

ENSINO SUPERIOR: O MOMENTO CRÍTICO*

CHRISTOPHE CHARLE**

LUIGI DEL BUONO***

CHRISTOPHE GAUBERT****

CHARLES SOULIÉ*****

RESUMO: Com a aplicação da reforma dita do “LMD” (*Licence, Master, Doctorat*),¹ as universidades francesas iniciaram um processo que, segundo seus idealizadores, vai facilitar a harmonização dos currículos europeus e a mobilidade internacional dos estudantes. Ora, uma análise mais aprofundada revela que essa reforma é norteadada por outras lógicas que favorecem mais particularmente o desenvolvimento da concorrência entre estabelecimentos e uma maior “mercadorização” do ensino superior. Com essa reforma, a preocupação pela democratização do ensino superior parece ter completamente desaparecido e o lugar concedido a uma pesquisa livre e autônoma – que, entretanto, está na própria base da idéia de universidade –, parece ter sido reduzido ao estrito mínimo, em virtude, entre outras coisas, do desenvolvimento de uma concepção utilitarista e mercantil tanto do ensino como da pesquisa.

Palavras-chave: França. Reforma universitária. LMD. Democratização. Autonomia da pesquisa.

* Tradução de Alain François. Este artigo foi publicado na França em *Regards sur l'actualité*, nº 301, maio 2004, p. 21-36; La documentation française.

O texto apóia-se nas discussões e propostas da Associação de Reflexão sobre os Ensinos Superiores e a Pesquisa (ARESER), presidida por Daniel Roche, e cujo secretário é Christophe Charle, e nas do Collectif Abélard que publicou recentemente *Universitas calamitatum: le livre noir des réformes universitaires*, Editions du Croquant, coll. “Savoir/agir”, déc. 2003.

** Historiador, Universidade de Paris-I. *E-mail:* Christophe.Charle@ens.fr

*** Físico, Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS).

**** Sociólogo, Universidade de Limoges.

***** Sociólogo, Universidade Paris VIII.

HIGHER EDUCATION: THE CRITICAL MOMENT

ABSTRACT: With the introduction of the reform called 'LMD' (*Licence, Master, Doctorat*), the French universities started a process that, in according to its idealizing, will facilitate de harmonization of the European curriculum and the international mobility of the students. However, one more deep analysis shows that this reform is guided by others logic that support, more particularly, the development of the business competition among the educational institutions and the commodification of the higher education. With this reform, the preoccupation about democratization of the higher education looks to be completely disappeared and the place given to the free and autonomous research, that in the other hand is in the basis of the idea about university, to be reduced to the strict minimum, owing to, among other things, the development of an utilitarian and commercial conception of both, education and research.

Key words: France. University reform. LMD. Democratization. Research autonomy.

Pouco depois da posse da atual equipe governamental, dois dos autores deste texto publicavam um artigo na seção Opinião do jornal *Le Monde*, em 12 de julho de 2002. Nele, defendiam a idéia de que os problemas do ensino superior e da pesquisa, esquecidos quando das campanhas presidencial e legislativa de 2002, não deixariam de ressurgir de modo agudo em curto prazo. Menos de dois anos depois, o prognóstico se confirmou. Enquanto a reforma dita do Licence, Master, Doutorado (LMD) está sendo progressivamente implementada, descobre-se cada vez mais claramente que ela precisa de recursos humanos e financeiros, caso queiramos que “a oferta” de novos diplomas não se limite a uma nova roupagem. Do lado da pesquisa, a crise provocada pelas restrições orçamentárias estabelecidas em 2003 suscitou uma mobilização nunca vista antes (mais de 62.000 assinaturas no abaixo-assinado promovido pelos diretores de laboratório). Um fato mais notável ainda é que, além dos milhares de pesquisadores, docentes pesquisadores, doutorandos, engenheiros e técnicos dos laboratórios que defendiam seu instrumento de trabalho, o apelo dos pesquisadores conseguiu o apoio de muitos cidadãos.

