

Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado

Internationalization or transnationalization of higher education: between the formation of a global social field and a globalized education market

Mário Luiz Neves de Azevedo*

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo analisar os fenômenos da internacionalização e da transnacionalização da educação superior. Metodologicamente, baseado na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, explora-se a contradição entre “união” e “interseção” de campos sociais de educação superior.

Palavras-chave: Internacionalização. Transnacionalização. Educação Superior.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the internationalization and the transnationalization of higher education. Methodologically based on the theory of Pierre Bourdieu fields and inspired in set theory, the study explores the contradiction between "union" and "intersection" of social fields of higher education.

Keywords: Internationalization. Transnationalisation. Higher Education

Introdução

Dentro de poco, el hombre podrá ver lo que ocurre en cualquier lugar de la tierra, sin moverse de su casa (Gabriel García Márquez por Melquíades – el gitano en *Cien Años de Soledad*, 2007).

Este texto tem por objetivo analisar os fenômenos da internacionalização e da transnacionalização da educação superior, em especial, a respeito da contradição entre a “união” (integração) e a “intercessão” de campos sociais de educação superior. A primeira, a internacionalização, sendo mais próxima de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade; e a segunda, a transnacionalização, que, via de regra, está associada a processos de mercadorização

* Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: mlnazevedo@uem.br

(*commodification*) da educação superior. Assim, conforme adverte Tunnermann, para encerrar estas considerações introdutórias,

[...] no cabe confundir internacionalización de la educación superior con transnacionalización del sector educativo de tercer nivel, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras en la internacionalización se propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes (2008, p. 314).

A compreensão dos processos de internacionalização e de transnacionalização da educação superior exige, por um lado, rigor metodológico e, por outro, a consciência de que esse gênero de pesquisa (qual seria a exceção?) também carrega sentimentos, afinidades e contrariedades, isto porque, como lembra Japiassu (1975), a neutralidade científica é um mito. Quando não, o próprio objeto de pesquisa, neste caso em especial, a “internacionalização da educação superior”, também carrega seus mitos (KNIGHT, 2011), equívocos (WITT, 2011) e idealizações (Bourdieu, 2002). Aliás, este último, em conferência de inauguração do Centro de Francês da Universidade de Freiburg (Alemanha), em 30 de outubro de 1989, advertiu, “acredita-se frequentemente que a vida intelectual é espontaneamente internacional. Nada é mais falso” (BOURDIEU, 2002, p. 3)¹.

Educação superior e teoria dos campos sociais: alguns apontamentos metodológicos

En la oscuridad del cuarto podía ensartar la aguja y tejer un ojal, y sabía cuándo estava la leche a punto e hervir. Conoció con tanta seguridad el lugar en que se encontraba cada cosa, que ella misma se olvidaba de que estaba ciega (Gabriel García Marquez por Úrsula – en *Cien Años de Soledad*, 2007).

Os pressupostos teóricos aqui empregados são, fundamentalmente, baseados na teoria dos campos de Pierre Bourdieu e em referenciais críticos, que serão citados ao longo do texto. Metodologicamente, pressupõe-se que a educação superior pode (como potência, não necessariamente) constituir-se, nacional, regional e globalmente, em um campo social. Portanto, preliminarmente, vale perguntar quais seriam as condições para existência de um campo social? O que determina a posição espacial dos atores sociais no campo? Quais os princípios de distinção que condicionam a ocupação do espaço social?

Na prática, de acordo com Bourdieu, um campo social passa a existir quando agentes sociais, dotados do correspondente *habitus* do jogo, conhecendo e aceitando suas regras, estejam dispostos a lutar por determinado (s) objetos (s), logo, pela conseqüente ocupação espacial no campo social, ou seja,

¹ “On croit souvent que la vie intellectuelle est spontanément internationale. Rien n’est plus faux” (BOURDIEU, 2002, p. 3).

[...] para que um campo esteja em atividade, é necessário que haja o desafio², que as pessoas estejam dispostas a jogar o jogo e que detenham o *habitus*, implicando o conhecimento e o reconhecimento das regras imanentes do jogo, dos objetos em disputa etc.³ (BOURDIEU, 1984, p.114).

Em suma, para que um jogador entre em campo é preciso ter desenvolvido o desejo ou a libido⁴ de jogar e, também, perceber o jogo como digno de disputa, que seria ter a *illusio*⁵ para o jogo. Além disso, para jogar o jogo, o ator social necessita ter estruturado o *habitus*, que é ao mesmo estruturante, do campo em referência. O *habitus*, incorporado historicamente, supõe o conhecimento e o reconhecimento das normas relacionadas ao jogo e de que objeto está em disputa (em jogo) no campo. Essa asserção pode tornar-se um pouco mais clara, recuperando-se o que observou Bourdieu, ao ensaiar uma “sociologia clínica do campo científico”:

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve [...]. Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior o seu poder de refração [...]. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo se manifesta, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente (BOURDIEU, 2004, p. 21-22).

Nesse sentido, o campo científico, como todo campo social – mais ou menos autônomo –, possui objeto (s) em disputa e regras de funcionamento tácitas e consentidas. Por isso, a internacionalização acadêmica é inerente ao *habitus* dos atores sociais, dotados de libido e *illusio*, que estão em busca do reconhecimento de seus pares situados em ambientes culturais e científicos diversos.

Suas ações, dos atores sociais, sejam elas planejadas, espontâneas, desprendidas ou aleatórias, podem ser contidas, induzidas, direcionadas ou estimuladas por políticas públicas, demonstrando, de fato, a influência do campo burocrático – o campo do poder – sobre o campo científico, típico exercício da heteronomia proveniente do Estado.

Similar aos sistemas de educação, conforme analisa Bourdieu (1982), na obra **A Reprodução**, o campo da educação superior tem estabelecido uma relação com o

² Desafio ou a disputa por algo – *enjeux* (pl.francês), *challenge* (inglês), paradas (português de Portugal).

³ Para maior clareza, sem maiores pretensões, preferiu-se a tradução do autor. Para comparação, na versão publicada em língua portuguesa, a mesma sentença assim aparece: “para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas para jogar esse jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc.” (2003, p. 120). Original em francês: “Pour qu’un champ marche, il faut qu’il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l’habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc.” (1984, p. 114)

⁴ De acordo com Bourdieu, “existem tantos tipos de libido quanto de campos [sociais]: o trabalho de socialização da libido é, precisamente, o que transforma as pulsões em interesses específicos, interesses socialmente constituídos que apenas existem na relação com um espaço social no interior do qual certas coisas são importantes e outras são indiferentes, para os agentes socializados [atores sociais], constituídos de maneira a criar diferenças correspondentes às diferenças objetivas nesse espaço” (Bourdieu, 1996, p. 141-142).

⁵ Para Bourdieu, “*Illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira simples, que vale a pena jogar” (1996, p. 139).

campo burocrático de “independência na dependência” ou, alternadamente, de “dependência na independência”, pois as instituições de educação superior públicas e autônomas necessitam do financiamento de Estado para a manutenção e desenvolvimento das atividades acadêmicas de maneira “desinteressada” (não imediatista). Bourdieu argumenta a respeito do sistema de ensino,

[...] conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da ‘sociedade global’, é deixar de perceber que sua *autonomia relativa* lhe permite servir às exigências externas sob aparência de independência e neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (BOURDIEU, 1982, p. 189).

Analogamente, os campos sociais de educação superior são relativamente autônomos e as Instituições de Educação Superior que os compõem, atores sociais coletivos fundamentais, estão em luta no interior do campo em busca de reconhecimento e reputação. Já o Estado, meta-ator em todos os campos sociais, é, ele mesmo, um meta-campo social e pode ser chamado de campo do poder ou campo burocrático (BOURDIEU, 1996).

O Estado, de acordo com as regras políticas aceitas, social e historicamente construídas no campo do poder, também está em disputa e, ressalte-se, tem sido hegemonizado e dirigido por grupos e frações de classes dominantes, que, por sua vez, são compostos por atores sociais detentores de capital específico, capital social, capital cultural, capital político e capital econômico. Esses capitais, na “economia de mercado” dos campos sociais, são passíveis de conversão para outras espécies de capital, em estado material ou simbólico. De acordo com Bourdieu,

[...] a reconversão do capital econômico em capital escolar é uma das estratégias pela qual a burguesia de negócios mantém a posição de uma parte ou da totalidade de seus herdeiros, permitindo-lhes receber, antecipadamente, uma parte dos lucros das empresas industriais e comerciais sob a forma de salários, modo de apropriação mais bem dissimulado – e, sem dúvida, mais seguro – que outro tipo de rendimento (2008, p. 129).

A propósito, o capital escolar compartilha de substâncias comuns do capital cultural, pois a matrícula escolar, em instituições de qualidade de ensino, aliada ao habitus de classe e a frequência em atividades culturais e esportivas, acessáveis por intermédio de capital social e capital econômico, consubstanciam-se em capital cultural, que se apresenta em três formas: 1) estado incorporado, que são as disposições duráveis no sujeito; 2) estado objetivado, que são os bens culturais adquiridos (livros, quadros, dicionários, instrumentos etc.); e 3) estado institucionalizado, que são os diplomas, certificados e documentos que conferem a suposta posse de capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Nesse sentido, a noção de capital cultural foi desenvolvida por Bourdieu como hipótese para explicar o desempenho escolar diferenciado entre crianças provenientes de famílias de classes sociais distintas (BOURDIEU, 1998). Isto é, contrastando as chamadas “aptidões” e o individualismo da teoria do capital humano, Bourdieu nota que

os herdeiros de famílias de classes e frações de classes sociais privilegiadas obtêm “sucesso escolar” (no mercado educacional) a partir de capital social, capital econômico e capital cultural (Bourdieu, 1998). Esta proposição é plausível em virtude do *habitus*, da *illusio*, da *libido cognoscendi*⁶, do capital cultural acumulado pela família e pela criança e, como mencionado anteriormente, pela possibilidade de conversão de capitais, inclusive o capital econômico, em capital cultural - em estado objetivado, incorporado ou institucionalizado (BOURDIEU, 1998).

