir pelo conceito de *universidades classe mundial* e se empenhem cada vez mais para descobrir alternativas capazes de fortalecer o que Afonso (2003 p. 45) define como *globalização contra-hegemônica*. Afinal o estágio atual do processo de internacionalização da educação superior na França reforça o conceito de *globalização de baixa intensidade*, proposto por Teodoro (2001) na medida em que o papel exercido pelo Estado nacional na formulação de políticas educacionais, associado à resistência de representantes do meio educacional, correspondem a fatores que contribuem para reduzir os impactos provocados pela globalização.

Como em poucos países, há condições de a França renovar e intensificar os programas de internacionalização sem se distanciar do compromisso de colaborar mais para a formação de *intelectuais engajados* (CHAUI, 2006) do que para a formação de *intelectuais cosmopolitas* (IANNI, 2005). Esta decisão não equivale ao país colocar-se na contramão da História, mas ser coerente com a própria História. Uma nação com tradição universitária semelhante à conquistada pela França, não pode desconsiderar que *"o recuo da cidadania e a despolitização produzem a substituição do intelectual engajado pela figura do especialista competente cujo suposto saber lhe confere o poder para, em todas as esferas da vida social, dizer aos demais o que devem pensar, sentir, fazer e esperar. A crítica ao existente é silenciada pela proliferação ideológica dos receituários para viver bem"* (CHAUI, 2006 p.30).

### Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, 2003.
- AGENCE EduFrance. Universités et établissements d'enseignement supérieur: enquête sur les services des relations internationales. *Les notes d'EduFrance*. n.3, mars/2006.
- ASSOCIATION Internationale des Universités. *Enquête 2005 de l'AIU sur l'internationalisation – resultants préliminaires*, janv.2006.
- \_\_\_\_\_. *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: pratiques et priorités – Rapport de l'enquête 2003 de l'AIU*, s.d.
- BROUILLETTE, Véronique & FOTIN, Nicole. *La mondialisation néolibérale et enseignement supérieur*. janvier/2004. (mimeo).
- BUHLER, Pierre. Universités et mondialisation. *Commentaire*. n.106, été 2004.
- CABRITO, Belmiro Gil. O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o mercado. Campinas, *Educação & Sociedade*, v.25, n.88, out.2004.
- CHARLE, Christophe et al. Ensino superior: o momento crítico. Campinas, *Educação & Sociedade*, v.25, n.88, out.2004.
- CHARLE, Christophe & VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: UNESP, 1996.
- CHAUI, Marilena. *Escritos sobre universidade*. São Paulo: UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. "Intelectual engajado: uma figura em extinção?" In: NOVAES, Adauto (org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- DIAS, Marco A.Rodrigues. "Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?" In: PANIZZI, W.M. (org.). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- FIEMEYER, Jean-Claude. *Les enseignements supérieurs dans le monde, éclatement et effervescence*. Paris: ADICE-édition, 2004.
- GAILLARD, Anne-Marie & GAILLARD, Jacques. Fuite des cerveaux, circulation des compétences et développement: un enjeu politique. *Mots Pluriels*, n.20, fev.2002.
- GÖERGEN, Pedro. "A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade" In: DIAS SOBRINHO, José & RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). *Universidade (des)construída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.



- HILL, Dave. Neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*. v.3, n.2, p.24-59, jul/dez. 2003.
- HORTALE, Virgínia Alonso & MORA, Jesé-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. Campinas, *Educação & Sociedade*, v.25, n.88, out.2004.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- LARSEN, Kurt & VINCENT-LANCRIN, Stéphan. Le commerce international de services d'éducation: Est-il bon? Est-il méchant? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*. 14 (3), déc.2002.
- LAVAL, Christian. Comme si l'école était une entreprise. *Le Monde Diplomatique*, juin 2003.
- LEFEBRE, Jean-Paul. Les professeurs français des missions universitaires au Brésil (1934-1944). *Cahiers du Brésil Contemporain*. n.12, 1990.
- LEHER, Roberto. Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo. dez. 2005 ([www.ipp-uerj.net/outrobrasil/Docs](http://www.ipp-uerj.net/outrobrasil/Docs) - acessado em 17/01/2006).
- LIMA, Manolita Correia. A internacionalização da educação superior no Brasil: do processo às motivações. Anais. São Paulo: 3<sup>o</sup> Congresso de Administração ESPM, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. A idéia de universidade subjacente aos programas de avaliação. Tese apresentada na FEUSP, 2002.
- MEEK, V. Lynn. Produção de conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial. Campinas, *Educação & Sociedade*, v.25, n.88, out.2004.
- MINOGUE, Kenneth. *O conceito de universidade*. Brasília: UnB, 1981.
- RIDDER-SYMOENS, Hilde de. "A mobilidade" In: RUÈGG, Walter (coord. geral). *Uma história da universidade na Europa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1986.
- RISTOFF, Dilvo I. "A tríplice crise da universidade brasileira" In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos e história*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- SANTOS, Boaventura Sousa. "Da idéia de universidade à universidade de idéias" In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SEDDOH, Komlavi. "Internacionalização da educação superior: tendências e desenvolvimento desde 1998" In: *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESu, 2003.
- TEODORO, António. Organizações nacionais e políticas educacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen et al. *A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento, 2001.
- THAYER, Willy. *La crisis no moderna de la universidad moderna: epílogo del conflicto de las facultades*. Santiago do Chile: Editorial Cuarto Próprio, 1996.
- ULLMANN, R. Aloysio. *A universidade medieval*. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- UNESCO. *Les étudiants à l'étranger: éducation sans frontières*. Institut de Statistiques de l'UNESCO, nov.2005.
- VELHO, Léa. "Políticas governamentais e motivações para aproximar pesquisa acadêmica e setor produtivo" In: VELLOSO, J. (org.). *O ensino superior e o MERCOSUL*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- VUILLETET, Guillaume. *Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: Quelles finalités? Quels moyens?* Paris: Conseil Économique et Social, dec.2005.