Seria errado, entretanto, acreditar que isto não passa de uma crise conjuntural que, periodicamente, pode abalar a França, o ensino su-

perior e a pesquisa. As dificuldades orçamentárias e os movimentos esporádicos de rejeição das reformas são os sintomas de um mal-estar que perdura desde a segunda massificação do ensino superior, nos anos de 1980, marcada por mobilizações estudantis, repetidas e com origens múltiplas. Apesar dos esforços orçamentários daquela década, concedidos para enfrentar a abertura das faculdades a novos públicos, as universidades francesas e seus estudantes permanecem globalmente menos favorecidos que seus equivalentes dos outros países europeus. De fato, a despesa média por estudante universitário revela um atraso de 11% em relação ao nível médio dos países da OCDE e aloca-se menos dinheiro público a um estudante universitário do que a um aluno de colégio. Em 1996, o relatório Fauroux já estimava que o esforço suplementar necessário para inserir as universidades francesas nos padrões europeus era da ordem de 6,3 a 13,5 bilhões de francos (ou seja, 1 a 2 bilhões de Euros).² Por outro lado, a vontade louvável de descentralizar para melhor espalhar a oferta de ensino superior no conjunto do território multiplicou o número de pequenas universidades. Com a abertura europeia e mesmo mundial do ensino superior desejada pelos governos ocidentais, essas instituições ainda recentes correm o risco de enfrentar uma concorrência mortal se não encontrarem parcerias ou especialidades para se afirmarem perante estabelecimentos mais antigos e diversificados.

Todos os interessados (universitários, pesquisadores, estudantes, pais de estudantes) sentem de modo confuso essas carências ou ameaças, das quais a crise atual apenas fornece os pródromos. A abertura europeia e a experiência do atraso francês vivida por um número crescente de estudantes, doutorandos ou alunos de “post-doc” que estudam no exterior somente podem acelerar a conscientização quanto à existência de uma defasagem entre o discurso oficial e os esforços realmente envidados para remediar essas carências. A “fuga dos cérebros”, em certas disciplinas científicas onde existem mais possibilidades de mobilidade, é um sinal precursor disto.³ Contudo, entre os responsáveis políticos, prevalece um otimismo de praxe (reformemos e tudo melhorará), uma resignação desanimada (nada mais podemos fazer em razão das restrições financeiras) e até um franco cinismo (que os melhores ganhem, apenas eles têm futuro). Essas três atitudes revelam uma adesão à filosofia neoliberal difundida pelos grandes organismos de reflexão e de previsão.⁴ Essas instituições de perícia apresentam como inelutáveis

escolhas que, aparentemente, repousam sobre temáticas progressistas, esclarecidas, modernizadoras (desenvolver “a economia do conhecimento”), mas que, na verdade, renunciam a tratar os mal-estares estruturais das universidades francesas. Espera-se a salvação da seleção “natural” promovida pela concorrência num âmbito internacional. Diante da impossibilidade de mudar as universidades, trata-se de mudar de universidade, isto é, abrir mão de um certo número de princípios fundadores do ensino superior: liberdade de escolha, autonomia intelectual, promoção social aberta a todos. Os chavões da moda (mobilidade, internacionalização, democratização, profissionalização, autonomia) parecem retraduzir esses valores, mas, na prática, essa tradução costuma ir de encontro aos objetivos gerais que alardeiam.

Onde está a preocupação com a democratização?

Não somente a universidade francesa recebe menos financiamentos que a dos outros países europeus, mas o ensino superior francês é muito desigualitário. Sua abertura recente para estudantes de origens populares se deu basicamente mediante carreiras [ou áreas de conhecimento] bem determinadas, pouco seletivas, mas com perspectivas de emprego limitadas (ver Tabela 1).

Assim, a proporção de filhos de executivos superiores/profissionais liberais é muito mais alta nas CPGE e em medicina, e nitidamente inferior à média em Letras, nos IUT e nas STS. Ora, as CPGE dão acesso às “grandes écoles”, especialidade francesa por excelência, pois o ensino superior francês se distingue do dos outros países europeus por um dualismo secular entre universidades e grandes escolas. A reforma do LMD, embora vise uma harmonização europeia dos currículos, não vai mudar muita coisa nesse quesito. É verdade que, neste caso, é a reprodução das “elites no poder” que está em jogo, elites que recrutam sempre em circuito fechado e que, afinal, recorrem muito pouco às universidades. Assim, 77,7% dos alunos da Escola Normal Superior da Rue d’Ulm, 77% da Escola Politécnica e até 81,5% do Instituto de Estudos Políticos de Paris são oriundos das categorias executivos superiores e profissionais liberais. Mesmo se este último, por meio das “convenções ZEP [Áreas de educação prioritárias]”, tentou oferecer uma imagem mais social, e fortemente midiaticizada.⁶

Tabela 1

Origem socioprofissional (em %) dos estudantes franceses nas principais carreiras (ou áreas de conhecimento) do ensino superior em 2002-2003 (França metropolitana + DOM – Departamentos de Ultra-Mar)