Isto coloca em evidência as tensões produzidas em sociedades de mercado, conforme analisa Karl Polanyi (2000), em **A Grande Transformação**, pois relações baseadas em princípios individualistas e de mercado corroem os laços sociais, desgastam a solidariedade e destroem a coesão e a integração sociais, nutrindo fundamentalismos e instalando carências, rivalidades e paixões negativas.

Estas observações, propiciadas por Bourdieu e Polanyi, permitem adentrar na discussão sobre o dilema: trata-se de internacionalização ou transnacionalização da educação superior? Afinal, está a se proporcionar, de maneira solidária, a construção de um campo social global acadêmico ou, na realidade, a se formar um mercado mundial de educação terciária?

Educação superior internacional: um campo social global em construção ou um mercado mundial em formação?

En el mundo está ocurriendo cosas increíbles (...). Ahí mismo, al otro lado del río hay toda clase de aparatos mágicos (...). Aquí nos hemos de pudrir en vida sin recibir los beneficios de la ciencia (Gabriel García Márquez por José Arcadio Buendía, dirigiendo-se a Úrsula - esposa - en *Cien Años de Soledad*).

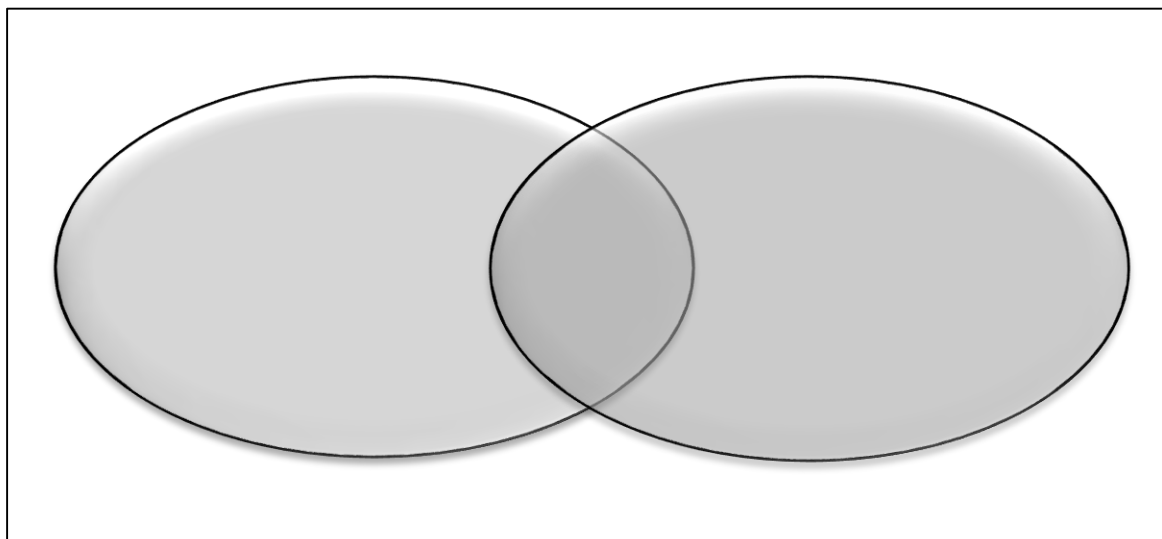
A internacionalização dos campos de educação superior, como no diagrama de Venn⁷ que ilustra a “Teoria dos Conjuntos”, pode tornar-se uma sorte de “união” ou de “interseção”. A internacionalização no formato de União, apresentada com o sentido da interculturalidade, é a própria integração dos campos de educação superior, pois visa fins comuns, respeita a diversidade cultural e promove a solidariedade entre os povos. Portanto, o processo de internacionalização da educação superior, neste caso, pressupõe

⁶ Sobre *illusio* e *libido*, pede-se revisitar as notas de rodapé 4 e 5 no presente texto.

⁷ Criados pelo matemático John Venn, os chamados diagramas de Venn tem o objetivo de facilitar a percepção das relações de união, interseção, diferença e complemento entre conjuntos ou, aqui, entre os campos sociais e seus atores. Anteriormente, utilizei este recurso didático para demonstrar que as agências de avaliação e acreditação apresentam-se como pretensos fiadores da confiança na integração e na regionalização de campos de educação superior por intermédio da aferição da qualidade (Azevedo, 2009, p. 198). A CAPES, por exemplo, coordena avaliações que supostamente promovem a confiança entre os Programas de Pós-Graduação no Brasil. Assim, por intermédio de classificações, estimula sobremaneira a interseção, não exatamente a integração ou união. Por exemplo, os programas de pós-graduação que alcançam notas 6 e 7 são considerados “internacionalizados” e, por isso, podem acessar variados editais para a “manutenção” ou “conservação” de seu nível de internacionalização. Também existem editais para a promoção da solidariedade entre estes programas e os demais foram considerados “nacionais” pela avaliação da CAPES, pois receberam notas 3, 4 ou 5.

que o conhecimento e a cultura são patrimônios intangíveis da humanidade e podem contribuir para a unitariedade, a coesão, a integração e o desenvolvimento sustentável.

Figura 1 - União de dois campos de educação superior pela Interculturalidade



A propósito, a exemplo de Terri Kim, em artigo sobre “mobilidade acadêmica transnacional, internacionalização e Interculturalidade na Educação Superior”, o conceito de 'interculturalidade' aqui empregado é depreendido da existência na sociedade de relações baseadas na compreensão mútua e na interação entre atores sociais (individuais e coletivos) de grupos culturais diversos, isto é, não se trata de fazer um simples apelo à tolerância e à "multiculturalidade" (2009, p. 395-396). Aliás, é oportuno ressaltar a distinção entre os conceitos de interculturalidade e de multiculturalismo. Nosella ajuda a esclarecer os conceitos:

[...] à primeira vista, parece não haver diferença significativa entre os dois. Os prefixos “inter” e “multi”, entretanto, conotam diferenças significativas: *inter* refere-se a intercâmbio, integração, síntese, ecletismo, unificação cultural; *multi* refere-se a várias culturas justapostas ou até contrapostas, refratárias a um unitário processo de integração e de hegemonia político-cultural, permanecendo, portanto, em tensão entre si. Nesse sentido, enquanto o interculturalismo já conota solução de conflito, o multiculturalismo expressa contraposição entre culturas diferentes e, portanto, exige do poder do Estado políticas públicas apropriadas a esses conflitos (itálicos no original) (2015, p.2).

Nesse sentido, a UNESCO, em sua 33^a. Conferência Geral, realizada entre os dias 3 e 21 de outubro de 2005, intitulada **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions**, reconhecendo “que a diversidade cultural constitui um património comum da humanidade e deve ser valorizado e preservado em benefício de todos”⁸, chega ao consenso de que a “Interculturalidade’ refere-se à existência e à interação equitativa de diversas culturas e

⁸ “[...] that cultural diversity forms a common heritage of humanity and should be cherished and preserved for the benefit of all” (UNESCO, 2005, p. 5).

à possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas por intermédio do diálogo e do respeito mútuo”⁹ (UNESCO, 2005, p. 5).

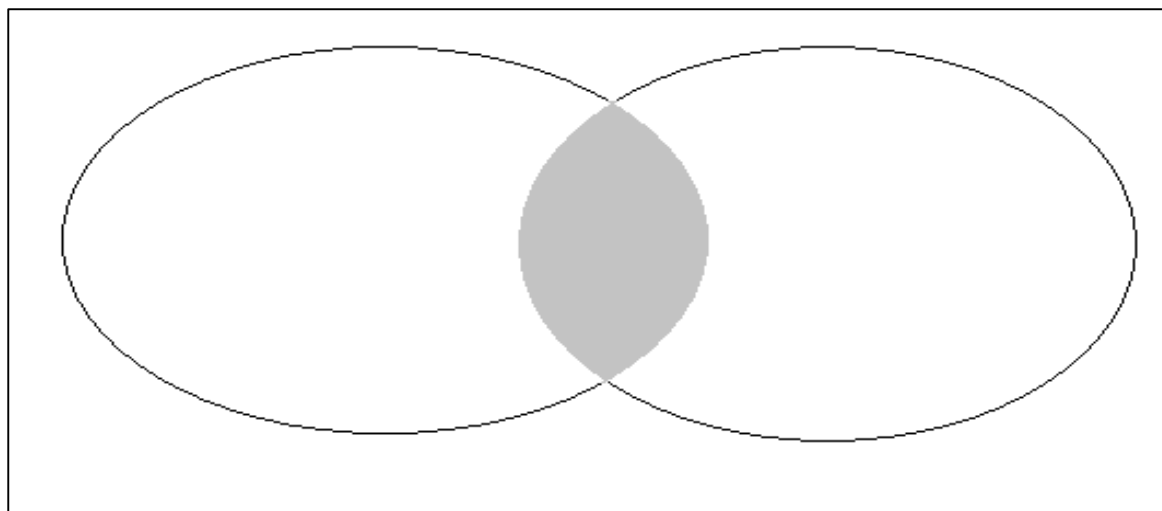
Logo, a internacionalização da educação superior, se fundamentada substantivamente na interculturalidade, é capaz de preservar as manifestações culturais dos diversos povos e grupos e, ao mesmo tempo, de promover a integração, a liberdade, a fraternidade, a justiça social e a igualdade substantiva.

De maneira diversa, proposições e políticas de internacionalização fundadas no multiculturalismo podem conduzir a esterilização da potência substantiva da promoção da igualdade e da justiça social, por consequência, da unitariedade na sociedade e da solidariedade, pois, em nome do respeito às diferenças, corre-se o risco de se "formar" cidadãos "conformados" às desigualdades. Nosella, em mensagem eletrônica, diagnóstica: "o multiculturalismo populista exacerbado é reflexo do abandono da luta pela hegemonia político cultural do socialismo e/ou liberalismo; é o pós-moderno em seu aspecto 'laissez faire' eticamente descompromissado" (27 Jan 2015).

