

O processo de internacionalização da educação superior na América Latina: novas formas de uso corporativo do espaço geográfico?

Fabio Betioli Contel
Departamento de Geografia FFLCH/USP
fbcontel@usp.br

Manolita Correia Lima
Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM/SP)
mclima@espm.br

Introdução

O atual processo de internacionalização do ensino superior envolve cifras altas, dada a quantidade de atores e de instituições envolvidos em sua consecução. Para Mary Kritz (2005:15), nada menos que US\$ 30 bilhões foram gerados pelo comércio de bens educacionais em 2004, apenas nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda segundo Kritz (2005), estudo da empresa de consultoria Merrill Lynch indica que a movimentação geral de recursos do “mercado da educação superior” foi de nada menos que US\$ 2 trilhões, ainda no ano de 1999..

Num certo sentido, os números não deveriam nos espantar. O mundo atual é um mundo cada vez mais racionalizado, onde tanto a ação das empresas, dos Estados (e de suas instituições), assim como o comportamento dos indivíduos nos lugares em que vivem requer cada vez mais este tipo de “insumo”: o conhecimento. Todas as definições para o atual período histórico indicam este aumento da importância do conhecimento – em suas mais variadas formas – para os atores individuais e coletivos. Seja a “sociedade do conhecimento” de Peter Drucker (1967), a “sociedade informática” de Adam Schaff (1985), a “modernidade tardia” de Anthony Giddens (1991), ou a “condição pós-moderna” de David Harvey (1989), todos indicam que o pensamento reflexivo, as ações racionais e o estoque de conhecimentos são atributos fundamentais para uma inserção ativa dos atores no mundo atual.

Daí esta revalorização da produção e da difusão do saber, principalmente de um saber produzido nas universidades e instituições de ensino superior. O que parece ser o principal problema é que esta revalorização – que é um dado estrutural do período – têm sido comandada por interesses corporativos, voltados ao tratamento do conhecimento como um bem privado, ou como uma mercadoria (GORZ, 2005). Uma análise mais cautelosa mostra que o conhecimento – assim como sua produção e difusão –, se aproxima muito mais de um bem público, estreitamente ligado aos direitos básicos de todo cidadão, em qualquer país do mundo, como notam, entre outros, Paulo Freire (1967), Milton Santos (1988) e Ladislau Dowbor (1998). Neste sentido, o tema tem de ser tratado muito mais como uma questão de Estado – de cidadania no plano interno, e de soberania no plano externo – do que apenas como uma questão de mercado.

O presente texto pretende abordar estas questões, dando destaque para três principais pontos, que parecem estar na raiz desta “mercantilização” do tratamento da educação superior no mundo. O primeiro diz respeito ao próprio aumento da importância do comércio e dos serviços no desenvolvimento das nações. Muito mais do que as indústrias “tradicionais”, os circuitos econômicos de produção de serviços e de “bens informacionais” é que têm aumentado mais e se tornado elementos-chave para o crescimento econômico dos países. O segundo ponto diz respeito

ao impacto regional dos gastos estudantis – tomando o caso da rede de campi da Universidade Estadual Paulista (UNESP – São Paulo), para verificarmos um caso concreto de como funcionam os “circuitos espaciais” ligados às instituições de ensino superior. As universidades – como há tempos lembra-nos Jacques Boudeville (1980) têm um papel fundamental como elemento de dinamização das economias regionais sobre as quais estão instaladas. Por fim, mas não menos importante, procuramos estabelecer um quadro aproximado da topologia dos fluxos de estudantes internacionais na própria América Latina.

O texto que se apresenta não tem nenhuma pretensão, a não ser a de iniciar uma discussão acerca desta nova organização dos territórios latino-americanos, a partir da internacionalização da educação superior em curso.

O comércio mundial de serviços e os bens educacionais

O aumento do comércio internacional não é um dado recente na história da economia-mundo. Principalmente após a Segunda Guerra Mundial, o aprimoramento das técnicas de transporte, o aumento da produtividade industrial assim como a diminuição gradativa das barreiras comerciais entre os países têm trabalhado para o “alargamento do comércio” entre as nações (CAVES, 1980).

Os organismos multilaterais de regulação deste novo mundo econômico surgem também após o término da Segunda Guerra. Dado o novo equilíbrio de forças instalado, com vitória dos Estados Unidos e demais países da “Europa Ocidental”, um conjunto de instituições de caráter internacional é criada, para instalar um quadro regulatório e de financiamento do desenvolvimento das nações.

Neste contexto são criados o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), assim como de todas as suas ramificações para cada área de atividade: a UNESCO para a educação, a OIT para a organização do trabalho, a FAO para a alimentação, a OMS para a saúde etc. Em função também do grande aumento dos fluxos comerciais entre as nações que se inicia no período, é criada uma instituição para regular o comércio internacional: o *General Agreement on Tariffs and Trade* (o GATT), ou “Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio”.

Segundo John Williamson (1989, p. 278), o GATT nasce com a função de restringir “os aumentos das restrições comerciais e generalizar a liberalização que possa ocorrer” nas relações econômicas entre as nações. Apesar de ter sua sede em Genebra, na Suíça, é tido como uma instituição multilateral que busca uma melhor condição econômica e de desenvolvimento para todos os países; sua importância crescente decorre tanto do aumento do comércio mundial, quanto do aumento do comércio dos “serviços”, como é o caso da educação (WTO, 1998).

