

***World-class universities?* a dimensão social na mobilidade internacional de estudantes**

José Vieira de Sousa¹

Rovênia Amorim Borges²

Almerindo Janela Afonso³

Resumo

O objetivo deste texto é refletir sobre o conceito de *world-class universities*. Embora não exista na literatura acadêmica uma definição amplamente aceita do conceito de *world-class universities*, ele é aqui adotado para designar as instituições no topo dos *rankings* internacionais em determinadas áreas do conhecimento (embora esse critério mereça, noutra oportunidade, ser criticamente discutido). Tudo indica que a intensificação dos processos de globalização que atingem as universidades em todo o mundo está a moldar muitas delas para um perfil altamente seletivo e competitivo, como sugere a designação classe mundial. Para a análise deste complexo cenário de mudanças na educação superior, convocamos o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu e alguns pressupostos pós-coloniais/descoloniais para perceber como a hegemonia eurocêntrica está a se reconfigurar numa época de maior circulação de estudantes de diferentes culturas, ideias e visões de mundo. Os mecanismos que fomentam a competitividade institucional por estudantes internacionais implicam novos desafios para o avanço da dimensão social na educação superior, em diferentes regiões do mundo, sejam mais centrais ou mais periféricas em relação às grandes economias do conhecimento. Dados estatísticos sobre os *rankings* mundiais dessas universidades corroboram a análise de autores internacionais de que as *world-class universities* são também aquelas que possuem o inglês como língua materna, estão situadas no Norte Ocidental e se inserem em economias avançadas, perspectiva que compromete, em última análise, a dimensão social (e a igualdade de oportunidades) da mobilidade internacional a partir do Sul Global, como é o caso, aqui considerado, dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: world-class, mobilidade estudantil, educação superior, desigualdades, Brasil.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre o conceito de *world-class universities* – universidades de classe mundial –, problematizando-o em relação ao alcance da dimensão social da mobilidade internacional de estudantes, e considerando que este fenômeno tem-se constituído no contexto da globalização e da economia do conhecimento. Para tanto, a discussão proposta focaliza, por um lado, questões teórico-conceituais relativas a esse tipo de

¹ Universidade de Brasília, Brasil, sovieira1@gmail.com

² Universidade do Minho, Portugal, roveniaa@gmail.com

³ Universidade do Minho, Portugal, ajafonso@ie.uminho.pt

universidades, situadas no campo mais amplo da educação superior e, por outro, convoca algumas evidências empíricas da mobilidade internacional recente de estudantes brasileiros. Em relação a essas evidências, a construção deste texto toma como referência dados coletados pela OCDE (OECD, 2017), pelo Censo de Educação Superior de 2016 (Inep, 2017), do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e por pesquisadores que desenvolvem estudos nesta área.

Mesmo sem entrarmos na especificação dos diferentes indicadores que seria possível utilizar, sabemos que o campo da educação superior é extremamente heterogêneo (se já é assim ao nível nacional, sê-lo-á ainda mais a nível mundial). Um indicador importante para a nossa análise poderia ser o de procurar conhecer as estratégias de algumas universidades que lutam por alcançar padrões de reconhecimento e prestígio internacional, mesmo quando revelam possuir missões, orientações, distribuição espacial e organização acadêmica variadas. Todavia, conforme observa Philip Altbach apesar de ser objeto de desejo de diversos países, a própria concepção de *world-class university* ainda não parece ser suficientemente consensual. E, um tanto ironicamente, o autor acrescenta que todos os países querem uma universidade de classe mundial, mas ninguém parece saber exatamente o que isso é, e como se consegue (Altbach, 2003, p. 5).

Pensar a mobilidade internacional de estudantes tendo em conta a existência de uma representação ambígua e instável sobre o que se deve entender como sendo uma universidade de prestígio internacional (ou de *classe mundial*) não deixa de ser um exercício necessário, mas que assumimos ainda em fase exploratória. Na internacionalização da educação superior, as estratégias de mobilidade estudantil são muitas vezes justificadas tendo como pressuposto a questão da qualidade do ensino, ainda que esta qualidade seja de “grande polissemia” (Sousa, 2017, p. 347) e envolva tensões interpretativas que são necessariamente (também) políticas. A compreensão disso requer considerar, entre outros fatores, os marcos teóricos que contribuem para problematizar a natureza de uma *world-class university* e, por outro, a mobilidade estudantil como um dos elementos que contribuem para intensificar sua internacionalização. Isto porque a presença de estudantes internacionais é um indicador de qualidade das universidades nacionais e internacionais.