Enfim, sobre esta questão, mesmo que a dinâmica dos campos sociais, intrinsecamente, demandem disputas, alianças e lutas entre os atores, uma agenda de internacionalização dos campos da educação superior, baseada em uma pauta que prevê a igualdade e a equidade substantivas entre os atores sociais, pressupõe, para isso, a solidariedade, a interculturalidade, a reciprocidade e o respeito à diversidade cultural. A propósito, estes requisitos para a integração – pela práxis histórica e pela homologia – são extensíveis a outros campos sociais (campo artístico, esportivo etc.).

Entretanto, as pressões de performance (ditadas pelas agências de avaliação e por organizações internacionais – OCDE, Banco Mundial, Comissão Europeia ...), a privatização, a despublicização, a mercadorização (em nível global) da educação terciária e as políticas de estímulo à pesquisa e à inovação competitivas, que pragmaticamente objetivam a formação da economia baseada no conhecimento (qual economia não seria baseada no conhecimento?), perturbam, sobremaneira, o campo da educação superior, pois afetam o espírito do jogo, a disputa correta, as relações justas, a mutualidade, a cooperação e, também, o respeito às regras.

Figura 2 - Interseção de dois campos de educação superior



⁹ “Interculturality’ refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect” (UNESCO, 2005, p. 5)

Assim acontecendo, em lugar da “união”, da promoção da solidariedade e da integração, pode suceder a “interseção” dos campos sociais, uma sorte de internacionalização restrita ou de transnacionalização, correspondendo à hachura de espaços multinacionais ocupados (ou em vias de ocupação) por pares homólogos, heteronomamente, submetidos a testes de performances, benchmarkings e tábuas de rankings e indicadores.

Em outras palavras, este tipo de interseção de campos poderia ser compreendido como uma restrita forma de internacionalização da educação superior, pois, por afinidade e correspondência, são integrados aqueles atores que (já) estão em comunicação, mercados, mobilidade, serviços, ações culturais, estudos e pesquisas em escala transnacional, submetendo-se complacentemente a uma sorte de “imperialismo cultural” (BOURDIEU e WACQUANT, 1998) que, não é ocioso observar, desatende a interculturalidade, é social, econômica e geograficamente situado¹⁰. Bourdieu e Wacquant, em texto intitulado “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”, afirmam que “o imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (1998, p. 17)¹¹. Ademais, ainda conforme Bourdieu e Wacquant,

[...] o fato de que, no decorrer dos últimos anos, a sociodicéia racial (ou racista) tenha conseguido se “mundializar”, perdendo ao mesmo tempo suas características de discurso justificador para uso interno ou local, é, sem dúvida, uma das confirmações mais exemplares do império e da influência simbólicos que os Estados Unidos exercem sobre toda espécie de produção erudita e, sobretudo, semierudita, em particular, através do poder de consagração que esse país detém e dos benefícios materiais e simbólicos que a adesão mais ou menos assumida ou vergonhosa ao modelo norte-americano proporciona aos pesquisadores dos países dominados (1998, p. 25).

Por outra forma, pode-se dizer que o modo restrito de internacionalização (na interseção dos campos) reúne atores sociais, entre eles os acadêmicos, vinculados majoritariamente a universidades e laboratórios nacionais, que aceitam as regras do jogo, algumas delas (heterônomas) provenientes de outros campos sociais, por intermédio de atores individuais ou coletivos, tais como os Estados, organizações internacionais (BM, OCDE), agências de avaliação e acreditação, *think tanks*¹²,

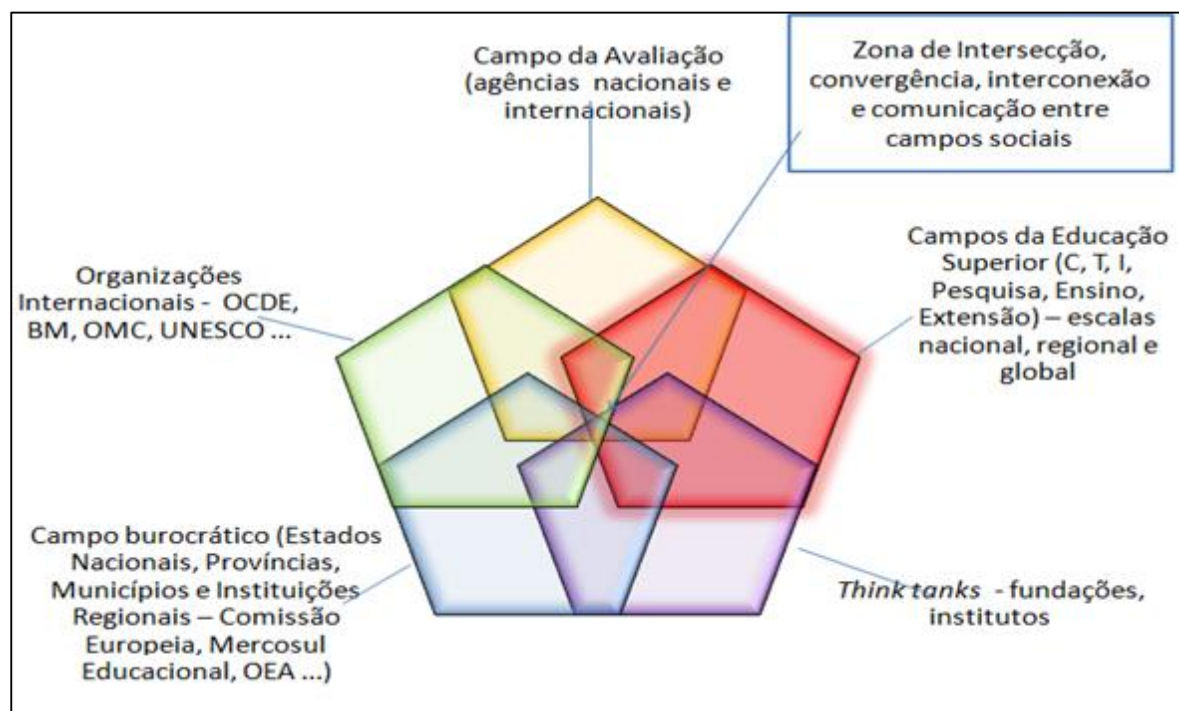
¹⁰ Segundo Bourdieu e Wacquant, “a violência simbólica nunca se exerce, de fato, sem uma forma de cumplicidade (extorquida) daqueles que a sofrem e a ‘globalização’ dos temas da doxa social americana ou de sua transcrição, mais ou menos sublimada, no discurso semi-erudito não seria possível sem a colaboração, consciente ou inconsciente, direta ou indiretamente interessada, não só de todos os ‘passadores’ e importadores de produtos culturais (...), mas também de todas as instâncias culturais americanas (...)” (1998, p. 24).

¹¹ Neste texto, Bourdieu e Wacquant advertem: “para evitar qualquer mal-entendido - e afastar a acusação de “antiamericanismo” – é preferível afirmar, de saída, que nada é mais universal do que a pretensão ao universal ou, mais precisamente, à universalização de uma visão particular do mundo; além disso, a demonstração esboçada aqui será válida, *mutatis mutandis*, para outros campos e países (principalmente, a França) (...)” (1998, p. 17).

¹² Literalmente seriam reservatórios ou tanques de pensamento, mas a expressão “think tank” pode ser interpretada como sendo instituto, fundação, associação e congêneres que têm a finalidade de produzir propostas, análises e interpretações, cedendo-as ao Governo, Estado e demais interessados.

autoridades regionais (Comissão Europeia, Mercosul ...), empresas, organizações e instituições sociais.

Figura 3 - Interseção de variados campos sociais



Esta forma de relações internacionais, caracterizadas por uma sorte de Internacionalização restrita, pode prescindir da interculturalidade e contribuir para a mitigação da autonomia dos campos acadêmicos, em especial das instituições de educação superior, podendo no limite, inclusive por intermédio da transferência de políticas e da “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004), concorrer para a implantação do “capitalismo acadêmico”¹³ (SLAUGHTER; LESLIE, 1997). A respeito do qual, explicam os pesquisadores norte-americanos,

É claro que a palavra capitalismo conota a propriedade privada dos fatores de produção - terra, trabalho e capital - e considerar funcionários de universidades públicas como capitalistas, à primeira vista, parece uma flagrante contradição. No entanto, o capitalismo também é definido como um sistema econômico em que as decisões de alocação são movidas por forças de mercado (SLAUGHTER; LESLIE 1997, p. 9)¹⁴.

¹³ Em nota de rodapé, Slaughter e Leslie advertem que “Nós não somos os primeiros a usar a expressão *capitalismo acadêmico*. Edward J. Jaccett (1990) a utiliza para sintetizar as importantes mudanças estruturais na ciência acadêmica (...)”. No original: “We are not the first to use the term *academic capitalism*. Edward J. Jaccett (1990) uses the term to summarize important structural changes in academic science (...)” (SLAUGHTER; LESLIE, 1997, p. 8).

¹⁴ “Of course , the word capitalism connotes private ownership of the factors of production – land, labor and capital – and considering employees of public research universities to be capitalist at first glance seems a blatant contradiction. However, capitalism also is defined as an economic system in which allocation decisions are driven by market forces” (SLAUGHTER; LESLIE, 1997, p. 9)

Buscando evidências sobre o capitalismo acadêmico, metodologicamente, Slaughter e Leslie elegeram quatro países majoritariamente anglófonos¹⁵ – Estados Unidos da América, Austrália, Canadá e Reino Unido – como amostra de sua pesquisa e puderam comprovar que houve, entre os anos de 1970 e 1995, graves mudanças na natureza do trabalho acadêmico (1997, p. 1). Desse modo, os autores percebem, em termos da economia política, que a “globalização está criando novas estruturas, incentivos e recompensas para alguns aspectos das carreiras acadêmicas e, simultaneamente, está instituindo restrições e desincentivos para outros aspectos das carreiras” (SLAUGHTER; LESLIE 1997, p. 1)¹⁶.