Tabela 1: Composição do Comércio Mundial – porcentagem por tipo de produto (1970-1996)

	1970	1980	1990	1996
Mercadorias				
Agricultura	16,5	12,5	10,0	11,4
Mineração	12,0	22,0	11,5	11,2
Manufaturados	50,0	45,5	57,0	73,3
Bens de capital	29,5	26,5	37,0	39,0
Serviços	19,0	17,0	19,0	24,6

Fonte: GATT/WTO, adaptado de Grant (2003, p. 414)

Da Tabela 1 podemos tirar ao menos duas importantes inferências. A primeira é reflexo do próprio período histórico em que vivemos: o comércio mundial se volta cada vez mais para a troca de bens de maior valor agregado, sejam eles bens materiais (máquinas, produtos manufaturados) ou imateriais (serviços). Os chamados bens do “setor primário” da economia (na tabela indicados pelo comércio de produtos minerais e agrícolas) são cada vez menos representativos nos valores e nas

quantidades do comércio global. Esta é na verdade uma característica do atual “período técnico-científico-informacional” (SANTOS, 1994, 1996), em que os objetos técnicos (artificiais, industrializados, informatizados) passam a suprir as necessidades humanas no lugar dos objetos naturais (como é o caso dos produtos agrícolas e minerais).

Uma característica que está diretamente relacionada a este aumento da importância do “comércio de serviços” é a força dos organismos multilaterais, que trabalham justamente para a diminuição da importância das fronteiras econômicas dos países. Desde sua fundação, o GATT (assim como a atual *Organização Mundial do Comércio*) pautou sua ação no cenário político-econômico mundial por uma pressão constante junto aos governos nacionais para o relaxamento destas barreiras comerciais; significa dizer: pautaram sua ação política para a diminuição da soberania econômica dos países. E de fato a eficiência do Acordo junto aos países é sensível em termos concretos: de uma média tarifária de 40% sobre os produtos comercializados mundialmente (em 1947), a ação do GATT fez baixar essa média para 6,3%, em 1997 (GRANT, 2003:416)

O grande divisor de águas recente, para o funcionamento do GATT foi a chamada “rodada Uruguay”, iniciada em 1986, e que se estendeu até o ano de 1995. Nesta data, a negociação estabelecida forjou “28 acordos e implicou a substituição do GATT, como mecanismo regulador do comércio internacional, pela OMC” (GONÇALVES, 2000, p. 15). Desde então, a Organização Mundial do Comércio vem trabalhando no sentido da “liberalização progressiva dos serviços”(SIQUEIRA, 2004, p. 147), e dos demais circuitos mundiais de comércio. São três os principais acordos que regem estas trocas:

- a) o *Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights* (TRIPS), que regula as trocas de “conhecimento”;
- b) o *Trade-Related Investment Measures* (TRIMS), que cuida dos “investimentos internacionais”; e
- c) o *General Agreement on Trade in Services* (GATS), que interessa mais de perto ao argumento do texto, pois sob ele são definidas as bases pelas quais os fluxos de negócios educacionais são (e serão) tratados.

Mas quais os setores que, especificamente, são objeto das preocupações do GATS? Que tipos de serviços estão sob a mira de suas rodadas de negociação específicas? Os serviços cobertos pelo GATS incluem 12 tipos, como mostra a lista elaborada por Ângela Siqueira (2004, p. 148):

- 1) Negócios: contabilidade, informática e afins, jurídico, propaganda e afins, serviços médicos e dentários, arquitetura etc.;
- 2) Comunicação: telecomunicações, correios, audiovisual, rádio etc.;
- 3) Construção e serviços de engenharia afins;
- 4) Serviços de distribuição: *franchising*, varejo e atacado etc.;
- 5) Educação;
- 6) Serviços ambientais;
- 7) Serviços financeiros;
- 8) Saúde e afins (hospital, serviços médicos etc.);
- 9) Turismo, viagens e afins: hotéis, restaurantes, agência de viagens etc.;
- 10) Esporte, cultura, recreação;
- 11) Transportes: marítimo, aéreo, rodoviário, ferroviário, dutoviário, armazéns etc.;
- 12) Outros serviços não-mencionados.

Todos estes serviços, portanto, são passíveis de terem sua regulação determinada pelos Acordos no âmbito do GATS. Há, porém, exceções. Aqueles serviços considerados como “fornecidos no exercício da autoridade governamental, e que não sejam oferecidos de forma comercial e nem entrem em competição com um ou mais provedores de serviços”, são passíveis de terem sua

regulação determinada totalmente por legislação nacional¹. No caso dos serviços educacionais, esta premissa se aplica naqueles casos (ou países) em que existam prestação em termos comerciais das atividades educativas; isto é, caso determinado governo promova a educação de caráter público, mas cobre taxas, ofereça cursos pagos, automaticamente credita o sistema educacional em questão a sair da “exceção” (WTO, 1998).

O que importa destacar é que também no caso da (des)regulação preconizada pela OMC, através do GATS, afeta também a possibilidade de uma organização mais autônoma dos destinos da nação, já que a margem de manobra para a definição de prioridades, políticas públicas em bases nacionais, é cada vez menor (FERREIRA, 2001). Na verdade, esta unificação global das normas, também um dos pilares do atual processo de globalização (SANTOS, 1996; SILVEIRA, 2000) é bastante prejudicial ao desenvolvimento em moldes endógenos do país. Como mostra Ângela Siqueira (2004, p. 149-150), em função do aumento da ingerência dos ditames da OMC, cada vez mais é vista a “educação como investimento, e não mais como um direito para todos, e que, portanto, para facilitar o seu ‘comércio’ em nível global, necessita acabar com as regras nacionais e os traços de identidades locais, abrindo espaço para o surgimento de uma educação ‘mundializada’, mais homogênea e facilmente vendável a distintos países. Processo que certamente acabaria por afetar a própria soberania das nações”.

A própria admissão de que o acesso aos serviços educacionais é passível de ser tratado como um bem comercial qualquer, já é um indicativo do descuido com que a matéria vem sendo tratada, no âmbito dos organismos multilaterais. Daqui decorre a principal preocupação da autora, em relação ao caráter estratégico da educação: implementada essa redução, em que as balizas para a discussão são normatizadas pelas regras gerais do comércio, é afetada “não só a concepção da educação como um direito social, mas também a identidade e a soberania dos países”(2004, p. 145).

O que fez este aumento da importância dos serviços educacionais, no atual período histórico? Porque tantos textos, argumentos e debates são estabelecidos, para fixar possíveis parâmetros comuns à discussão?