<sup>i</sup> Os textos de Jean-Paul Lefebvre – *Les professeurs français des missions universitaires au Brésil (1934-1944)* –; de Maria Helena Capelato & Lygia Coelho Prado – *A l'origine de la collaboration universitaire fraco-brésilienne: une mission française à la faculté de philosophie de São Paulo* – e de Fernanda Peixoto Massi – *Franceses e norte-*



*americanos nas ciências sociais brasileiras 1930-1960* – retratam a importância da internacionalização para a emergência e consolidação da universidade brasileira.

<sup>ii</sup> Para o Banco Mundial (*apud* SOARES, 1998), as fontes de financiamento da educação superior devem ser diversificadas, consequentemente, recomenda que os países promovam a privatização, encorajem as doações, cobrem mensalidades aos estudantes, estabeleçam parcerias com empresas – tanto para viabilizar as atividades de ensino superior quanto de pesquisa científica e tecnológica.

<sup>iii</sup> Os termos *globalização*, *mundialização* e *planetarização* expressam o mesmo sentido, entretanto, os anglo-falantes utilizam o termo *globalização*; os franco-falantes, *mundialização* e os de língua italiana, *planetarização*.

<sup>iv</sup> A historiografia da universidade classifica estas instituições em *universidades surgidas das migrações*, *universidades espontâneas* e *universidades plantadas*. As *universidades plantadas* não são derivadas de longa tradição acadêmica, mas de interesses políticos de papas, reis ou presidentes (ROSSATO, 1998 p.29/30).

<sup>v</sup> A redução da mobilidade de estudantes estrangeiros do final do século XVIII em diante era percebida por todos. O curso de Artes oferecido pela Universidade de Paris atraía uma média de 1500 – 1800 estudantes estrangeiros, entretanto, no início do século XVIII este número não excedia 300 (MINOT *apud* ROSSATO, 1998 p.43).

<sup>vi</sup> Martin Trow (*apud* RISTOFF, 1999 p.153) classificou os sistemas de educação superior em três categorias: o *sistema de elite* (absorve percentual de estudantes incluídos na faixa etária de 18 a 24 anos, correspondente a 15%), o *sistema de massa* (absorve percentual de estudantes incluídos na faixa etária de 18 a 24 anos, correspondente a 40%) e o sistema universal (absorve percentual de estudantes incluídos na faixa etária de 18 a 24 anos, correspondente a 60% ou mais).

<sup>vii</sup> O Programa *Erasmus* foi lançado em 1987 com o financiamento da Comissão Européia. Desde a origem « *traduit à la fois l'ambition de convergence des systèmes européens d'enseignement supérieur à travers une intégration concrète et l'ambition de l'Union européenne de devenir un pôle de connaissance et de savoir sur la scène mondiale* » (VUILLETET, 2005 p.44). No calendário escolar 1987/1988, 3 000 estudantes foram beneficiados, em 2003/2004 este número alcançou a cifra de 135 586.

<sup>viii</sup> O levantamento foi realizado por meio de questionário, aplicado entre os 102 membros da *Conférence des Preseidents d'Universités*. O processamento e a descrição dos dados levaram em consideração 53 respondentes.

<sup>ix</sup> Anualmente, os países que formam a OCDE destinam, em média, 7% do PIB para a educação.

<sup>x</sup> A União Européia tem economia de seis trilhões de dólares. Os países com maior participação neste resultado são: Alemanha (1,8 trilhões de dólares); França (1,3); Itália (1,2), Reino Unido (0,9) – o PIB brasileiro não ultrapassa 400 bilhões de dólares.