Curiosamente, Slaughter e Leslie não investigaram, para o desenvolvimento da pesquisa sobre o capitalismo acadêmico, as instituições privadas de educação superior, pois, segundo os pesquisadores, nesta representação de países, apesar de haver cobrança de anuidades (o ensino não é gratuito), é mínima a oferta privada de educação superior em três países e, em um deles, nos EUA, o setor privado corresponde a 20% da população estudantil (1997, p. 12).

Mesmo assim, neste ambiente largamente público, o capitalismo acadêmico tem medrado e influenciado formuladores de políticas públicas e campos de educação superior em outros países, entre eles o Brasil, como referência para reformas. Portanto, pode-se imaginar, no Brasil, país em que a oferta privada de ensino superior alcança próximo de $\frac{3}{4}$ (três quartos) das matrículas, que o capitalismo acadêmico encontra ambiente bastante propício para expansão.

Para ilustrar, vale conferir alguns números da educação superior no Brasil. Segundo o que se apresenta no Censo da Educação Superior de 2013, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), de um total de 7.305.977 estudantes de graduação matriculados em 2.391 instituições de educação superior (IES), 5.373.450 estavam matriculados em 2.090 estabelecimentos privados, correspondendo a 73,5% do universo discente e 87,4 das IES.

Quadro Resumo- Estatísticas gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa- Brasil- 2013

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					Privada
	Total Geral	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Educação Superior - Graduação						
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732

Fonte: INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2013. Extraído <<http://inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>

¹⁵ “We chose the major english-speaking countries because our research design and methods called for examination of documents and financial data and in depth interviews and observations of faculty; and we are both essentially monolingual” (SLAUGHTER; LESLIE 1997, p. 12).

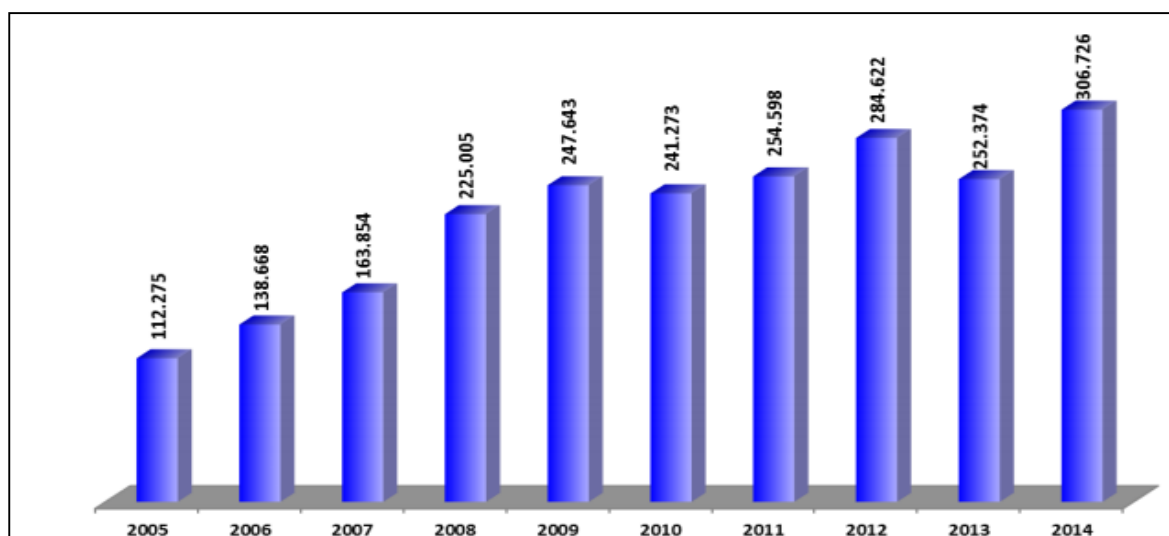
¹⁶ “Globalization is creating new structures, incentives, and rewards for some aspects of academic carrers and is simultaneously instituting constraints and disincentives for other aspects of careers” (SLAUGHTER; LESLIE 1997, p. 1).

Pela proporção de matrículas em instituições privadas, pode-se dimensionar o mercado de educação superior no Brasil. Segundo o INEP, pouco mais de 25% vagas (1/4 do total) são preenchidas em instituições públicas. Esta é uma saliente evidência da privatização da oferta de educação superior no País e da transformação da maioria dos estudantes em consumidores de educação, que pagam diretamente anuidades escolares ou que são financiados por intermédio de bolsas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI, ilustrando, é um programa do Governo Federal, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, em que as organizações privadas de ensino superior oferecem bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de baixa renda e, em contrapartida, são isentas do recolhimento de quatro impostos e contribuições federais (IRPJ - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, PIS - Programa de Integração Social, Cofins - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social) (BRASIL, 2005), significando, durante os anos 2011, 2012 e 2013, renúncia fiscal de mais R\$ 1,72 bilhão, em termos nominais (LIRA, 28 ago 2014).

No período de 2005 a 2013, o PROUNI contemplou com bolsas mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 873.648 com bolsa integral (69% do total) e 400.017 com bolsa parcial (31%). Somente os processos seletivos de 2014 ofereceram 306.726 bolsas, destas 205.237 são integrais (66,9%) (LORENZONI, 26 dez 2014).

Figura 4 - PROUNI - Bolsas totais / ano



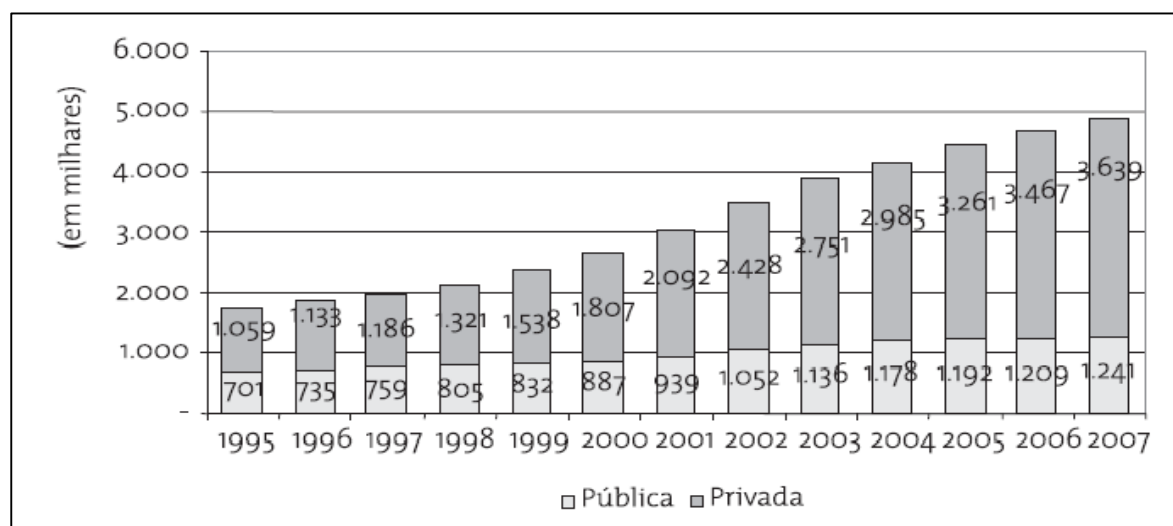
Fonte - SISPROUNI - MEC. Extraído de <portal.mec.gov.br>

Já o FIES, criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, como um Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, somente no ano de 2014, repassou 13,4 bilhões de Reais para as instituições privadas de ensino superior no Brasil. Segundo relatam os jornalistas José Roberto de Toledo, Paulo Saldaña e Rodrigo Burgarelli, de 2010 a 2014, o custo do FIES cresceu 13 vezes, mas sem o aumento correspondente de matrículas: “de R\$1,1 bilhão para R\$13,4 bilhões, em valores corrigidos, mas a média anual de aumento de alunos nas instituições particulares passou de 5%, entre 2003 e

2009, para 3% de 2010 até 2013”¹⁷ (15 Fev 2015). Isto se explica, segundo os mesmos articulistas, em razão de que

[...] muitas faculdades passaram a incentivar alunos já matriculados a não pagar a própria mensalidade, mas a entrar no Fies que, por sua vez, repassa os valores diretamente para as instituições, sem atraso ou inadimplência. Enquanto as empresas têm dinheiro garantido, a dívida fica com o aluno e o risco, com o governo (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 15 Fev 2015).

Figura 5 Matrículas em cursos de graduação presenciais (1995-2007)



Fonte: SÉCCA e LEAL. BNDES Setorial 30.

O tesouro público federal tem dado suporte para o desenvolvimento do “capitalismo acadêmico sem riscos”¹⁸ no Brasil. Grupos privados, a exemplo de *Laureate International Universities/Universidade Anhembi Morumbi*¹⁹, Kroton/Anhanguera

¹⁷ Tática e estratégia: “Para incentivar a adesão ao programa, as universidades usaram várias estratégias: distribuição de tablets, feirões para explicar o financiamento e até prêmios para quem indicar um amigo. As novas regras, porém, estimulam até quem não precisa entrar no programa, uma vez que os juros abaixo da inflação fazem com que o montante a ser pago no futuro seja menor do que o custo da mensalidade atualmente” (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 15 Fev 2015). Além disso, “De acordo com Carlos Monteiro, da CM Consultoria, ‘como a maioria das instituições acabou transferindo para o Fies aquele aluno que ela dava desconto, que era bolsista, isso gerou o crescimento do ticket médio por aluno quando ela passou a receber do governo’” (TOLEDO; OSCAR; SALDAÑA; BURGARELLI, 15 Fev 2015)

¹⁸ “Segundo o professor Celso Napolitano, presidente da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp), a relação das instituições com o Fies é de ‘capitalismo sem risco’. ‘Elas não precisam competir por preço, não têm dificuldade de reajustar valores, não têm crise nem problema com aluno’” (Toledo; Saldaña; Burgarelli, 15 Fev 2015). Ainda, para Toledo, “desde que o governo federal começou a mudar as regras de acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em 2010, ser dono de muitas faculdades passou a ser o que há de mais próximo ao capitalismo sem risco no Brasil. O aluno assume um financiamento no Fies, e a faculdade tem a garantia de que receberá integralmente e na data certa o valor da sua mensalidade” (TOLEDO, 16 fev 2014).