Uma primeira aproximação pode ser realizada a partir da análise das quantias movimentadas pela exportação e importação de bens educacionais. A Tabela 2, a seguir, nos mostra como se comportou recentemente a balança comercial de alguns países selecionados, especificamente em relação a esta compra e venda internacional de produtos e serviços educacionais:

Tabela 2: Exportação e importação de serviços educacionais em US\$ milhões (2000)

	Exportação	Importação	Saldo
Estados Unidos	10.280	2.150	8.130
Reino Unido	3.758	150	3.608
Austrália	2.155	356	1.799
Itália	1.170	849	321
Canadá	796	602	194
Grécia	80	211	-131
Venezuela	60	113	-53
México	29	53	-24
Brasil	4	78	-74

Fonte: OECD, adaptado de KRITZ, Mary. “Globalization and Internationalization of Tertiary Education”. UN Population Division. 2007.

¹ Como nota Robert Adlung (2005:8), “Like other trade agreements, the GATS excludes core governmental activities from cover. There would be no point, of course, for countries to assume trade obligations in areas that are completely closed for any form of commercial activity. Given the wide variety of institutional conditions among WTO Members, the drafters did not attempt to list these areas individually, however, but sought to define them in general terms”.

Os Estados Unidos aparecem como o principal protagonista do comércio global de serviços educacionais, com um saldo positivo de mais de US\$ 8 bilhões, para o ano de 2000. Importância semelhante tem o comércio de serviços educacionais para outros dois principais atores interessados na liberalização deste tipo de atividade no mundo: o Reino Unido, com um superávit de US\$ 3.608 milhões e a Austrália, com US\$ 1.799 milhões. Nos países da semi-periferia da economia-mundo, o sinal se inverte: Brasil, Venezuela e México têm, respectivamente, saldos negativos em US\$ 74 milhões, US\$ 53 milhões e US\$ 24 milhões, respectivamente, como mostra a Tabela 2.

Este é um quadro geral, do aumento da importância da exportação de serviços educacionais, no contexto do atual período da globalização. Os números, como mostra boa parte da bibliografia analisada sobre o tema (SAUVÉ, 2002; KNIGHT, 2005; KRITZ, 2005; ADLUNG, 2005; CZINKOTA, 2005), tendem a aumentar. Tanto pela diminuição progressiva das barreiras comerciais, como pelo comportamento mais agressivo de parte das instituições de ensino superior dos países do centro da economia-mundo. Parte significativa destas instituições (principalmente nos EUA, Reino Unido e Austrália) tem investido cada vez mais seus esforços na ampliação de suas respectivas bases de atuação. Esta ampliação se dá de quatro principais formas: através da abertura de campi “externos” (“branch-campus”); através da oferta transfronteiriça de serviços (“cross-border supply”); com a mobilização de efetivos humanos (professores, pesquisadores e consultores) para a prestação de serviços *in loco*, nos países demandadores; e, finalmente, através da atração de estudantes internacionais para os seus respectivos territórios de origem (CZINKOTA, 2005).

Esta última forma de prestação de serviços educacionais é a que nos permite entender melhor um fenômeno que tem pouca visibilidade para os estudiosos do tema da internacionalização do ensino superior: o impacto regional deste processo. Se por um lado há consenso a respeito da importância dos fluxos deste comércio, pouco tem sido dito acerca de como os estudantes (principalmente) acionam uma série de circuitos nacionais/regionais, nos territórios nos quais estão instalados.

Para melhor compreender estes impactos, destacaremos em primeiro lugar o estudo do professor José Murari Bovo (1998), que analisou a forma com que os alunos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) dinamizam várias atividades econômicas nos municípios que estudam. Ainda que o estudo de Bovo não tenha relação direta com o processo de internacionalização do ensino superior, nos dá um quadro fidedigno sobre os circuitos produtivos locais que a presença de estudantes de terceiro grau dinamiza, na sua reprodução cotidiana. Feita esta primeira aproximação sobre o tema, destacaremos como vem se dando a mobilidade estudantil internacional nos países latinoamericanos.

Exemplos dos impactos regionais dos gastos estudantis no Brasil e mobilidade dos alunos na América Latina

Há tempos certos pensadores e cientistas sociais vêm chamando a atenção para o fato de que o desenvolvimento (no sentido mais amplo da palavra) só pode ser alcançado se os esforços em sua direção levarem em conta as características locais e regionais em que estes projetos de desenvolvimento se dão.

Este é o caso – por exemplo – do economista E. F. Schumacher, que em seu livro *Small is Beautiful* (1979) chama a atenção para a necessidade de um “enfoque regional” para o entendimento e o planejamento econômico de qualquer país. Para o autor, o processo de desenvolvimento “muito depende das circunstâncias locais e da geografia”(SCHUMACHER, 1979, p. 157), e as soluções de tipo “universal” muitas vezes esbarram na impossibilidade de sua aplicação efetiva, dada a diversidade e a especificidade de cada parcela do território em que a organização (privada ou pública) tem como arena de ação. Ainda que suas proposições tenham um caráter exageradamente

localista, parte de seu legado é ainda válido até os dias atuais; para o autor, seja qual for o tipo de organização social que esteja em busca deste desenvolvimento, “a missão fundamental é alcançar a pequenez dentro da organização grande”(SCHUMACHER, 1979, p. 213).