	CPGE*	Saúde	Direito	Ciências/S TAPS*	Outros ensinos	Econo- mia	Letras	IUT*	STS*	Total
Altos Executivos/ Prof. Liberais	49,6	45,1	37,4	35,4	33,7	29,9	27,4	26,4	13,7	31
Profissões intermediárias	14,1	15,1	12,6	17,4	12,9	13,8	16,3	19,7	15,6	15,3
Empregados	8,2	6,7	13,3	12,7	8,6	13,3	14	15,6	15,5	12,3
Agricultores/ Artesãos/ Comerciantes	9,1	6,7	9,7	8,8	11	10,4	8	11,1	12,5	9,6
Operários	5,1	5	9,1	10,6	5,8	12,4	11,1	16	20	10,8
Aposentados/ Inativos/ N.R	14	21,3	17,9	15	28	20,2	23,2	11,2	22,7	20,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total (em número)	69.658	127.602	154.118	289.740	331.765	142.779	421.255	109.021	230.496	1.876.434

Fonte: Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 171.

CPGE: Cursos preparatórios (*Classes préparatoires*) para as grandes escolas (*Grandes écoles*);⁵ STAPS: Ciências e técnicas das atividades físicas e esportivas; IUT: Institutos universitários de tecnologia; STS: Seções de Técnicos Superiores.

Essas desigualdades de recrutamento são reforçadas por desigualdades de tratamento. Em 2002, os poderes públicos destinavam 11.450 euros por estudante dos cursos preparatórios ou das STS, e aproximadamente metade por estudante das universidades (exceto os IUTs e as Escolas de Engenheiros), ou seja, 6.840 euros, ao passo que a despesa é de 9.100 euros para os de IUT e 11.910 euros para os estudantes de engenharia.⁷ Portanto, nas universidades (fora os IUT), os estudantes de origem popular, como são proporcionalmente mais numerosos, encontram-se duplamente sem recursos em relação a seus *alter ego* (se é que podemos chamá-los assim) dos cursos preparatórios, ou àqueles que conseguiram ingressar numa STS ou num IUT. Além do mais, dentro da própria universidade, observam-se grandes disparidades entre as faculdades e institutos, as quais costumam duplicar as desigualdades sociais de origem ao darem mais aos que têm mais, e menos aos outros (ver Tabela 2).

Ao sub-financiamento crônico das universidades, que não data de ontem, apesar das críticas formuladas em inúmeros relatórios que se

Tabela 2

Estimativa da despesa pública média em educação na universidade em 2001
(em euros e por estudante)

	Direito e Ciências econômicas	Letras e Ciências Humanas	Ciências	Disciplinas Médicas
Graduação	14.929	19.855	33.889	41.204
Mestrado	21.796	22.543	66.882	82.408
Doutorado	39.114	34.934	52.998	111.519

Fonte: S. Zuber, *L'inégalité de la dépense publique d'éducation en France: 1900-2000* (A desigualdade da despesa pública em educação na França: 1900-2000), tese de mestrado orientada por Thomas Piketty, EHESS, 2002-2003.

tornaram letra morta, acrescentam-se, portanto, desigualdades de tratamento que fazem do ensino superior francês um sistema particularmente segregado e hierarquizado.⁸ Ora, essa constatação é geralmente ignorada pelos “modernizadores” que, quando a reconhecem, costumam presumir que os benefícios da “autonomia” e da concorrência generalizada entre estabelecimentos (os quais, por sinal, disporão de recursos muito desiguais para tanto...) não somente vão resolver esses problemas de financiamento e de desigualdade como vão dar à luz “pólos de excelência”.

De que internacionalização estamos falando?

A questão dos recursos se coloca também com força quando nos interessamos pela vertente internacional das reformas em curso. De fato, é em nome da adaptação aos desafios da globalização, da mobilidade internacional dos estudantes e da construção europeia que processos como essa reforma do LMD, que traduz as formações em termos de ECTS (*European Credit Transfer System* [Sistema Europeu de Transferência de Créditos]) etc., foram empreendidos. Entretanto, essa abertura internacional levanta muitos problemas. A noção “de espaço universitário europeu” é muito vaga. E não é apelando para a imagem romântica da Universidade medieval (ritualmente invocada quando dos encontros da Sorbonne, em 1998, ou de Bolonha, em 1999), com seus estudantes itinerantes que acorriam para escutar religiosamente os São

Tomás ou Abelardo da época, que conseguiremos esclarecer os universitários encarregados de construir, no cotidiano, e *com um orçamento quase constante*, esse espaço de trocas.