¹⁹ Segundo o portal brasileiro na internet do grupo Laureate, a Rede Laureate é composta por mais de 80 instituições, está presente em 29 países e tem mais de 900 mil estudantes matriculados. A partir de documento digital de divulgação, declara-se: “a Anhembi Morumbi convida você a conhecer a Rede Laureate, um dos maiores grupos internacionais de universidades do mundo, com mais de 80 instituições de ensino, em 29 países. Essa rede reúne câmpus físicos e on-line que oferecem programas de graduação e pós-graduação aos seus mais de 900 mil estudantes ao redor do mundo. São cursos nas áreas de

Educacional Participações S.A.²⁰, Estácio Participações S.A.²¹ e UNIP (Universidade Paulista), têm sido, além dos estudantes bolsistas, beneficiários colaterais do FIES que, entre 2011 e 2014, alocou cerca de R\$ 24 bilhões às empresas de educação superior privadas na forma de financiamento de anuidades escolares por meio de bolsas estudantis (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 15 Fev 2015). Desta maneira,

Kroton Anhanguera (...) foi a empresa que mais recebeu pagamentos do governo federal em 2014. Doze mantenedoras do grupo receberam juntas mais de R\$ 2 bilhões - o dobro do que a Embraer, que fabrica aviões militares, e a Odebrecht, responsável por dezenas de obras pelo País. Outros grupos também figuram entre os líderes de desembolsos do Tesouro em 2014, como a Estácio (R\$ 683 milhões) e a Unip (R\$ 390 milhões). O total a mais gasto com o Fies de 2011 a 2014 em relação ao que se gastava antes das mudanças chega a R\$ 24 bilhões (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 15 Fev 2015).

Tomando somente esses dois programas como amostra (PROUNI e FIES), pode-se ter a dimensão da mercadorização, privatização e financeirização em andamento no campo da educação superior no Brasil e o que isto significa para os demonstrativos contábeis dos grupos educacionais privados listados ou não em bolsas de valores no País ou no exterior.

Em países centrais, a exportação de educação superior, como poderá ser ratificado a seguir, participa de maneira saliente no balanço de pagamentos, inclusive e principalmente por intermédio da matrícula de estudantes estrangeiros em suas prestigiosas universidades, tais como, no Reino Unido, Oxford, Cambridge, St Andrews,

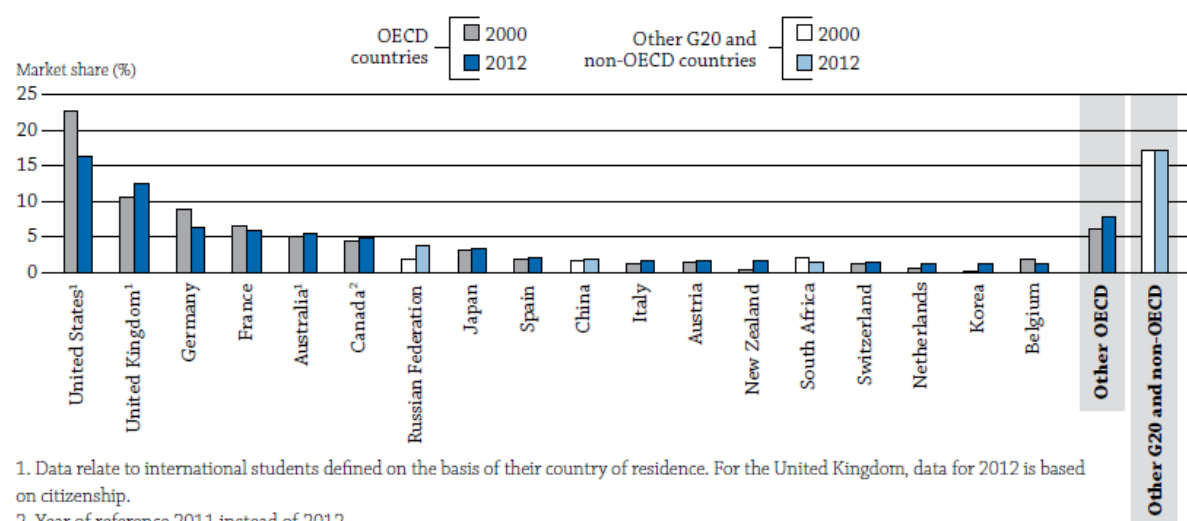
Engenharia, Educação, Comunicação, Negócios, Saúde, Direito, Arquitetura, Hospitalidade, Artes e Tecnologia da Informação, entre outros (ANHEMBI MORUMBI, 12 Fev 2015, <<http://portal.anhembi.br/institucional/rede-internacional-laureate/>>).

²⁰ A Kroton Educacional, de acordo com informações aos investidores, ressalta que “Após a fusão com a Anhanguera, a Kroton passou a contar com 130 unidades de Ensino Superior, presentes em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de 726 Polos de Graduação EAD credenciados pelo MEC localizados em todos os estados brasileiros e também no Distrito Federal. A Companhia ainda conta, na Educação Básica, com mais de 870 escolas associadas em todo o território nacional. Por fim, a fusão com a Anhanguera adicionou ao portfólio mais de 400 polos de cursos livres e preparatórios” (...). Informa também que essa trajetória de forte expansão é inaugurada “no início dos anos 2000 e com a mudança do marco regulatório do setor de educação, surge a primeira Faculdade Pitágoras, com novo sistema de ensino e uma metodologia exclusiva criada em parceria com uma das maiores companhias de educação do mundo - a Apollo International, com sede no Estado do Arizona, nos Estados Unidos da América. Tal parceria durou até 2005 quando a Apollo International decidiu vender sua participação aos fundadores. O ano de 2007 ficou marcado pela abertura de capital do Pitágoras na BM&FBovespa, com o nome Kroton Educacional (KROT11), possibilitando a consolidação de uma fase de grande expansão e desenvolvimento da Companhia. Já em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro de um dos maiores fundos de private equity do mundo, a Advent International, que a partir de então compartilharia o controle da Companhia com os sócios fundadores” (KROTON, Extraído de <<http://www.kroton.com.br/>>, Acesso em 12 Fev 2015).

²¹ No sítio digital dedicado à relação com os investidores, é declara-se: “somos uma das maiores organizações privadas no setor de ensino superior no Brasil em números de alunos matriculados, de acordo com dados da Consultoria Hoper referentes ao ano de 2011. Em 30 de setembro de 2014, contávamos com 468,9 mil alunos matriculados nas modalidades presencial e à distância, em cursos de graduação e pós-graduação. Nossa rede é formada por uma universidade, seis centros universitários, 36 faculdades e 163 pólos de ensino à distância credenciados pelo MEC, com uma capilaridade nacional representada por 84 campi, nos principais centros urbanos de 20 estados brasileiros, estrategicamente localizadas nas proximidades das residências e/ou dos locais de trabalho de nosso público alvo de trabalhadores de classes média e média-baixa” (ESTÁCIO, 22 Fev 2015).

Glasgow e Londres²²; nos EUA, Harvard, Columbia, Brown, Cornell, Yale e Stanford; ou na Austrália, Melbourne, Queensland e Sydney.

Figura 6 - Participação no "Mercado" Transnacional de Educação (% por país de destino)



1. Data relate to international students defined on the basis of their country of residence. For the United Kingdom, data for 2012 is based on citizenship.

2. Year of reference 2011 instead of 2012.

Countries are ranked in descending order of 2012 market shares.

Source: OECD, Table C4.7, available on line. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

Fonte: OCDE, 2014.

De maneira esquemática, pode dizer que estão se constituindo três grandes espaços (“mercados”) transnacionais de educação superior: 1) Américas/Mundo, nucleado pelos EUA; 2) Europa/Mediterrâneo/África, referenciado no Processo de Bolonha/EEES (Espaço Europeu de Ensino Superior) e focalizado no Reino Unido, França e Alemanha; 3) Oceania/Ásia, multicentrado na Austrália, Nova Zelândia, Japão, China e Coréia do Sul, com preponderância australiana (Azevedo, 2008). Para além de suas especificidades, estas áreas de educação superior em processo de constituição têm similares forças centrípetas:

- Anglofonia: a língua inglesa como veículo de espraiamento da cultura e da ciência e como reservatório de conhecimento. O inglês tem sido aceito como língua franca mesmo em espaços político-geográficos habitados por concorrentes históricos. Universidades e laboratórios franceses, holandeses e alemães aceitam e promovem a anglofonia em ambientes acadêmicos, em publicações de resultados científicos, em eventos etc.²³.

²² São partes da Universidade de Londres: Birkbeck, Central School of Speech and Drama, Courtauld Institute of Art, Goldsmiths College, Heythrop College, Imperial College London, Institute of Cancer Research, Institute of Education, King's College London, London Business School, London School of Economics and Political Science (LSE), London School of Hygiene and Tropical Medicine, Queen Mary, Royal Academy of Music, Royal Holloway, Royal Veterinary College, School of Oriental and African Studies (SOAS), School of Pharmacy, St George's, University College London (UCL)

²³ Segundo a OCDE, “the prevalence of predominantly English-speaking destinations, such as Australia, Canada, New Zealand, the United Kingdom and the United States, in part reflects the progressive adoption of English as a global language. It may also reflect the fact that students intending to study abroad are likely to have learned English in their home country or wish to improve their English-language skills through immersion in a native English-speaking context” (2014, p. 345) .