O economista norte-americano Paul Krugman (1991; 1997) é outro autor que tem chamado a atenção para o fato de que elementos das economias locais (como o suprimento de bens intermediários às empresas, a especialização regional da mão-de-obra, as “economias externas”) são fatores essenciais para a promoção do desenvolvimento das nações. Segundo Krugman, um dos problemas dos teóricos do desenvolvimento econômico decorre da dificuldade de ser incorporada em seus sistemas teóricos a dimensão espacial; nas palavras do autor, este problema revela, na verdade, “the failure of economics to take account of space” (KRUGMAN, 1997, p. 29). E completa: “regional issues are important in and of themselves. [...] A geographical perspective is also useful in offering an alternative approach to international economic issues”(KRUGMAN, 1991, p. 99)

Esta importância da reprodução dos fenômenos em seu nível local foi também destacada por Ladislau Dowbor (1987; 1998), de maneira sistemática. Segundo Dowbor (1987, p. 38), estaríamos passando – ao menos desde a década de 1980 – por um período de “crise das soluções universais”, sendo necessário, principalmente em países de dimensão continental, como é o caso do Brasil, “recuperar a racionalidade da decisão local”. É no nível local que os anseios, as demandas, as formas de organização social são mais adequadamente entendidas, e partindo desta escala são melhores definidas as políticas públicas voltadas para a construção da cidadania efetiva no país. Para Dowbor (1987:39), “devolver uma dimensão significativa à decisão local implica devolver ao cidadão um espaço onde ele pode moldar o mundo no qual vive”. É no nível local, também, que tanto a estatística quanto o planejamento econômicos podem ser melhor trabalhados, de forma a “recuperar o controle sobre a reprodução social” (DOWBOR, 1998), alocando de forma mais eficiente as riquezas que – no limite – são todas localmente geradas.

O que pode ser dito, neste sentido, da repercussão regional ou local das atividades ligadas ao ensino superior, em cada país? Como a movimentação de alunos, “dentro” ou “entre” países acaba por influenciar a vida econômica dos locais onde existem unidades de prestação de serviços de ensino superior?

O tema foi tratado por Milton Santos e María Laura Silveira (2000), que nos mostram que há, na verdade, uma “relação biunívoca entre educação e território” (SANTOS e SILVEIRA, 2000, p. 57). Para os autores,

“A educação, atividade econômica e social de peso, tem, por isso, papel fundamental na caracterização do espaço nacional; este, por sua vez, em função das suas características regionais e locais, influi sobre a natureza da atividade educacional. A difusão desigual – tanto quantitativamente como qualitativamente, – das instituições de ensino tem muito a ver com esse jogo de influências entre território e fenômeno educacional”

Se por um lado, portanto, há uma influência dos processos em escala mundial e nacional, na forma como os fenômenos sociais, culturais e econômicos se dão, há também uma escala local que retroage sobre estes circuitos mais amplos, e uma descrição mais próxima de seus elementos constitutivos pode ser bastante esclarecedor para o entendimento da atual estrutura do ensino superior no Brasil.

Como exemplo do tema, para o caso brasileiro, o trabalho do professor José Murari Bovo (1998) se constitui numa referência importante. A partir do estudo da inserção dos *campi* da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em diferentes municípios do estado de São Paulo, o autor chega a

resultados interessantes, passíveis de serem (ao menos) comparados aos dados sobre os impactos das universidades norte-americanas em seus estados de origem.

Para o autor, há quatro formas principais de ocorrência deste “impacto regional” das universidades públicas:

- a) movimentação de recursos financeiros por meio do pagamento de salários de professores e funcionários;
- b) investimentos em obras e equipamentos;
- c) despesas de custeio;
- d) gastos dos alunos oriundos de outras cidades onde estão instalados os *campi* da Unesp (BOVO, 1998, p. 27).

Os “impactos econômicos e financeiros” destes fluxos de gastos passam a “exercer um efeito dinâmico e multiplicador sobre as atividades econômicas locais”, segundo o autor (BOVO, *op. cit.*, p. 27). Para efeito de nosso argumento, parece ser importante desmembrarmos os quatro circuitos de gastos em dois tipos: a) aqueles ligados aos dispêndios governamentais (os salários, investimentos e despesas de custeio) e b) os gastos dos alunos propriamente ditos, para efeito da comparação posterior com os gastos dos alunos estrangeiros nas universidades norte-americanas.

Em relação aos dispêndios governamentais, José Murari Bovo é enfático ao lembrar que a presença das universidades multiplica o retorno dos recursos fiscais para as cidades que abrigam *campi*. As despesas orçamentárias do governo estadual com as unidades de ensino superior, ao final, injetam recursos públicos em proporções bem maiores do que aqueles que seriam recebidos pelas demais instituições estatais presentes (prefeituras, autarquias, institutos públicos etc.).

O que parece importante de ser destacado são também os recursos gastos pelos alunos matriculados em cada campus. Para o ano da pesquisa de Bovo (1997), os 19.901 alunos matriculados na rede de faculdades da Unesp gastavam uma média de R\$ 351,43 por mês, para os seguintes itens de despesa: a) aluguel, b) manutenção, c) alimentação, d) transportes, e) cursos, f) materiais didáticos, g) lazer e h) outros.

Para o conjunto da economia paulista (estado em que os *campi* estão instalados), o gasto anual total dos alunos foi de nada menos que R\$ 73.000.124,06, como uma média geral de R\$ 5.214.294,50 por unidade da Universidade, no mesmo ano de 1997.

Mensalmente, este contingente de alunos gastava cerca de R\$ 481.481,25 por campus, valor muitas vezes superior a geração de receitas fiscais como, por exemplo, o IPVA (Imposto Sobre Propriedade de Veículo Automotor) e IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano). Daí também sua importância, seu “impacto econômico e financeiro” regional e local.

Desmembrando estes gastos dos estudantes, vemos que três rubricas se destacam entre as oito elencadas: em primeiro lugar, os gastos em aluguel apresentam-se como os mais importantes, representando 27,37% dos totais dos alunos de graduação da Unesp; em segundo lugar, os gastos com alimentação (representando 21,82%) e finalmente os gastos com transportes (que drenavam 13,85% dos totais despendidos). Somados, eles perfaziam 63,04% dos totais. Como pensar nestes números para a atualidade?

