



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA**

**TICIANA TELLES MELO**

**MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL  
DE PARTIDA NA UFC: EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO NO  
PROGRAMA *DUPLO DIPLOMA***

**FORTALEZA  
2008**

**TICIANA TELLES MELO**

**MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL  
DE PARTIDA NA UFC: EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO NO  
PROGRAMA *DUPLO DIPLOMA***

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Iorio Dias

**FORTALEZA  
2008**

M485m

Melo, Ticiana Telles.

Mobilidade estudantil internacional de partida na UFC: experiências e formação no programa duplo diploma /Ticiana Telles Melo . – 2008.

258 f. : il.; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 12/12/2008.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Iorio Dias

Inclui bibliografia.

1- COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA - CEARÁ. 2- COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA - FRANÇA . 3- ENSINO SUPERIOR – COOPERAÇÃO INTERNACIONAL. I- Dias, Ana Maria Iorio, orientador. II- Universidade Federal do Ceará.  
III- Título.



# ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Centro/Faculdade Educação	
Departamento Teoria e Prática de Ensino	Curso de Pós-Graduação Doutorado em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DA TESE DE DOUTORADO DE <b>Ticiane Telles Melo</b>	
REALIZADA NO DIA <b>Doze de dezembro de 2008</b>	

01 As Quatorze horas e Trinta minutos do dia  
02 Doze de dezembro de 2008

03 realizou-se a sessão de defesa da banca examinadora tese de doutorado deste curso de  
04 pós-graduação, de auditoria do aluno Ticiane Telles Melo

05 O trabalho tinha como título MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL DE PARTIDA  
06 NA UFC: EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO NO PROGRAMA DUPLO DIPLOMA

07

08 Compunham a banca examinadora os professores doutores Ana Maria Iório Dias  
09 (UFC), orientador(a), Jose Arimatea B. Bezerra (UFC)  
10 Martine Suzanne Kunz (UFC) M<sup>a</sup> Eugênia M. Poulet (Univ. Lyon II) e  
11 Maria Alice Nogueira (UFMG). A sessão foi aberta pelo(a) professor(a) doutor(a)  
12 Ana Maria Iório Dias, do Departamento de  
13 Teoria e Prática de Ensino

14 que apresentou a banca examinadora e passou a palavra para o(a) orientador(a), a fim de que  
15 apresentasse o(a) candidato(a). Após a exposição do trabalho, seguiu-se o processo de arguição  
16 do(a) doutorando(a). O primeiro examinador foi o professor(a) doutor(a) MARIA EUGENIA  
17 MALHEIROS - POULET. Em seguida procederam a arguição os professores doutores  
18 MARIA ALICE NOGUEIRA MARTINE SUZANNE KUNZ  
19 JOSÉ ARIMATEA BARROS BEZERRA ANA MARIA IÓRIO DIAS

20 Logo após a banca examinadora se reuniu secretamente a fim de avaliar o desempenho do(a)  
21 doutorando(a). A banca examinadora APROVOU, DE FORMA PLENAMENTE SATIS-  
22 FATORIA, COM SUGESTÕES DE PUBLICAÇÃO o trabalho do(a) aluno(a).

VISTO: PPGE/UFC  
CONFERE COM O DOCUMENTO ORIGINAL

CMA/PR/PPG - 327

22 Nada mais havendo a relatar a sessão foi encerrada às 17h45 min  
23 e eu \_\_\_\_\_  
24 secretário(a) do curso de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO  
25 lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim e pelos membros da  
26 banca examinadora, DESTACANDO-SE A ORIGINALIDADE DO  
TRABALHO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UM CAMPO DE  
PESQUISA EM CONSTITUIÇÃO.

Fortaleza, 12 de SETEMBRO de 2008.

\_\_\_\_\_  
Secretário(a)

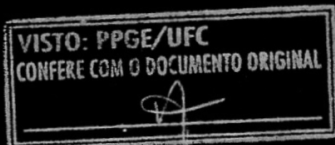
Rosa Maria Pereira  
Orientador(a)

Manoel Henrique  
Examinador(a)

W. Poulet  
Examinador(a)

Kunz Marlene  
Examinador(a)

José A. Tol. Bezerra  
Examinador(a)



## AGRADECIMENTOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã.*  
(João Cabral)

À professora orientadora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Iorio Dias, pelas possibilidades do caminho que trilhamos juntas.

À professora co-orientadora Dr<sup>a</sup>. Maria Eugenia Malheiros-Poulet, pela acolhida na Universidade de Lyon II, pelos encaminhamentos, pela confiança e amizade.

Aos professores das bancas de qualificação, os doutores Ângela Souza, Arimatea Bezerra, Enedina Bezerra e Martine Kunz, que acompanharam o processo da investigação, contribuindo com suas observações pertinentes.

Aos doutores Arimatea Bezerra, Maria Alice Nogueira, Maria Eugenia Malheiros-Poulet e Martine Kunz, que atenderam ao convite para participar da Banca Examinadora.

Aos professores/as do programa de pós-graduação da FAGED/UFC.

Aos amigos do Departamento de Letras Estrangeiras/UFC, de quem não me faltaram palavras de incentivo e manifestações de compreensão.

A minha amiga Lourdes Bernardes, com quem dividi dúvidas no percurso final.

Aos alunos entrevistados, bem como aos egressos da dupla diplomação, pela imensa disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Aos responsáveis pela mobilidade na UFC e ao procurador desta instituição.

Um agradecimento particular aos professores do Centro de Tecnologia responsáveis pelo programa Duplo Diploma, com quem contamos em vários momentos ao longo desses quatro anos.

Aos professores das Escolas Centrais de Lyon, Marselha e Paris, que me acolheram, apresentando a escola e respondendo minhas questões.

Aos professores Jorge Santiago e Robert Bouchard, da Universidade de Lyon II, pela contribuição precisa na hora certa.

A Enrique e Carole Sanchez, amigos reencontrados em Lyon, também no quadro da mobilidade.

Aos professores Jacques Poulet, Marcus Dodt e Werner Market, em memória.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro que propiciou o desenvolvimento dessa pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de doutorado-sanduíche a mim concedida nos meses de março a junho de 2007.

Aos profissionais de saúde Fernando e Inês Melo, Mirella Furtado, Liane Carvalho e Léoter Saraiva, por ajudarem a manter “a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo”.

A Angelita Ribeiro e Rafael Torres, com carinho agradeço os preciosos minutos de música na atribulação do dia-a-dia.

A Mirna Juliana e Jorge Luiz pelo profissionalismo do trabalho de transcrição das entrevistas e revisão do texto, mas, sobretudo, pela amizade.

A Dora e Naval, que pilotaram casa e carro.

Um agradecimento especial à minha mãe, Thereza. Junto a ela, meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas: João Alfredo, Antônio Fernando e Flávio; Janaína e Inês; Jana, Naiana, Isadora e Alexandre, Fernando Neto, Iamê e Yasmim; Isabela, Cauã e Ana Cecília.

*A vida não pára (...)*  
*A vida é tão rara.*  
(Lenine)

A meu pai, Fernando Melo, e a meu irmão Alexandre, com quem não pude partilhar a jornada.

A Raissa e Zezinho, agradecida pelo incentivo e carinho, ofereço o resultado do trabalho.



## RESUMO

O presente trabalho se propõe a estudar a mobilidade estudantil internacional de partida na Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio da análise de um de seus convênios – o programa Duplo Diploma. Entendendo a mobilidade como um processo multidisciplinar, consideramos haver uma adequação entre a leitura desse movimento e a interpretação atual de currículo, encetada por teóricos como Costa (1999), Doll Jr. (1997) ou Silva (2001; 2002). Com essa tese, pretendemos: 1) construir um material cartográfico do programa Duplo Diploma, no sentido da confecção de uma cartografia da mobilidade de partida dos estudantes da UFC; 2) averiguar a importância e a pertinência da construção da competência em francês língua estrangeira como uma das condições para o ingresso no programa, bem como na formatação da identidade do sujeito em vias de integração e adaptação a um novo espaço e tempo; 3) avaliar como se dá a dupla diplomação na formação acadêmica, lingüística e cultural do jovem beneficiado; 4) analisar como a UFC vem se preparando para assumir o papel de uma instituição formadora para a mobilidade. Na confecção do trabalho, valemo-nos de vários instrumentos centrados na metodologia de pesquisa qualitativa. Cotejamos a leitura dos estudiosos selecionados com a interpretação das entrevistas que nos foram cedidas por dezessete estudantes e quinze professores envolvidos com o processo de internacionalização dos estudos. A partir desse cruzamento de informações, verificamos as seguintes categorias para a interpretação da mobilidade estudantil como currículo formativo: a inclusão do aluno em situação de mobilidade, a questão do mérito frente à participação em programas internacionais, e a construção da autonomia do jovem participante. Os dados nos permitem concluir que a formação para a internacionalização na UFC ainda é um processo incipiente e que essa instituição precisa rever seu papel enquanto formadora para a mobilidade, esclarecendo seus alunos sobre todas as possibilidades de tornar essa prática mais freqüente, e promovendo iniciativas que lhes facilitem a adaptação no sistema educacional de destino.

**Palavras-chaves:** Currículo; Mobilidade; Internacionalização dos Estudos Superiores; *Habitus*; Dupla Diplomação.

## RÉSUMÉ

Ce travail cherche à étudier la mobilité étudiante sortante vers l'étranger au sein de l'Université Fédérale du Ceará (UFC), par l'analyse de l'un de ses programmes – le programme *Double Diplôme*. En comprenant la mobilité comme un processus multidisciplinaire, on considère qu'il existe une adéquation entre la lecture de ce mouvement et l'interprétation actuelle du curriculum, présentée par des théoriciens comme Costa (1999), Doll Jr. (1997) ou Silva (2001; 2002). Avec cette thèse, on prétend: 1) constituer un matériel de mémoire du programme *Double Diplôme*; 2) vérifier l'importance et la pertinence de la construction de la compétence en Français Langue Étrangère comme l'une des conditions imposées à la participation au programme, mais aussi comme un élément de formation de l'identité du sujet cherchant à s'intégrer dans de nouveaux contextes temporels et spatiaux; 3) évaluer certains moments de la double diplomation dans la formation académique, linguistique et culturelle du jeune participant; 4) analyser les moyens par lesquels l'UFC se prépare pour développer le rôle d'une institution formatrice pour la mobilité. Dans la construction du travail, on a choisi plusieurs instruments de la méthodologie qualitative. On a établi une passerelle entre la lecture des chercheurs sélectionnés et l'interprétation de l'ensemble des interviews (quinze étudiants et dix-sept professeurs). À partir du traitement des informations, on est arrivé à des catégories importantes pour l'interprétation de la mobilité étudiante en tant que processus formatif. En voici les catégories: l'inclusion de l'étudiant en situation de mobilité; la question du mérite face à la participation en programmes internationaux; et la construction de l'autonomie du sujet en formation. Les données nous ont permis de conclure que la formation pour l'international au sein de l'UFC est un processus marqué par la fragilité. On peut dire également qu'il est urgent que l'institution revise son rôle formateur pour la mobilité, pour que ses étudiants connaissent toutes les possibilités de rendre plus fréquente cette pratique et pour que l'UFC soit capable de promouvoir des politiques qui rendent plus facile l'adaptation de ses étudiants dans le système éducatif d'accueil.

**Mots-clés:** Curriculum; Mobilité; Internationalisation des Études Supérieures; Habitus; Double Diplômation.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to study the international student mobility, with the Federal University of Ceara (UFC) as the starting point, by analyzing one of its cooperation agreements – the Double Diploma programme. Envisaging mobility as a multidisciplinary process, we perceive an adequation of the reading of this movement and the present interpretation of curriculum, as seen by theoreticians such as Costa (1999), Doll Jr. (1997), or Silva (2001; 2002). With this thesis we intend to: 1) build a memory material of the Double Diploma programme, by designing a cartography of the UFC students' outgoing mobility; 2) verify the importance and pertinence of the construction of competence in French as a foreign language as one of the requirements for admission in the programme, as well as of the format of the subject identity by ways of integration and adaptation to a new space and time; 3) evaluate how the acquisition of the double diploma happens in the academic, linguistic and cultural formation of the young candidate; 4) analyse how the UFC has been getting ready to assume the role of an institution promoter of mobility. In the production of this work, we make use of various instruments centred in qualitative research. We collate the reading of the selected researchers with the interpretation of interviews conceded by seventeen students and fifteen teachers involved in the process of internationalisation of studies. Based on this cross-reference process, we established the following categories for the interpretation of the students' mobility as a formative curriculum: the inclusion of a student in a situation of mobility, the question of merit vis a vis the participation in international programmes, and the construction of the young participant's autonomy. The obtained data allow us to conclude that the formation towards internationalisation in the UFC is still an incipient process, and that this institution needs to review its role as promoter of mobility, by pointing out to the students all the possibilities for making this practice more frequent, and promoting initiatives that would facilitate the students' adaptation to the new educational system.

**Keywords:** Curriculum; Mobility; Internationalisation of Higher Studies; *Habitus*; Double Diploma.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>1 INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS E MOBILIDADE ESTUDANTIL</b> .....	40
<b>2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MOBILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL EUROPEU</b> .....	63
<b>2.1 O ensino superior na França e a mobilidade</b> .....	80
2.1.1 <i>Breve cronologia</i> .....	81
2.1.2 <i>As classes preparatórias às Grandes Escolas e as Grandes Escolas</i> .....	90
2.1.3 <i>Histórico da mobilidade de estudantes estrangeiros na França</i> .....	111
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</b> .....	122
<b>3.1 Aspectos históricos da internacionalização dos estudos superiores no Brasil e na UFC</b> .....	122
<b>3.2 A construção da mobilidade na realidade da interação entre UFC e GEs</b> .	128
3.2.1 <i>A motivação inicial</i> .....	133
3.2.2 <i>Aspectos pessoais de construção da mobilidade</i> .....	134
3.2.2.1 Aspectos da história familiar.....	141
3.2.2.2 Apoio emocional e financeiro da parte da família.....	145
3.2.2.3 Autonomia do entrevistado em relação a sua família.....	148
3.2.2.4 Formação pessoal anterior ao processo de mobilidade .....	151
3.2.3 <i>Aspectos acadêmicos de construção da mobilidade</i> .....	152
<b>3.3 Experiências da mobilidade</b> .....	158
3.3.1 <i>Estudos e vivências na Escola Central</i> .....	159
3.3.1.1 Estudos de Engenharia .....	159
3.3.1.2 Estudos de línguas estrangeiras .....	174
3.3.1.3 Importância das associações na formação dos entrevistados .....	179
3.3.2 <i>Outras vivências</i> .....	181
3.3.2.1 Apropriação do tempo e dos espaços de convivialidade.....	181

3.3.2.2 Transitando entre várias comunidades.....	185
<b>3.4 Um fruto almejado da mobilidade: o capital de mobilidade .....</b>	<b>188</b>
<b>4 A MOBILIDADE ESTUDANTIL DE PARTIDO A E A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS .....</b>	<b>193</b>
<b>4.1 Críticas apontadas pelos participantes da mobilidade.....</b>	<b>193</b>
4.1.1 <i>A possibilidade de participação nos estágios promovidos pela EC.....</i>	193
4.1.2 <i>Encaminhamento pós-estada na França.....</i>	196
4.1.3 <i>Organização administrativa e curricular .....</i>	198
<b>4.2 Elenco de aspectos positivos da experiência de mobilidade .....</b>	<b>203</b>
4.2.1 <i>Construção da competência em língua-cultura estrangeira .....</i>	203
4.2.2 <i>A conquista da maturidade.....</i>	206
4.2.2.1 <i>Dificuldades encontradas e estratégias de superação dos problemas.....</i>	207
4.2.2.2 <i>Construção da autonomia .....</i>	216
4.2.3 <i>Perspectivas profissionais apontadas pela dupla diplomação.....</i>	222
<b>4.3 O que nos mostram as categorias de análise.....</b>	<b>226</b>
4.3.1 <i>Inclusão.....</i>	226
4.3.2 <i>Mérito .....</i>	235
4.3.3 <i>Autonomia .....</i>	239
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>262</b>

## APRESENTAÇÃO

Para fim de análise das iniciativas de mobilidade estudantil no quadro do ensino superior, e sob a óptica das universidades de origem e de acolhida, podemos considerá-las de dois tipos: a mobilidade de partida – aquela em que os discentes se deslocam para outra instituição de ensino superior –, e a mobilidade de entrada –, que diz respeito à acolhida de estudantes de instituições parceiras na formação universitária. Além dessa distinção decorrente da origem de matrícula e vínculo do estudante, existe uma outra maneira de classificar a mobilidade estudantil, ao analisá-la sob o ângulo da questão da existência de convênios firmados: a mobilidade acadêmica vinculada a programas e a mobilidade acadêmica livre. Assim, o discente pode participar do programa na Instituição de Ensino Superior (IES) de sua escolha, seja no seio de universidades em que haja convênios, seja em instituições não conveniadas que aceitem o aluno sem a celebração do convênio. No caso da mobilidade livre, as expensas decorrentes da experiência correrão às custas dos estudantes.

Apresentado esse panorama, é conveniente afirmar que restringimos o nosso interesse à mobilidade de partida vinculada a programas de graduação, que em geral, se desenvolve em um prazo relativamente curto de afastamento, devido às limitações de tempo impostas pelos órgãos financiadores. A dupla diplomação, objeto de nosso estudo, caracteriza-se também pela obtenção do diploma da universidade de acolhida.

As iniciativas de mobilidade estudantil de partida, e vinculadas a programas existentes na Universidade Federal do Ceará (UFC), se fazem sempre com países desenvolvidos do hemisfério Norte. Dentre as doze possibilidades de internacionalização dos estudos no exterior promovidas pela UFC, o programa Duplo Diploma de Graduação em Engenharia é o único a permitir a dupla diplomação do aluno participante. Acrescentamos ainda que, no que se refere à mobilidade de entrada, há intercâmbio de graduação e de pós-graduação com universidades africanas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Site da Coordenadoria de Assuntos Internacionais da UFC. Disponível em: <<http://www.cai.ufc.br>>. Acesso em: abr. 2006.