No que tange à mobilidade dentro da União Européia, está claro que programas como o ERASMUS⁹ se dirigem antes a estudantes financeiramente favorecidos. De fato, a barreira da língua é menos forte para os estudantes oriundos de camadas sociais abastadas, e a barreira financeira continua decisiva: dificilmente se pode deixar seu país para ir estudar numa grande cidade estrangeira, por um ano ou quase, com o único recurso suplementar da bolsa de mobilidade (entre 100 e 150 euros por mês), que, eventualmente, pode somar-se a uma bolsa nacional de um valor ligeiramente mais elevado. A mobilidade custa caro, e imaginar que um dia um programa europeu de dimensão faraônica permitirá que qualquer estudante possa ficar no exterior por um bom tempo (pelo menos uma vez durante a sua escolaridade), quando a prioridade alardeada é a limitação dos financiamentos públicos, parece não passar de carta de intenção.¹⁰ A realidade é muito mais prosaica: por motivos de custos, a mobilidade em boas condições será reservada a quem puder pagar por ela, e a quem tiver sido selecionado como fazendo parte da elite merecedora, duas categorias que costumam se recobrir e que, na França, por sinal, convergem para a figura do aluno das carreiras (ou áreas de conhecimento) seletivas.

Quanto à mobilidade fora da União, os estudantes estrangeiros acolhidos na França vindo de países ricos ou emergentes são explicitamente privilegiados, em detrimento de estudantes provenientes de países com nível de vida mais baixo, sempre suspeitos de serem trabalhadores imigrados disfarçados.¹¹ A temática da “ajuda ao desenvolvimento”, muito prezada, em particular nos anos de 1960/70, vai se desvanecendo aos poucos em proveito de uma visão basicamente mercantil das trocas acadêmicas. De fato, paralelamente à emergência de uma burguesia “moderna” e internacional,¹² dotada de capital cultural, fenômeno já amplamente observável nas grandes universidades americanas, desenha-se também uma tendência para a industrialização do ensino superior, em escala mundial, com declaradas finalidades utilitaristas e mercantis. Ela se instaura pela construção de um “espaço europeu do ensino superior” e pelas negociações conduzidas no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio dos Serviços (AGCS). Por meio das reformas atuais do ensino superior, o governo francês parece trazer sua contribuição para a edificação desse novo

internacionalismo, ao mesmo tempo em que oferece aos estabelecimentos de ensino superior franceses a possibilidade de se envolverem ativamente nessa fase de mercadorização do ensino.

Para os “modernizadores”, o ensino superior também é um comércio. Países como a Nova Zelândia, a Austrália ou os Estados Unidos, governados por elites resolutamente neoliberais, entenderam isto há muito. Assim, na Austrália, os serviços de educação são a terceira fonte de exportação em termos de serviços e a décima quarta fonte de exportação em termos gerais. Essa situação é semelhante na Nova Zelândia. Nos Estados Unidos, as exportações de serviços de educação alcançavam sete bilhões de dólares em 1998; existem universidades privadas com fins lucrativos (como o grupo “Sylvan Learning”, por exemplo, cotado em Bolsa), e algumas universidades famosas abriram sucursais no exterior e propõem formações por Internet. Ora, a comercialização do ensino superior é dificilmente compatível com a tradição da educação como serviço público, tal como (ainda) existe na França e na Europa, onde as taxas de matrícula na universidade e mensalidades são baixas e onde o essencial do financiamento é de origem pública.¹³

Essas trocas de tipo comerciais se estabelecem essencialmente entre países desenvolvidos e visam um público de clientes solvíveis, capazes de se autofinanciar. Como disse o diretor geral da agência Edufrance¹⁴ numa entrevista amplamente divulgada: “Queremos acolher estudantes de países industriais e emergentes que garantam financeiramente sua formação de modo a propor uma alternativa ao sistema de bolsas ou intercâmbios”. A caça aos estudantes *solvíveis* no grande mercado da educação está aberta. Os outros que fiquem esperando. E, sem dúvida, os “modernizadores” pensam poder resolver os problemas de financiamento evocados acima apelando maciçamente para o mercado, verdadeiro *deus ex machina* dos tempos modernos, e também para a figura do estudante-cliente-consumidor.