Recentemente, houve sensível alteração da composição e da distribuição da rede de unidades de ensino e pesquisa da Unesp no interior do estado de São Paulo. Dos quatorze *campi* existentes em 1997, foram incorporados mais dez à instituição, com acréscimo de 2.898 alunos (somente nas novas unidades). Se somarmos o aumento do número de cursos dos *campi* já instalados, vemos que o número de alunos aumentou expressivamente: dos 19.091 de 1997, passamos a contar com 32.048

no ano de 2005 (aumento de cerca de 68% no número de estudantes). Com os novos *campi* instalados², a rede de unidades de ensino e pesquisa da Unesp estaria assim definida:

FIGURA 1: SÃO PAULO: CAMPI DA UNESP (2007)



Fonte: UNESP (2007)

Este é um quadro aproximado do que poderíamos chamar do “impacto regional” ou “local” das instituições de ensino superior, sendo tratado mais de perto o caso da Universidade Estadual Paulista, no estado de São Paulo. Segundo ainda a pesquisa de José Murari Bovo, ainda que se admita a possibilidade de que não sejam gastos localmente todos os montantes acima descritos (isto é, os recursos despendidos pelos alunos, assim como pela própria Unesp em salários, investimentos e custeio), seria correto afirmar que ao menos 80% sejam efetivamente despejados nas próprias cidades dos *campi* (BOVO, 1998:53).

Trata-se de um quadro estabelecido para o estado de São Paulo, e temos de levar em consideração que a Universidade Estadual Paulista é uma Universidade pública e gratuita. Neste sentido, a atratividade que ela exerce extrapola os limites do próprio estado, sendo boa parte dos alunos matriculados provenientes de outras regiões do país. Partindo desta primeira aproximação, que nos revela os circuitos espaciais envolvidos numa região específica do território brasileiro, podemos então nos perguntar: como se dão atualmente os fluxos de estudantes internacionais na América Latina?

Apesar de a América Latina e Caribe estarem em sintonia com a média mundial no que tange a percentual de investimentos em Educação (4,4% do PIB)³ e a região abrigar nove universidades bem pontuadas na classificação internacional (Quadro 1)⁴, curiosamente a sua capacidade de atração de estudantes internacionais é a mais baixa entre as diversas regiões do globo: segundo

² As novas unidades criadas a partir de 1997 até 2005 foram as de: Araçatuba (com 713 alunos matriculados); São Paulo (644 alunos); São Vicente (164); Dracena (154); Itapeva (155); Ourinhos (179); Registro (148); Rosana (153); Sorocaba/Iperó (391); Tupã (197), segundo o sítio da própria Unesp (UNESP, 2007).

³ Países Árabes = 4,9% do PIB; Europa Central e Oriental = 4,2%; Ásia Central = 2,8%; Ásia de Leste e Pacífico = 2,8%; América Latina e Caribe = 4,4%; América do Norte e Europa Ocidental = 5,6%; Ásia do Sul e Oeste = 3,6%; África Subsariana = 4,5% e a média mundial é 4,4% (UNESCO, 2007).

⁴ Há cinco anos (2003 – 2007), o Instituto de Ensino Superior da Shanghai Jiao Tong University elabora classificação mundial das universidades (*Academic Ranking of World Universities*). Classifica as 500 instituições mais bem pontuadas, levando em conta indicadores mundialmente comparáveis acerca da performance acadêmica. A América Latina revela-se uma das regiões mais sub-representadas no referido *ranking* – apenas quatro países estão incluídos: Argentina (1), Brasil (5), Chile (2) e México (1).

relatórios da UNESCO (2006; 2007), ela corresponde a única região que apresentou redução no efetivo de estudantes internacionais – de 36 536 para 33 987 entre 2006 e 2007 (UNESCO 2006; 2007). Por mais que o sub-continente abrigue universidades fundadas ainda no período colonial (ROSSATO, 1998, p.191-192); que as barreiras culturais e lingüísticas sejam modestas, se comparadas aos desafios enfrentados pelos países da Comunidade Européia, por exemplo; que na maioria dos países, o acesso à educação superior ainda se mantém restrito (Quadro n.2), a variação da matrícula internacional revela que os países ainda não dispõem de política capaz de estimular uma internacionalização mais ativa nestes circuitos. Governos e instituições parecem mais desafiados a criar condições de acesso à educação, à população nativa. As iniciativas ligadas à internacionalização da educação superior são predominantemente estabelecidas com os países hegemônicos e tradicionalmente associadas à pesquisa e à pós-graduação *stricto sensu*.

Quadro 1: Classificação das universidades latino-americanas no *Academic Ranking of World Universities* (2007)

Universidades / Países	1-99	102-202	203-304	305-400	401-500
Universidade de São Paulo (BRASIL)		128º			
Universidad de Buenos Aires (ARGENTINA)		X			
Universidad Nacional Autónoma de México (MÉXICO)		X			
Universidade Estadual de Campinas (BRASIL)			304º		
Universidade Federal do Rio de Janeiro (BRASIL)				338º	
Pontificia Universidad Católica (CHILE)					X
Universidad de Chile (CHILE)					X
Universidade Estadual Paulista (BRASIL)					449º
Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL)					453º

Fonte: http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007_top100.htm (consultado 3 de setembro de 2008).

Quadro n.º.2: Percentual de estudantes de 18-24 anos no ensino superior (UNESCO, 2007)

% de Estudantes de 18-24 no Ensino Superior	Exemplos de Países
14% a 33%	África do Sul, Arábia Saudita, Argélia, <u>Brasil</u> , Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Eslováquia, Filipinas, Honduras, <u>Jamaica</u> , Jordânia, Malásia, Mali, Mandagascá, <u>México</u> , Moldávia, Mongólia, <u>Peru</u> , República Checa, <u>Venezuela</u> , Iran etc.
34% a 50%	<u>Argentina</u> , <u>Bolívia</u> , Bulgária, <u>Chile</u> , <u>Cuba</u> , Egito, Hungria, Líbano, Líbia, <u>Panamá</u> , Portugal etc.
51% a 74%	Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Bielorrússia, Canadá, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, França, Holanda, Israel, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Lituânia, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, Rússia, Ucrânia etc.
Mais de 75%	Coreia do Sul, Dinamarca, EUA, Finlândia, Holanda, Suécia, Suíça etc.

Fonte: Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation. Institut de Statistique/UNESCO, 2007.