A fim de conhecermos o fenômeno da mobilidade como percurso curricular, preferimos nos deter sobre o programa de Duplo Diploma, visto que é a experiência em que o beneficiado passa o maior tempo no exterior, o que viabiliza um processo de mobilidade mais complexo, favorecendo, entre outros aspectos, a construção da autonomia e da competência em língua-cultura estrangeira.

O programa de Duplo Diploma de Graduação em Engenharia – ou graduação com duplo diploma – seleciona alunos dos cursos de graduação em Engenharia interessados em fazer parte de seus estudos na França, e assim, serem portadores de dois diplomas – um emitido no Brasil, e outro na França. O objetivo maior deste programa é proporcionar aos alunos a formação generalista sólida das *Écoles Centrales* (Escolas Centrais – ECs) e a formação de uma habilitação específica da UFC. No Brasil, a Universidade Federal do Ceará foi pioneira nessa iniciativa, e hoje outras instituições mantêm acordos semelhantes com a França, são elas: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). De acordo com o convênio assinado entre o grupo de Escolas Centrais e a UFC, foram designados como responsáveis do acompanhamento das atividades conduzidas no contexto desse acordo, pela UFC, o diretor do Centro de Tecnologia e por cada EC, o diretor ou o conselheiro encarregado das relações internacionais.

Tomando como base os dados do ano de 2005 do Centro Franco-Brasileiro de Documentação Técnica e Científica (CenDoTeC), dentre as treze universidades brasileiras que mantêm um programa de dupla diplomação com a França (nas áreas de Engenharia, Relações Internacionais, Administração e Agronomia), a USP é a universidade que mais promoveu o trânsito bilateral entre os discentes, com 115 alunos brasileiros e 27 franceses beneficiados com a internacionalização dos estudos em Engenharia, em diversas Grandes Escolas (GEs). A UFC ocupa o segundo lugar em número de estudantes acolhidos pelas ECs, com 50 jovens dessa instituição participantes da mobilidade. Embora as duas universidades mantenham a dupla diplomação apenas na área de Engenharia, os acordos da UFC se limitam ao

grupo das Escolas Centrais, enquanto outras GEs acolhem os estudantes da instituição paulista<sup>2</sup>.

No âmbito da Universidade Federal do Ceará, desde o ano de 2000, através da efetivação do Convênio Cultural, Educativo e Científico estabelecido entre essa instituição e o *Groupe des Écoles Centrales* da França, promove-se um intercâmbio estudantil e de colaboração entre professores, a fim de permitir a obtenção simultânea do diploma: de engenheiro de uma das escolas francesas pertencentes ao grupo das Escolas Centrais, e de engenheiro da UFC. Esse programa permite ao aluno brasileiro cursar 2 anos de sua formação em uma Escola de Engenharia francesa. O primeiro grupo, composto de sete estudantes da UFC seguiu para a França logo em julho de 2000. Até 2006, ponto de corte da nossa investigação no que se refere à população de estudantes cearenses, já somavam 52 o número de estudantes da UFC beneficiados pelo programa, tendo, inclusive dentre esse contingente, três turmas de *duplo diplomados*. Considerando-se o número de alunos dos diversos cursos de Engenharia da UFC, cuja entrada anual é de 340 estudantes, percebe-se que esse programa atinge uma parcela extremamente restrita, com a seleção de uma média de apenas seis jovens por ano.

O programa Duplo Diploma seleciona os candidatos da UFC dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia Química e Engenharia de Teleinformática que estão no 4º semestre acadêmico. O critério é basicamente a excelência acadêmica, e a seleção no Centro de Tecnologia da UFC se faz em três momentos.

Primeiramente, é feita uma triagem dos currículos dos candidatos inscritos visando à qualificação de no máximo 40 alunos para a segunda etapa, verificando-se os seguintes itens: histórico escolar sem reprovação; índice de rendimento acadêmico (IRA) superior a 8,5 (até 2005, o índice mínimo admitido era de 8.0) e *curriculum vitae* comprovado. A segunda etapa do processo consta de uma entrevista com a Câmara de Tutores da UFC, composta pelos professores responsáveis pelo convênio e por professores e técnicos das assessorias de assuntos internacionais e de acompanhamento docente – momento em que serão pré-selecionados 20 alunos dentre os qualificados na primeira etapa. Os seguintes

---

<sup>2</sup> Cf. Site do CENDOTEC. Disponível em: <<http://www.cendotec.org.br/dossier/cendotec/duoplosdiplomas.pdf>>. Acesso em: abr. 2008.



aspectos serão analisados pela Câmara de Tutores, na qualidade de comissão de seleção, nessa segunda etapa: desempenho acadêmico, motivação para estudar nas ECs e *curriculum vitae*. A terceira e última etapa é o momento da entrevista em inglês, francês ou excepcionalmente em espanhol com representantes das escolas francesas participantes do programa.

Os selecionados, após terem finalizado o 5º semestre do seu curso de origem, embarcam para a França, onde farão 2 anos de um currículo generalista, no modelo de um tronco comum e, ao retornarem à Fortaleza, cursam mais um ano e meio de disciplinas na UFC, totalizando 6 anos de formação universitária.

Os aprovados no processo de seleção interna da UFC integram, em sua grande maioria, o programa *Bourses d'Excellence EIFFEL* do governo francês, administrado pela EGIDE, órgão do Ministério de Assuntos Internacionais da França, que tem por objetivo atrair a elite de estudantes estrangeiros. O valor atual da bolsa é de aproximadamente 1.200,00 euros mensais, além da passagem de ida e volta, e da matrícula em um renomado curso de francês na cidade de Vichy (região central da França) durante dois primeiros meses (julho e agosto), que antecedem as aulas nas ECs.

A política de bolsas EIFFEL foi criada em 1999, como uma ajuda aos estabelecimentos franceses de ensino superior, na sua política internacional de acolhida de estudantes estrangeiros. Em sua página na internet<sup>3</sup>, há a informação de que o programa de bolsas é um dos instrumentos de acolhida dos estudantes estrangeiros, fruto de um trabalho em conjunto dos ministérios das Relações Internacionais e Européias, e o da Educação. A filosofia da formação pode ser entendida através da declaração que se segue:

[...] num contexto internacional de concorrência, a formação sendo agora um mercado [...] [levando em consideração que] os bolsistas EIFFEL são os futuros líderes de seu país de origem, a riqueza e a diversidade dos laços construídos durante sua estada na França contribuem pra a criação de uma rede francófona e francófila com os parceiros de amanhã.<sup>4</sup> (FRANCE, 2007, s/pág.<sup>5</sup>).

---

<sup>3</sup> O site do EIFFEL está disponível em: <<http://www.egide.asso.fr>>.

<sup>4</sup> Os textos retirados dos sites franceses, bem como as citações de obras estrangeiras, e ainda as entrevistas feitas em francês, foram traduzidos por nós.

<sup>5</sup> Todas as indicações “s/pág.” se referem a arquivos cuja consulta foi feita na internet, e não constam números de páginas.

As Escolas Centrais enviam os dossiês dos candidatos para a EGIDE, organismo ao qual os ministérios envolvidos com o processo seletivo de estudantes estrangeiros confiaram a administração das bolsas. Os referidos dossiês são analisados segundo três critérios: a excelência do estudante, a política internacional do estabelecimento que o acolheria em caso de atribuição da bolsa, e as prioridades geográficas do ministério. Embora aberto a todas as nacionalidades, as bolsas priorizam os estudantes provenientes de países emergentes, em particular da Ásia e da América Latina, da Europa do Leste ou dos novos membros da União Européia, e do Oriente Médio, por serem considerados pouco representados na população de estudantes estrangeiros na França.

O programa EIFFEL oferece cerca de 400 bolsas por ano, o que representa em média 40% da demanda. Na seleção de 2008, as bolsas foram atribuídas para 41 países (EGIDE, 2008). O interesse na formação de jovens brasileiros é evidente, com 73 das 399 bolsas (aproximadamente 18,2% do total), perdendo em números brutos apenas para a China que teve 108 candidatos admitidos. O que chama a atenção, e que será discutido no momento apropriado, é a fraca representatividade dos países africanos, ex-colônias francesas.

No caso da UFC, até o ano de 2005, a única fonte de financiamento para os alunos em situação de dupla diplomação era a bolsa EIFFEL, evitando-se o remanejamento para a dupla diplomação das bolsas CAPES-Brafitec (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil/França *Ingénieur Technologie*), que se voltam para o fomento de projetos de cooperação bilateral de parcerias universitárias na área de engenharia a partir do intercâmbio de estudantes de graduação entre o Brasil e a França. São objetivos do programa CAPES-Brafitec: aproximar as estruturas curriculares nas áreas abrangidas pelas parcerias; tornar viável o reconhecimento recíproco de créditos obtidos nos estabelecimentos de ensino; oferecer oportunidades de prática profissional internacional mediante estágios em empresas nos países parceiros; incentivar a aprendizagem do idioma do país parceiro e outros aspectos interculturais relevantes para a formação do profissional frente às demandas do mercado de trabalho (CAPES, 2007). As bolsas, com duração de um ano e destinadas aos estudantes consistem em um montante de 600 euros mensais, auxílio instalação, passagem aérea e seguro saúde.

Entretanto, em 2006 as bolsas da CAPES foram atribuídas a alunos selecionados para a dupla diplomação, mas não contemplados com a bolsa do governo francês. Esse procedimento já era feito em prol de estudantes de outras universidades brasileiras. Como o período da bolsa é inferior àquele da estada na França, os alunos são fortemente estimulados a captar outras fontes de recursos, tais como estágios bem pagos, bolsas como a Mira (*Mobilité Internationale Rhône-Alpes*) para alunos da Escola Central de Lyon, ou a disponibilidade de fazer pequenos trabalhos remunerados ao longo do ano e, por fim, se valerem de alguma reserva financeira pessoal ou familiar.

Embora não possamos reduzir a dupla diplomação internacional à gestão de bolsas – mesmo que para o aluno da UFC seja de grande importância – faremos desse aspecto uma das lentes para interpretação das falas dos participantes.

Finalizamos a apresentação do nosso objeto de estudo afirmando que a pertença a um programa de qualidade como esse abre perspectivas interessantes para as instituições participantes, bem como para as pessoas envolvidas em suas atividades. No que concerne à instituição, percebe-se que a excelência do programa pode motivar tanto o direcionamento de candidatos ao vestibular para as vagas oferecidas pelo Centro de Tecnologia, quanto a procura de bons resultados acadêmicos por parte dos alunos que visam à seleção do programa. A troca de experiência entre os professores permite um constante olhar crítico sobre o fazer pedagógico, enquanto a vivência do aluno beneficiado em uma nova realidade estudantil e de formação lhe oferece um diferencial que pode ser determinante na inserção no mundo profissional que se lhe descortina ao final do curso.

## INTRODUÇÃO

Nesse momento, pretendemos mostrar como entendemos a pesquisa no seu campo de estudos, apresentar como se deu o percurso de aproximação do objeto, e descrever as etapas da pesquisa que nos permitiram construir a tese. Ao longo do trabalho, nos valem de uma distinção terminológica que não significa uma oposição, mas uma implicação. Quando nos referirmos ao convênio, compreendendo seus documentos prescritivos, a partir de uma visão institucionalizada, optaremos por chamar esse conjunto de elementos de “duplo diploma”, “programa Duplo Diploma”, ou simplesmente “programa”. Para a experiência de vida transcorrida no exterior, que está embutida no duplo diploma, preferimos utilizar o termo “dupla diplomação”, ou “experiência de dupla diplomação”, por dar a idéia de um processo, de um contínuo.

O projeto formativo interinstitucional, preme de um currículo que apresenta traços da atualidade que pretendemos analisar e que representa a dupla diplomação, revela assim, no mínimo, duas faces interessantes à investigação: aquela da formação acadêmica e curricular do aluno beneficiado pelo programa, e a experiência intercultural vivenciada pelo jovem no país estrangeiro. Na primeira vertente, o foco seria a contribuição do programa na qualificação do sujeito participante, bem como na melhoria do ensino de Engenharia na UFC, através do constante diálogo que se estabelece entre os professores locais e os professores estrangeiros, e das parcerias que se costumam, graças a essa interação. A outra diz respeito à formação holística do beneficiado pelo programa. Acredito que, para a história de vida do jovem acadêmico, dois anos passados no exterior representam uma possibilidade de mudança significativa em sua visão do mundo e da cultura, bem como de si mesmo e do curso que escolheu para si. Selecionamos o depoimento que se segue, para ilustrar o que acabamos de apresentar:

*Você fica bem mais maduro. Você fica mais forte, mais raçudo. Acho que essa experiência de vida é a melhor que tem. Você aprende muita coisa: matemática, física, mas o que você leva mesmo é a coisa que aprendeu na vida. A gente aprende a viver e quando a gente volta, volta bem mais maduro. Como se a gente tivesse vivido cinco, seis anos e não dois. A gente passa por tanta coisa que não passaria aqui porque tem pai, tem mãe, tem namorada, tem não sei*

*quem pra te ajudar. E lá, você está sozinho. Além do mais, tem a cultura, você acaba descobrindo muita coisa boa.*<sup>6</sup> (Cleiton).

## ➤ Caminhada rumo à tese

No longo processo de aproximação do objeto, que se iniciou – na nossa caminhada enquanto aluna da pós-graduação – com as primeiras leituras, disciplinas e entrevistas, o nosso interesse pautava-se na aquisição da língua-cultura estrangeira, mais especificamente a francesa, na formação acadêmica do jovem em situação de mobilidade. Um dos inúmeros e provisórios títulos da pesquisa foi *Língua e Cultura Estrangeira – um desafio para os futuros engenheiros: um estudo de caso do Duplo Diploma*. A nossa profissão e formação talvez tenham sido a justificativa mais plausível para essa intenção. Quem sabe o que nos fosse revelado pela realidade da dupla diplomação nos levaria a conceber uma possibilidade de incrementação de novas perspectivas para o ensino do francês como língua estrangeira? Desde as primeiras entrevistas e as leituras dos documentos oficiais dos órgãos de financiamento franceses percebemos que essa questão não era tão relevante quanto julgáramos. As entrevistas que fizemos, e que muito nos mostraram da realidade da dupla diplomação, pouco nos falavam da questão lingüística; a política do governo francês entende que a língua e a cultura devem mais ser considerados como aspectos motivadores para a escolha do país em que se vão fazer os estudos e um fruto da experiência que um critério a ser pré-definido. Os duplo diplomandos, em sua generosidade, foram muito eloqüentes nas entrevistas, mas mostravam-se quase lacônicos no que diz respeito àquilo que tínhamos chamado de “desafio em sua formação”.

Um outro aspecto curioso dessa caminhada diz respeito à expectativa que se criou, ou que permitimos ingenuamente que se criasse, em torno da análise do programa Duplo Diploma por meio da tese a que nos propúnhamos encetar. Inserida no Programa de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino, muitos dos professores e colaboradores contactados imaginavam a tese

---

<sup>6</sup> Como a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) não traz nenhuma indicação sobre a normalização das falas de entrevistados em suas regras, optamos por colocar todas as falas, inclusive aquelas com menos de três linhas, formatadas como as citações longas, e usamos a fonte em itálico para diferenciá-las das citações.

partindo da construção de um levantamento de características, virtudes e vicissitudes do convênio que permite a obtenção de dois diplomas de graduação na área das engenharias, no sentido de um estudo comparativo das matrizes curriculares brasileiras e francesas. Uma das perguntas mais recorrentes que nos fizeram foi: *A senhora é professora de Engenharia?* Inútil dizer da surpresa que provocava nossa resposta negativa. Mais uma vez, e dessa volta com nossa adesão consciente e imediata, o nosso percurso profissional associado ao conforto de saber o currículo como algo que ultrapassa o engessamento das grades e documentos, explica o fato de não termos enveredado por essa trilha de investigação.

Parecia que nos afastávamos da seara que nos dava mais tranqüilidade, aquela do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, para palmilhar a compreensão, por meio da leitura de Bourdieu (1989) e da análise das entrevistas, de uma realidade *franco-francesa* que são as Grandes Escolas. As três primeiras entrevistas, de cujos relatos não nos valemos – pelo menos não da forma que nos utilizamos do restante do material oral, devido a problemas técnicos com o gravador de voz –, foram de toda forma extremamente reveladoras. Elas apontaram o quanto ainda estávamos longe de nosso objeto, que não era ainda o conhecimento das Grandes Escolas, o cenário – importante e imponente – da experiência vivida pelos jovens em questão. Mas em nenhum momento os relatos promoviam esse cenário à condição de protagonista.

A questão da mobilidade surgiu atrelada ainda ao aspecto da língua estrangeira e seu papel formativo nos dias atuais, quase como uma análise colateral. Aos poucos, entretanto, percebemos que a dinâmica da experiência, a vivência em um novo *lócus* que pode transformar o sujeito – capaz de gerar discursos em uma língua que não a sua –, e o apelo da formação internacional, entendida pelos participantes e pelas instituições, tudo, enfim, era entrelaçado pelo fio condutor da mobilidade.

### ➤ **Questionamentos relevantes para a pesquisa**

Finalmente, chegamos à questão central de nossa investigação: *como o aluno beneficiado pelo programa e a instituição universitária de origem concebem e*

*tratam a questão da mobilidade de partida enquanto elemento formativo do currículo da atualidade?*

Pudemos então levantar ou redirecionar algumas outras questões, tais como: *qual o significado, para o estudante da UFC – em sua maioria imerso em um contexto de fraca mobilidade – da participação em um programa internacional como o Duplo Diploma? Que aportes a experiência de mobilidade internacional trouxe para o (futuro) profissional da área de Engenharia? Qual a importância da língua e da cultura estrangeiras nesse contexto de mobilidade e na formação do (futuro) engenheiro? Qual o posicionamento institucional da UFC em relação à mobilidade estudantil?*

Nossa experiência como professora de língua estrangeira, sobretudo nossa inquietação com alguns aspectos ligados à formação lingüística e cultural dos estudantes, nos permitiu tecer algumas hipóteses a respeito da dupla diplomação. A primeira delas considera que esse processo representa uma oportunidade de crescimento, de independência (mesmo que relativa, visto que é uma experiência financiada), de realização de um sonho de experiência internacional, e da possibilidade de um currículo diferenciado. Enfim, do ingresso em uma elite dentro da elite da qual acreditamos que o aluno universitário em nosso país já faça parte. Em seguida, consideramos que a experiência da mobilidade enquanto vivência torna-se um valor acrescido aos aportes do conhecimento de novas disciplinas e técnicas, além de seu posterior aproveitamento curricular e profissional. Supomos também que a aquisição da língua-cultura francesa resume-se à aquisição de uma competência rara, que tem seu valor reconhecido depois da vivência no exterior, mas que é igualmente importante na construção da identidade de um membro da elite. Por fim, levantamos a hipótese de que para a instituição de ensino de origem do aluno em situação de mobilidade, essa experiência de internacionalização dos estudos representa uma oportunidade de se tornar mais visível e atraente no campo da educação superior.