As injunções dos “modernizadores” lembram as receitas preconizadas pelo Banco Mundial para desenvolver o ensino superior nos países subdesenvolvidos, com custos menores e, de preferência, na base de investimentos privados. Sem muito exagero, podemos dizer que a “modernização” constitui um plano de ajuste estrutural da universidade, com, ao final, o agravamento das desigualdades e a chegada providencial de investidores “parceiros”...

Estudantes: futuros clientes da “empresa universidade”?

O novo ensino superior europeu busca de fato instaurar um novo modelo de universidade. Trata-se de uma universidade concebida como uma empresa, chamada a enfrentar a concorrência nacional, européia ou mundial e a criar alianças com outros parceiros acadêmicos. Assim se explica a recorrência do tema da “autonomia” das universidades que, num país centralizado como a França, se reveste de uma feição toda particular. No começo de 2003, o governo propôs um anteprojeto de lei relativo à “autonomia” dos estabelecimentos universitários, depois rebatizado de “Lei de Modernização”. O objetivo dessa reforma é, entre outros, o de conceder mais autonomia às universidades e mais poder a seus reitores, transformados em gerentes, em detrimento do “parlamento” que os Conselhos Universitários constituíam. Se esse projeto for adotado, os reitores de universidade terão, nessa nova universidade, um estatuto próximo do dos reitores americanos das grandes universidades privadas. Seu papel também deverá evoluir: o componente gerencial ficará mais forte e os serviços comerciais se multiplicarão de modo a obter mais “recursos próprios”. Menos dependentes dos conselhos que os elegeram, esses reitores se verão investidos de novos poderes, especificamente para com “seu” pessoal. Eles fixarão as tarefas profissionais de cada um e orientarão as atividades de ensino e de pesquisa.¹⁵ O pessoal “IATOSS” (Engenheiros Administrativos, Operários, Técnicos de Saúde e Sociais), da mesma forma, terá um estatuto de “contratados”¹⁶ e todos os assalariados da pequena empresa universitária poderão assim ser “eficientemente mobilizados”, isto é, postos a serviço de objetivos que não vão mais necessariamente ter a ver com serviço público.

O aumento da autonomização das universidades e da concorrência entre elas vai inevitavelmente ampliar as diferenças entre estabelecimentos desigualmente “livres” de fixar o valor de suas taxas de matrícula e de estabelecer um *numerus clausus*. A lógica da luta de todos contra todos vem se impondo à fina força: a universidade de Paris IX-Dauphine, que se define como uma “universidade de tecnologia em ciências das organizações e da decisão”, já adotou o estatuto específico de “grande estabelecimento”.¹⁷ Os estabelecimentos menores, por sua vez, se verão confinados ao nível “L” do LMD, assim como ao nível do *Master* profissional. Em virtude da deserção do Estado, os recursos de que es-

As universidades de “segunda classe” (os colégios universitários) disporão vão depender de seu envolvimento em seu ambiente econômico e social e de sua aceitação em relação à demanda externa. Essa dependência será aumentada pela perda progressiva de referência nacional dos currículos e diplomas, induzida pela reforma LMD. Assim, a maioria dos primeiros ciclos das universidades menos ricas terá de prestar um serviço público mínimo a estudantes pouco selecionados.

De que profissionalização estamos falando?

É também em nome da “necessária profissionalização” dos estudos universitários que os “modernizadores” justificam suas reformas. Ora, uma coisa que muita gente tende a esquecer é que o ensino superior francês já se profissionalizou fortemente desde o começo dos anos de 1980, primeiro pelo desenvolvimento das formações em nível de graduação. Entre 1980 e 2002, a população matriculada no ensino superior passou de 1.181.000 a 2.209.200 estudantes, ou seja, aumentou 87%. Por outro lado, as matrículas passaram de 61.421 a 169.075 (+275%) nas STS, e de 52.335 a 109.021 (+108%), nos IUTs. Da mesma forma, as escolas profissionais se desenvolveram muito. A população formada pelas escolas de engenharia passou de 37.000 em 1980/1981 a 102.400 em 2002/2003, ou seja, cresceu em 176%, ao passo que a das escolas de comércio, gestão, contabilidade e venda pulou de 15.800 a 74.000, ou seja, quase quadruplicou.¹⁸ Quanto às carreiras (ou áreas de conhecimento) puramente universitárias, o número de Diplomas de Estudos Superiores Especializados (DESS) outorgados passou de 6.379 em 1982 a 38.094 em 2001, ou seja, se multiplicou por mais de seis vezes, enquanto o número de Diplomas de Estudos Aprofundados (DEAs), equivalentes ao mestrado, aumentou apenas de 14.816 a 24.503 (+65%), e o de doutorados menos ainda, de 7.052 em 1982 a 9.991 em 2000 (+41,6%).¹⁹