Considerando a série histórica da UNESCO (2003, 2004, 2005, 2006 e 2007), o Chile é único país que está representado em todos os anos. Mesmo assim, é impossível assegurar que o conjunto de suas universidades disponha de política ou programas que promovam uma internacionalização ativa – exceção feita à Pontificia Universidad Católica de Chile e a Universidad de Chile. Para Bernasconi & Rojas (2003, p.77-78), as razões que explicam a expressividade da internacionalização no país não se devem à formulação de clara política por parte de universidades e Governo e sim às limitações de caráter financeiro – enquanto o país ganha divisas ao acolher estudantes internacionais, perde-as ao enviar estudantes para estudar no exterior. Contudo, os autores desconsideram que enquanto o país acolheu 1 966 estudantes em 2005, “exportou” 8.679 – particularmente para os EUA (3 436) (Quadros 3 e 4) (UNESCO, 2007). Apesar de os autores assegurem que o Chile atraia, principalmente, estudantes oriundos dos EUA, dados do *Recueil des Données Mondiales sur l'Éducation* 2003, 2004, 2005 sinalizam que mais da metade dos estudantes acolhidos são latino-americanos.

Al tradicional intercambio de académicos, en los últimos años se han agregado numerosos programas de postítulo y postgrado conjuntos con universidades extranjeras, principalmente de Europa, y en espacial de España; y una intensificación del intercambio estudiantil en el pregrado, que *por razones de costo es más intensa en la recepción de estudiantes extranjeros en Chile*, principalmente de EEUU, que en el envío de estudiantes chilenos al extranjero.

Para Sánchez (2005, p.177), dois fatores são preponderantemente responsáveis pela contenção do crescimento da internacionalização no país: **a)** limitações no financiamento dos cursos internacionais, **b)** desconhecimento de um segundo idioma por parte de professores e estudantes uma vez que 45% das universidades tradicionais asseguram que os respectivos professores não têm domínio de uma segunda língua.

Quadro n. 3 – Recepção de Estudantes Internacionais entre os Países da América Latina e Caribe (2003-2007)

Países	2003	2004	2005	2006	2007
ARGENTINA	3 255	3 343	3 261	3 261	-
BOLÍVIA	-	-	1 142	1 142	-
BRASIL	-	-	-	1 260	1 246
CHILE	3 477	4 883	5 211	5 211	1 966
COSTA RICA	-	-	-	1 560	1 560
CUBA	-	-	-	13 705	14 414
MÉXICO	-	-	-	1 892	-
URUGUAI	2 100	2 100	2 100	2 100	-
VENEZUELA	-	-	-	2 472	2 472

Fonte: Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation. Institut de Statistique/UNESCO, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007.

Qual é a origem dos estudantes acolhidos pelas universidades da região? A esmagadora maioria dos estudantes internacionais é oriunda dos países da América Latina e Caribe: Cuba acolhe 11 867, Venezuela atrai 2 060, Chile (1 088) e Costa Rica (1 015) recebem um pouco mais de mil estudantes, respectivamente. Possivelmente, o fato de Cuba ter investido em um sistema de educação pública influa sobre a captação de estudantes provenientes de todas as regiões do mundo e é um dos poucos países que consegue promover a internacionalização ativa numa perspectiva “Sul-Sul” (309 estudantes provenientes da Ásia e 1 668 da África) (Quadro n.4).

O desequilíbrio encontrado entre os números que expressam a internacionalização na grande maioria dos países da América Latina e Caribe, é significativo: enquanto a recepção de estudantes está restrita a poucos países – segundo relatório de 2007, a cinco países (EUA, Reino Unido, Alemanha, França e Austrália) –, a “exportação” de estudantes atinge praticamente todos eles. No Quadro n.4 estão reunidos aqueles com matrícula mais expressiva – enquanto o Brasil acolhe 1 246 estudantes, envia 20 778; o Chile acolhe 1 966 estudantes, envia 8 679; a Venezuela acolhe 2 472, envia 10 694. Há relativo equilíbrio na Costa Rica (acolhe 1 560, envia 1 716) e desequilíbrio positivo no caso de Cuba (acolhe 14 414 e envia 1.688).

Quadro n. 4 – Origem dos Estudantes Internacionais Acolhidos por Países da América Latina e Caribe (2007)

	Estados Árabes	Europa Central/Oriental	Ásia Central	Ásia de Leste/Pacífico	América Latina/Caribe	América do N/Europa Oc	Ásia do Sul/Oeste	África sub-saariana	N.I
BRASIL	3	6		16	364	75	17	58	707
CHILE	5	14	1	50	1 088	803	1	3	1
COSTA RICA	2	11	1	40	1 015	445	3	-	43
CUBA	102	10	39	270	11 867	69	11	1 668	378
VENEZUELA	28	15		10	2 060	311	7	51	-

Fonte: Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation. Institut de Statistique/UNESCO 2007.

Reforçando a hegemonia norte-americana, destaca-se que o destino preferido pelos estudantes internacionais, provenientes dos países da América Latina e Caribe, que enviam mais de um mil acadêmicos a.a. para o exterior, com exceção de Cuba, é os EUA. Dos 116 904 estudantes originários do México, Brasil, Colômbia, Peru, Venezuela, Argentina, Chile, Bolívia, Uruguai, Costa Rica e Cuba, 48 678 foram para instituições estadunidense, em 2005 (UNESCO, 2007). Entre alguns países espano-falantes (México, Colômbia, Peru, Venezuela, e Argentina), a Espanha

aparece como o segundo destino preferido, correspondendo a 16 001 estudantes – reforçando os resultados do estudo de Larsen e Vincent-Lancrin (2002) (Quadro n.5).