Percebemos a importância de estudar esse programa sob alguns ângulos. Por um lado, acreditamos contribuir para a construção da história compartilhada por esse grupo de estudantes e professores, a partir da narrativa desse percurso por eles vivido, sem esquecer que parte dessa vivência se fez em um contexto de língua-cultura estrangeira – momento em que se constroem novos sujeitos falantes

produtores de texto, no dizer de Bakhtin (1986). Assim, buscaremos, também, avaliar a importância da língua estrangeira na formação e nas experiências vividas pelos universitários.

Diante disso, apontamos como objetivos desse trabalho:

- confeccionar um material cartográfico da mobilidade internacional de partida dos estudantes da UFC;
- averiguar a importância e a pertinência da construção da competência em francês como língua estrangeira como uma das condições para o ingresso no programa, bem como na formação da identidade do sujeito falante e em vias de integração e adaptação a um novo espaço e tempo;
- avaliar como se dá a dupla diplomação na formação acadêmica, lingüística e cultural do jovem beneficiado;
- analisar como a UFC vem se preparando para assumir o papel de uma instituição formadora para a mobilidade.

### ➤ **Coleta e análise de dados**

Para conhecer a realidade da dupla diplomação, nos valem de um instrumental metodológico variado que nos permite desvelar as faces institucionais, bem como pessoais e interacionais, que preenchem de significado a experiência de mobilidade internacional aqui representada pelo nosso objeto de estudo.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que, conforme Bodgan e Biklen (1982), caracteriza-se por apresentar cinco características básicas: o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador, seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; atribui-se grande importância ao significado que os sujeitos dão às coisas; a análise dos dados tende a seguir o processo indutivo.

Uma postura que nos interessa e inspira no fazer e refazer que significa esse trabalho é aquela assumida por Foucault (1988), que considera ser toda teoria



provisória, devendo o pesquisador aceitar os limites, parcialidades e incertezas de tal ferramenta. Movimento esse que não é absolutamente acomodado, mas engajado.

Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força, que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente. (FOUCAULT, 1988, p. 242).

Definimos alguns métodos e instrumentos de coletas de dados tais como a análise documental e a entrevista que foram constantemente verificados e ajustados de acordo com o decorrer da pesquisa.

A análise documental trata dos acordos e convênios firmados entre a UFC e as instituições francesas, bem como de documentos oficiais que enfocam a questão da mobilidade estudantil e seus aportes para a formação. Compreendemos que todo projeto educativo, e aqui pensamos no duplo diploma, se materializa em atividades vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados, e que a formulação de um projeto educativo é afetada pelas novas concepções de ciência, e pelas novas tecnologias responsáveis tanto por significativas mudanças nas vidas dos indivíduos e da sociedade, como pelo questionamento das modernas noções de verdade, sujeito e história. Enriquece essa discussão a proposição de Gómez (2001, p. 18):

Tanto os intercâmbios acadêmicos como os intercâmbios pessoais ou as relações institucionais se encontram mediatizados pela complexa rede de culturas que se inter-relacionam neste espaço artificial, e que constituem uma rica e espessa teia de significados e de expectativas por onde transita cada sujeito em formação, precisamente no período mais ativo na construção de seus significados e de sua identidade.

No que concerne à parte bibliográfica, em um primeiro momento, nossa intenção é a de situar a dupla diplomação na formação de futuros engenheiros, dentro da discussão mais ampla da questão curricular para a sociedade de nossos dias. A leitura de Bourdieu mostrou-se útil na medida em que questiona o papel das instituições escolares, que sob a interpretação do senso comum, têm uma função precisa, designada pelo poder republicano, aquela de dar igualdade de chances a

todos, independentemente da origem social. Em sua análise, o autor francês se vale por muitas vezes de metáforas do campo da economia, utilizando termos como “capital” e “mercado”. Para o sociólogo, nenhum capital tem valor em si mesmo, uma vez que esse flutua em função do valor que o mercado atribui, organizando, por meio de dois princípios de diferenciação – o capital econômico e o capital cultural –, o espaço social.

O espaço social organiza-se de acordo com três dimensões fundamentais. Na primeira dimensão, os agentes se distribuem de acordo com o volume global do capital possuído, aí inclusos todos os tipos; na segunda de acordo com a estrutura desse capital, isto é, de acordo com o peso relativo do capital econômico e do capital cultural no conjunto de seu patrimônio; na terceira de acordo com a evolução, no tempo, do volume e da estrutura de seu capital. (BOURDIEU, 1996, p. 30).

Bourdieu (1996) compreende o sistema escolar como um mercado no qual se avaliam diversos capitais, uns mais cotados – aqueles dos detentores do capital cultural herdado –, outros nem tanto. Mais importância toma esse tipo de capital ao se considerar que dentre as estratégias de reprodução que possuem as famílias estão as estratégias educativas de manutenção do capital cultural herdado. O investimento familiar no que diz respeito à educação está em uma relação diretamente proporcional ao capital cultural da família, e ao peso relativo desse em relação ao capital econômico. Assim, devido a essa estratégia de reprodução, o autor atribui um outro caráter ao papel da escola, pois “[...] a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural, e assim, a estrutura do espaço cultural.” (BOURDIEU, 1996, p. 35). Esses parâmetros nos servirão na análise das falas dos envolvidos com a dupla diplomação, para a caracterização da história familiar desses jovens e sua importância na construção do capital de mobilidade de cada um deles.

Bourdieu e Passeron (1992) analisam duas categorias importantes para a compreensão da sociedade que são a escola e a reprodução. Bourdieu (1989) mostra ainda a importância da formação da elite do, e para o Estado, a partir dos egressos das Grandes Escolas francesas, enquanto Almeida e Nogueira (2002) tecem análise semelhante no contexto da realidade brasileira. Foucault (1988), com sua interpretação de entrelaces de poderes geradores de saberes e identidades, também nos ajudará na interpretação do novo currículo da mobilidade. Murphy-

Lejeune (2005), a partir de seu estudo sobre a mobilidade estudantil européia, tece conceitos importantes como aquele de capital de mobilidade, que muito nos interessa em nossa discussão. Recorreremos igualmente a Silva (2002) e sua interpretação de currículo. A discussão sobre língua-cultura estrangeira será conduzida a partir da reflexão histórica dos intercâmbios como em Allix e Bertrand (1994), da conceituação do momento atual frente ao espaço da comunidade européia, com as leituras de Demorgon e Lipiansky (1999) e Tagliante (2005), dentre outras. No tocante à internacionalização dos estudos superiores, foram-nos importantes as análises da OCDE (1999; 2004), de Dias Sobrinho (2005) e Dale (2006).

Com a finalidade de situar a UFC no contexto das instituições brasileiras com programas mobilidade, entramos em contato, por meio de correspondência postal, mensagens eletrônicas e telefonemas, com as universidades que promovem a dupla diplomação. Essa comunicação não se fez possível, pois apesar de termos insistido, nenhuma das instituições manifestou interesse em colaborar com a nossa pesquisa.

No movimento de conhecer mais de perto o objeto de estudo no tocante à realidade enquanto cotidiano da dupla diplomação no seio da UFC, entrevistamos alguns dos alunos selecionados pelo programa. Ao considerar a voz dos atores do processo, mesmo nos valendo de entrevistas com roteiros previamente elaborados, optamos por deixá-los falar a respeito de sua experiência, pois através de seu discurso há um recontar-se e uma recontação de alguns dos momentos de sua vida que somente eles podem recriar e atribuir valores e significados. Na condição de interlocutores desse trabalho, revelam suas percepções e trajetórias. O que podemos afirmar é que projeto de dupla diplomação foi vivenciado de maneiras diversas, pois, como afirma Sacristán (1994, p. 70): “[...] há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e de dar sentido à vida.”

Dividimos os entrevistados em quatro momentos diversos da vivência no exterior, para fins de entrevista. A partir desse instrumental, objetivamos reconstruir a visão do processo e de suas múltiplas implicações na vida acadêmica, bem como na vida pessoal do sujeito participante a partir da fala de quem realmente vivenciou, está vivenciando, ou está prestes a vivenciar o processo de mobilidade universitária internacional. Assim foram divididos os entrevistados:

- grupo I: se compõe de alunos já duplo diplomados;
- grupo II: alunos que já regressaram da França e estão de volta a seus cursos de origem;
- grupo III: composto de estudantes que se encontram na França;
- grupo IV: estudantes selecionados para o programa, ainda no Brasil.

De início, entrevistamos no mínimo três representantes de cada grupo – quantidade que nos pareceu suficiente, visto que, à medida que colhíamos os relatos, os aspectos colocados em evidência pelos estudantes eram coincidentes com aqueles que forneciam as entrevistas que havíamos feito anteriormente. Porém, quando se fez possível, e devido ao andamento da pesquisa e a questões que precisavam ser reajustadas, contamos com depoimentos de mais de três estudantes por grupo, o que foi o caso do grupo I e do grupo III.

Houve, ainda, dois casos em que o entrevistado faz parte de dois grupos, por ter sido contactado em dois momentos diversos de seu percurso. É o que aconteceu com Camila (na primeira entrevista, ela fazia parte do grupo III e na segunda, do grupo II) e com Daniel, originalmente do grupo IV, mas que, como se disponibilizou a conversar novamente conosco, durante sua estada no exterior, também está no grupo III. Para além dos estudantes da UFC, em Marselha, fizemos uma rápida entrevista coletiva, da qual participaram alunos brasileiros de várias universidades em contexto de dupla diplomação. Embora essa atividade ultrapasse e diversifique ligeiramente o grupo de sujeitos participantes da pesquisa, o teor da resposta dos mesmos, além da franqueza por eles demonstrada, nos motivou a incluir alguns de seus depoimentos que pareceram pertinentes à análise por nós proposta. O roteiro dessas entrevistas encontra-se no Anexo A<sup>7</sup>.

Alguns elementos de suas histórias, tais como a escolaridade dos pais e irmãos, bem como detalhes de seu percurso universitário, foram incorporados a nossa análise a partir de perguntas complementares ao roteiro de entrevista. Isso foi possível graças ao contato que mantivemos por meio de mensagens eletrônicas. Acrescentamos que, assim como para o tratamento das repostas fornecidas às

---

<sup>7</sup> Gostaríamos de salientar que, por muitas vezes, outras questões que não as previamente elaboradas surgiam, decorrentes da narrativa do entrevistado.

questões das entrevistas, foi solicitada e concedida a permissão para a utilização desses novos dados em nosso estudo.

Temos assim no total dezessete estudantes participantes na pesquisa, que se caracterizam conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 1 – Estudantes entrevistados<sup>8</sup>**

<b>Grupo</b>	<b>Nome</b>	<b>Curso de origem</b>	<b>Aspectos da formação anterior à dupla diplomação</b>	<b>Bolsa durante a estada na França</b>	<b>Participação do curso de FLE<sup>9</sup></b>	<b>Escola Central freqüentada</b>
I	Ana	Eng. Civil/ UFC	Ensino médio em escola privada Bolsista UFC	EIFFEL	Sim	Nantes (ECN)
I	André	Eng. Civil/ UFC	Ensino médio em escola privada Bolsista PET/UFC	EIFFEL	Sim	Lyon (ECL)
I	Álvaro	Eng. Elétrica/ UFC	Ensino médio no CEFET Bolsista PET/UFC	EIFFEL	Sim	Nantes (ECN)
II	Bernardo	Eng. Civil/ UFC	Ensino médio no CEFET Bolsista PET/UFC	EIFFEL	Sim	Lyon (ECL)
II	Bruno	Eng. Civil/ UFC	Ensino médio em escola privada. Bolsista PET/UFC	EIFFEL	Sim	Lyon (ECL)
II	Breno	Eng. Civil/ UFC	Ensino médio em escola privada Não informou se participou de programas na UFC, antes da seleção.	EIFFEL	Sim	Lyon (ECL)
II e III	Camila	Eng. Elétrica/ UFC	Ensino médio em escola privada. Bolsista PET/UFC	EIFFEL	Sim	Paris (ECP)
<b>Grupo</b>	<b>Nome</b>	<b>Curso de origem</b>	<b>Aspectos da formação anterior à dupla diplomação</b>	<b>Bolsa durante a estada na França</b>	<b>Participação do curso de FLE<sup>10</sup></b>	<b>Escola Central freqüentada</b>
III	Carla	Eng. de Produção/ UFC	Ensino médio em escola privada Bolsista trabalho/UFC	EIFFEL	Sim	Nantes (ECN)
III	Cleiton	Eng. Civil/UFC	Ensino médio no CEFET Bolsista CNPQ/UFC	EIFFEL	Sim	Paris (ECP)

<sup>8</sup> Os nomes dos alunos, bem como dos demais participantes foi alterado, a fim de se preservar o anonimato das respostas.

<sup>9</sup> No que se refere às abreviações usadas no quadro e ao longo do texto, leia-se: FLE (francês como língua estrangeira); CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica); PET (Programa de Educação Tutorial); ITA/IME (Instituto Tecnológico de Aeronáutica/ Instituto Militar de Engenharia); CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); ECN (Escola Central de Nantes); ECL (Escola Central de Lyon); ECP (Escola Central de Paris); ECM (Escola Central de Marselha).

<sup>10</sup> No que se refere às abreviações usadas no quadro e ao longo do texto, leia-se: FLE (francês como língua estrangeira); CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica); PET (Programa de Educação Tutorial); ITA/IME (Instituto Tecnológico de Aeronáutica/ Instituto Militar de Engenharia); CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); ECN (Escola Central de Nantes); ECL (Escola Central de Lyon); ECP (Escola Central de Paris); ECM (Escola Central de Marselha).

III	Clarissa	Eng. Elétrica/ UFC	Ensino médio em escola privada Turma ITA/IME no ensino médio Bolsista PET/UFC	EIFFEL	Sim	Lyon (ECL)
III	Cecília	Eng. Civil/UFC	Ensino médio em escola privada Turma ITA/IME no ensino médio Bolsista CNPQ/UFC	BRAFITEC	Não	Lyon (ECL)
III	César	Eng. Civil/ UFC	Turma Especial no ensino fundamental Ensino médio em escola privada	EIFFEL	Sim	Paris (ECP)
III	Cláudio	Eng. Mecânica/ UFRGS	Turma ITA/IME no ensino médio Ensino médio em escola privada Bolsista	EIFFEL	Sim	Marselha (ECM)
III	Cândido	Eng. Civil/PUC	Não temos dados de seu percurso no ensino médio nem na universidade antes da seleção	BRAFITEC	Não	Marselha (ECM)
III e IV	Daniel	Eng. Química/ UFC	Ensino médio em escola privada, como bolsista Bolsista PET/UFC	BRAFITEC	Não	Marselha (ECM)
IV	Denise	Eng. Química/ UFC	Ensino médio em escola privada Turma ITA/IME no ensino médio Bolsista PET/UFC	EIFFEL	Sim	Nantes (ECN)
IV	Diego	Eng. Elétrica/ UFC	Ensino médio em escola privada	EIFFEL	SIM	Marselha (ECM)

**Fonte:** Elaboração própria.

A fim de conhecer a realidade da mobilidade estudantil na UFC, contamos também com a colaboração da equipe de professores e servidores técnico-administrativos da Coordenadoria de Assuntos Estudantis dessa universidade e entrevistamos dois dos professores responsáveis por esse órgão de assessoria. Para nos ajudar a compreender alguns dos aspectos jurídicos que envolvem as questões de convênios internacionais, recorreremos à Procuradoria Geral da UFC.

Além dos sujeitos mencionados, estivemos em constante contato com os professores doutores Luís, Pedro e Marcus do Centro de Tecnologia da UFC, tutores e responsáveis pelo programa. Mantivemos várias conversas informais, participamos de uma reunião com os professores, os pais e as mães e os selecionados para a sexta turma do duplo diploma, em junho de 2005. Os referidos professores também participaram de uma entrevista acerca do duplo diploma na UFC (Anexo C). Embora

consideremos que, diferentemente dos alunos, a fala desses professores, bem como a dos demais gestores brasileiros e franceses, a respeito da internacionalização dos estudos deve ser considerada como portadora de um pensamento e de uma postura institucionais, ainda optamos em manter o anonimato dos entrevistados. Isso se deve, sobretudo, a duas questões: falta-nos, no nosso caminhar de pesquisadora, um aparato legal, tal como uma interface com um conselho de ética, que nos salvasse nessas questões de como trabalhar com grupos de respondentes. Não percebemos, ainda, nenhum prejuízo em omitir seus nomes, na análise do conteúdo de suas respostas. Como veremos, os discursos, os posicionamentos, a percepção do fenômeno por parte de nossos entrevistados são muito semelhantes entre si, não marcando ou tornando exclusivo ou personalista um ou outro relato.

Entrevistamos também o Prof. Dr. Manoel, da Casa de Cultura Francesa da UFC, que ministrou um curso de francês em caráter de extensão de 60 horas/aula destinado aos alunos do Centro de Tecnologia, a fim de conhecer sua experiência e os resultados por ele obtidos<sup>11</sup>. Para a compreensão do funcionamento das Casas de Cultura Estrangeira, dirigimo-nos à coordenação desse projeto de extensão em nossa universidade. Ainda sobre a pesquisa, foi feita uma opção por entrevistas semi-estruturadas, o que tem permitido uma liberdade na condução das perguntas, adaptando-as aos diferentes grupos e até mesmo ao fluir das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

A ênfase dada, quando da compreensão do currículo da mobilidade para que se desenhasse a cartografia da dupla diplomação, aos relatos dos participantes da dupla diplomação, se deve ao fato de que a mobilidade estudantil no contexto brasileiro ainda é um fenômeno recente, portanto, carente de análises e estudos aprofundados (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2007). Esperamos que o estudo exploratório presente nesse trabalho nos permita transpor a falta de distanciamento do objeto, que em geral caracteriza esse tipo de investigação, para alcançar o viés interpretativo e questionador que merece a leitura da iniciativa da internacionalização dos estudos superiores.