Todavia, na discussão desta questão, que está longe de ser meramente técnica ou de gestão de vantagens competitivas e comparativas, é importante não perder de vista que a internacionalização da educação superior “é, contraditoriamente, um espaço de debates e embates, fundamentalmente, entre os atores do próprio campo e na intercessão dos campos sociais envolvidos com a produção e a distribuição do conhecimento e da ciência (Azevedo, 2014, p. 103). Neste sentido, a reflexão proposta no artigo toma por referência a noção de *campo* proposta por Bourdieu (1983) com o intuito de problematizar o que se deve entender por *world-class university*.

Tendo em conta o atual estágio altamente competitivo da economia do conhecimento, partilhamos da tese de que, no campo das *world-class universities*, muito embora as relações objetivas que o configuram possam ser de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou de cooperação entre posições distintas, só na retórica poderão ser relações de solidariedade e de cooperação. Assim, embora a internacionalização da educação superior, como chamam a atenção M. Azevedo e A. Catani, possa levar a partilhar culturas e ideias com um sentido humanista, o mais evidente atualmente é o que os autores sublinham como sendo “o sentido coisificante da expansão capitalista e da mercadorização” (Azevedo & Catani, 2012, p. 274). E concluem:

Se a internacionalização da educação superior for considerada instrumentalmente como um catalisador das atividades econômicas, perde-se de vista a solidariedade e corre-se o risco de se tornar somente uma correia de transmissão da hegemonia dos países centrais, de inculcação dos valores e da aceitação de determinado arbitrário cultural – com a conta paga pelos países periféricos –, reforçando-se o poder de dominação dos dominantes. (Azevedo & Catani, 2012, p. 287)

Em relação a este poder de dominação, vem justamente a propósito convocar também alguns dos pressupostos conceituais dos estudos pós-coloniais/descoloniais para perceber melhor como a concepção epistêmica hegemônica eurocêntrica (ou melhor, euroamericana) no contexto da globalização da economia capitalista do conhecimento direciona os fluxos de estudantes internacionais do Sul para o Norte Global.

2 Noção de campo e de colonialidade de poder

Bourdieu (2004) propõe a noção de *campo* para dar mais densidade analítica à estruturação das relações sociais. Para ele, o campo se caracteriza por possuir uma hierarquia interna e espaços estruturados de posições, nos quais há objetos de disputas e interesses específicos que mobilizam agentes e/ou grupos de agentes para as lutas que nele se estabelecem. Neste sentido, a compreensão da gênese social de um campo é a apreensão daquilo “que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (Bourdieu, 2004, p. 69). Desse ponto de vista, o campo é concebido enquanto espaço social dotado de estrutura própria, de relativa autonomia em relação a outros campos sociais e de objetivos específicos que garantem uma lógica particular ao seu funcionamento. À medida que se constituem como espaços de relações em movimento, os *campos* revelam aos seus agentes a possibilidade de travarem uma luta, por meio da qual constroem processos visando à disputa pelo poder em seu interior. Sua estrutura “é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta” (Bourdieu, 1983, p. 90).

A transposição desse nível de raciocínio para a análise do conceito de *world-class university*, bem como dos interesses e contradições que o envolvem,

leva ao reconhecimento de que no interior do *campo* os atores e, conseqüentemente, as instituições lutam, tendo por base as regras definidoras da disputa e as possibilidades de nele terem sucesso. É nesse contexto interpretativo que o texto busca entender como no campo da educação superior se situam as *world-class universities* e em que medida a mobilidade estudantil revela ter uma dimensão social no contexto da economia do conhecimento de uma sociedade globalizada. Para além disto, considerando as distintas visões epistemológicas do Norte e do Sul, problematizamos a forma e as razões pelas quais a dimensão social na agenda política da educação superior na escala supranacional está a incorporar valores humanitários e de avanço democrático que, historicamente, caracterizaram e impulsionaram forças em sentido contra-hegemónico.

Devido à complexidade de que reveste esse *campo*, a investigação da natureza e do papel assumidos pelas universidades requer a compreensão de como os governos nacionais e certos grupos e classes sociais se articulam no sentido de atingir determinados fins, os quais passam (também) por garantir a certas instituições de educação superior um lugar de destaque. Por isso, é importante examinar casos concretos de *universidades de classe mundial*, que não têm necessariamente de estar situadas no estrangeiro, para perceber como se desenvolveram e como conseguem garantir distinção e prestígio em um campo de disputas que pode variar de intensidade e alcance, dependendo do contexto no qual ganham força e se manifestam.

Na compreensão desse fenómeno, a noção de campo de Bourdieu (1983) contribui para o entendimento de que cada *world-class university* não constrói sua identidade institucional de maneira isolada e independente das demais, localizando-se estas no mesmo país ou não. Essa identidade é constituída tomando *rankings* e outras universidades por referência, a partir de relações estabelecidas entre elas no campo da educação superior, o qual demanda sua compreensão como um complexo espaço que comporta uma pluralidade de atores/grupos de atores (governos nacionais, *policy makers*, reitores, docentes, estudantes, entres outros atores) e instituições com vocações bastante distintas.