Quadro n.5 – Destino dos Estudantes latino-americanos (2007)

Países	N.estudantes exportados	Destino 1º	Destino 2º	Destino 3º	Destino 4º	Destino 5º
MÉXICO	25 073	USA (13 644)	Espanha (3200)	Reino Unido (1843)	França (1440)	Canadá (1266)
BRASIL	20 778	USA (7 566)	França (1 846)	Espanha (1 837)	Portugal (1 796)	Alemanha (1776)
COLÔMBIA	19 903	USA (7 660)	Espanha (4 242)	França (1 783)	Venezuela (1 206)	Alemanha (1 090)
PERU	11 579	USA (3 792)	Espanha (2 273)	Alemanha (899)	Itália (782)	França (506)
VENEZUELA	10 694	USA (5 514)	Espanha (1 739)	Cuba (948)	Portugal (504)	França (396)
ARGENTINA	10.514	USA (3 513)	Espanha (3 133)	França (779)	Alemanha (485)	Itália (416)
CHILE	8 679	USA (3436)	Espanha (1 414)	Argentina (745)	Alemanha (619)	França (531)
BOLÍVIA	3 990	USA (1 053)	Argentina (709)	Cuba (604)	Espanha (526)	Alemanha (221)
URUGUAI	2 290	USA (549)	Argentina (496)	Espanha (457)	Cuba (327)	França (76)
COSTA RICA	1 716	USA (935)	Cuba (204)	Alemanha (116)	Espanha (115)	França (64)
CUBA	1 688	Espanha (818)	USA (198)	Alemanha (119)	Itália (103)	França (84)
TOTAL	116 904					

Fonte: Recueil de Données Mondiales sur l'Éducation. Institut de Statistique/UNESCO, 2007.

Comparando os países preferidos pelos estudantes da região (Quadro n.5) e os países responsáveis por mais de dois terços da matrícula internacional se percebe que aspectos culturais exercem alguma influência sobre as decisões dos acadêmicos (Austrália e Japão ainda não são rotas importantes) e aspectos econômicos visto que sistemas de educação superior com pouca expressão mundial fazem parte das escolhas dos estudantes: a Argentina, por exemplo, é a segunda escolha para bolivianos (709) e uruguaios (496), a terceira para chilenos (745); Cuba representa a segunda escolha para os costa-riquenhos, a terceira para os venezuelanos e bolivianos, e a quarta para uruguaios.

É curioso que em 2005, Portugal tenha acolhido apenas 1 796 dos 20 778 brasileiros em *séjour* de estudo no exterior e tenha sido o quarto destino preferido, depois dos EUA, França e Espanha. É igualmente curioso que a Rússia esteja ausente do rol de cinco destinos preferidos pelos cubanos e os EUA se revelem a segunda rota preferida dos estudantes do país. Por último, chama atenção que o Reino Unido apareça apenas uma vez como preferência – é o terceiro destino dos estudantes mexicanos – quando é o segundo em matrícula internacional: 318 399 em 2005 (UNESCO, 2007).

Considerações finais

A chamada “sociedade do conhecimento” na qual estamos inseridos requer uma atenção cada vez maior por parte dos pesquisadores da evolução do ensino superior em relação as mais distintas características que compõem os circuitos produtivos locais envolvidos com a prestação de serviços educacionais. A descrição das conclusões do estudo proposto pelo professor José Murari Bovo (1998), por exemplo, nos permitiu estabelecer um retrato elucidativo destes gastos estudantis em circuitos produtivos locais (de alimentação, de lazer, transportes) para o caso brasileiro, em especial para o interior do estado de São Paulo.

A maior parte da bibliografia que trata especificamente do processo de internacionalização da educação superior – e em especial da mobilidade estudantil internacional – parece não ter tratado com a devida ênfase os impactos locais ou regionais que esta mobilidade necessariamente traz consigo. A análise dos dados referentes aos gastos locais de estudantes forâneos matriculados em instituições de ensino superior nos países da América Latina, poderá nos dar um quadro mais aproximado da importância econômica destes circuitos.

A identificação mais cuidadosa e detalhada destes impactos locais dos estudantes internacionais pode ser um elemento eficiente para entendermos as reais razões pelas quais alguns países (notadamente os Estados Unidos, a Austrália, o Japão e a Nova Zelândia) têm se esforçado com vigor para o aumento da liberalização dos fluxos de serviços e de estudantes entre as diferentes nações do globo. Tendo já seus respectivos sistemas de ensino aptos ao recebimento destes alunos estrangeiros, uma maior liberalização poderia aumentar ainda mais as vantagens relativas conseguidas pelos mesmos, no processo de polarização dos fluxos globalizados de estudantes. Ao mesmo tempo, ao conhecer estes circuitos, poderiam ser propostas políticas concretas de criação de “solidariedades orgânicas” (SANTOS, 1996) entre as instituições de ensino superior na América Latina, que permitisse um aumento dos vínculos culturais entre nossos países, assim como um desenvolvimento regional mais dinâmico, para aquelas instituições que abrigarem estudantes latinoamericanos em suas salas de aula.

Assim, poderia ser evitada esta ênfase na consideração do ensino superior como um “negócio”, como uma atividade econômica passível de geração de lucros, ênfase que tem ganhado destaque cada vez maior no cenário geoeconômico internacional. Pareceu-nos necessário, portanto, chamar a atenção para os possíveis impactos destes fenômenos para o território brasileiro, e para o contexto do continente latinoamericano (dando destaque para os sentidos dos fluxos de estudantes internacionais neste subcontinente).

Entender melhor como funcionam os circuitos espaciais ligados à internacionalização da educação superior pode ser uma forma profícua para a proposição de políticas mais democráticas e populares, e de desenvolvimento mais autônomo da educação superior no América Latina.