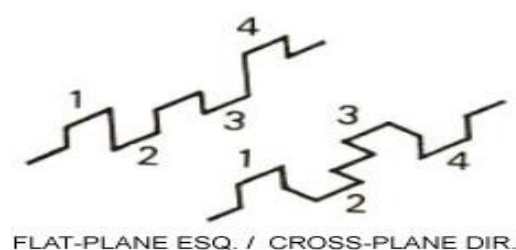
- b) Reputação: o reconhecimento da qualidade de instituições de educação superior por agências de avaliação e de acreditação²⁴ e por organizações promotoras de *rankings*, que, em geral, são referenciadas em publicações científicas, internacionalização, premiações, a exemplo do Prêmio Nobel, e opiniões de pares (*scholars*), diplomados e empregadores.
- c) Economia baseada no Conhecimento (em inglês, *Knowledge Based Economy - KBE*): Estes espaços (países e regiões), de forte atração de acadêmicos (estudantes, professores e cientistas), têm fundamentado suas estratégias de desenvolvimento em modelos que ressaltam a importância do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação²⁵.
- d) Potência econômico-cultural-militar: em via de mão dupla, muitas universidades alcançam reconhecimento por reverberar e representar a potência e o poder dos países e regiões em que estão situadas; mas também e pela mesma razão, estas instituições concedem respaldo, na forma de *soft power* (poder brando), a suas sedes (países e regiões). De acordo com Nye Jr (2011), *Smart-power* (poder inteligente) é a combinação de *soft power* (poder brando) e *hard-power* (poder duro ou coerção). Em especial, *soft power* é a capacidade de influenciar o comportamento de outros atores ou de conseguir que outros atores tomem como seus interesses que na realidade não o são, por intermédio de meios não violentos e sem a necessidade de efetuar pagamentos. Em outras palavras, é o poder conquistado a partir da capacidade de convencimento, da capacidade industrial avançada e da capacidade de produzir conhecimento de fronteira, inclusive na área militar²⁶.

No âmbito do campo da educação superior, este arranjo de forças centrípetas, composto como um amálgama de capitais econômico, social, político, científico e cultural, é impulsionado pelo (re)conhecimento de suas produções material e simbólica. Desta maneira, como um virabrequim em rotação, o campo da educação superior absorve energias e disponibiliza potência.

²⁴ Para a ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education): “[...] therefore, this report has as a major proposal the creation of a register of recognised external quality assurance agencies operating in higher education within Europe. This proposal is in essence a response to expectations that there is likely soon to be an increase of quality assurance bodies keen to make a profit from the value of a recognition or accreditation label” (2009, p. 27)

²⁵ A Comissão Europeia, em documento síntese sobre a estratégia de desenvolvimento **Europa 2020**, enfatiza: “Precisamos de uma estratégia que nos ajude a sair mais fortes da crise e que transforme a UE numa economia inteligente, sustentável e inclusiva (...). A estratégia Europa 2020 estabelece três prioridades que se reforçam mutuamente: – Crescimento inteligente: desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação. – Crescimento sustentável: promover uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva. – Crescimento inclusivo: fomentar uma economia com níveis elevados de emprego que assegure a coesão social e territorial.” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 5).

²⁶ Joseph Nye Jr é um pensador referencial do “institucionalismo neoliberal” na área de relações internacionais (não confundir com neoliberalismo econômico). Literalmente afirma Nye Jr.: “Smart power is the combination of the hard power of coercion and payment with de soft power of persuasion and attraction” (2011, p. xiii).

Figura 7 – Eixo em formato de ‘virabrequim’

Um eixo em formato de virabrequim, desenhado com vários cotovelos (eixo de manivelas) que transformam o movimento retilíneo (de cada uma dessas forças) em movimento circular, expressando a potência [motora] de [a]tração de um País ou região. A representação, a seguir, ajuda a entender a rotação de um eixo de virabrequim em um motor à explosão.

Fonte: Imagem extraída de < <http://www.akv8.com.br/balanceamento.htm>>).

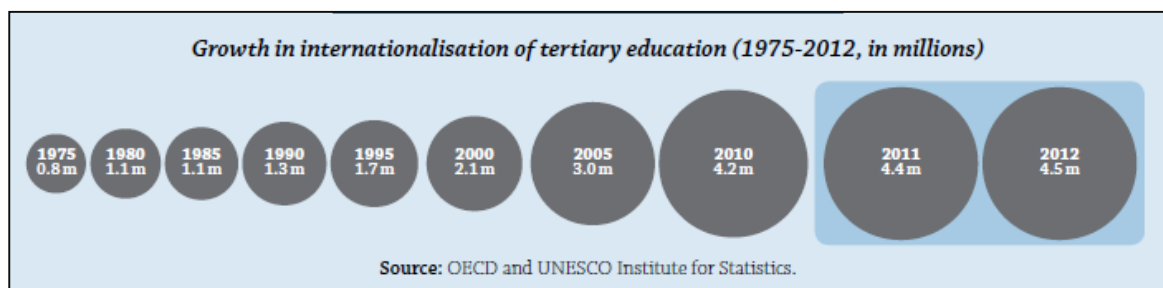
Esta capacidade de conversão, entre outras consequências, atrai para suas coordenadas (reais e virtuais) atores sociais (estudantes, cientistas, artistas, empreendedores, empresários, talentos etc.) de espaços geográficos e sociais distintos. *Grosso modo*, os três principais eixos acadêmico-científicos globais, tendo por pontas de lança EUA, Europa e Oceania-Ásia emergente, atraem atores sociais e recebem energia da periferia, da semi-periferia e, na concorrência, de seus equivalentes do centro do sistema²⁷. Esta capacidade de atração, no que se refere à educação superior, pode ser ilustrada com dados da OCDE, segundo a qual,

[...] 75% dos estudantes estrangeiros estão matriculados em instituições de educação superior de um país da OCDE. Na área da OCDE, os países EU21 [primeiros 21 países a se associarem à União Européia – UE] recebem a maior proporção (39%) de estudantes estrangeiros. Estes 21 países também acolhem 98% dos estudantes estrangeiros matriculados em países da UE. Cerca de 74% dos estudantes estrangeiros matriculados em países EU21 vêm de outro país EU21, demonstrando o efeito das políticas de mobilidade da UE. A América do Norte é a segunda região mais atraente para estudantes estrangeiros, com 21% do total (...). Em 2012, mais de um em cada dois estudantes estrangeiros na educação superior foram inscritos na Austrália, Canadá, França, Alemanha, Reino Unido ou nos Estados Unidos da América. Em termos absolutos, os Estados Unidos acolheu a maioria desses estudantes, com 16% de todos os estudantes estrangeiros, seguido pelo Reino Unido (13%), Alemanha (6%), França (6%), Austrália (6%) e Canadá (5%) (2014, p. 344)²⁸.

²⁷ O relatório da Comissão Europeia **Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo** reconhece que “os desafios globais tornam-se mais prementes. Enquanto a Europa tem de abordar as suas próprias fragilidades estruturais, o mundo está a evoluir rapidamente e será muito diferente no final da próxima década (...). A concorrência das economias desenvolvidas e emergentes está a intensificar-se. Países como a China ou a Índia estão a investir fortemente em investigação e tecnologia, para que as suas indústrias possam ascender na cadeia de valor e ‘dar o salto’ para a economia mundial (...).A Europa tem de agir para evitar o declínio [sem grifos no original]” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010, p. 9)

²⁸ “75% of foreign students are enrolled in tertiary education in an OECD country. Within the OECD area, EU21 countries host the largest proportion (39%) of foreign students. These 21 countries also host 98% of foreign students enrolled in EU countries. Some 74% of foreign students enrolled in EU21 countries come from another EU21 country, demonstrating the effect of EU mobility policies. North America is the second most attractive region for foreign students, with 21% of the total (...).In 2012, more than one in two foreign students in tertiary education were enrolled in Australia, Canada, France, Germany, the United Kingdom or the United States. In absolute terms, the United States hosted most of these students, with 16% of all

Figura 7 - Estudantes de ES matriculados fora de seus País de Cidadania (1975-2012)



Nota-se, assim, que a tendência é de forte crescimento da matrícula em países terceiros, sendo que a maior expansão tem ocorrido na Ásia. De acordo com a OCDE, em 2012, mais de 4,5 milhões de estudantes estavam frequentando uma instituição de educação terciária situada fora de seu domicílio nacional; destes estudantes, 53% são asiáticos provenientes, majoritariamente, da China e Índia (OCDE, 2014, p. 342).

O Departamento de Educação do Governo australiano calcula que a entrada de divisas com serviços educacionais (em todas as etapas e níveis), no ano escolar 2012-2013, foi próxima de \$15 bilhões de dólares australianos, equivalente a US\$11,7 bilhões de dólares norte-americanos. Disto, a educação superior respondeu por \$9.8 bilhões de dólares australianos nesse mesmo período (67.6% do total), correspondendo a US\$7,65 bilhões de dólares norte-americanos (AUSTRALIAN GOVERNMENT, nov. 2013).

O Ministério de Estado para Universidades e Ciência do Governo do Reino Unido calcula em £10,2 bilhões de Libras a entrada de recursos estrangeiros com matrículas de estudantes em instituições de educação superior e com despesas de moradia e manutenção (UK, 2013). David Willetts, ministro da pasta, reconhece a importância da educação superior britânica na pauta de exportações do Reino Unido:

Há poucos setores da economia do Reino Unido com a capacidade de crescer e gerar receitas de exportação tão impressionante como a educação (...). As nossas universidades, faculdades, organizações de qualificação e escolas são reconhecidas globalmente por sua excelência. Temos também muitas empresas de ensino excelentes, tais como Pearson²⁹, um verdadeira grande marca britânica e principal empresa de educação do mundo (...). Os estudantes estrangeiros que vêm para a Grã-Bretanha estudar fazem uma enorme contribuição para a nossa economia. Cada aluno na educação superior, em média, paga taxas de cerca de £10.000 (dez mil Libras) por ano e gasta outro montante enquanto está aqui. Em 2011 e 2012, estimamos que os estudantes estrangeiros que freqüentam instituições de educação