O perfil académico das universidades varia em função de uma multiplicidade de critérios, como áreas do conhecimento, diversidade de cursos e programas desenvolvidos, marcas distintivas que constroem frente às demais, projetos de internacionalização, produção científica e imagem que desejam promover e manter publicamente. Mas não se trata apenas de questões instrumentais ou técnicas, nem de recursos materiais e humanos altamente especializados, nem, muito menos, de meras estratégias de *marketing*. Há questões políticas e lutas culturais e científicas mais amplas que a própria noção de *campo* exige que sejam convocadas. No campo das políticas avaliativas em educação, por exemplo, Afonso (2017), a partir de uma perspectiva crítica pós-colonial, denuncia a “relação de dominação cognitiva” (eurocêntrica ou euroamericana) que continua sustentando muitas das opções da política educativa e muitos dos modelos de avaliação adotados, aos quais se sujeitam

diferentes países, nomeadamente os que se situam numa “posição periférica ou semiperiférica no contexto mundial” (Afonso, 2017, p. 163).

Sob esse prisma, o conceito de *colonialidade de poder*, empregado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014), ajuda-nos a perceber como a construção do imaginário das *world-class universities* e a posição de prestígio das universidades nos *rankings* internacionais de classificação estão associadas a uma agenda global capitalista de cariz eurocêntrico (ou euroamericano) para a internacionalização das políticas educacionais. Por conseguinte, vinculadas ao atual padrão mundial de produção e disseminação de conhecimento técnico-científico que promove a hierarquização epistêmica mundial e contribui para a perpetuação de desigualdades locais, nacionais, regionais e globais.

Antes, cabe ressaltar que o termo eurocentrismo é empregado como metáfora para a dominação do conhecimento ocidental. Nas palavras de Quijano: o eurocentrismo “não é a perspectiva cognitiva dos europeus exclusivamente, ou somente dos dominantes do capitalismo mundial, mas do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (Quijano, 2014, p. 287). Colonialidade de poder refere a uma das quatro formas de dominação social estabelecidas pelo padrão de poder mundial da modernidade com início no século XVI, com a chegada dos ocidentais ibéricos às Américas. Colonialidade implica a classificação da população tendo por base a ideia de raça. O eurocentrismo, o capitalismo e o Estado, enquanto autoridade coletiva, constituem as outras formas do padrão de poder mundial.

Embora o mundo moderno esteja a passar por importantes mudanças sociais, interpretadas como sintomas de um sistema em transição ou da última etapa da modernidade (Wallerstein, 2003), há de se refletir a que ponto o atual discursivo hegemónico, sustentado pela incorporação de valores democráticos e humanitários, está a moldar novas e mais sutis formas de dominação. Sinais disto são percebidos nos modelos teóricos-conceituais de publicações recentes produzidas e amplamente divulgados por *think tanks* multilaterais e grande poder de influência sobre as políticas de internacionalização da educação superior em diferentes latitudes. Nestes estudos, a dimensão social é traduzida pelos conceitos de competência global ou competência democrática e intercultural e cidadania global, que dizem respeito à construção de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para a empregabilidade no mercado de trabalho do século XXI e convivência pacífica e respeitosa com outras culturas, visões de mundo e identidades (OECD, 2018; Unesco, 2015; 2018).

Em linha com a lente teórica pós-colonial, a nosso ver, todo este discurso ancora a emergente hegemonia europeia no que diz respeito à construção de um novo imaginário de eurocentrismo – o Espaço Europeu para o Ensino Superior, com a (suposta) garantia de qualidade das suas universidades. Constitui-se e legitima-se assim, um novo *campo* de competição entre as instituições europeias e norte-americanas, de padrão *world-class* ou não, por melhores posições nos *rankings* globais, e que, conseqüentemente, não deixará de refletir-se na atração de estudantes internacionais. Em decorrência disso, a competência global e o apelo a uma cidadania global funcionam como

estratégia política para o alívio de tensões nas zonas centrais de produção de conhecimento que se veem agora frequentadas por uma profusão de culturas, identidades e visões de mundo até então invisibilizadas. Dito de outro modo, esses novos conceitos reatualizam o discurso hegemónico e pendular ao capitalismo.

Entretanto, a questão que se coloca é a de saber até que ponto esta diversidade estudantil percebe criticamente o discurso dominante e/ou se deixa cativar e ser dominada por ele. Como bem observa Kim Terri, tomando de empréstimo as quatro formas de capital (econômica, social, cultural e simbólica) conceituadas por Bourdieu (2005/2007), a mobilidade de acadêmicos e estudantes é uma oportunidade privilegiada para a aquisição de uma nova forma de capital, que ela designa de capital de identidade transnacional. Trata-se de um “conhecimento corporificado e viajado” (Kim, 2015, p. 1) ou, como melhor define em artigo posterior, um “*hexis reflexivo crítico*”, “um ativo individual autêntico, não reproduzível” (Kim, 2017, p. 987). Para esta autora, o pensamento de muitos dos intelectuais aflorou de forma crítica e inovadora depois da experiência de mobilidade internacional e confronto com outras culturas e visões de mundo, entre os quais podemos citar alguns teóricos pós-coloniais, como Stuart Hall, Gayatri Spivak e Frantz Fanon.