Nesses vinte últimos anos, assistimos, portanto, a uma expansão contínua das carreiras (ou áreas de conhecimento) profissionais na universidade, ao passo que as carreiras (ou áreas de conhecimento) de pesquisa (DEA e doutorado) diminuíam proporcionalmente. Por sinal, essa multiplicação das carreiras (ou áreas de conhecimento) profissionais ocorreu freqüentemente em detrimento das carreiras (ou áreas de conhecimento) gerais. De fato, a verdadeira profissionalização custa caro,

mesmo se, do ponto de vista estritamente contábil, os estágios constituam uma economia em relação ao ensino “presencial”. Logo, existe um forte risco de que, por falta de recursos suplementares, a multiplicação dos *Masters* profissionais, já observável hoje em dia na universidade, se reduza a uma mera “profissionalização dos pobres”, isto é, sem outros recursos do que aqueles retirados das carreiras (ou áreas de conhecimento) gerais ou de pesquisa.

A inflação recente, e um tanto anárquica, das carreiras (ou áreas de conhecimento) profissionais na universidade (DESS, *magistère*,²⁰ graduação profissional em três anos, etc.) acarreta, por outro lado, uma depreciação dos diplomas outorgados, e já está mais do que na hora de criticar suas modalidades de elaboração. Como escreveu o Tribunal Superior de Contas num relatório recente:

Afinal, nesse processo em que as iniciativas se multiplicam e não procedem nem de uma programação conjunta, nem de análises prospectivas, não se pode excluir *a priori* nem os efeitos de moda, nem os erros de antecipação das perspectivas de emprego, uma vez que é difícil realizar avaliações precisas por falta de distanciamento. A adaptação do sistema de ensino superior não pode, nesse campo, seguir apenas a conjuntura, pois as evoluções dos ofícios (*métiers*) são rápidas demais para que seja possível tirar conclusões de longo prazo de pareceres instantâneos. Mesmo supondo que sejam conhecidos, os desejos imediatos das empresas não podem, por outro lado, constituir um elemento exclusivo de pilotagem do ensino universitário, cuja vocação é preparar para a vida ativa como um todo e não apenas para o primeiro emprego.²¹

Portanto, a profissionalização da universidade surge muitas vezes como um empreendimento demagógico. Pode ser que se apóie nas expectativas mais ou menos vagas de estudantes legitimamente inquietos com seu futuro para lhes propor saberes ou *know-how* mais ou menos desvalorizados e, pelo menos, muito afastados daquilo que constitui os saberes mais adiantados produzidos no âmago de cada disciplina. Cabe a esses novos “técnicos” desprovidos do saber de sua prática fazer reconhecer, por sua conta e risco, seus créditos no mercado de trabalho.²²

Pode-se acrescentar que não existe apenas um mundo profissional, o de uma “empresa” promovida a mito, que manifestamente obnubila muitos “modernizadores”. A principal perspectiva de emprego dos formados em Letras e Ciências Humanas continua sendo o setor público. Do mesmo modo, em termos de inserção, a superioridade

das carreiras (ou áreas de conhecimento) profissionais da universidade (no sentido estrito) sobre as carreiras (ou áreas de conhecimento) gerais está longe de comprovada. Afinal, a formação fornecida pelas grandes escolas é explicitamente generalista, o que leva a se perguntar se essas formações gerais não são menos ameaçadas de obsolescência que as formações profissionais. Entretanto, não se trata de apregoar o retorno ao modelo das antigas faculdades acadêmicas, que mantinha afastado tudo o que tinha a ver com o “profissional” (as artes liberais contra as artes mecânicas), mas simplesmente de alertar contra a nova moda da profissionalização desmedida, sem recursos intelectuais e materiais, que produz mais desigualdades ainda e tem muitos efeitos perversos.