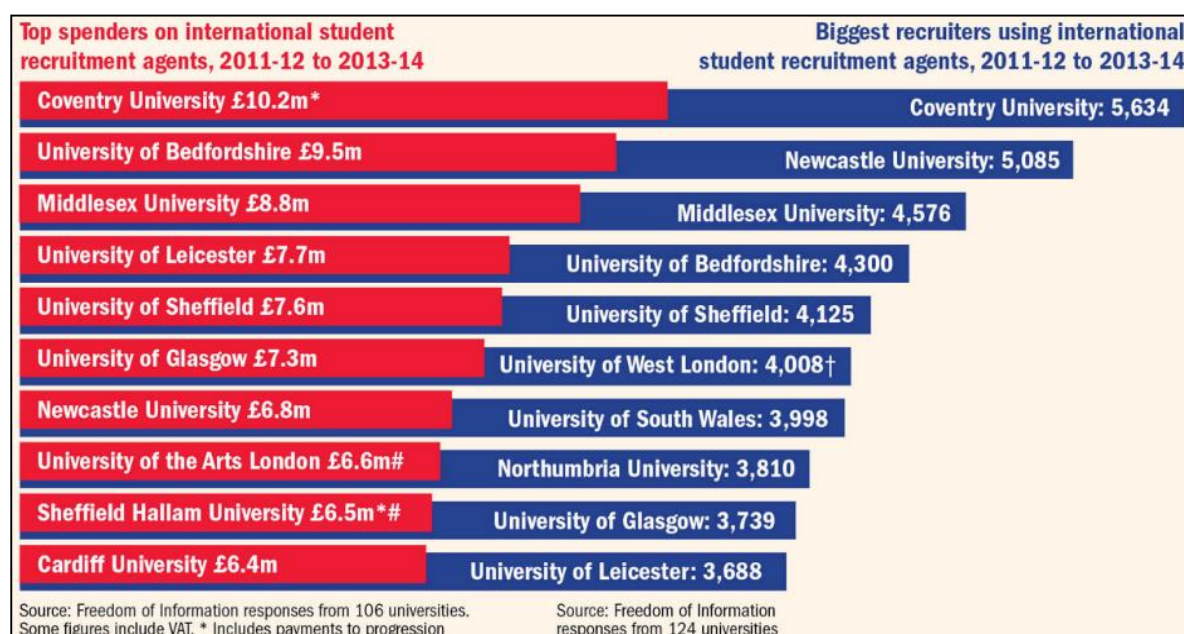
foreign students, followed by the United Kingdom (13%), Germany (6%), France (6%), Australia (6%) and Canada (5%)” (ODE, 2014, p. 344).

²⁹ O jornal Folha de S. Paulo, em matéria sobre a desnacionalização da escola de idiomas Wizard, reporta a respeito da dimensão dos negócios da Pearson no Brasil: Carlos Wizard Martins, que “construiu a maior rede de escolas de idiomas do país, com 2.600 unidades das bandeiras Wizard, Yázigi e Skill, entre outras, vendeu a totalidade do Grupo Multi para o grupo britânico Pearson por R\$ 1,95 bilhão (...). A Pearson não é novata no mercado de ensino brasileiro. O grupo comprou em 2010 os sistemas COC, Dom Bosco, Pueri Domus e Name, adotados em mais de 2.000 escolas. Os britânicos editam ainda o jornal "Financial Times" e detêm, por meio da Penguin, 45% da Companhia das Letras (BARBOSA; MIOTO, 04 Dez 2013).

superior no Reino Unido pagaram £10,2 bilhões de Libras em anuidades e despesas de manutenção/moradia³⁰ (UK, 2013, p. 3).

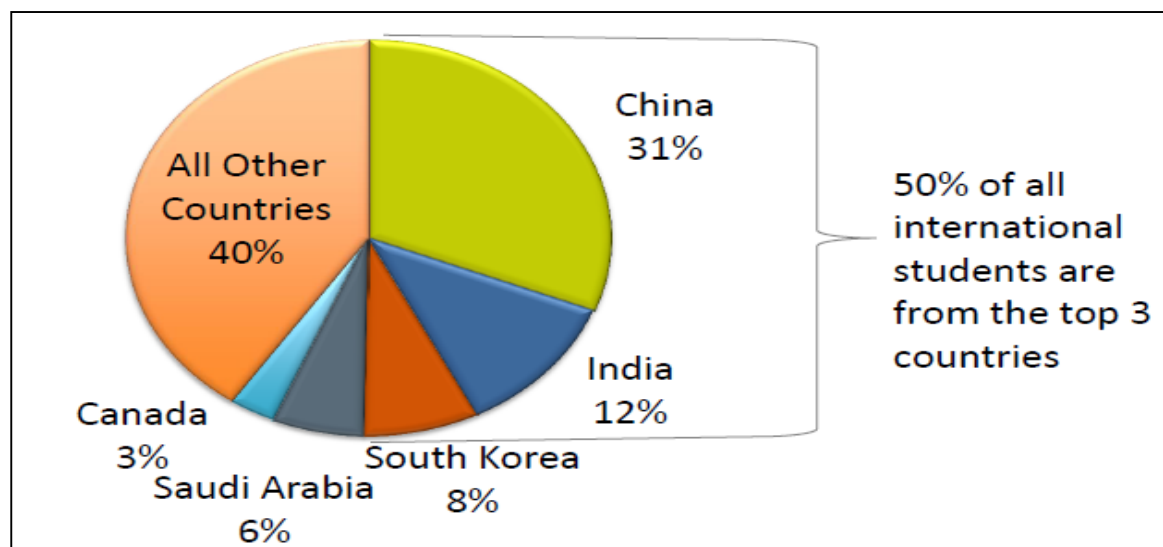
Entretanto, deve-se ressaltar que, de acordo com investigação do periódico **THE (Times Higher Education)**, várias universidades do Reino Unido têm recorrido a agentes externos, com o devido pagamento de comissões, para recrutar estudantes não-europeus. **THE** revela que, no ano acadêmico 2013-2014, foram pagos £86.7 milhões de Libras para os intermediários estrangeiros (Havergal, 19 Feb 2015). Com base em dados da HESA (Higher Education Statistics Agency), no período de 2013-2014, de 179.390 estudantes originários de um País extra-europeu, 58.257 (32,5% do total) foram matriculados em universidades britânicas de maneira comissionada (HAVERGAL, 19 Feb 2015).

Figura 8 – Top 10: Universidades que mais pagaram agentes e que mais recrutaram estudantes



Os EUA é o país que mais atrai estudantes originários de outros países. O Institute of International Education (IIE), que edita **OpenDoors**, um relatório de estatísticas sobre intercâmbio estudantil, contabiliza 886.052 estudantes estrangeiros matriculados em universidades norte-americanas no ano 2013/2014. Desse total, a China é a origem de 274.439 universitários, correspondendo a 31% do total, seguida por Índia (102.673 estudantes) e Coréia do Sul (68.047 estudantes). Esta mobilidade contribui com US\$27 bilhões de dólares para a economia norte-americana.

³⁰ “There are few sectors of the UK economy with the capacity to grow and generate export earnings as impressive as education (...). Our universities, colleges, awarding organisations and schools are recognised globally for their excellence. And we have many excellent education businesses such as Pearson, a truly great British brand and the world’s leading education company. Overseas students who come to Britain to study make a huge contribution to our economy. Each student in higher education on average pays fees of about £10,000 a year and spends more than this again while they are here. In 2011/12 we estimate that overseas students studying in higher education in the UK paid £10.2bn in tuition fees and living expenses” (2013, p. 3).

Figura 9 - Origem dos estudantes estrangeiros nos EUA (top 5)

Fonte: Institute of International Education (IIE), OpenDoors, 2014.

Ausente qualquer forma de preconceito, porém esses dados, relativos a três países anglófonos, Austrália, Reino Unido e EUA, demonstram que a internacionalização da educação superior, por intermédio da mobilidade transfronteiriça de estudantes, para além das possíveis e desejáveis interculturalidade e integração, está sendo, na realidade, uma modalidade de transnacionalização e de venda de serviços, no caso, de “serviços de educação”, conforme o que preconiza o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços – AGCS³¹ (em inglês, General Agreement on Trade in Services – GATS), de 1995, como resultado da Rodada Uruguai (1986-1994), a mesma que encaminhou a criação da OMC (Organização Mundial do Comércio), que veio a surgir oficialmente pelo Acordo de Marrakech de 1995.

Neste sentido, o que se tem chamado de internacionalização da educação superior é, em grande medida, transnacionalização da educação superior, pois a mobilidade de estudantes tem se fundado, majoritadamente, no comércio de serviços de educação terciária, o que contribui para a formação de um mercado mundial de educação superior e menos para a construção de um campo social global de educação superior. Porém, sempre resta, nos campos de educação superior e em outros campos sociais, lutar para que a educação, a cultura, a ciência e o conhecimento sejam tratados como bens a serem solidariamente compartilhados ou como bens públicos, conforme a preconiza a Conferência Regional de Educação Superior – CRES/2008: “A ES é um bem público social, um direito humano e universal e um dever do Estado” (IESALC/UNESCO, 2008).

³¹ O AGCS (GATS) considera quatro as modalidades de comércio de serviços:

a) *Cross-border supply* (oferta transfronteiriça, tais como a educação a distância, educação *on line* e franquias de cursos); b) *consumption abroad* (consumo no exterior pela mobilidade do estudante ao exterior); c) *commercial presence* (presença comercial pela mobilidade da instituição em país diferente de sua sede); d) *presence of natural persons* (presença física do trabalhador da educação no exterior - professores e pesquisadores que trabalham temporariamente no exterior).

Considerações finais

Vislumbró que no había hecho tantas guerras por idealismo, como todo el mundo creía, ni había renunciado por cansancio a la victoria iminente, como todo el mundo creía, sino que había ganado y perdido por el mismo motivo, por pura y pecaminosa soberbia (Gabriel García Marquez por Úrsula - sobre Aureliano Buendía - en *Cien Años de Soledad*).

A educação superior, contraditoriamente, pode tanto fazer parte de um processo “desinteressado” de interculturalidade e de integração de campos sociais acadêmicos como um setor de serviços em processo de transnacionalização “interessado” na formação de um mercado mundial.