3 Conceito e características das *world-class universities*

Em um sentido mais genérico, as *world-class universities* podem ser concebidas como instituições singulares que, em decorrência da excelência alcançada no ensino e na pesquisa, são reconhecidas como pilares fundamentais do desenvolvimento pleno e soberano dos países ou regiões onde estão localizadas. Devido à sua natureza, configuram-se como um tipo específico de instituição, fazendo parte de um grupo restrito e seletivo dessa categoria de universidade no mundo. Destacam-se pelo elevado padrão evidenciado em suas atividades, de maneira a servir de referência para o comportamento que as demais assumem no campo mais amplo do qual fazem parte. Para atingirem tal posição, as universidades em questão possuem

professores altamente qualificados, resultados de excelência em pesquisa, qualidade no ensino e na aprendizagem, altos níveis de financiamento governamental e não governamental, estudantes internacionais e talentosos, liberdade acadêmica, estrutura de governança autônoma e instalações bem equipadas para ensino, pesquisa, administração e - muitas vezes - para alojamento estudantil. (Altbach & Salmi, 2011, p. 3)

Nessa perspectiva, as *world-class universities* detêm atributos singulares e diferenciados, capazes de levar ao seu reconhecimento frente aos avanços que podem empreender, visando o progresso do conhecimento humano, bem como ampliar os horizontes culturais de uma sociedade globalizada e o repertório de técnicas nos mais diferentes ramos do campo científico. Para alcançar sua

condição na educação superior mundial, investem no aperfeiçoamento das qualificações dos acadêmicos, estimulam e criam oportunidades para que os estudantes sejam inovadores, avançam na pesquisa e incentivam a transferência de tecnologias. Além disso, tomam a pesquisa com eixo estruturante de suas práticas, produzindo pesquisa original e de qualidade em ciência básica e aplicada, recebendo vultosos fundos para realizar esse trabalho, o que lhe permite liderar os avanços tecnológicos (Altbach, 2011).

Esse conjunto de características está diretamente associado a um modelo favorável de governança, cujos princípios básicos são a autonomia de gestão e a liberdade para promover alterações em seu percurso, de maneira a buscar alinhamento aos padrões internacionais de qualidade (Altbach, 2003). O padrão de excelência das *world-class universities* demanda ainda expressivos recursos capazes de garantir processos históricos de aprendizagem demorados e complexos, cujas práticas daí decorrentes não são facilmente replicáveis por outras universidades que também buscam alcançar o mesmo patamar e reconhecimento de prestígio e distinção no campo da educação superior. Para tanto, investem na definição de políticas institucionais que resultem em apoio e encorajamento aos acadêmicos para que publiquem trabalhos em revistas internacionais de impacto científico e cultural em países de língua inglesa, bem como na captação de professores de renome internacional (Hazelkorn, 2011).

4 *World-class universities* e rankings internacionais

Embora mantenham determinadas relações com os *rankings* universitários internacionais, as *world-class universities* não devem ser confundidas com eles. A palavra *ranking* remete a classificação estatística a partir de critérios pré-definidos “não apenas coloca as universidades numa posição numérica”, como também infere “uma carga semântica avaliativa de qualidade” e que, por sequência, as mídias, as universidades e a sociedade ajudarão a legitimar (Pilatti & Cechin, 2018, p. 77). Entretanto, as universidades com excelente colocação em *rankings* nem sempre são universidades de classe mundial – o que implica que não se possa aceitar acriticamente a ideia vulgar de que “*ranking* das universidades mundiais por diferentes organizações é sempre o ponto de referência para as universidades nacionais verem se elas se tornaram de classe mundial ou não” (Song, 2018, p. 735).

Na perspectiva de Barreyro (2008), os *rankings* mantêm uma relação estreita com avaliações mercadológicas, razão pela qual tendem a se afastar da avaliação da qualidade, que atribua valor e, ao mesmo tempo, produza sentido àquilo que está sendo avaliado. Desse ponto de vista, eles acabam sendo utilizados e induzindo a construção de uma cultura de excelência que traduzem, em determinada medida, uma padronização internacional. Na prática, contribuem para definir as regras do jogo no complexo campo da educação superior mundial. Na sociedade globalizada, o próprio campo da educação superior produz e sofre os efeitos de determinadas tensões, as quais acabam provocando a necessidade de segmentá-lo por meio de *rankings* acadêmicos globais.