Para a melhor compreensão da realidade da mobilidade em seu dia-a-dia e a questão da imersão em língua-cultura estrangeira, participamos de um estágio de quatro meses, em caráter de doutorado sanduíche, financiado pela Coordenação de

---

<sup>11</sup> O instrumental da entrevista encontra-se no Anexo B.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade de Lyon II (França), no centro de pesquisas Língua e Cultura Européias, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eugenia Poulet, responsável pelo eixo temático Dimensão Plurilíngüe e Intercultural no Ensino das Línguas Estrangeiras.

Durante nossa estada na França, entrevistamos quatro estudantes da UFC em estudos nas ECs; o responsável pela aprendizagem da língua portuguesa no âmbito da mobilidade da Universidade de Lyon II, que nos permitiu avaliar e comparar as realidades de ensino de línguas estrangeiras consideradas minoritárias, no caso o português para estudantes franceses e o francês para os estudantes da UFC); os professores responsáveis pela mobilidade dos estudantes estrangeiros das Escolas Centrais de Lyon, Marselha e Paris; além do professor mentor do projeto duplo diploma Brasil-França. Na Escola de Marselha, contactamos também o professor de francês para estrangeiros, e aquele responsável pelo encaminhamento do estágio ao final do segundo ano de estudos.

A seguir, inserimos um quadro que apresenta os professores que colaboraram, sobretudo ao participar de entrevistas com a nossa pesquisa: Preferimos, ao manter a privacidade de seus nomes, optar apenas por nomes masculinos, pois a questão do gênero não se mostrou importante na análise das respostas.



**Quadro 2 – Professores e funcionários entrevistados**

Instituição	Nome	Cargo ou atribuição
UFC/ Centro de Tecnologia (CT)	Luís, Pedro e Marcus	Tutores do programa Duplo Diploma
UFC/ Procuradoria geral	Alfredo	Procurador da UFC
UFC/ Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI)	João e Meneses	Responsáveis pela mobilidade de entrada e de partida da UFC
UFC/Casa de Cultura Francesa (CCF)	Manoel	Responsável pelo curso de extensão de Francês Língua Estrangeira no CT
Escola Central de Lyon (ECL)	Antoine	Encarregado do acompanhamento dos alunos estrangeiros em situação de mobilidade da ECL
Escola Central de Lyon (ECL)	Gerard	Responsável pela mobilidade de entrada e de partida da ECL
Escola Central de Marselha (ECM)	Pascal	Responsável pela mobilidade de entrada e de partida da ECM
Escola Central de Marselha (ECM)	Pierre	Responsável pela formação lingüística em Francês como Língua Estrangeira da ECM
Escola Central de Marselha (ECM)	Jacques	Encarregado dos estágios dos alunos da ECM
Escola Central de Paris (ECP)	Albert	Empreendedor do duplo diploma entre a ECP/UFC
Escola Central de Paris (ECP)	Paul	Responsável pela mobilidade de entrada e de partida da ECP
Universidade de Lyon II	Guy	Professor de Português Língua Estrangeira do Centro de Línguas da Universidade de Lyon II

**Fonte:** Elaboração própria.

Nosso instrumental de interpretação tem sido o princípio da análise de conteúdo de Bardin (2003), em que categorizar supõe a compreensão do texto do entrevistado, em um nível de abstração generalizante a partir do qual o pesquisador apreende o *corpus* que julga pertinente à sua pesquisa. O registro das informações foi feito com o auxílio de um gravador de voz e de tomada de notas. As entrevistas nos forneceram um rico material de análise. Não nos preocupamos em quantificar o número de alunos que enfatizaram um ou outro item aqui estudado, muito menos em listar todas as respostas dadas. Os trechos aqui apresentados são frutos de uma seleção que se baseou na pertinência da resposta para a compreensão da dupla diplomação nos aspectos que contribuíram para a construção das diversas categorias de análise.

Embora rápida, nossa estada na França nos permitiu experimentar algumas situações por que passam os duplo diplomandos. Interagimos com eles em uma das festas promovidas pela ECL, mas cuja organização era de responsabilidade dos alunos, representados por meio de seus clubes – ocasião em que procuramos

observar o trânsito que ocorre entre os diversos grupos de estudantes, dentre outros aspectos. Vivenciamos de perto a tensão da semana de exames da escola, circulamos juntos nas ruas das cidades, entramos em lojas e restaurantes, onde nosso interesse se voltava para a competência sociolingüística revelada por nossos *acompanhantes*. Em Lyon, há uma associação que acolhe os estrangeiros de passagem pela cidade, que se chama *Lyon International* a qual nos foi apresentada por uma das alunas entrevistadas. Participamos de duas atividades propostas por esse organismo, ocasião em que conhecemos outros duplo diplomandos brasileiros em vivência na ECL, com quem mantivemos contatos informais.

Para além da grande diferença de idade que há entre entrevistadora e entrevistados e de *status* (por assim dizer, na falta de um termo mais apropriado) entre pesquisadora e pesquisados, professora em processo de doutoramento e alunos de cursos de graduação, o que pudemos perceber é que, tanto aqui como lá, os informantes mostram-se todos extremamente receptivos à pesquisa. Na França, entretanto, partilhamos algo que nos aproximava ainda mais: o fato de estarmos de passagem em terras alheias, de termos um vínculo afetivo com a UFC. Momentos de solidariedade marcaram esse percurso: acolhida amistosa em Marselha, onde um jovem nos concedeu uma longa entrevista no dia do seu aniversário; com toda informalidade e bom humor, em Lyon, as alunas muitas vezes nos tratavam de *tia*, numa tentativa de evitar a solenidade dos pronomes de tratamento mais sisudos. Por fim, mas sem dar conta da intensidade das trocas vivenciadas, segue, à guisa de exemplificação, a transcrição de uma mensagem eletrônica, que retrata a importância atribuída à participação na pesquisa, bem como uma grande sensibilidade à aproximação do outro manifesta pela dupla diplomanda Cecília:

*Lembro sempre da senhora. Sei como deve ser a vida solitária [em e-mails anteriores, havíamos tocado no tema da solidão]. Desculpe-me estar tão ocupada agora e não poder dar mais atenção como eu queria. Faremos o seguinte então. Vou comprar os ingressos da festa do Lyon International (a senhora será convidada). E iremos juntas, ok?*

*Segundo ponto interessante para a pesquisa da senhora: CHALLENGE. É um campeonato, uma das atividades da gente aqui na escola. De qualquer forma envolve todos os alunos e é super legal. Acho que teria um lado bastante interessante na sua pesquisa. Onde todos os brasileiros se juntam, onde tem festa o dia todo e esportes. A senhora não estaria interessada em vir? Se quiser mais informações, estou aqui sempre.*

*Cecília*

*P.s.: Se a senhora quiser... podemos nos ver quarta que vem. [...] podemos fazer uma saída restaurante/café para amenizar a saudade que a senhora deve estar tendo do Brasil, e andar um pouco. Também, um dia se a senhora estiver sozinha, quiser vir para a escola, tem a minha casa. Tenho colchão e tudo para acolhê-la bem. Ainda mais, a senhora estará dentro de um ambiente de estudo, e poderá observar de perto a nossa vida. Acho que seria uma boa idéia vir almoçar conosco na escola, e passar um dia, ou quantos a senhora quiser para estudar o nosso dia-a-dia. Ainda mais aqui tem uma biblioteca excelente... Onde a senhora estará calma e em observação também. O que a senhora acha?<sup>12</sup>*

Nesse período do estágio de doutoramento sanduíche, conhecemos três das cinco Escolas Centrais.

A Escola Central de Lyon (ECL), com 150 anos de existência, localiza-se em Ecully, na periferia oeste da cidade, desde 1967. O transporte público assegura a ligação entre Ecully e Lyon através de duas linhas de ônibus, cujo trajeto dura uma média de 20 minutos nos dias úteis, com serviço reduzido nos feriados, férias e finais de semana. Em um campus de 18 hectares, as residências estudantis dividem uma área arborizada com o restaurante universitário, as sedes dos clubes, os equipamentos esportivos e os prédios de ensino e pesquisa. Alguns esportes, entretanto, como dança e natação, se fazem em equipamentos que não pertencem à escola. O quarto disponibilizado pela escola é de 18 m<sup>2</sup> e está equipado com uma placa elétrica, para cozinhar alimentos e uma geladeira. O banheiro também é privativo.

A Escola Central de Marselha (ECM), ou Escola de Engenheiros Generalistas de Marselha, é fruto da reunião de quatro escolas nacionais superiores, desde 2006. Porém, desde 1890, a cidade já abriga a Escola Superior de Engenheiros de Marselha. Em 2002, foi criada a Escola Generalista de Engenheiros, destinada a tornar-se Escola Central de Marselha, pelo reagrupamento das diversas escolas de formação de engenheiros. Localizada a 20 minutos do centro da cidade, o transporte público – através de uma linha de metrô e de uma linha circular de ônibus – garante o acesso ao campus. Um problema ressaltado, sobretudo pelos estudantes que moram no campus ou nas redondezas, é que o serviço público de transporte não é eficiente, servindo o campus apenas até às 21 horas em dias úteis,

---

<sup>12</sup> Para sermos o mais fiel possível às colocações feitas pelos entrevistados, seja por e-mail ou nas entrevistas por eles concedidas, transcrevemos suas participações sem retirar as marcas de oralidade, como coloquialidade e vícios de linguagem.

e sendo o serviço reduzido nos feriados e finais de semana. Esse inconveniente faz com que a maioria de estudantes estrangeiros opte em morar na cidade, ao invés de ocupar uma das residências da escola. As residências estudantis disponibilizam uma cozinha coletiva e os banheiros também não são privativos, e se encontram distribuídos em cada andar do prédio da residência. Os esportes são praticados em áreas fora da escola, pois esta não dispõe de equipamentos esportivos próprios.

A Escola Central de Paris (ECP) localiza-se a 50 minutos de Paris, em Antony, e o acesso é assegurado pelos transportes públicos (uma linha de metrô, e uma linha de ônibus). Criada em 1829, sob o nome de Escola Central de Artes e Manufaturas, a escola compõe desde 1990, juntamente com a Escola Central de Lyon, a Escola Central de Lille e aquela de Nantes, o Grupo das Escolas Centrais. A residência estudantil é semelhante à de Marselha, com a cozinha e o banheiro coletivos. Os equipamentos esportivos e as associações esportivo-culturais, porém, fazem parte do campus.

Dentre as escolas visitadas, a EC de Paris é aquela que acolhe um maior número de alunos estrangeiros, cerca de um quarto dos ingressantes, e a Escola de Marselha é a que tem um efetivo menos representativo de alunos não-franceses. De uma maneira geral, os alunos estrangeiros de primeiro ano têm prioridade na distribuição dos alojamentos, que custam 400 euros mensais, sendo a metade desse valor reembolsado pela CAF<sup>13</sup>. No segundo ano, muitos dos alunos procuram morar fora do campus, quase sempre dividindo um apartamento no centro da cidade com outros brasileiros, o que lhes permite uma maior integração com a cidade e outras atividades culturais. O fato de já estarem ambientados com a língua, de já terem feito uma rede de amizades, além de se sentirem integrados à vida da escola e da cidade, lhes permitem viver com mais intensidade essa nova experiência.

É consenso entre os entrevistados que a residência estudantil mais confortável é aquela de Lyon, porém os alunos de Paris e Marselha não se queixam de dividir uma cozinha, pelo contrário, acreditam que dessa maneira podem partilhar um ótimo momento de confraternização e tecer novas amizades. O custo de vida em Paris – além de uma variada oferta de lazeres propiciados pela cidade e seu entorno, e o conseqüente investimento financeiro por parte dos alunos – também é critério de análise do contentamento dos alunos que não foram selecionados para

---

<sup>13</sup> *Caisse d'Allocations Familiales* – órgão vinculado à Seguridade Social francesa.

fazer os seus estudos nessa escola. A ECP, sediada na cidade de Antony, a 8 km ao sul de Paris, é muitas vezes denominada de ECPP (escola central perto de Paris) ou de *Antony* (até mesmo de *Antônio*, em uma tradução divertida) para marcar a distância física entre a escola e Paris. Isso não acontece com a ECL, embora também não se localize no centro de Lyon. Marselha, mesmo sendo considerada a terceira aglomeração urbana francesa, com aproximadamente 820.000 habitantes, é, de acordo com os parâmetros brasileiros, uma cidade pequena, com poucas opções de lazer. Isso se torna menos relevante, nas análises dos estudantes, frente ao clima mediterrâneo da cidade litorânea, com invernos menos rigorosos que os das demais cidades que abrigam estudantes cearenses.

Embora envolvidos em seus estudos e responsabilidades, os estudantes formam um grupo unido, que se desloca facilmente de uma cidade em direção à outra em ocasiões de festas ou eventos, sejam eles promovidos ou não pelas ECs. Alguns dos estudantes ocupam postos importantes nas diversas associações de alunos, mas vimos que o que mais facilita o contato entre eles é a internet (sobretudo através do uso de lista de discussões dos diversos grupos de duplo diplomandos, das ferramentas de conversação como o *MSN* e o *Skype*, e do sítio de relacionamentos *Orkut*), além da telefonia celular. Viagens para outras cidades nas férias escolares também são momentos que podem reagrupar os estudantes brasileiros das diversas escolas francesas, que se fazem acompanhar, às vezes, de colegas de outras nacionalidades.

### ➤ **Estrutura da tese**

O entrecruzamento entre os teóricos elencados, os documentos que regem o programa Duplo Diploma, e os relatos e impressões colhidos por meio da análise das entrevistas ao longo da pesquisa é o trabalho que nos propomos fazer a fim de desvelar as características do percurso de internacionalização da formação acadêmica no seio da UFC a partir do estudo da dupla diplomação. Uma das preocupações que guiaram nosso estudo foi estabelecer uma constante comunicação entre o discurso pessoal e individual – gerado pela narrativa do aluno entrevistado – e os relatos que analisavam o processo sob uma ótica institucional,

expresso na fala dos professores que colaboraram para a pesquisa. Essa comparação de posicionamentos nos levou a cotejar, sempre que necessário, os dados fornecidos pelas entrevistas dos estudantes e baseadas no roteiro do Anexo A àqueles vindouros dos relatos dos diversos professores, considerados a partir dos roteiros de perguntas que compõem os Anexos B, C e D.

Para compreendermos a mobilidade como uma das expressões da internacionalização dos estudos superiores, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos. Para o tratamento dos dados, elencamos três categorias, que surgem ao longo dos terceiro e quarto capítulos e que serão trabalhadas de uma forma mais contundente na conclusão. Eis as categorias: a questão do mérito da participação no programa, a inclusão do estudante nos diversos espaços vivenciados no exterior, e a construção da autonomia como experiência e como fruto dos dois anos de mobilidade.

No primeiro capítulo, traçamos as linhas gerais da internacionalização dos estudos na atualidade, a fim de compreendermos o movimento institucional e individual que se faz em direção a esse tipo de formação.

No segundo capítulo, analisamos as etapas da construção da mobilidade universitária na Europa e, de uma forma mais específica na França, país parceiro da UFC na dupla diplomação. É nesse capítulo também que contextualizamos a realidade particular das Grandes Escolas no campo educacional francês, cenário importante que engloba as Escolas Centrais de formação de engenheiros, espaço de vivência e aprendizagem do jovem em situação de dupla diplomação.

Embora uma ou outra colaboração de nossos entrevistados tenha sido incorporada no segundo capítulo, os capítulos 3 e 4 do trabalho apresentam a análise das entrevistas que nos serviram de *corpus* para a interpretação da mobilidade e da internacionalização dos estudos.

Construímos o terceiro capítulo, que nos permite desenhar os momentos de construção e vivência da mobilidade dos jovens duplo diplomandos, baseados nos dados que nos foram apresentados na totalidade da entrevista com o professor de francês (Anexo B), nos tópicos *Analisando a preparação para o programa* e *Conhecendo a realidade do programa enquanto mobilidade estudantil* da entrevista

com o aluno participante do programa (Anexo A) e nas subsecções nomeadas *A respeito dos convênios* e *A história do Programa Duplo Diploma* do Anexo C.

É também nesse capítulo, que tratamos da construção da mobilidade e das experiências por ela aportadas, e estarão englobadas as sub-categorias da história e do *habitus* familiar; dos estudos, da adaptação do estudante estrangeiro na Escola Central e as diversas dinâmicas produzidas naquele lócus. Valemos-nos então do conceito de *habitus*, próprio à interpretação sociológica proposta por Bourdieu (1996, p. 21-22) e que é entendido como um “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.”

Aprofundando esse momento mais descritivo da experiência e contando com os relatos provenientes das questões da entrevistas que concerniam o aspecto *Refletindo sobre o programa* (Anexo A), bem como as seções *Reflexos do programa nos cursos participantes* e *Reflexos do programa na vida acadêmica dos estudantes* (Anexo C), e as questões colocadas aos coordenadores da CAI (Anexo D) estruturamos o quarto capítulo. Nesse capítulo, surgem as interpretações de análise da vivência, experiência e aprendizagem promovidas pela mobilidade. Nessa seção da tese, o que nos interessa é o ponto de vista dos entrevistados sobre seu processo de internacionalização dos estudos, sobretudo no que concerne à construção da independência e autonomia, à importância atribuída à língua-cultura estrangeira, à visão do mundo e de si e as realidades e perspectivas profissionais que se descortinaram a partir, e graças ao momento vivido no exterior.

## 1 INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS E MOBILIDADE ESTUDANTIL

Considerando que a internacionalização dos estudos corresponde a um processo dinâmico, e não a uma série de intervenções isoladas, pretendemos apresentar as características desse movimento para, nos capítulos posteriores, nos determos à análise de como a França e o Brasil vivenciam no seio de suas instituições de ensino superior, a construção de acordos internacionais de cooperação universitária e as experiências de mobilidade.