Referências

- ABRIL. Guia dos Estudantes 2007. *Guia do Estudante Cursos e Trabalho no Exterior*. Disponível em http://guiadoestudante.abril.com.br/aberto/pub/no_221731.shtml
- ADLUNG, Rolf. “Public services and the GATS”. In *World Trade Organization*. Working Paper ERSD-2005-03. July, 2005. 29p.
- AZEVEDO, Thales de. *A Evasão de Talentos*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1967.
- BOVO, José Murari. *Universidade e Comunidade. Avaliação dos Impactos Econômicos e da Prestação de Serviços*. São Paulo. Editora Unesp. 1998.
- BOUDEVILLE, Jacques. *Os Espaços econômicos*. São Paulo: Difel. 1980.
- CAVES, Richard. “International trade and industrial organization: introduction”. In *The Journal of Industrial Economics* Vol. XXIX, no. 2. 1980. pp. 113-117.
- CHARLE, Cristophe e Jacques Verger. *História das Universidades*. São Paulo. Editora Unesp. 1996.
- CZINKOTA, Michael. “Loosening the shackles: the future of global higher education”. Paper apresentado em *WTO Symposium on Cross-Border Supply of Services*. Genebra. Abril, 2005. 24p.
- DRUCKER, Peter. *Uma Era de Descontinuidade. Orientações Para Uma Sociedade em Mudança*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editores. 1970.

- DOWBOR, Ladislau. *Introdução ao Planejamento Municipal*. São Paulo. Editora Brasiliense. 1987.
- _____. *A Reprodução Social. Propostas Para Uma Gestão Descentralizada*. Petrópolis. Editora Vozes. 1998.
- FERREIRA, Alceu Conceição. “As Agências multilaterais e a política econômica do governo FHC”. In FERREIRA, Alceu e Valdir Alvim (eds.). *A Trama da Privatização*. Florianópolis. Editora Insular. 2001. pp. 29-48.
- FREIRE, Paulo. *A Educação com Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1967.
- GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo. Editora Unesp. 1991.
- GONÇALVES, Reinaldo. *O Brasil e o Comércio Internacional*. São Paulo. Editora Contexto. 2000.
- GORZ, André. *O Imaterial. Conhecimento, Valor e Capital*. São Paulo. Annablume. 2005.
- GRANT, Richard. “The Economic geography of global trade”. In SHEPPARD, Eric (ed.). *A Companion to Economic Geography*. Malden/Oxford. Blackwell Publishers. 2003 pp. 411-431.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo. Editora Loyola. 1989.
- IIE. Institute for International Education. *International Institute of Education. Report on International Educational Exchange*. 2006a.
- _____. *Open Doors* 2006b.
- _____. *Atlas of Student Mobility*. 2007. disponível em <http://atlas.iienetwork.org/>
- KINSER, Kevin. “Estados Unidos da América: Estrutura e inovação na educação superior”. In MORTHY, Lauro (org.). *Universidade no Mundo*. Brasília. Ed. UnB. pp. 221-241.
- KNIGHT, Jane. *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. Paris. International Association of Universities. 2003. 26p.
- KRITZ, Mary M. “Globalisation and internatiolisation of tertiary education”. In *United Nations Secretariat. Population Division*. Turim. International Symposium on Internation Migration and Development. 2006. pp. 52p.
- KRUGMAN, Paul. *Geography and Trade*. Cambridge. The MIT Press. 1991.
- _____. *Development, Geography and Economic Theory*. Cambridge. The MIT Press. 1997.
- NAFSA. The Economic Benefits of International Education to the United States for the 2005-2006 Academic Year. A Statistical Analysis. 2007. disponível em <http://www.nafsa.org/ /File/ /eis2006/usa.pdf>
- OCDE. *Education at a Glance*. 2006.
- OCDE. *Internationalization of Higher Education*. Policy Brief. August, 2004. 8p.
- PINSON, Daniel. “A l'Écart de la ville: en cités universitaires et en logements H. L. M.”. In *Espaces et Sociétés* N. 80/81. 1996. pp. 101-120.
- PORTES, Alejandro. “The determinants of the brain drain”. In *International Migration Review* Vol. X, no. 4. 1976. pp. 489-508.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade – nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- SÁNCHEZ, Carlos Ramires. L'internationalisation de l'enseignement au Chili. In: *L'enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale*. Paris: Banque Mondial; Organization de Coopération et de Développement Économiques, 2005, p.157-186.
- SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo. Editora Nobel. 1988.
- _____. *Técnica, Espaço, Tempo*. São Paulo. Editora Hucitec. 1994.
- _____. *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo. Editora Hucitec. 1996.
- SANTOS, Milton e Maria Laura Silveira. *O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro*. Brasília. ABMES. 2000.
- SAUVÉ, Pierre. “Trade, education and the GATS: what's in, what's out, what's all the fuss about?”. Paper Prepared for the *OECD/US Forum on Trade in Educational Services*. Washington. 23/24 May 2002. 30p.
- SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática*. São Paulo. Brasiliense. 1985.

- SCHUMACHER, E. F. *O Negócio é Ser Pequeno (Small Is Beautifull)*. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1979.
- SILVEIRA, María Laura. “L’Espace de la globalisation: usage divers, commandement unique”. In *CERUR. Notes de Recherche* No. 15. Paris. 2000.
- SIQUEIRA, Ângela C. de. “A Regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS”. In *Revista Brasileira de Educação* no. 26. 2004. pp. 145-156.
- UNESCO. Internacionalização da Educação Superior – tendências e desenvolvimentos desde 1998. In: *Educação Superior: reformas, mudanças e internacionalização*. Brasília, 2003. <http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educasuperior> – acessado em 08/09/2008.
- _____. *Recueil des données mondiales sur l’éducation – statistiques comparées sur l’éducation dans le monde*. Institut de Statistique de l’UNESCO, 2003; 2004; 2005; 2006; 2007.
- UNESP. *Perfil 2006*. São Paulo. 2007. disponível em http://unesp.br/aplo/mostra_arq_multi.php?arquivo=1 acessado em 18/05/2007.
- WILLIAMSON, John. *A Economia Aberta e a Economia Mundial. Um Texto de Economia Internacional*. Rio de Janeiro. Editora Campus. 1989.
- WORLD TRADE ORGANIZATION. “Education Services”, Background Note by the Secretariat S/C/W/49. 1998. 26p.
- VUILLETET, M. Guillaume. *Comparaison Internationale des Politiques d’Accueil des Étudiants Étrangers: Quelles Finalités? Quels Moyens?* République Française. Conseil Economique et Social. 2005.