As primeiras posições ocupadas pelas universidades nesses *rankings* tornaram-se importantes sobretudo nas últimas duas décadas, particularmente na Europa, a partir do Processo de Bolonha, quando a mobilidade internacional de estudantes passou a ter centralidade na agenda política. Em consequência, os *rankings*, que induzem à luta pela obtenção do título de *world-class university*, têm se tornado, segundo Hazelkorn (2011, p. 183), objeto de intensas discussões “sobre a contribuição do ensino superior para a competitividade global das nações”, na medida em que se tornam mais sensíveis, eficientes e produtivos “ao mercado e clientes”. A China, por exemplo, tem tomado a decisão de selecionar universidades e apoiá-las com substantivos recursos, de maneira que se tornem *world-class universities*, ao longo de determinado período de tempo, pois isso exige políticas estatais formuladas e inseridas em um planejamento de grande espectro (Song, 2018, p. 731).

Embora nos últimos anos várias classificações tenham sido produzidas por instituições de diferentes países, duas delas, conforme assinala Hazelkorn (2011, p. 4), são reconhecidas pelo pioneirismo e pela influência global: (1) o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), publicado, pela primeira vez, em 2003 pelo Centro de Universidades de Classe Mundial da Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade Jiao Tong de Shanghai, na China (ARWU, 2018); e (2) o *Times Higher Education World University Rankings* (THE), criado em 2004, na Grã-Bretanha, no âmbito da empresa *TSL Education Ltd*, em parceria com a *QS Quacquarelli Symonds*.

Anualmente, o ARWU publica o *World Top 500 Universities*, ou seja, o *ranking* das 500 melhores universidades do mundo. A proposta inicial do ARWU era apenas dimensionar a diferença entre as universidades da China e as conceituadas universidades estrangeiras, na perspectiva de identificar aquelas mais adequadas para os envios dos estudantes bolsistas daquele país. Todavia, a primeira edição desse *ranking* produziu tensões no território europeu, uma vez que, dentre as 20 melhores universidades mundiais de uma lista de 100, predominaram instituições dos Estados Unidos e do Reino Unido (Nassi-Calò, 2014). Considerando a configuração que assumiu a partir da segunda metade da década de 2000, a classificação tem recebido diversas críticas, visto que “países que dispõem de muitas escolas ou universidades de excelência, mas com poucos estudantes são mal classificados, e a ARWU ignora universidades, centros de pesquisa ou escolas que trabalham em rede, como é cada vez mais o que acontece na Europa” (Théry, 2010, p. 190).

Na edição de 2018, a classificação do ARWU contemplou seis universidades públicas do Brasil entre as 500 melhores do mundo: Universidade de São Paulo (151-200); Universidade Federal do Rio de Janeiro (301-400); Universidade Estadual Paulista (301-400), Universidade de Campinas (301-400), Universidade Federal de Minas Gerais (401-500) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (401-500). Estas são, portanto, as universidades brasileiras mais próximas do padrão *world-class*. Outras 17 universidades brasileiras são classificadas entre as mil melhores do mundo. Por

sua vez, o *Times Higher Education World University Rankings* (THE) publica, desde 2011, a lista das 200 “melhores universidades do mundo”, o *World University Rankings* (THE, 2018). O Brasil não tem universidade listada no *world top 200* de 2018. Entretanto, 20 universidades brasileiras aparecem entre as mil de melhor padrão internacional de qualidade, face ao universo de 20 mil instituições de ensino superior em todo o mundo (THE, 2018).

Tabela 1. As 20 melhores universidades do mundo em 2018

Posição	ARWU	País	THE	País
1	Harvard University	EUA	University of Oxford	Reino Unido
2	Stanford University	EUA	University of Cambridge	Reino Unido
3	University of Cambridge	Reino Unido	California Institute of Technology	EUA
4	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	EUA	Stanford University	EUA
5	University of California/Berkeley	EUA	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	EUA
6	Princeton University	EUA	Harvard University	EUA
7	University of Oxford	Reino Unido	Princeton University	EUA
8	Columbia University	EUA	Imperial College London	Reino Unido
9	California Institute of Technology	EUA	University of Chicago	EUA
10	University of Chicago	EUA	ETH Zurich	Suíça
11	University of California/Los Angeles	EUA	University of Pennsylvania	EUA
12	Cornell University	EUA	Yale University	Suíça
13	Yale University	EUA	Johns Hopkins University	EUA
14	University of Washington	EUA	Columbia University	EUA
15	University of California/San Diego	EUA	University of California/Los Angeles	EUA
16	University of Pennsylvania	EUA	University College London	Reino Unido
17	University College London	Reino Unido	Duke University	EUA
18	Johns Hopkins University	EUA	University of California/Berkeley	EUA
19	Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Suíça	Cornell University	EUA
20	Washington University in St. Louis	EUA	Northwestern University	EUA

Fonte: ARWU (2018) e THE (2018)

Tendo em conta que o ARWU e o THE World University Rankings têm em comum a classificação individual das 100 melhores universidades do mundo, a Tabela 1 apresenta um recorte com as vinte instituições no topo dos dois rankings.