A cooperação universitária embutida no processo de internacionalização dos estudos está presente em vários dos discursos sobre a educação superior e é um aspecto frequentemente vinculado à questão da qualidade que deve caracterizar as iniciativas educacionais. Antes de discutir o que significa *qualidade* nas falas do contexto atual – o que se fará ainda nesse capítulo –, apresentaremos o posicionamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que em seu documento chamado *Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, de 1998, no artigo 11 e 15, aponta que:

A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais. (Artigo 11b).

O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões. [...] O estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica deve ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior. (Artigo 15b).

A partir dessas citações é possível perceber que a concepção da UNESCO a respeito da internacionalização dos estudos superiores baseia-se em princípios e



valores humanísticos, tais como a solidariedade e a horizontalidade de relações entre os diversos países, valorizando assim, a idéia da alteridade. Por ser um material consultivo, tal qual uma carta de princípios, nos é útil no sentido de entendermos como se balizam as intervenções diplomáticas nessa área.

O currículo formativo da internacionalização dos estudos e da mobilidade deve ser perpassado por questões de identidade e de alteridade; da significação e do discurso, uma vez que se reconhece mais e mais a importância da diversidade cultural, bem como de um tratamento igualitário na convivência das várias etnias que edificaram e constituem o espaço público de uma sociedade multirracial.

Por currículo da dupla diplomação, compreendemos com Silva (2002) que o currículo é um documento de identidade, no qual se inscrevem os percursos – deliberados ou não –, as escolhas, as vivências que fazem do sujeito aquilo que ele é. Mais do que um produto, considera-se um processo gerador de discursos.

A questão central que todo discurso a respeito do currículo coloca é: *qual conhecimento deve ser ensinado?* Essa pergunta, na verdade, nos revela que as teorias curriculares estão intimamente ligadas a critérios de seleção: o currículo é sempre o resultado de uma escolha. Dentre um panorama amplo de conhecimentos e saberes, alguns são elencados e considerados importantes, em detrimento de outros, para a formação dos jovens. Agrega-se, então, uma outra pergunta: *porque esse conteúdo e não outro?* Todas essas indagações levam a uma outra investigação: *que perfil de ser humano desejamos formar?* Decisão, escolha, seleção e formação, entre outras atividades, são ações repletas de significados envolvendo as três categorias pertinentes ao currículo, que são o saber, o poder e a identidade.

Essa corrente mais recente de interpretação de currículo teve início a partir da década de 1960 nos Estados Unidos, quando grupos culturais dominados lançaram fortes críticas ao modelo de currículo que sempre espelha e expressa o homem branco, europeu e heterossexual, exigindo a partir de então que amostras de grupos de outras culturas devessem também fazer parte do currículo. Estão na esteira dessa corrente, grupos feministas, com a bandeira das questões de gênero; grupos étnicos e raciais e associações de defesa dos direitos dos homossexuais, entre outros. São destaques as questões da identidade e da alteridade; da significação e do discurso. Veicula-se que não basta a tolerância ao diferente, é

desejável que a diferença seja constante e permanentemente colocada em questão, através do multiculturalismo, que é entendido por Silvério (1999, p. 47), para além da pluralidade numérica de diversas culturas, como “[...] um espaço comunitário que é criado, garantido e encorajado dentro do qual diferentes comunidades são capazes de crescer no seu próprio ritmo.” Na direção de uma revisão curricular, Silva (2002, p. 90) aponta a importância desse conceito:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classes [...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente [...] para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Esse conceito, por vezes, é utilizado na busca de uma harmonização dentro de uma estrutura predominante de relações de poder. Faz-se necessário, então, o reconhecimento da diversidade cultural, bem como um tratamento igualitário na convivência das várias etnias que edificaram e constituem o espaço público de uma sociedade multirracial. Gómez (2001, p. 12), em sua análise da sociedade neoliberal, coloca em evidência essa contribuição:

[...] para a compreensão da vida da escola, dos modos de intercâmbio e dos efeitos que provoca nas novas gerações, é útil entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. É importante analisar o caráter sistêmico e vivo dos elementos que intervêm na vida escolar.

Embora os termos para se designar diversidade sejam usados muito freqüentemente na contemporaneidade, identificam-se pelo menos duas possibilidades de interpretações: a moderna e a pós (ou anti) moderna. Para a primeira, deve-se excluir toda e qualquer diferenciação de regras; todos os cidadãos devem ser tratados por igual. Para a segunda, é importante se trabalhar com a possibilidade de construção de um espaço público que expresse o reconhecimento da pluralidade étnica, racial e sexual, em que as particularidades sejam respeitadas, negociadas e representadas nas diferentes instituições da vida social. Os educadores, em seu currículo, devem manifestar claramente então a que aceção dirigem sua prática.

Assim, o que se percebe é que a concepção de currículo torna-se cada vez mais ampla e mais permeável a elementos da contemporaneidade, tais como questões de identidade, lutas de classe e acesso ao poder. Na atmosfera pós-modernista do multidisciplinar, o currículo tem recebido contribuições dos mais diversos campos do conhecimento humano. Nessa perspectiva, a cultura é concebida como uma produção, uma criação, uma atividade, uma experiência, ou o trabalho de uma determinada classe social, imersa num contexto de negociação, interação, acordos e conflitos. Pesquisadores como Silva (2002; 2003) e Doll Jr. (1997) demonstraram com clareza a envergadura das políticas culturais, enquanto texto e enquanto prática. Toda a dinâmica escolar e paraescolar se vincula a um discurso curricular. O processo educacional é reflexo ao mesmo tempo em que reflete o mundo multidisciplinar dos dias de hoje. Silva (2002, p. 21) atenta para o caráter dialógico do currículo: um texto em constante interação com seus leitores – que criam e recriam seus significados –, que é visto como:

[...] um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais. [...] O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade, essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.

Percebe-se nessa ênfase de um significado a ser construído, o reconhecimento do método metafórico, narrativo, hermenêutico de pensamento que vem complementar a racionalidade lógica, analítica, científica.

As críticas feitas às teorias precedentes e o paradoxo do mundo contemporâneo – em que convivem a diversidade das formas culturais e um processo de homogeneização cultural – marcam o contexto das teorias pós-críticas de currículo. As teorias pós-críticas têm em comum o fato de pertencerem a um bojo mais amplo de discussão, que representa o pós-modernismo. Esse cenário novo, marcado pela complexidade e pela importância da compreensão do que é particular e local, impulsiona o pensamento educacional na direção de um outro paradigma, o da teoria pós-crítica do currículo, que engloba uma série de reivindicações da atualidade social na esfera da escola, do conhecimento e do currículo.

Assim como o viés tradicionalista do currículo tem um vínculo com a modernidade, podemos dizer que os discursos pós-críticos a respeito do currículo

muito têm a ver com a pós-modernidade. A descentralização, que traz o caos, a incerteza e a dúvida, ecoa, como observa Doll Jr. (1997, p. 77), em toda vivência e produção humanas:

A perda da certeza encoraja, se é que não nos leva a dialogar e comunicar-nos com os outros. [...] Ao mesmo tempo, o pós-modernismo busca uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. Essa integração, contudo, é um processo vivo, ela é negociada, não pré-ordenada; é criada, não descoberta.

Ainda conforme Doll Jr. (1997, p. 118), esse novo paradigma, por meio dos conceitos de auto-organização e transformação, traz conseqüências importantes para o currículo e para o ensino. Nesse paradigma, a estrutura de ensino-aprendizagem deixa de ser a do tipo causa-efeito. É o ensino que deve se subordinar à aprendizagem, devido às capacidades organizacionais do aluno; o dialógico deve suplantar o didático; o currículo deve ser construído em espiral e faz-se necessária a adoção de um comportamento cooperativo entre os participantes do processo.

Uma questão curricular se mostra importante com a constante mobilidade de pessoas em diversas situações, e diz respeito à identidade nacional. Hall (2002) observa que o conceito de nação remete a um saber construído ao longo dos anos, com ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, na criação daquilo que se costuma chamar de *mito fundacional*. São então duas categorias de análise do sistema de representação da identidade: o tempo e o espaço, e é importante perceber que o espaço é, em nossos dias, rápido e mutante, e o tempo investiu-se de outros significados com a sociedade do pós-moderno e suas exigências. A partir das novas relações interpessoais e intercomunitárias, Hall (2002) interpreta uma outra maneira de conceber a identidade, agora em uma forma plural. Dentro de nós, não há apenas uma identidade, mas há identidades contrárias, múltiplas, tal como são múltiplos os sistemas de significação e representação culturais. A identidade torna-se assim “[...] uma *celebração móvel*, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2002., p.12-13).

Uma definição de internacionalização dos estudos se faz necessária, mesmo levando em consideração seus limites, pois acreditamos que toda definição se resume a uma das possibilidades que se apresentam, e que a construção de uma delimitação com fins de compreensão não significa que haja um acordo entre as diversas formas de interpretação do fenômeno descrito. Tomaremos por referência, ao longo do trabalho e desde já, a definição adotada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 1999, p. 18), que diz: “A internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional/ intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão do estabelecimento.”

Percebemos, por meio da apropriação feita pela OCDE (1999), que a internacionalização dos estudos abraça uma ampla gama de atividades, sendo a mobilidade dos estudantes a forma mais conhecida delas e aquela que está em franca expansão, com um contingente duas vezes maior do que aquele de há duas décadas. Atualmente, os países membros da OCDE acolhem 85% dos estudantes em situação de mobilidade, sendo que 54% deles optam por países anglófonos<sup>14</sup>. A Europa é o destino que tem se mostrado mais atraente para pessoas que procuram esse tipo de formação acadêmica. Mas é importante também saber que a maioria da mobilidade estudantil praticada naquele continente é do tipo intra-européia, impulsionada inicialmente pela criação do espaço de livre circulação de bens e pessoas – o que motivou a implantação do espaço comum europeu de educação superior. Outras estratégias de programa de internacionalização, que operam em conjunto entre si são: a colaboração em termo de pesquisa e ensino; as relações externas e os serviços (tais como redes associativas); e as atividades extra-programas.

É importante assinalar que existe a possibilidade de promover a internacionalização dos programas de formação sem que haja necessariamente o deslocamento físico do estudante, graças à apropriação de uma língua-cultura estrangeira, em uma formação em institutos bilíngües, por exemplo, e por meio de estudos a partir de ambientes virtuais cujas instituições estrangeiras oferecem.

Echevin e Ray (2002) consideram que existem dois grupos de propostas de internacionalização: de um lado agrupam-se programas que visam uma abertura

---

<sup>14</sup> Dados da OCDE (2004).

internacional, e de outro, matrizes curriculares como Comércio, Economia e Direito, que se mostram mais propícias à formação para uma atividade internacional. Mais do que aderir a essa classificação – a qual julgamos ser incômoda ao vincular um aspecto endógeno de determinadas disciplinas à aptidão em desenvolver competências internacionais e ignorar que o apelo ao internacional pode se mostrar evidente em qualquer atividade profissional –, gostaríamos de manter a diferenciação graduada entre projetos que propõem uma abertura para os aspectos da internacionalização (seja ela profissional, pessoal ou cultural) e aqueles que direcionam a formação acadêmica e institucional para a preparação de uma atividade internacional. Em ambos os casos, acreditamos que as vivências devem começar no país de origem e promover uma experiência no exterior, evitando que se façam exclusivamente no país de destino, como uma ruptura de currículo.

É preciso também situar historicamente os diversos momentos de abertura ao internacional no seio das instituições educacionais. Reconhecemos que os programas de hoje, embora herdeiros da prática sempre presente de iniciativas mais ou menos individuais de intercâmbios acadêmicos, diferem das formas de mobilidade que os precederam. É comum (OCDE, 1999, p. 17-18; DALE, 2006) que se dividam os projetos transnacionais de formação superior em pelo menos dois momentos: um primeiro, de justificativa e objetivos que se moviam pelo critério de estabelecer laços de cooperação entre os países; e um segundo, gerado pelas forças do neoliberalismo e da globalização, centrado na pauta econômica que veio reger as transações educacionais. A nosso ver, a diferença entre esses dois momentos é que as razões econômicas das diversas atividades de internacionalização, anteriormente escamoteadas sob o discurso da cooperação, se mostram hoje sob a luz da competitividade entre os diversos mercados, situação em que a educação se vê incluída, com reflexos no número de instituições e indivíduos beneficiados e na maior transparência dos critérios e objetivos dessa internacionalização.

Como fonte de entrada de recursos, a abertura do ensino superior tornou-se um negócio lucrativo. De acordo com Harfi (2005), dentre os fatores que motivam a escolha por um determinado país estão: as proximidades geográfica e cultural entre o país acolhedor e o país de origem; as facilidades de instalação e permanência no país estrangeiro; atribuição de bolsas; e outras ajudas de caráter financeiro.

Desenvolvem-se assim, políticas voltadas à criação de aspectos que possibilitem que o país se torne atraente aos olhos da clientela demandante.

Mesmo num primeiro momento de projetos desenvolvidos sob a égide da cooperação e do desenvolvimento, os intercâmbios se faziam – e assim continuam – em sua grande maioria em um eixo vertical no sentido de deslocamento de conhecimento e tecnologia do Norte em direção ao Sul, e de mobilidade de pessoas em busca de formação no sentido oposto. O conhecimento reconhecido é entendido como um bem de alto valor, concentrado em poucos países desenvolvidos do hemisfério Norte.

Wallerstein (2003) alerta que para além do discurso da falsa atualidade acerca da mobilidade, marcada por uma suposta liberdade de movimentos, do processo de globalização e de migração de trabalhadores, há o mascaramento da existência de uma polaridade econômica, social e demográfica da sociedade atual. O neoliberalismo gera assim um outro currículo: aquele em que há uma omissão cada vez maior do papel do Estado e uma adoção da interpretação capitalista para assuntos educacionais. Não podemos esquecer de que “[...] quem tem força nessa política [cultural] impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular.” (COSTA, 1999, p. 38).

O desenvolvimento das regiões mais carentes, pretendido como resultado dessas ações, nunca atingiu seu fim, pois era vinculado a uma visão que favorecia o valor de bens, rendas e riquezas em detrimento da busca do desenvolvimento humano. Essa última finalidade se mostraria possível através da promoção da equidade de oportunidades culturais e econômicas entre os parceiros (SEN, 2000).

A análise de Gazzola (2006) se mostra pertinente para a compreensão do monopólio de uma nova fonte de riqueza e de dominação que advém do acúmulo de informação. A autora ao mesmo tempo em que denuncia que o colonialismo pode continuar existindo por meio da “[...] apropriação predatória e desigual do conhecimento.” (p. 51), aponta uma vertente capaz de fortalecer os diversos tipos de produção intelectuais, com a criação e fortalecimento de blocos regionais, o acolhimento mútuo de estudantes, além da colaboração científica, tecnológica e cultural.

Ultrapassado o modelo do Estado do Bem-Estar Social em virtude da gradual ascensão do neoliberalismo econômico, vemos os interesses de ordem financeira dominarem a discussão acerca da visibilidade e da qualidade do ensino. As novas formas de sociabilidade capitalista (FRIGOTTO, 2001) estão presentes nos argumentos da competitividade, das necessidades da sociedade do conhecimento, da implantação de instrumentos comuns de avaliação dos professores das diversas instituições participantes. As universidades demandam autonomia, flexibilidade e liberdade, como a responderem a um discurso cada vez mais freqüente visando a ocupação por outros setores e interesses do espaço que antes fora do Estado.

Nesse contexto, a reivindicação da “escola como direito de todos” parece ser anacrônica (ENGUITA, 2001) em uma sociedade onde os direitos se transformaram em serviços a serem oferecidos, contratados e consumidos por uma parcela da população. Uma vez satisfeita (pelo menos nos países do Norte industrializado) a demanda de uma escolaridade básica e prolongada para a juventude, os interesses passaram a se centrar na questão da qualidade. É importante atentar que, assim como outros lexemas muito utilizados na atualidade, a própria significação do termo *qualidade na educação* sofreu mudança com o passar do tempo e os imperativos econômicos correspondentes, embora se perceba que várias das interpretações convivam nos discursos atuais a respeito da melhoria do ensino.

Inicialmente, nas falas em defesa da qualidade, o significado maior estava na demanda por maiores investimentos, da parte do governo, em formação e nível salarial dos professores, por exemplo. Era um enfoque que correspondia àquilo que se esperava das políticas e investimentos educacionais de um Estado do Bem-Estar Social. Em seguida, qualidade passou a ser entendida como a procura em se atingir o máximo com um custo mínimo, resultado da mudança de foco para a lógica da produção empresarial privada. Hoje, a identificação se faz com a aferição dos resultados obtidos, em uma lógica de competição própria do mercado. *Qualidade* veio substituir a demanda por uma *igualdade* de oportunidades, deslocando o foco da igualdade para a diferença, porque, entre outros aspectos, baseia-se agora na competitividade. No caso específico da internacionalização dos estudos, vemos o enfraquecimento do interesse da promoção do *desenvolvimento* através do conhecimento e da partilha de tecnologias, por exemplo, (pautado nos países em desenvolvimento) em favor da busca da competitividade e visibilidade dos



programas internacionais no campo de força e poder que representa hoje a massa de estudantes estrangeiros (marca dos países desenvolvidos). Consta-se, assim, que no que concerne à filosofia da mobilidade estudantil a realidade é bastante semelhante àquela interpretada pela macro-sociologia da educação.

No movimento de procura por uma excelência de formação, diversas instituições estabelecem critérios e objetivos de e para a participação de experiências de mobilidade que se pautam em uma lógica baseada e justificada em aspectos elitistas de exceção, e na qual se procura e se incentiva a diferenciação, que por sua vez, é fruto de um processo de desigualdade.

Esse aspecto polêmico, que vem à tona com a discussão da internacionalização dos estudos superiores – sobretudo nos países como o Brasil em que a desigualdade de acesso à educação é uma realidade –, engloba a vertente da formação das elites e da elitização da educação. A internacionalização dos estudos, sobretudo em sua versão da mobilidade estudantil internacional é freqüentemente associada a uma prática restrita a um grupo privilegiado, possuidor de capitais econômicos e culturais valorizados pela regra do jogo (BOURDIEU, 1979b; 2003) em que se colocam as peças do processo formativo.