Da vocação da universidade

Mais geralmente, todos esses debates relativos à profissionalização nos levam a questionar a vocação atual da universidade. Será a de se transformar num aglomerado de escolas profissionais, no qual a formação para a pesquisa ocupará apenas um lugar tornado marginal? De fato, hoje em dia, é em nome do suposto interesse dos estudantes (simultaneamente descritos como escolarmente pouco adaptados e confrontados a perspectivas de emprego incertas), assim como em nome da utilidade social ou econômica dos saberes produzidos ou transmitidos, que se decide diminuir a proporção relativa dos ensinamentos julgados “teóricos” demais. Esses últimos são então reservados a uma minoria de estudantes (franceses ou estrangeiros), social e escolarmente privilegiados e reunidos em estabelecimentos “de excelência”. Essa tendência é ainda acentuada pela participação cada vez mais forte de representantes do “mundo profissional” na definição das “ofertas de formação” das universidades. *Via* a profissionalização, os programas sofrem uma redefinição instrumental, conforme as demandas insistentemente reiteradas dos poderes econômicos. Em nome da “profissionalização”, esses mesmos programas devem ser retraduzidos em termos de “competências” individuais, e tudo o que não for julgado como objetivável num CV e imediatamente operacional se vê afastado ou ameaçado de redefinição.

Assim, a ênfase recai exclusivamente sobre o curto termo, sobre os saberes que, supostamente, têm aplicações diretas ou são economicamente rentáveis, em detrimento da pesquisa fundamental e da transmissão de disposições para a invenção. Essa passagem para uma concepção pu-

ramente utilitária e instrumental do conhecimento, muito afastada dos ideais acadêmicos tradicionais, ameaça a liberdade intelectual.²³ De fato, essa mudança de foco utilitarista e mercantil da universidade levanta de modo particularmente agudo a questão da autonomia da pesquisa. Ora, a especificidade da universidade, desde sua fundação medieval, sempre foi a de constituir um espaço único, singular, onde o saber é ao mesmo tempo produzido e transmitido. Onde, portanto, o ensino não pode ser separado da pesquisa. É o que justifica o estatuto de “docentes pesquisadores”, distinto do dos docentes do ensino médio ou dos professores das escolas diretamente profissionais (escolas de comércio ou de engenheiros, por exemplo). Além do mais, não podemos esquecer que as funções de pesquisa tendem a se desenvolver nos setores mais altos de escolas, que se orgulham, por exemplo, do alto número de doutores entre seus docentes, da importância de seus laboratórios de pesquisa etc., o que atesta claramente a necessidade (pelo menos simbólica) da aliança entre ensino e pesquisa. Há quem não deixará de objetar que o que é bom para “a elite” não é necessariamente bom para o “povo”. Aceitar isso seria reconhecer o fracasso de toda a política conduzida há vinte anos e admitir que não se concebe mais a “democratização” do ensino superior senão no modo de uma democratização segregadora, já amplamente instaurada. Comparado ao dos outros países, o ensino superior francês sofre demais pela disjunção entre as universidades e os organismos de pesquisa especializados. Aumentar a hierarquização das universidades, esfumar os estatutos dos universitários, como propõe o relatório Belloc, levar ao extremo a lógica regional, significa dar as costas à verdadeira circulação internacional dos(as) estudantes, universitários(as) e pesquisadores(as), única garantia para manter a França entre os países que ainda contam com um futuro e apostam nele. Para quem está comprometido com um ideal completamente diferente, o do programa de uma universidade republicana que ainda resta efetivar, no sentido da liberdade intelectual, do compartilhamento do saber e de um vetor de mobilidade social, parece estar mais do que na hora de dissipar as ilusões sobre as quais repousam as medidas em pauta.

Notas

1. N. do. T.: Com a reforma, o ensino superior passa a ter semestre de 30 ECTS (Sistema de Créditos Europeus Transferíveis) e três níveis: L = Licence: 6 semestres 180 ECTS. Pode ter vocação generalista ou profissional; M = Master: 120 ECTS, pode ser Profissional ou de