Em razão dos diferentes critérios metodológicos adotados, a configuração geográfica altera-se. No ARWU, a América do Norte (Estados Unidos e Canadá) detém 50% das 100 melhores instituições do mundo; a Europa vem a seguir com 33%, com destaque para o Reino Unido (8%). No *ranking* THE, a distribuição é um pouco menos concentrada na América do Norte (46%), e com mais instituições europeias entre as 100 melhores do mundo (37,2%). No ARWU, as *world-class universities* estão predominantemente concentradas nos EUA (46%), além do fato que 64% delas situarem-se em regiões anglófonas e 89% no Ocidente. Esta hegemonia se repete no *ranking* THE, com pequenas alterações percentuais, ou seja, Estados Unidos (42%), países anglófonas (63%) e ocidentais (89%).

5 *World-class universities* e mobilidade estudantil

A educação superior mundial lida na atualidade com uma dimensão económica sem precedentes, validando a lógica de mercado a ela associada e opondo-se à sua concepção enquanto um bem público. Neste contexto, o prestígio de uma instituição é reconhecido à proporção que associa sua atuação a esse tipo de economia, gerando patentes em setores, como a biotecnologia, e superando, em muitos casos, as próprias empresas (Altbach & Salmi, 2011). Assim, no afã de se tornarem *world-class*, as instituições optam por adotar estratégias variadas, tais como reformas nas práticas de gestão, definição de padrões de recrutamento de talentos e regulamentos de promoção, que acabam por posicioná-las em um trabalho de competição internacional, como foco de suas políticas institucionais em elementos mensuráveis (Surssock & Smidt, 2010). É neste conturbado contexto que se insere a reflexão sobre a mobilidade internacional de estudantes, merecendo destaque a hegemonia da língua inglesa e a concentração geográfica dessas universidades.

De maneira análoga ao que acontecia nas universidades medievais com a adoção do latim como língua hegemônica, nas *world-class universities* o inglês passa a ser a língua franca, o que faz com que a classificação destas favoreça, de maneira clara, os países nos quais o inglês é a língua materna. Tal fato tem merecido críticas de estudiosos que consideram um fator de distorção o inglês como a língua internacional na maior parte dos campos científicos, o que faz com que “os universitários do mundo anglófono [sejam] muito mais integrados ao circuito internacional que os seus homólogos dos outros blocos culturais (Théry, 2010, p. 191). De acordo com dados de 2017 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), os estudantes em mobilidade internacional equivalem a 5,6% do volume total das matrículas em educação superior nos países-membros, sendo que os que mais recebem são

aqueles que possuem o inglês como língua materna e economia avançada: Estados Unidos (30%) e Reino Unido (14%).

Paralelamente à hegemonia do inglês, na condição de instituições que alcançaram um nível de excelência globalmente reconhecida, as *world-class universities* revelam uma concentração geográfica no Norte Global ocidental. Conforme dados de 2018 mostrados na Tabela 1, extraídos dos *rankings ARWU e THE*, as vinte universidades que alcançaram essa condição acadêmica estão sediadas nos Estados Unidos ou Reino Unido. A concentração de universidades anglófonas em países ocidentais mantém-se quando a amostra é ampliada para as que são consideradas as 100 melhores do mundo.

Por outro lado, tendo em conta o Sul Global de origem colonial ibérica, o Brasil enfrenta desafios estruturais, entre as quais o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, para fazer avançar as políticas de internacionalização. Vale lembrar que não há nenhuma instituição brasileira entre as que são consideradas as 100 melhores do mundo em nenhum destes dois *rankings*. A melhor posição é a da Universidade de São Paulo (USP), que aparece no ranking ARWU no intervalo entre a 151-200 melhor do mundo. Numa sociedade brasileira que se caracteriza por extremas desigualdades sociais, a aprendizagem da língua inglesa tende a estar fortemente relacionada às condições econômicas e raciais. Estudantes negros, de classes sociais com menor posse dos diferentes tipos de capital (econômico, cultural e social) e com menor proficiência na língua inglesa tiveram, por exemplo, desvantagem no processo seletivo para o programa de mobilidade internacional, o Ciência sem Fronteiras (Borges, 2018).