Não se pode atribuir somente ao processo de internacionalização dos estudos, entretanto, o vício de perpetuar o aspecto elitista da educação. São muitas as interpretações, tais como aquelas encetadas por Bourdieu (1979b; 1989 – para citar apenas duas de suas obras), em que essa análise se faz de forma mais contundente não apenas na essência da pesquisa, mas também na temática abordada, e por Gaillard (2000), que vinculam a escolaridade, o acesso à escola e a cursos ou instituições privilegiadas a um percurso de distinção individual e social. A lógica da triagem que se faz na escola, ou por meio dos concursos e seleções como o vestibular, que visa, sob o argumento da meritocracia – pois não há vaga para todos, nem todos apresentam a mesma inclinação para determinados estudos – selecionar aqueles que apresentam os melhores perfis para determinadas carreiras é a mesma que se efetua para a seleção de participação de projetos restritos e restritivos como aquele da mobilidade.

Com a implantação da obrigatoriedade dos estudos e a industrialização das sociedades, a escola associa-se à idéia da meritocracia, a partir da afirmação de que uma boa educação é capaz de assegurar uma carreira de êxito e por meio de

uma promessa de igualdade, sem que para isso, se toque no papel das instituições econômicas. Entende-se que pessoas supostamente iguais – pelo menos na essência – mas provenientes de diferentes meios sociais se engajem durante anos em competições contínuas. Com o aumento dos anos da escolaridade e a possibilidade de acesso à educação formal, foi gerado o momento da *democratização* ou da *massificação* de ensino. Dubet (2000, p. 385) expõe as condições para a legitimação da escola e suas práticas:

[Os indivíduos] não são somente iguais em termos de direitos naturais, mas o são também em termos de direitos ao sucesso e do direito, que é também um dever, de serem os únicos atores de sua vida. A escola aceitou totalmente essa ficção democrática tornando-se uma escola democrática de massa e se empenha em construir as condições escolares de sua realização.

Ao mesmo tempo, há na sociedade neoliberal, uma ofensiva contra a intervenção estatal no campo educacional. Os balanços que se fazem nesse contexto, e que apontam os problemas da educação, originaram o discurso de que a *massificação* do ensino trouxe uma queda do nível de aprendizagem, ensino e formação. Mais uma vez, o par opositivo democratização/massificação empregado nas análises deixa entrever o caráter mais ou menos crítico do posicionamento frente à atualidade da escolarização. A ilusão da democratização da educação continua presente nos discursos, sobretudo naqueles voltados a mostrar estatísticas favoráveis dos países em situação de desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que a constatação da massificação do ensino costuma trazer consigo uma crítica à queda de qualidade.

Enguita (2001, p. 107) ressalta que por trás do discurso do senso comum que trata a questão da qualidade na educação, há um segundo significado, aquele que corresponde à demanda do que há de melhor, mas não para todos, apenas para alguns, enquanto os outros permanecem com o mesmo, ou até com o pior. É a maneira que aqueles que perpetuam o poder encontraram de recuperar aquilo que se perdeu com a massificação da escolarização: a distinção.

Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda sempre acaba ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já por si própria a busca de um ensino de qualidade. [...] Os alunos brilhantes “merecem” um ensino de qualidade, os de massa não. (ENGUIITA, 2001, p. 108).

Costa (1999) analisa que a despeito da igualdade de chances no ponto de entrada (*a admissão na escolaridade*) não aconteceu a tão esperada igualdade no ponto de chegada. A escola reforça a diferença existente entre os alunos e seus *habitus*, Lembramos também que os currículos ensinam os lugares a serem ocupados por cada um dos estudantes. Os princípios da igualdade e do mérito são tão vigorosamente associados à escola, que mesmo para aqueles que ficam à margem da escolaridade, essa é ainda uma instituição legítima.

É preciso atentar, porém, que essa diferença social de acesso e resultados escolares não é vista como uma desigualdade social, nem pelos beneficiados, nem pelos carentes de tal poder de discriminação. Na interpretação de Lahire (2003a), para que haja desigualdade é preciso que tanto os privilegiados, quanto os situados à margem de um determinado direito “[...] considerem que a privação de tal atividade constitua uma carência, uma diferença ou uma injustiça inaceitável.” Tal sentimento coletivo não ocorre com a interpretação da escolha de determinados cursos por uma parcela de jovens, ou com a naturalidade com a qual se encara a seleção de alguns para programas ditos “de excelência”. Isso se deve a uma prática guiada por um currículo escolar que gera a desigualdade e “ensina” a geografia social a ser ocupada pelas diferentes classes sociais.

Outra exigência do discurso da competitividade no seio da educação superior é a integração em um espaço múltiplo, visando à qualidade e à flexibilidade da formação<sup>15</sup>. O que queremos ressaltar é que, para que a realização de um grande bloco educacional (nesse trabalho nos referimos, sobretudo, à realidade europeia, mas a análise pode servir de crivo para interpretarmos o momento de internacionalização da educação brasileira) se fizesse possível alguns critérios precisaram ser atendidos. Para tanto, selecionamos dois deles: o primeiro diz respeito a um dos eixos da internacionalização dos estudos – aquele configurado pelas instituições – e trata da busca da legitimação dos novos currículos transnacionais. O outro, embora tenha sua face institucional, está também ligado às competências que devem ter os jovens em situação de mobilidade, e diz respeito às práticas e estudos de línguas-culturas como um dos elementos facilitadores para a

---

<sup>15</sup> Analisaremos, no momento adequado, duas dessas conformações, a própria União Europeia, e o Grupo de Escolas Centrais na França e suas diretrizes para o ensino superior.

internacionalização dos estudos<sup>16</sup>. No presente capítulo, trataremos dos aspectos ligados às exigências de formações reconhecidas em esferas internacionais e deixaremos o aspecto das competências lingüísticas a serem desenvolvidas para o capítulo terceiro.

Implantado em 1989, o maior programa europeu de mobilidade, o European Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS), é um instrumento a serviço de articular o capital no campo da educação e da formação de nível superior. O programa mobilizou até o ano de 2004 mais de um milhão de estudantes europeus, que em sua grande maioria (84%) mostram-se bastante ou muito satisfeitos com o programa. Se perguntados sobre a experiência social e cultural, o nível de satisfação entre os participantes do programa atinge 98%. Os mais fortemente beneficiados são os estudantes de gestão de empresas, seguidos por aqueles dos cursos de formação em línguas. É importante frisar que o objetivo não é apenas favorecer a mobilidade física dos estudantes, mas também desenvolver uma dimensão europeia nos programas de formação. A proposta é de que, se alguns estudantes viajam para descobrir a Europa, a Europa venha ao encontro de todos<sup>17</sup>. Se a mobilidade constitui o ponto forte do programa, as universidades estão incitadas a acrescentar uma perspectiva europeia aos cursos, proporcionando assim, àqueles que não participaram da mobilidade, uma vivência *de Europa*.

A mobilidade de estudantes universitários mostra-se, em nossos dias, como um fenômeno extremamente dependente e revelador da conjuntura geopolítica de diversos países no que diz respeito às práticas educacionais, em grande parte decorrente da importância atribuída a aspectos da economia desse campo, tais como a atratividade e a competitividade das diversas instituições. Conforme De Saint Martin (2005, p. 65) “O desenvolvimento do mercado internacional, dos intercâmbios internacionais, não é certamente uma novidade, mas sua grandeza é, entretanto, nova.”

---

<sup>16</sup> Ao avaliar a importância dessa competência em sua análise da dimensão internacional dos estudos de Engenharia, Borri, Guberti e Melsa (2007) constatam que o pouco interesse que têm os estudantes estadunidenses para as línguas estrangeiras limita-lhes à possibilidade de desenvolver a prática formativa da internacionalização dos estudos. Apenas 14% desses universitários têm algum tipo de experiência internacional. Uma situação que se assemelha, como veremos, à nossa, e se mostra diversa da europeia.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://europa.eu.int>>. Acesso em: jun. 2006.

A elaboração de documentos como a Declaração Mundial, o Quadro de Ação prioritária e o Relatório Delors da UNESCO (1998), a institucionalização de programas de cooperação universitária, tais como o ERASMUS na Europa e o programa de mobilidade acadêmica existente entre as Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, são provas de que se procura dar um novo tratamento à questão do estudante em situação de mobilidade. Nesse enfoque, deve-se também englobar o gerenciamento das políticas de internacionalização das instituições que participam do processo, sem esquecer da análise mais ampla que envolve as relações internacionais dos países envolvidos na formação do jovem em questão.

Ao mesmo tempo em que adentramos no campo dos percursos internacionais estudantis e compreendendo a imbricação entre textos, currículo e produção de saberes e poderes (SILVA, 2003), gostaríamos de discutir a apropriação e utilização do léxico concernente aos intercâmbios e à mobilidade estudantis. Os sintagmas *mobilidade estudantil* e/ou *mobilidade acadêmica* transparecem ao longo dos textos teóricos lidos, bem como dos documentos escritos que nos servem de *corpus* para a análise documental e durante as falas das pessoas envolvidas com os assuntos internacionais das UFC e das Escolas Centrais. Da mesma forma, expressões como *internacionalização dos estudos*, e *abertura ao exterior*, também fazem parte do universo dos discursos que analisamos.

Para que possamos interpretar o uso de vários termos desse grande campo semântico, é importante saber o que há de novo no panorama educacional ou no contexto que o circunda e que forjou os novos lexemas. É igualmente interessante verificar se há um novo paradigma que autoriza a distinção entre as práticas atuais e aquelas que as precederam.

Muitos desses termos, percebemos, foram incorporados ao léxico do cotidiano da análise do campo educacional e não apresentam nenhuma polêmica em seu uso, a polissemia passa despercebida. Gostaríamos, entretanto, de ressaltar que vários pesquisadores, tais como Allemand (2004) e Murphy-Lejeune (2005), chamam atenção para a tendência em se utilizar termos que comportem ou exprimam relações de *glamour* com o fenômeno estudado.

Concordamos que, para a análise da internacionalização dos estudos, haveria uma inadequação na utilização do vocábulo “migrar”, que muitas vezes

exprime uma separação imposta e definitiva de um contexto sócio-familiar importante para o sujeito, e por isso não se adequa à realidade do estudante em situação de mobilidade, sobretudo se consideramos essa situação como um espaço de tempo reduzido e limitado, como é aquele dos programas de formação universitária.

Nos nossos dias, fala-se de mobilidade lingüística, social, cultural, profissional, por exemplo. O enfoque, quando se trata de mobilidade em todos os contextos, parece ser dado sobre o aspecto da mudança, do que sugere um movimento, ou do que pode se mover (ou ser movido). A mobilidade é fruto de uma escolha, de estratégias, vinculada assim, a representações de possibilidades positivas.

Entendemos que essa atitude de seleção lexical da parte dos envolvidos com o fenômeno social e educacional, no entanto, não é neutra de representações e ideologias. Percebe-se um esforço em distanciar a imagem freqüentemente negativa e geradora de preconceitos – reflexo da migração –, daquela inovadora, moderna e cheia de charme que representa o jovem estudante o qual parte em busca da construção de si mesmo e de um novo currículo valorizado. Assim, mostra-se importante a reflexão de Allemand (2004, s/pág.), ao considerar que, sob a mediação idealizada da construção do capital de mobilidade: “[...] escamoteiam-se as dificuldades que continuam a encontrar as populações para ter um acesso tão livre quanto os demais aos locais de trabalho, de lazer ou de consumo.”

Há, ainda, o alargamento e a atualização da compreensão da realidade evocada pelo sintagma *intercâmbios estudantis*, quando se opta em tratar a questão como *internacionalização dos estudos*. A partir dessa última expressão, compreende-se a mobilidade como uma iniciativa de caráter institucional, com efetiva colaboração entre parceiros de formação, trazendo aportes acadêmicos para os alunos participantes e para os estabelecimentos educacionais envolvidos no processo.

Murphy-Lejeune (2005, p. 10-11), ao apresentar seus estudos sobre o estudante viajante na Europa, constata que “[...] em um mundo em mutação constante, caracterizado pela fluidez dos contatos e dos encontros, a mobilidade hoje difere qualitativamente da migração do passado.” Para a autora, no final da década de 1980, novas ondas migratórias surgiram na Europa, fazendo emergir

novos espaços de migração e novas diásporas. Surgem assim, outros tipos de fluxos migratórios, com o trânsito do migrante qualificado, bem como do estudante em situação de mobilidade, que não têm nem um nem outro interesse em dissimular sua visibilidade. O estudante viajante europeu exemplifica perfeitamente esse novo tipo de migrante, fruto e agente da mobilidade.

Embora o estudante apresente algumas atitudes e características semelhantes à de um sujeito em caráter de migração, tais como a decisão de partir, a descoberta e a apropriação de um novo espaço físico, e também do entorno cultural e lingüístico que levariam a importantes transformações identitárias e o relativo despreparo com experiências de estadas no exterior e face ao país que o acolhe, as diferenças entre os dois grupos autoriza que se trate da questão da mobilidade como um fenômeno diverso daquele da migração. Uma das principais características dos estudantes viajantes e que os distingue das demais pessoas em situação de mobilidade, encontra-se na transitoriedade da experiência. Enquanto jovens e por se saberem participantes de uma mobilidade efêmera, os engajamentos no processo de inserção na sociedade de acolhida são particulares. Se por um lado esse grupo em geral não tem preocupações e condutas características do mundo adulto e pode se mostrar aberto a novas experiências, por outro lado, a brevidade da permanência no exterior, os vínculos já previamente definidos da volta ao país de origem, podem implicar em perspectivas e objetivos que serão por sua vez também limitados pelas condições impostas pela estada.

Pesquisadores como Murphy-Lejeune e Zarate (2003) compreendem o fenômeno da mobilidade como experiência de vida, e ressaltam que a mobilidade estudantil é um objeto multidisciplinar e multidimensional. Na atualidade, a vivência internacional de um aluno estrangeiro e seus reflexos sobre a formação faz com que o mesmo não seja apenas um aluno em intercâmbio lingüístico. Ele se (re)conhece, antes de tudo, como um estrangeiro que constrói um novo *status* social em um campo social que pode ou não lhe ser familiar. São solicitadas desse aluno estratégias de inserção além da ativação de conhecimento de um *status* que lhe era pertinente em seu país de origem, atividades que podem não se mostrar evidentes em sua nova realidade, imerso que está em outra cultura.

Uma interface interessante da análise dessas pesquisadoras com outros intérpretes da Sociologia da Educação para nossa compreensão da

internacionalização dos estudos é a construção do conceito de capital de mobilidade. Esse capital compreende a história familiar e pessoal, as experiências de mobilidades anteriores, as competências lingüísticas e alguns traços de personalidade, tais como a flexibilidade de aceitar as novas circunstâncias e a abertura ao outro e à sua cultura. O produto final da mobilidade se faz sentir, então, em termos de crescimento e maturidade, e, sobretudo, por aspectos que anunciam um alargamento identitário. É um saber-ser que engloba um saber-fazer aos diversos saberes. Essas conquistas são transferíveis a outras situações de vida e ultrapassam o aspecto universitário (MURPHY-LEJEUNE; ZARATE, 2003).

Analisando a questão da *internacionalização*, Lazuech (1998) associa o aspecto educativo desse fenômeno a uma ampliação das fronteiras. O que antes era legitimado pelo Estado e tinha sua legitimidade no interior do espaço nacional, hoje precisa ser legitimado pelo mercado internacional. O autor, frente ao quadro de fraca mobilidade estudantil, constata ainda que no campo da educação, o vocábulo se reduz a um artefato, como uma realidade social construída e possuidora de um grande semantismo: “A maioria das formações ditas voltadas ao internacional consiste em abordar outros contextos nacionais. Há uma eficácia simbólica no uso do termo internacional.” (LAZUECH, 1998, p. 71-72).

Há ainda o aspecto limítrofe, *locus* favorável a uma intercessão, mas em que se encontram sobretudo distinções, entre atividades curriculares que não exprimem um mesmo fato, nem têm o mesmo peso na formação, ou no encaminhamento profissional do jovem. O conceito de mobilidade estudantil pode abrigar várias experiências diferentes, tais como a *abertura aos aspectos internacionais; intercâmbios; internacionalização dos estudos ou de parte deles; e formação internacional*<sup>18</sup>. Indicadores do nível de internacionalização dos currículos podem se apoiar em dados que revelem as oportunidades que são dadas aos estudantes de “viajar”, de se “afastar da cultura nacional”.

Esses movimentos de internacionalização dos currículos podem ser feitos, segundo Echevin e Ray (2002), sem que haja um deslocamento físico do aluno (por meio da aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras, por exemplo, ou por meio de aulas virtuais e teleconferências entre a universidade de origem do jovem e uma

---

<sup>18</sup> Citamos as diversas formas de internacionalização de uma forma estática, apenas para mostrar o crescendo que há entre essas propostas.



instituição parceira estrangeira), ou proporcionando-lhe a possibilidade de efetuar estudos no exterior. Quando nos interessamos pelo percurso do aluno – o que se concentra mais no terceiro capítulo desse trabalho – ambas as realidades (acadêmica e cultural) nos são importantes. Porém, ao estudarmos a institucionalização da mobilidade como um currículo construído a partir de oportunidades oferecidas pelas diversas instâncias educacionais, precisamos investigar se há uma coerência entre, de um lado, as propostas, os discursos e a visão institucional, e de um outro lado, a prática e as atividades apresentadas no cotidiano da vivência internacional.

Assim, atentos ao contexto sócio-educacional, mas também lingüístico, em que se explicam os fenômenos da mobilidade, encetaremos ao longo do trabalho a análise da formação internacional como um componente da construção curricular do universitário.

As iniciativas atuais voltadas à mobilidade estudantil e à internacionalização dos estudos atendem, pois delas são conseqüência, às novas configurações da educação superior, que se manifestam por meio de concepções, engajamentos e discursos institucionalizados. Subjacente a esse projeto curricular, entretanto, há a veiculação do discurso holístico que sempre acompanhou a idéia da formação através das viagens (WAGNER, 2007). Doll Jr. (1987, p. 54) nos ajuda na interpretação desse fenômeno com sua análise de currículo como uma aproximação de um processo transformativo:

Para considerar o currículo como um processo transformativo, precisaremos considerá-lo como algo mais do que uma série de unidades contingentes, considerá-lo como uma integração mista e multivariada de experiências ricas e de final aberto, como um mosaico complexo que sempre muda o seu centro de atração conforme nós mudamos o nosso.