O resultado dessa contradição reside na correlação de forças no campo de poder nacional e internacional. Como exemplo, no Brasil, pode-se observar que o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é compatível com o modelo de desenvolvimento econômico baseado no conhecimento (prioritariamente vinculado às Ciências Naturais), com estratégias similares às dos países centrais, ao consignar como objetivos no Decreto n. 7.642, de 13 dez. 2012, de criação do Programa CsF, que o mesmo contribuirá para o “aumento da competitividade das empresas brasileiras” (inciso VIII) e que estimulará e aperfeiçoará “as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação” (inciso IX). Para isso, o Programa CsF prevê a alocação de mais de R\$3,2 bilhões, a serem executados em quatro anos do Programa até 2015 para a atribuição de 101.000 bolsas a estudantes e pesquisadores no País e no Exterior” (BRASIL, 22 fev 2015)

Entretanto, apesar dos declarados resultados esperados, o Programa CsF, para seu sucesso, deve estar conectado com outras políticas públicas, com as políticas econômicas e com um modelo progressista de desenvolvimento do País que, a propósito, tem estado amarrado por altas taxas de juros, câmbio valorizado, desnacionalizações, privatizações, contingenciamentos orçamentários e globalização e regionalização abertas (outras vicissitudes e vícios também barram o desenvolvimento do Brasil: o burocratismo, o patrimonialismo, a corrupção endêmica, a pouca transparência pública e os variados casos de “cercamentos” e expropriações de bens públicos e bens comuns – como aparecem recorrentemente no campo da educação – básica e superior).

Vale frisar ainda que, como já observado no presente capítulo, a educação pública não é distribuída de maneira justa e igualitária e a qualidade educativa tem sido reservada, nas esferas pública e privada, a uma parcela minoritária da população – para os herdeiros de capital cultural e de capital econômico (que podem pagar)³².

Além disso, pelas dimensões do País e pelo proeminente número populacional (mais de 202 milhões de pessoas), pode-se inferir que a internacionalização da educação superior deve ser fundada na interculturalidade, na integração dos povos e na solidariedade. Comparem-se os números de estudantes brasileiros em mobilidade internacional com outros países e será possível perceber que o campo da educação superior do Brasil, fracionado pelo pacto federativo em sistema federal e 27 outros sistemas de educação superior, correspondentes às unidades federativas - 26 Estados e o Distrito Federal, precisa muito avançar na efetiva integração com os campos

³² Há Políticas públicas de promoção e maior acesso à educação superior no Brasil pela ampliação de vagas públicas, por intermédio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pela criação de novas Instituições públicas de educação superior e por programas de bolsas a estudantes como o PROUNI e o FIES. Sobre o REUNI, consultar LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008 (ver referências).

acadêmicos de outros países e regiões, quiçá contribuindo para a formação de um campo global da educação superior.

O campo acadêmico global (em construção?), potencialmente, comporta os espaços sociais ocupados por atores sociais com passaportes simbólicos que lhes concedem o reconhecimento científico pelos pares. De maneira otimista, espera-se que a circulação internacional de ideias (pelo deslocamento físico e virtual – cursos, conferências e palestras – e pela distribuição de capital objetivado em livros, revistas, jornais e demais publicações – material ou digital) e o compartilhamento do conhecimento, da ciência e da cultura permitam a liberação de tantos anos de *soledad* e do *vicio hereditario de hacer para deshacer*, pois como registra e inspira Gabriel García de Marquez,

Cuando Gastón le preguntó (a Aureliano) cómo había hecho para obtener informaciones que no estaban en enciclopedia, recibió la misma respuesta que José Arcadio: ‘Todo se sabe’. Además del sánscrito, Aureliano había aprendido el inglés y el francés, y algo de latín e del griego (2007, p. 433).

Sem *soberbia*, como diz García Marquez, e sem perder as raízes, a América Latina e o Caribe (ALC)³³ podem encontrar a pista para a integração dos campos de educação superior, para isso precisam do exercício da internacionalização solidária e tratar a educação (básica e superior) como um bem público e comum. Com oportunidade, a Declaração da CRES 2008, de Cartagena de Indias, recorre às reflexões de Gabriel Garcia Marquez:

La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del Continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio. Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra (IESALC/UNESCO. Declaración CRES 2008).

Para finalizar, parafraseando Knight (2011, p. 4), não é demasiado ressaltar que a internacionalização da educação superior não é um fim em si mesmo, mas um processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global às atividades próprias das Instituições acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e inovação) e às suas metas e funções, em especial, a formação de pessoal nas diversas modalidades de educação superior³⁴. Ou seja, a internacionalização da educação superior, potencialmente, é meio para a integração e diálogo de culturas e contribui para a justa e correta consecução do plano de desenvolvimento das universidades, logo de suas missões precípuas, acordado pelas instâncias colegiadas institucionais, sob a proteção constitucional em cada País e, em caso de integração, pelos acordos regionais que, necessariamente, devem respeitar a autonomia universitária.

³³ Como se fosse Macondo - a cidade imaginária de *Cien Años de Soledad*, de García Marquez.

³⁴ Literalmente, Knight assevera: “Internationalization is a process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the goals, functions, and delivery of higher education (...).Internationalization is a means to an end, not an end unto itself”.

Referências

ANHEMBI MORUMBI. *Rede Internacional Laureate*. Extraído de <<http://portal.anhemi.br/institucional/rede-internacional-laureate/>>, Acesso em 12 Fev 2015.

AUSTRALIAN GOVERNMENT. Export income to Australia from international education activity in 2012-13. *Research Snapshot*. Australian Education International: November 2013.

AZEVEDO, M.L.N. Integração Regional e Educação Superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. O modelo inglês de educação superior e o processo de Bolonha: integração, internacionalização ou mercadorização do espaço europeu de educação superior? In: AZEVEDO, M.L.N. *Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos*. Maringá: EDUEM, 2008.

BARBOSA, Mariana; MIOTO, Ricardo. Britânicos compram Yázigi, Wizard e Skill por R\$ 1,95 bi. *Folha de S. Paulo*. 04 Dez. 2013. Extraído de <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/142023-britanicos-compram-yazigi-wizard-e-skill-por-r-195-bi.shtml>>, acesso em 04 dez. 2013.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria a ação*. Campinas: Papirus, 1996. Tradução: Mariza Corrêa.

_____. *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

_____. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP – Porto Alegre: Zouk, 2008

_____. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 145, décembre 2002. La circulation internationale des idées. pp. 3-8, doi: 10.3406/arss.2002.2793.

_____. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). (Org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. 15ed. Petrópolis - RJ: Vozes.

BRASIL. *Ciências sem Fronteiras*. O Programa. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Extraído de <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>). Acesso em 22 fev 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. *EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comissão Europeia, Bruxelas, 03 Março 2010.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. 3rd. Edition. ENQA: Helsinki, Finland, 2009

ESTÁCIO. Perfil corporativo. *Relação com Investidores*. Extraído de <<http://www.estacioparticipacoes.com.br/>>, acesso em 22 Fev 2015.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cien Años de Soledad*. Real Academia Española. Madrid/Bogotá, 2007.

HAVERGAL, C. Agents paid an average of £1,767 per non-EU recruit. *THE-Times Higher Education*. 19 feb 2015. Extraído de <<http://www.timeshighereducation.co.uk/news/agents-paid-an-average-of-1767-per-non-eu-recruit/2018613.article>>, acesso em 23 fev 2015.

IESALC/UNESCO. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. *Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Cartagena de Indias, Colombia, 2008.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE). *OpenDoors 2014*. Washington: U.S. Department of State, Nov. 2014

KNIGHT, J. *Five myths about internationalisation*. *International Focus*. issue 67, : 23 fev 2011, London: The UK HE International Unit.

KROTON. *Sobre a Kroton*. Extraído de <<http://www.kroton.com.br/>>, Acesso em 12 Fev 2015.

LIMA, L. C., AZEVEDO, M. L. N. de.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13,n. 1, p. 7-36, mar. 2008

LIRA, D. Só em 2013, faculdades ganharam R\$ 750 milhões de isenção de impostos com Prouni. *iG São Paulo*. 28 ago 2014. Extraído de <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-08-28/so-em-2013-faculdades-ganharam-r-750-milhoes-de-isencao-de-impostos-com-prouni.html>>, acesso em 22 fev 2015.

LORENZONI, I. *PROUNI*. Programa completa 10 anos com maior oferta de bolsas desde que foi criado. 26 dez de 2014. Extraído de <portal.mec.gov.br>, Acesso em 22 Fev 2015.

NOSELLA, P. *Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo*. 2015. Mimeo.

_____. *Mensagem Eletrônica* destinada a Mário Luiz Neves de Azevedo. 27 Jan 2015.

POLANYI, K. *A grande transformação: as origens de nossa época*. tradução de Fanny Wrabel. 2a. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NYE Jr, J. *The Future of Power*. New York: Public Affairs (Perseus Books): 2011.

TOLEDO, J. R. de. Pátria Especuladora. *O Estado de S.Paulo*. 16 fev. 2015. Extraído de <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,patria-especuladora-imp-,1635087>>, Acesso em 22 fev 2015.

_____.; SALDAÑA, P.; BURGARELLI, R. - O Estado de S.Paulo. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a R\$ 13,4 bi, mas ritmo de matrículas cai. *O Estado de S.Paulo*. 15 fev. 2015. Extraído de <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4-bi-mas-ritmo-de-matriculas-cai-imp-,1634714>>, Acesso em 22 fev 2015.

_____.; OSCAR, N.; SALDAÑA, P.; BURGARELLI, R. Com novas regras no Fies, mensalidades reverterem queda e voltam a subir. *O Estado de S.Paulo*. 16 fev. 2015. Extraído de <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-novas-regras-no-fies-mensalidades-revertem-queda-e-voltam-a-subir,1634994>>, Acesso em 22 fev 2015.

UK. *International Education: Global Growth and Prosperity*. Industrial Strategy: government and industry in partnership. Foreword: David Willetts (Minister for Universities and Science). London, July 2013.

WIT, H. de. *Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions*. *International Higher Education*. Center for International Higher Education. The Boston College. Boston, nº. 64, Summer 2011, p. 6-7.

Recebido em: 20/05/2015

Aceito em: 30/07/2015