Criado em 2011, no governo Dilma Rousseff, o Ciência sem Fronteiras foi o maior investimento do governo brasileiro em mobilidade estudantil, com a implementação de quase 100 mil bolsas para formação complementar no exterior. O THE World University Rankings e o QS World University Rankings serviram de referência para mapear as (supostas) melhores universidades do mundo em áreas de conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico do Brasil. A proposta inicial era enviar, prioritariamente, os estudantes para “as 30 instituições mais bem classificadas nos *rankings* internacionais para cada grande área de conhecimento” (Capes & CNPq, 2011, p. 7). Entretanto, o pouco domínio da língua inglesa, mostrou-se como grande barreira, o que levou Portugal, que também não tem nenhuma instituição classificada entre as 100 melhores do mundo nos *rankings* internacionais, a despontar entre os principais países de destino dos brasileiros.

Dados de pesquisa sobre este programa revelam que 60% de um grupo de 1.283 bolsistas brasileiros que estudaram em instituições dos Estados Unidos entre 2012 e 2015 precisaram aperfeiçoar o inglês em cursos de imersão no país de destino. Apesar da baixa proficiência em inglês ser generalizada entre os participantes, estudantes provenientes de famílias de baixa renda (45% a mais dos que pertenciam a classes de maior renda) precisaram de aulas de reforço no exterior antes ou concomitantemente aos seus cursos. Por sua vez, 11.4% a mais de bolsistas negros do que brancos relataram que estudar nos Estados Unidos

foi o principal meio para uma melhor proficiência no idioma (Borges, 2018, p. 138).

Apesar da repercussão do Ciência sem Fronteira no cenário da mobilidade internacional, no Brasil ainda são pouco expressivas as iniciativas de internacionalização, nomeadamente relativas ao movimento de chegada de estudantes. Fato que explica, em grande parte, porque, em 2016, o país contava apenas “com 15.803 estudantes estrangeiros em suas instituições de educação superior (IES), de 174 diferentes nacionalidades, representando, entretanto, apenas 0.2% do total de matrículas” (Inep, 2017, p. 31). Esses colocam o Brasil entre aqueles países que apresentam menores índices de estudantes internacionais em cursos universitários. Destes 15.803 estudantes, 45% deles procediam das Américas, nomeadamente de países latino-americanos, 28% da África, 14% da Europa e 2% da Oceania (Inep, 2017).

No fluxo inverso, o Brasil aparece na 24ª posição entre os países com maior número de estudantes enviados para o exterior: 43.438 estudantes brasileiros estudaram fora do país em 2016 (Unesco UIS.Stat, 2017). Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá estão entre as principais rotas da mobilidade dos estudantes do Brasil. Os dados aportados indicam a tendência da mobilidade de estudantes brasileiros para países ocidentais, nomeadamente anglófonos, no sentido Sul-Norte, unidirecionalidade que se mantém em razão de uma “supremacia do saber científico, hegemônico e cultural frente aos saberes periféricos” (Esturo, 2017, p. 143). Esta tendência também é observada no Ciência sem Fronteiras, em que Estados Unidos e países de língua inglesa foram os principais anfitriões dos bolsistas (Capes & CNPq, 2011).

6 Considerações finais

No complexo campo da educação superior, a configuração das *world-class universities* lida com fenômenos diversos. Muitas universidades, por exemplo, encontram dificuldades para chegar a essa condição e acabam servindo de exportadoras de indivíduos altamente capazes para aquelas universidades estrangeiras que vêm se mostrando no plano internacional como sendo de pesquisa. No mundo globalizado, significativos avanços ocorrem na internacionalização da educação superior, de maneira associada à economia baseada no conhecimento. As lutas que nele se instalam, motivadas pelo alinhamento às diretrizes desse tipo de economia, mostram que as universidades de classe mundial tendem a aderir, para fins de sua avaliação, ao padrão hegemônico de qualidade.

Em paralelo a isto, há a questão da dominação epistêmica e cultural do Ocidente que está a atualizar-se na economia do conhecimento do século XXI a partir de conceitos de competência global e cidadania global. A partir da ideia de desenvolvimento como imaginário “autogerado pelos povos e culturas do Ocidente, conclui-se que o resto dos povos do planeta deve seguir as diretivas dos especialistas ocidentais (nativos ou importados) para reproduzir essa ‘bem-sucedida’ experiência de bem-estar coletivo” (Lander, 2015, pp. 59-60).