Nos discursos que orquestram a realidade atual do ensino superior, não se encontram traços de pudor em relação ao caráter econômico do aspecto internacional da educação – como não o há em relação à educação como um todo – e pode-se afirmar que o interesse econômico constitui um dos fatores, juntamente com os aspectos político, universitário, cultural e social, que explicam a atualidade da internacionalização dos estudos superiores.

Dale (2006) lista quatro mudanças aportadas pelo neoliberalismo no contexto da educação e suas conseqüências para a construção do espaço europeu de educação, sendo que as duas últimas refletem de uma forma mais direta na internacionalização dos estudos, e podem balizar a avaliação da expansão desse tipo de atividade. Eis as mudanças apontadas pelo autor: 1) a erosão das bases econômicas e nacionais sobre as quais era fundada a atribuição de recursos destinados à educação; 2) a inversão da relação entre as funções sociais e econômicas dos sistemas educativos, as últimas sendo atualmente privilegiadas. 3) a descaracterização do Estado como a única instância decisória da governabilidade da educação; 4) a superação da escala nacional como a única referência e único lugar de administração dos assuntos.

A criação de blocos e conglomerados, não apenas econômicos, mas até mesmo de nações, como é o caso da União Européia e do Mercosul, também é um fenômeno que pode ser explicado a partir da busca de uma maior evidência no cenário econômico e geopolítico. Morosini (2006) chama de “neocolonialismo” o domínio exercido por essas corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades, visando o domínio dos países emergentes não só por razões políticas e ideológicas, mas principalmente por objetivos comerciais, resultando na perda da autonomia intelectual e cultural daqueles que são menos poderosos. Para Dias Sobrinho (2005, p. 167), a universidade tem perdido o foco de sua vocação:

A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central.

Ao reconhecer o vínculo entre o conhecimento e a economia, o autor citado identifica a tendência da comercialização e privatização do ensino superior, que se manifesta por meio de uma cultura empresarial da formação, do aparecimento de financiadores privados e na redução da identidade do estudante ao estatuto de cliente e consumidor.

Com a nova configuração das sociedades, o espaço nacional não é mais o foro exclusivo e primordial de legitimação das práticas e políticas educacionais. No espaço latino-americano, de acordo com Lamarra (2004), existe um movimento de

credenciamento oficial de títulos entre a União Européia e a América Latina através do projeto América Latina – Formação Acadêmica (ALFA). A crescente relativização das referências nacionais exige outras medidas e, sobretudo novas instâncias de classificação, aprovação, qualificação e credenciamento de programas e instituições de ensino superior. Isso se explica com a vinculação da realidade educacional à globalização das sociedades.

A globalização constitui a paisagem, o contexto econômico e social, mas também cultural no qual se discutem e se decidem as práticas educacionais em todos os países do mundo. Sem exceção, mesmo se as condições concretas não sejam as mesmas de país para país. (HUTMACHER, 2005, p. 50-51).

De acordo com Mottis e Thévenet (1999), o procedimento de reconhecimento e auto-reconhecimento já se fazia em algumas instituições como bancos e prestadoras de serviços, para posteriormente passar a ser um diferencial entre as empresas mais competitivas no mercado. Pode-se inclusive falar em diversos selos de credenciamento, com o impacto crescente dos discursos pautados na importância do respeito ao meio-ambiente, por exemplo, são vários os *selos verdes* que vêm se agregando a outros valores, tais como a responsabilidade social, em mercadorias e serviços propostos aos consumidores. Dentre as instituições de nível superior, o credenciamento e a constituição de grupos de escolas-pares é uma realidade que toca sobretudo as escolas de comércio, que viram multiplicar o número de estabelecimentos destinados a essa formação nos últimos anos e por estarem inseridas em um contexto de forte competitividade nacional e internacional.

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou vários mecanismos de avaliação do sistema de educação superior. O conjunto dessas ações, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), engloba três conjuntos de avaliações: as Avaliações das Condições de Ensino, para promover o reconhecimento ou a renovação dos cursos de graduação; a Avaliação Institucional, a qual verifica as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se interessa pelo desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos. Barreyro e Rothen (2006, p. 956) interpretam essa implantação como uma ruptura de uma determinada concepção que se tem da universidade, portadora de uma qualidade inquestionável:

Essa instituição – que, até então, garantia sua qualidade pela sua própria excelência, tendo como base a autonomia e uma forte tradição de auto-regulação – enfrenta uma crise de legitimidade, porque a própria condição do conhecimento como bem social é questionada, pela incorporação da lógica de mercado a múltiplos aspectos da vida social.

Dias Sobrinho (2004) atenta que, para além da importância da cultura da avaliação, há que se perceber que esse processo tem duas facetas, a serviço de duas intenções diferenciadas: a de corroborar a essência da instituição como um bem público ou aquela que afirma que a educação deve ser concebida como uma lógica de mercado.

Para Mottis e Thévenet (1999) a necessidade do credenciamento de instituições educacionais se justifica pela urgência de atestar o nível de qualidade das mesmas, de promover no seio dos estabelecimentos, condutas de *qualidade total*, de posicionar os diplomas nacionais num quadro de referência internacional e, finalmente, de fornecer informações compreensíveis tanto para o mercado quanto para os futuros diplomados. Gostaríamos de chamar atenção para a utilização de justificativas inteiramente ligadas a aspectos econômicos, corroboradas pela escolha de um léxico também vinculado àquela área.

Para tornar legível, aos olhos do mundo, o processo de reconhecimento da qualidade e da emissão de credenciamento dos serviços propostos, costuma-se contar com dois tipos de avaliadores (MOTTIS; THÉVENET, 1999): os especialistas em normatização, que garantem uma constância na utilização dos critérios e na aplicação das etapas do processo, e os pares, que têm uma legitimidade para julgar de acordo com aspectos. Completam essa análise Dias (2006) e Mix (2006), ao reivindicarem o envolvimento de todos os interessados na definição e confecção dos critérios de avaliação. Mix (2006, p. 13), por sua vez, coloca para as universidades latino-americanas a questão da luta contra a dependência intelectual: “Que paradigmas de avaliação, acreditação e indexação do valor curricular devem ser estabelecidos sem que eles representem uma forma de colonização acadêmica?”

Sabemos que toda avaliação é imbuída de um projeto político e mostra-se como objeto de disputa e poder no seio do campo da educação. Por vezes, a partir da leitura de seus impactos e resultados, pode haver uma reconfiguração de um determinado sub-campo. O que ocorre nas políticas de classificação e

credenciamento é a entrada em cena de estratégias de preservação do campo, onde os pares legitimam ou não o ingresso de um novo membro, atentos para que não se perca a homogeneidade de *habitus* partilhados entre os componentes do campo nem se dissipe o capital circulante no campo.

O que notamos, com a evolução das dinâmicas econômicas e sociais, é um novo discurso, um novo currículo que é implantado a partir da força criativa da globalização<sup>19</sup>. A internacionalização dos estudos surge como uma “[...] reação nacional à incidência da globalização.” (OCDE, 1999, p. 16). A busca da visibilidade e a competitividade se instalam definitivamente no campo da educação, como em qualquer outro, em tempos de globalização, como uma questão de sobrevivência e adaptação ao tempo em que vivemos. A internacionalização, enquanto processo institucionalizado, aparece como uma das maneiras que as universidades e outros pólos educacionais encontram para se mostrarem e para evidenciar aquilo que julgam ser capazes de mobilizar e propor, atraindo estudantes (e receitas) internacionais, ao mesmo tempo em que enviam, tal qual embaixadores, seus alunos em direção a outros horizontes. Forma-se assim, um círculo que permite a retroalimentação de capitais econômicos, formativos e simbólicos.

As chamadas “cooperações universitárias internacionais” precisam ser tratadas com muito cuidado em países como o nosso, ainda afastado do círculo dominante de produção e difusão científica, tecnológica e cultural. Para Genro (2006), algumas das condições para que a função histórica da universidade se efetive no Brasil são imediatamente ligadas a essa questão. É preciso, para o pensador, trabalhar para que se estabeleça cada vez mais cooperações capazes de, ao mesmo tempo, se comunicar horizontalmente com o centro de, produção de conhecimento, de pesquisa, de ciência, mas também de interagir com os menos favorecidos. Da mesma forma, o momento é propício para a criação de blocos de países, universidades e pesquisadores em que se possam socializar as conquistas acadêmicas provenientes dos resultados das diversas pesquisas, o que dá à universidade novas perspectivas de trabalho e atuação.

De posse de alguns conceitos e definições, e atentos a suas limitações e usos, passamos a analisar no próximo capítulo como a Europa, continente em que

---

<sup>19</sup> Hutmacher (2005) caracteriza a globalização como um processo de destruição criativa em escala planetária.

se situam universidades e centros de ensino superior longevos, articula a questão da internacionalização dos estudos em suas diversas políticas – educacionais, econômicas e de relações internacionais.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE MOBILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL EUROPEU

Nesse capítulo, procuraremos contextualizar a questão da mobilidade estudantil, apresentando uma discussão a respeito das formações européias, e mais precisamente as francesas, no contexto da mobilidade. Faz-se necessário, para tanto, desenhar o cenário de internacionalização nas universidades e nas Grandes Escolas francesas, além de apresentar um histórico da presença de alunos estrangeiros no solo francês para a melhor compreensão do comprometimento das esferas – governo, instituições de ensino superior e órgãos financiadores – frente à formação intelectual dos estudantes e a interface desse processo com o fenômeno da mobilidade.

O espaço comum universitário no contexto europeu é fruto de um processo longo e complexo, inserido no âmbito de construção da União Européia, que afirma prezar e respeitar a diversidade cultural. Os tratados da União Européia especificam que a educação é uma atividade que permanece sob a jurisdição dos Estados-membros, não sendo assim, matéria de regulamentação daquela instituição. As universidades daquele continente são tradicionalmente subordinadas ao Estado, e consideradas pouco competitivas se comparadas às congêneres estadunidenses<sup>20</sup>.

No final dos anos 1990, a estrutura da educação superior européia já apresentava uma série de problemas, tais como o descrédito de algumas instituições. Há ainda um desajuste entre a oferta educativa (muito ligada às necessidades de uma sociedade industrial) e a demanda da sociedade (cada vez mais relacionada com as necessidades da sociedade do conhecimento). O formato tradicional das universidades – centrado em atividades intelectuais e desvinculadas do mundo do trabalho – tem se mostrado pouco interessante e inadequado ao número crescente de jovens que atualmente nela ingressa. Essa situação levou à perda da atratividade do ensino superior europeu, tanto no nível de graduação quanto no de pós-graduação, dificultando todo tipo de mobilidade. Em termos práticos, o fato de cada Estado-membro manter e gerenciar seu sistema de ensino

---

<sup>20</sup> É comum ver essa comparação, visto que são dois pólos de atração de alunos estrangeiros.

superior impossibilitou a comparação dos sistemas universitários, dificultando a mobilidade dos estudantes e profissionais.

Então, alguns programas europeus foram criados para atender às novas demandas de formação em todos os níveis do sistema educacional. Desde o tratado de Maastrich (1992), a mobilidade foi instituída como modalidade da e para a construção europeia, impulsionando cidadãos dos Estados Membros a repensarem alguns comportamentos de isolamento sobre si mesmos dentro de suas fronteiras nacionais (LECLERCQ, 2006).

Sob o nome de Sócrates, desde 1995, vários programas permitem uma diversificada gama de cooperação no domínio educacional. Esses programas podem ser subdivididos em três grandes eixos: ERASMUS – para estudantes e professores do ensino superior; COMENIUS – que cobre do pré-escolar ao final do ensino médio; e LÍNGUA – que visa à promoção da aprendizagem das línguas na Europa, uma vez que se considera que o monolingüismo é um freio à cidadania europeia.

Assim, ao longo desse processo, as noções de mobilidade estudantil vão se modelando. A partir dos anos 80, marcada sobretudo pelo discurso da coesão social e de uma futura inserção comercial, desenvolve-se no campo educacional a pedagogia da mobilidade, valorizando o desenvolvimento de um conjunto de competências a serem desenvolvidas. E a partir de 1986 (GOHARD-RADENKOVICK, 2006), acrescenta-se aos objetivos formativos a construção da cidadania europeia, desenhando-se o perfil desse estudante a partir de três traços: a competência lingüística, a competência à adaptação, e a competência acadêmica propriamente dita.

Essa preocupação fez com que em 1998, os ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido se reunissem na França por ocasião do aniversário de 800 anos da Universidade de Paris, no sentido da construção do processo de harmonização do sistema europeu de ensino superior. No que hoje é conhecido como *Documento de Sorbonne*, as autoridades reconhecem a importância histórica das universidades, ao mesmo tempo em que procuram resgatar, em conjunto, o caráter internacional dos estudos e dos estudantes que as mesmas possuíam em suas origens, e que perderam ao longo dos anos, a fim de oferecer um ensino de qualidade, compatível com o conceito de cidadania construído pelo projeto da União Europeia.



A construção europeia efetuou recentemente progressos muito importantes. Mas por mais pertinentes que sejam esses progressos, eles não nos devem fazer esquecer que a Europa que nós construímos não é apenas aquela do Euro, dos bancos e da economia; ela deve ser também uma Europa do saber. Nós devemos reforçar e utilizar na nossa construção as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas do nosso continente. Elas foram, em grande medida, modeladas por suas universidades que continuam a desempenhar um papel central em seu desenvolvimento. (AMUE, 2008, s/pág.).

É importante ver nesse discurso a manifestação do poder formativo do currículo, reforçado por meio da função de construção e difusão do saber por parte das universidades ao *modelar* saberes e identidades considerados constitutivos do perfil ideal do cidadão europeu. Afinal, a formação das identidades deve-se, em parte, ao currículo escolar, tomado como um dos “[...] mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos.” (COSTA, 1999, p. 38).

Em 1999, os ministros do ensino superior de vinte e nove países europeus<sup>21</sup> se reuniram em Bolonha, em 2001, em Salamanca e em Praga, e reafirmaram a necessidade de decisões quanto aos seguintes aspectos: adoção de um sistema de reconhecimento que tornasse os diplomas universitários mais transparentes; implantação de um currículo universitário de três anos; introdução de um sistema de créditos; promoção da mobilidade dos estudantes, pesquisadores e pessoal administrativo; criação de instrumentos comuns de avaliação da qualidade dos professores; e acréscimo da dimensão europeia do conteúdo dos currículos universitários (AMUE, 2008).

É importante frisar que apesar de a legislação da União Europeia impedir o estabelecimento de normas uniformes na área da educação, pode-se afirmar, conforme Hortale e Mora (2004, p. 904) que “[...] o processo de Bolonha é um processo de todas e de cada uma das nações europeias em que a União Europeia atua como dinamizadora.”

O momento gera, então, grande participação e trabalho tanto nas universidades quanto nos ministérios de vários países europeus. Quando da reunião de Salamanca, em 2001, as universidades deixaram claro aceitar os desafios, mas

---

<sup>21</sup>Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia Estônia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Ilha de Malta, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Noruega, Países-Baixos Polônia, Portugal, Reino-Unido, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça.

reclamavam maior autonomia, liberdade e flexibilidade. Hortale e Mora (2004 p. 946-947) enfatizam essa disposição empreendedora, recorrendo a esse documento: “As universidades desejam assumir a responsabilidade de atuar em um contexto competitivo para a educação superior, contudo isso requer mais independência de gestão, um marco regulador mais flexível, mais financiamento e maior autonomia.”

Paralelamente a essas discussões, entidades como a Associação Européia de Universidades e diversas associações representativas de estudantes também se reúnem em fóruns e manifestam sua concordância com o processo de Bolonha. A Associação de Universidades redigiu em 2003 um documento reafirmando o caráter público do ensino superior, bem como a importância da manutenção do embricamento entre a pesquisa e o ensino nas diversas instituições. Os estudantes europeus manifestam sua preocupação com a equidade no acesso à educação superior e suas implicações sociais. A associação francesa Animafac<sup>22</sup> em sua página eletrônica resume, por meio de um texto de Papatsiba – doutor em educação, com publicações na área da mobilidade estudantil –, as inquietações face ao processo de Bolonha:

As Universidades estão confrontadas a problemas agudos (massificação e diversidade do público de estudantes, perda de crédito do setor público, novas demandas e pressões sociais no que se refere a suas missões, etc.). A elaboração de uma política européia e internacional não é uma preocupação maior.

Um outro passo desse processo de unificação deu-se em Berlim, no ano de 2003, onde se reuniu a câmara de Ministros da Educação para o avanço da construção do espaço europeu de educação superior. Ao mesmo tempo, e também em Berlim, se desenvolveu o Fórum Europeu de Educação, como alternativa à reunião dos ministros, ante o temor que as propostas dos diversos segmentos não fossem contemplados no documento oficial. Porém, em ambas as reuniões, as associações chegaram a um mesmo consenso: a necessidade de implementar inovações no mundo universitário para que o mesmo se torne atrativo, e assim as universidades possam trabalhar em conjunto (MICHAVILA, 2005).

---

<sup>22</sup> Com o apoio do Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa, a Animafac é uma rede virtual de troca de experiências e centro de recursos na área de educação, filiando doze mil associações. Site oficial disponível em: <[http://www.animafac.net/article.php3?id\\_article=574](http://www.animafac.net/article.php3?id_article=574)>. Acesso em: jun. 2008.

As diversas etapas do processo de unificação do sistema de ensino superior europeu, acompanhadas pelas reações paralelas de associações que não faziam parte do âmbito decisório, nos remetem à idéia de que currículo e cultura são lugares privilegiados de subjetivação, de produção e de reprodução. Como afirma Costa (1999, p. 51): “É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade.”