- Pesquisa; D = Doctorat: os titulares de um Master pesquisa podem preparar uma tese de doutorado (180 ECTS).
2. *Pour l'école* (Para a escola), relatório da comissão presidida por Roger Fauroux, Paris, Calmann-Lévy, La Documentation française, 1996, p. 242.
 3. Sobre esse ponto, ver o dossiê especial do *Le Monde*, 3 mar. 2004, intitulado: “Matière grise, les batailles mondiales”.
 4. Ver “Entreprises académiques”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 148, juin 2003, em particular o artigo de Pierre Millot, “La reconfiguration des universités selon l’OCDE. Économie du savoir et politique de l’innovation”, p. 68-73. Sobre esse ponto, ver também: Jean-François Bachelet, *L’université impossible: le savoir dans la démocratie de marché*, Bruxelles: éd. Labor et éd. Espace de liberté, coll. “Liberté, j’écris ton nom”, 2003.
 5. N. do T.: As “Grandes Écoles” são prestigiosas escolas universitárias que praticam uma seleção rigorosa por meio de concurso de ingresso. As chamadas “Classes préparatoires”, que podem durar de dois a três anos, preparam para esses concursos.
 6. Para a Escola Normal Superior e a Escola Politécnica, os números são tirados de Christian Baudelot e Frédérique Matonti, “Les normaliens: origines sociales”, in: *École normale supérieure, le livre du bicentenaire*, Paris: PUF, 1994, p. 156 e 164. Quanto ao IEP de Paris, os dados provêm da obra de Alain Garrigou, *Les élites contre la République, Sciences Po et l’ENA*, Paris: La Découverte, 2001, p. 148. Para um histórico do recrutamento social das grandes escolas: Michel Euriat, Claude Thélot, “Le recrutement social de l’élite scolaire en France, Évolution des inégalités de 1950 à 1990”, *Revue Française de Sociologie*, v. 36, n. 3, 1995, p. 403-438.
 7. Ministère de l’Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 275.
 8. Numa obra recente, Alain Renaut (professor de filosofia de Paris-IV e co-redator de muitas obras com Luc Ferry) exprime seu espanto diante de: “um dispositivo francês em que 30% do orçamento do ensino superior são afetados a uma população, a das grandes escolas e de seus cursos preparatórios, que não excede 3% do número total dos estudantes”, in: *Que faire des universités ?*, Paris: Bayard, 2002, p. 31.
 9. E mais recentemente o programa “Erasmus Mundus” para a mobilidade internacional.
 10. Para se ter uma idéia de quem se encaixa no programa Erasmus, ver: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/stat_en.html
 11. Para um balanço muito informado a respeito dos estudantes estrangeiros, ver: Alain Coulon, Saeed Paivandi, *Les étudiants étrangers en France: l’état des savoirs*, Rapport pour l’Observatoire national de la vie étudiante, mars 2003.
 12. Cf. Anne-Catherine Wagner, *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris: PUF, 1998.
 13. Ver a recente polémica no Reino Unido, em torno das mudanças no modo de financiamento dos estudos na universidade desejados pelo governo Blair (e pelas grandes universidades...). Houve fenômenos análogos na Alemanha, no fim de 2003.
 14. Agência carregada de garantir a “irradiação” para o exterior do ensino francês.
 15. Sobre esse ponto, ver as *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs*, redigidas por Bernard Belloc e entregadas a Luc Ferry em outubro de 2003.
 16. N. do T.: Agentes sem vínculo empregatício que cooperam com um serviço público.

17. Um decreto, apresentado ao Conselho dos Ministros em 25 de fevereiro de 2004, lhe concede o estatuto de “grande estabelecimento” no modelo de *Sciences-Po*, o que lhe permitirá selecionar os candidatos na entrada para o primeiro ano. Desde sua criação, Dauphine praticava uma “orientação seletiva” dos candidatos no primeiro ano. Ora, a lei sobre as universidades de 1984 proíbe toda e qualquer seleção de ingresso nas graduações. Uma série de decisões na justiça obrigou Dauphine a voltar, especificamente para o ano 2003-2004, à regra da sectorização.
18. Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 17.
19. Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éd. 2003, p. 203.
20. N. do T.: Diploma de nível de mestrado entregue por uma universidade para uma formação profissional de alto nível.
21. Cour des comptes, *La gestion du système éducatif*, avril 2003, paragraphe 1369. Esse documento pode ser consultado no site de La Documentation française (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/034000151.shtml>).
22. Quanto à importância, tanto intelectual como diretamente profissional, da transmissão de modos de construir cientificamente o objeto de conhecimento em oposição à cultura do “estágio” e do relatório de estágio, e isto até nas formações universitárias mais profissionalizadas, ler o último capítulo de Yves Winkin, *La communication n'est pas une marchandise*. Résister à l'agenda de Bologne, Bruxelles: Editions Labor et Espace de Liberté, coll. “Liberté j'écris ton nom”, 2003.
23. Voir Vincent Duclert, Alain Chatriot, *Quel avenir pour la recherche?* Paris: Flammarion, 2003; e ainda: Pouvoir et argent, chercheurs sous pression, *Courrier de l'Unesco*, nov. 2001, p. 7-35.