Em síntese, o novo modelo de universidade revela uma associação direta (mas discutível) com os *rankings* acadêmicos globais. Esses *rankings* acabam por influenciar as políticas nacionais para a educação superior, nos diferentes países, induzindo as universidades a adotarem critérios de avaliação regulados por padrões globais. O resultado disso é que as *world-class universities* hegemônicas são aquelas que possuem o inglês como língua materna, e estão situadas no Norte Global e no lado ocidental eurocêntrico (euroamericano). Perspetiva que compromete, em última análise, a visibilidade da dimensão social da mobilidade internacional de estudantes do lado de cá, no Sul Global.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT; e também pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

Referências bibliográficas

- Academic Ranking of World Universities 2018. (2018). Consultado em setembro, 2018, em <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>
- Afonso, Almerindo J. (2017). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 156-166. doi:DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10112>
- Altbach, Philip G. (2003). The costs and benefits of world-class universities. *International Higher Education*, 33, 5-8. doi: 10.6017/ihe.2003.33.7381
- Altbach, Philip G. (2011). The past, present, and future of the research university. In Philip G. Altbach, & Jamil Salmi (Eds.), *The road to academic excellence: the making of world-class research universities* (pp. 41-69). Washington: The World Bank.
- Altbach, Philip G., & Salmi, Jamil (2011). Introduction. In Philip G. Altbach, & Jamil Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 4-18). Washington: The World Bank.
- Azevedo, Mário L. (2014). A internacionalização da educação superior em questão: mitos, enganos e verdades. *Horizontes Latino-Americanos – Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional*, 3(1), 99-110.
- Azevedo, Mário L., & Catani, Afrânio M. (2013). Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. *INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação*, 38(2), 273-291.

- Barreyro, Gladys B. (2008). De exames, rankings e mídia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 863-868.
- Borges, Rovênia A. (2018). *Do Brasil aos Estados Unidos: a Barreira do Inglês na mobilidade de estudantes. Um estudo sobre identidades e desigualdades refletidas no Programa Ciência sem Fronteiras*. Beau-Bassin: Novas Edições Acadêmicas.
- Bourdieu, Pierre (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia crítica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bourdieu, Pierre (2007). *A economia das trocas simbólicas* (6ª ed.). (S. Miceli, S. A. Prado, S. Miceli, & W. C. Vieira, Trans.). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 2005).
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Capes; CNPq. (2011). *Ciência sem Fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação*. Brasília: Ministério da Educação, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.
- Esturo, Edorta Camino (2017). La movilidad de estudiantes en América Central. ¿En busca del hegemonic Knowledge? *América latina Hoy*, 77, 137-158. doi:10.14201/alh201777137158
- Hazelkorn, Ellen (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230306394
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (2017). *Censo da educação superior 2016: graduação*. Brasília: Inep/MEC.
- Kim, Terri (2015). Global Academic Capitalism, Transnational Knowledge Capital, and Academic Stratification. *Converging Concepts in Global Higher Education Research: local, national and international perspectives*. Londres, Reino Unido: SRHE Annual Research Conference 9-11 December 2015. Consultado em fevereiro, 2017, em <https://www.srhe.ac.uk/conference2015/abstracts/0352.pdf>
- Kim, Terri (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73, 981-997. doi:10.1007/s10734-017-0118-0
- Lander, Edgardo (2015). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In Zuma Palermo (Ed.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 41-67). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

- Nassi-Calò, Lilian (2014, abril, 17). Países em desenvolvimento liderados pela China ameaçam domínio norte-americano na ciência [online]. *SciELO em Perspectiva*. Acesso em 13 de Junho de 2018, disponível em <https://blog.scielo.org/blog/2014/04/17/paises-em-desenvolvimento-liderados-pela-china-ameacam-dominio-norte-americano-na-ciencia/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. Consultado em setembro, 2018, em <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2017-en
- Pilatti, Luiz A., & Cechin, Marizete R. (2018). Perfil das universidades brasileiras de e com potencial de classe mundial. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(1), 75-103. doi:10.1590/s1414-40772018000100006
- QS World University Rankings. (2018). *QS TOP Universities*. Acesso em 26 de Setembro de 2018, disponível em QS Quacquarelli Symonds Limited 1994-2018: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>
- Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. In Danilo Assis Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antologías* (pp. 285-327). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Song, Jia (2018). Creating world-class universities in China: strategies and impacts at a renowned research university. *Higher Education*, 75, 729–742. doi:10.1007/s10734-017-0167-4
- Sousa, José Vieira de (2017). Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? *Educação*, 40(3), 343-354. doi:10.15448/1981-2582.2017.3.28979
- Sursock, Andrée, & Smidt, Hanne (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels, Belgium: European University Association.
- THE World University Rankings. (2018). *World University Rankings 2018*. Consultado em setembro, 2018, em https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Théry, Hervé (2010). Classificações de universidades mundiais, "Xangai" e outras. *Estudos Avançados*, 24(70), 185-205. doi:10.1590/S0103-40142010000300012

Unesco. (2015). *Educação para a cidadania global. Preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco.

Unesco. (2018). *Global Citizenship Education: taking it local*. Paris: Unesco.

Unesco UIS.Stat. (2017). *International student mobility in tertiary education*. Consultado em setembro, 2018 em <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=172#>

Wallerstein, Immanuel (2003). *Utopística ou As Decisões Históricas do Século Vinte e Um*. (V. L. Joscelyne, Trad.) Petrópolis: Vozes.