Podemos, então, resumir em três as metas do processo de Bolonha: a competitividade, a adaptação às demandas do mercado de trabalho, e o interesse em facilitar a mobilidade de estudantes e professores. Para a competitividade, é necessário, obviamente, a busca da melhoria dos serviços oferecidos aos estudantes, cursos mais estimulantes e adaptados, diplomas mais compreensíveis para os empregadores, bem como para os estudantes de qualquer parte do mundo. Recomenda-se, para tanto, o desenvolvimento de programas transnacionais. Quanto à adaptação às demandas do mercado de trabalho, verifica-se que é importante formar os futuros profissionais nas chamadas “competências transversais”, que são compreendidas como “[...] o aprendizado conseguido não apenas por meio das fontes tradicionais, mas também da própria experiência, da de outras pessoas e das inovações científicas e tecnológicas.” (HORTALE; MORA, 2004, p. 950). No que se refere ao terceiro aspecto, são dois os pressupostos da mobilidade: um amplo mercado competitivo para a educação superior servirá para melhorar a qualidade das instituições européias e, em segundo lugar, a necessidade de desenvolver a cidadania européia por meio do profundo conhecimento de outros povos, países e culturas.

Assim, questões de identidade e de alteridade, da significação e do discurso, perpassam o currículo formativo da atualidade. O discurso vigente prega o reconhecimento da diversidade cultural, bem como um tratamento igualitário na convivência das várias etnias que edificaram e constituem o espaço público de uma sociedade multirracial.

O processo de Bolonha tem sido implantado por meio de três instrumentos: o suplemento do diploma, os créditos europeus, e a estrutura dos graus em ciclos. O suplemento do diploma é um documento anexo aos diplomas das universidades, com a finalidade de informar as características da universidade em que o estudante

conclui o curso, o programa e os objetivos de aprendizagem do programa, bem como os conceitos obtidos pelo estudante. Os créditos europeus trazem uma novidade; não são baseados nas horas de docência do professor, mas nas horas de trabalho-padrão de que um estudante necessita para adquirir as competências que formam definidas previamente em cada disciplina. O sistema estabelece que um crédito é equivalente a um volume de 25 a 30 horas de trabalho do estudante. Quanto aos ciclos, é talvez esse o instrumento mais conhecido para facilitar a comparabilidade dos graus nas estruturas educativas européias.

Assim, o ensino superior está previsto no esquema LMD (Licenciatura, Mestrado e Doutorado). Para a licenciatura, ou graduação, são três anos de estudos em instituições de nível superior, totalizando 180 créditos *European Credit Transfer System* (ECTS). Para o mestrado, mais dois anos de estudo – ou 120 créditos, o que somam cinco anos de percurso universitário; e para a obtenção do título de doutorado, serão necessários oito anos de estudos universitários. Esse sistema de créditos é utilizado em todos os países signatários do acordo de Bolonha, e facilita os acordos internacionais.

Os diplomas intermediários (DEUG, *maîtrise*, e outros – no caso da França) continuam a ser atribuídos e a ter sua validade reconhecida, embora a tendência seja naturalmente seu desaparecimento, visto que está previsto nas cartas de Bolonha que a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior se faria até o final de 2010, com a uniformização, dentre outros aspectos, dos diplomas aferidos pelas universidades.

Na realidade atual, é possível avaliar que houve um aumento da atratividade do ensino superior europeu, com um acréscimo no número de matrículas. Porém, algumas reformas nas estruturas educativas, nos métodos de aprendizagem, na maneira de avaliação, no sentido de desenvolver cursos mais flexíveis e multidisciplinares, não acompanharam as exigências de formação para a cidadania européia – o chamado “[...] papel das universidades na sociedade do conhecimento.” (UNIÃO EUROPÉIA, 2003 *apud* HORTALE; MORA, 2004, p. 957). Há a premência de um maior aporte de recursos financeiros para que se possam oferecer serviços de mais qualidade aos estudantes.

Um dos elementos agregadores para política de unificação européia é a valorização das línguas-culturas estrangeiras na formação do cidadão europeu, seja

por meio de sua língua materna – por vezes minoritária e de imigração –, seja por meio do contato precoce com as diversas línguas-culturas estrangeiras a partir dos primeiros anos de escolaridade, ou ainda graças às mais diversas políticas lingüísticas encetadas pelo Conselho da Europa. Esse organismo internacional, por meio da Divisão Políticas Lingüísticas, acompanha de perto a formação de professores de línguas, o trabalho daqueles que lidam com metodologias e materiais didáticos destinados ao ensino-aprendizagem dessa competência. É ele, também, que fixou os critérios que balizam a certificação européia dos diversos falantes de línguas estrangeiras, na direção da diversidade lingüística e do plurilingüismo.

A formação lingüística, que por sua vez, faz parte de uma filosofia muito mais ampla de cidadania, é expressa por Tagliante (2005, p. 35) como sendo um dos objetivos de trabalho do Conselho da Europa:

O conselho da Europa trabalha em todos seus programas para desenvolver a compreensão recíproca das línguas e das culturas. A finalidade dessas ações é o aperfeiçoamento das relações entre as pessoas, a instauração de um sentimento de pertença a uma comunidade plurilíngüe e multicultural, a criação de uma cidadania européia e a luta contra a xenofobia e a discriminação.

Há basicamente dois tipos de ensino-aprendizagem de língua-cultura estrangeira (MANGIANTE; PARPETTE, 2004): o primeiro, considerado como generalista, é o que abrange o maior número de interessados e procura desenvolver as quatro habilidades comunicativas, a saber, a compreensão escrita; a produção escrita; a recepção oral e a produção oral. O segundo tipo, por sua vez, responde às necessidades específicas vindas do mundo profissional. Trata-se de uma formação lingüística voltada para adultos que se vêem confrontados a interações com falantes de uma língua estrangeira, em seu próprio país ou em um contexto de internacionalização acadêmica ou profissional.

No primeiro dos modelos, desde os anos 1980 até os nossos dias, com o custo de renovações constantes, a metodologia comunicativa ou cognitiva domina o cenário pedagógico. A marca mais importante dessa metodologia é a integração da evolução das teorias de referência em didática de línguas, tais como a lingüística e a psicologia. Courtillon (1980, p. 89), como pesquisadora e elaboradora de manuais, propõe uma nova definição de aprendizagem de línguas estrangeiras:

Aprender uma língua é aprender a se comportar de maneira adequada em situações de comunicação nas quais o aprendiz terá alguma chance de se encontrar (situações pré-definidas através de uma análise das necessidades) utilizando o código da língua estrangeira.

No campo da lingüística, a apropriação das tipologias das funções da linguagem de Jakobson permitiria a criação de documentos mais autênticos. Ao se dar conta da função emotiva, por exemplo, o falante pode exprimir a subjetividade e se deslindar dos rigores das frases metodológicas já prontas. A característica inerente de um diálogo autêntico é sua não-linearidade, ele é relativamente desordenado: a morfossintaxe é apenas a porção visível do *iceberg*, já apontava Porcher (1981). Da lingüística estrutural, circunscrita ao nível da frase, passou-se a situar os diálogos no âmbito do discurso. Uma outra teoria de referência da metodologia comunicativa é a sociolingüística, é ela que introduz o conceito de competência comunicativa, mais largo do que aquele anteriormente almejado da competência lingüística.

O objetivo do ensino é a utilização da língua como instrumento de comunicação em situação, e isso se torna possível com uma mudança de paradigma que leva à construção de diálogos menos neutros e mais marcados lingüística e socialmente; à utilização de imagens que, fugindo à tendência dos estereótipos das metodologias precedentes, permitam situar a comunicação e inferir sobre algumas características dos interlocutores; à dissociação do som e da imagem, afim de que o aluno faça hipóteses sobre a produção lingüística dos interactantes do discurso; à introdução desde as primeiras lições de documentos escritos – de preferência autênticos – que correspondam a situações de comunicação reais e simulação de situações de comunicação orais, através de pequenos esquetes.

Da psicologia da aprendizagem, pesquisas em psicolingüística colocaram em evidência que o aluno não é uma *tábula rasa* e que cada um deles desenvolve uma estratégia de aprendizagem mais ou menos própria, levando em consideração o conhecimento de universais lingüísticos inatos. A conseqüência desses estudos é a ampliação e a variedade das propostas de materiais, exercícios e abordagens apresentadas aos alunos. Finalizando em uma análise mais geral, como uma metodologia ativa, ela valoriza a individualização do ensino, a motivação e a criatividade do aluno e quanto ao objetivo formativo, a autonomia do aprendiz está

no centro do processo pedagógico. Essa nova metodologia questiona o behaviorismo e é marcada pelos ventos das idéias de maio de 1968, de Freinet, entre outros movimentos contra a relação autoritária, seja ela pedagógica, seja ela parental, evidenciando uma evolução social das relações comunicativas, educativas e sociais. Galisson (1980, p. 13), precocemente anunciou os traços da “nova metodologia” que:

[...] reivindica um maior espaço para as línguas, em vista do desenvolvimento da personalidade. De fato, a partir de uma tomada de consciência do mundo tal como ele pode ser percebido através de uma expressão lingüística diferente da sua, o indivíduo deveria ser levado a evitar os julgamentos de caráter demasiado etnocêntrico, a se situar mais objetivamente em relação aos outros homens e, assim, ampliar suas perspectivas, bem como relativizá-las.

Entendemos, a partir de Gohard-Radenkovic (2000), a importância do papel da língua-cultura estrangeira para o sujeito em imersão no país estrangeiro, uma vez que a mobilidade implica a aquisição por parte desse mesmo sujeito da compreensão do seu novo espaço, pois seu objetivo primeiro é o de tornar mais proveitosa sua estada em um contexto estrangeiro cuja língua ele está aprendendo e com a qual – e a partir da qual – ele vai apreender novas realidades socioculturais e criar novos laços.

Para facilitar cada vez mais a mobilidade de estudantes e profissionais no espaço comunitário, e ao mesmo tempo possibilitar o reconhecimento mútuo das competências, foi criado pelo Conselho da Europa (em 2001), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Assim, em conjunto, as instituições, os elaboradores de métodos e demais interessados de todos os países concernidos têm acesso a um material de base que lhes permite refletir sobre as metodologias de ensino das línguas, bem como sobre seus objetivos.

Os objetivos do ensino-aprendizagem de línguas se tornaram mais transparentes. Divididos em seis níveis de competência lingüística que, por razões de comodidade e facilidade de tradução, são classificados por letras e números – A1, A2, B1, B2, C1 e C2 – englobam as cinco capacidades fundamentais (compreensão oral, leitura, fala em forma de diálogo, fala em forma de um discurso contínuo e escrita). Associada ao par de habilidades já classicamente conhecidos da recepção e produção, a interação é explicitamente solicitada da parte do aprendiz. A

interação e a mediação são constantemente ativadas durante o percurso de aprendizagem nessa nova abordagem metodológica.

O nível A corresponde às capacidades lingüísticas de um usuário elementar; o B, do usuário independente; enquanto o C se refere ao usuário experiente. Desta forma, por exemplo, o falante – qualquer que seja sua origem e onde quer que tenha se submetido aos exames oficiais de proficiência – que obtiver a certificação do nível B<sub>1</sub> em inglês terá sua competência lingüística reconhecida por todos os países da comunidade.

A convergência de objetivos e interesses no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas motiva uma nova produção bibliográfica e demanda uma nova orientação na formação de professores de línguas estrangeiras voltada para essas novas habilidades. Essa uniformização de competências e objetivos a serem alcançados em cada um dos seis níveis, provocou uma mudança metodológica importante. Os manuais de ensino precisaram se adaptar a essa nova realidade lingüística e cultural. É preciso, nessa nova realidade de ensino-aprendizagem, deixar claro tanto para a instituição de ensino, como para o aprendiz, e até mesmo para um provável empregador, que a certificação lingüística que o falante apresenta indica claramente sua capacidade (escrita e oral) naquela língua estrangeira. Os aspectos culturais veiculados por meio do aprendizado de línguas devem apontar para uma relação multicultural entre diversos falantes de diversos idiomas. Na definição do desenvolvimento da capacidade de comunicação, um novo elemento vem colaborar para a performance do falante.

Em relação ao segundo tipo de aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras, também conhecido como aprendizagem sob objetivos específicos, é considerado por alguns autores como Berchoud e Rolland (2004), Martinez e Watorek (2005) e Cuq (2003) como uma variante da metodologia comunicativa, que valoriza o *aprender para*, em vez do *aprender para aprender*, e para além do *francês como língua estrangeira (FLE)*, está definitivamente ligado ao mundo das profissões, das realidades econômicas e sociais, com suas especificidades. Aplica-se então a um público adulto que deseja de bom grado, ou deve por uma pressão do mundo do trabalho, adquirir ou aperfeiçoar suas competências lingüísticas a fim de proceder a uma atividade profissional ou estudantil. Ainda em oposição ao francês geral, podemos citar duas características do francês com objetivos específicos (FOS): a



precisão nos objetivos de aprendizagem e o pouco tempo disponibilizado para a aprendizagem nessa abordagem.

Uma vez que a metodologia encontra-se centrada no aprendiz, reconhecem-se vários tipos de necessidades desse sujeito, que se apresentam sob diversas ordens: é preciso levar em consideração as necessidades referenciais, relacionais, institucionais, cognitivas e lingüísticas do formando.

No que diz respeito aos programas nacionais de estudos de línguas estrangeiras na escolaridade básica, devemos nos limitar a exemplificar o caso do Ministério da Educação Francesa. Na França, os alunos são preparados em língua estrangeira da seguinte forma: ao final da escola primária<sup>23</sup>, ele deve ter as competências correspondentes ao nível A<sub>1</sub>; ao término do que aqui no Brasil se conhece como a nona série do ensino fundamental, o correspondente ao B<sub>1</sub>; e ao final do que corresponde ao nosso ensino médio, o jovem deve as competências requisitadas no B<sub>2</sub>. Com esse exemplo, vemos que as decisões do Conselho da Europa tratam inclusive das políticas lingüísticas de crianças e jovens em situação de escolaridade.

Um outro exemplo de uma dessas políticas são as seções européias ou de línguas orientais. No caso da França<sup>24</sup> foram criadas em 1992, as seções européias ou de línguas orientais que fornecem uma resposta à necessidade de abertura européia e internacional dos estabelecimentos escolares franceses. No ano letivo 2005/2006, esse programa beneficiou mais de 180 mil alunos – número, de acordo com o site do Ministério da Educação Francesa<sup>25</sup>, em franco crescimento.

As seções européias ou de línguas orientais – que se apresentam nas formações gerais, tecnológicas e profissionais do aluno ainda em situação escolar – têm a vocação de propor um ensino aberto sobre os países estrangeiros pela aprendizagem reforçada de uma língua estrangeira, pelo ensino em língua estrangeira de uma disciplina não lingüística (DNL) e o conhecimento da cultura do país concernido. As seções européias existem em alemão, inglês, italiano, holandês, português e russo, as de línguas orientais em árabe, japonês e chinês; 26% das

---

<sup>23</sup> No nosso sistema educacional, o ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano).

<sup>24</sup> Citamos a França, mas existem programas de bilingüismo semelhantes em outros países como Alemanha, Espanha, Inglaterra e Itália.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr>>.

escolas do equivalente ao ensino fundamental II<sup>26</sup>, e 34% das escolas que correspondem ao ensino médio não profissionalizante, e 9% de ensino profissionalizante, possuem esse tipo de programa. As seções européias ou de línguas orientais são abertas a partir do equivalente ao 6º ano do ensino fundamental. Nas séries correspondentes ao ensino médio, o ensino de todo ou parte do programa de uma ou várias disciplinas não lingüísticas é ministrado na língua da seção.

Um outro empreendimento no sentido da formação para a cidadania européia é a *pedagogia dos intercâmbios* (ALLIX; BERTRAND, 1994), que reconhecidamente é uma prática anterior ao processo de construção da União Européia. Krüger-Potratz (1994) identifica no final do século XIX a criação de diversas associações internacionais de pedagogos, cuja finalidade era intensificar as relações pedagógicas internacionais por meio de correspondências interescolares, temporadas individuais ou coletivas no exterior, colônia de férias bi-nacionais. Em 1903, foi criada em Paris a Sociedade Internacional de Crianças e Jovens para o Estudo de Línguas Estrangeiras. Os conflitos mundiais de 1914-1918 e 1939-1945 suspenderam, evidentemente, essas atividades, que foram retomadas pouco a pouco. Quase todas as organizações européias de jovens – independentes ou ligadas à Igreja, aos sindicatos ou a partidos políticos – promovem ao longo da segunda metade do século XX projetos de intercâmbio internacional. Em sua análise cronológica sobre os estereótipos nos manuais de línguas estrangeiras, Fritzsche (1994) avalia que o período de entre-guerras foi especialmente fértil em ideologias que se queriam passar, sobretudo às crianças. Os manuais de ensino daquela época veiculavam uma imagem do país “inimigo” marcada pelo ódio. Assim, após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO tomou para si a missão de acompanhar a produção e a veiculação desse material.

Allix e Bertrand (1994) associam o conceito de cidadania àquele de educação à cidadania e descoberta de um sentimento de pertença. No contexto da pedagogia dos intercâmbios, a Didática de Línguas Estrangeiras deve considerar a construção de um espaço em que a língua estrangeira seja utilizada realmente em uma “[...] experiência extraordinariamente complexa da viagem, do deslocamento e da descoberta do confronto com o outro e suas inevitáveis ameaças contra a

---

<sup>26</sup> O ensino fundamental II abrange do 6º ao 9º ano.

identidade.” (ALLIX; BERTRAND, 1994, p. 7). Assim, um momento importante da mobilidade é a preparação para o intercâmbio, que deve tornar o aprendiz autônomo, capaz de mobilizar, no momento adequado, todas as competências comunicativas na língua estrangeira, pois grande parte do sucesso da experiência se deve dessa capacidade de comunicação em língua estrangeira ao longo da permanência no exterior, mas manifesta desde os primeiros dias – o que ajudaria a prevenir sentimentos de rejeição e negação do novo contexto cultural do qual o aprendiz faz parte. Uma experiência de mobilidade tem sempre a possibilidade de transformar o olhar das pessoas sobre as outras sociedades e sobre si mesmas.

Para a realização da União Européia, lembra Baumgratz-Gangl (1994, p. 93-103), houve uma mudança de paradigma nas relações entre línguas e culturas, moldando um novo conceito, aquele de comunicação intercultural:

Estreitamente ligada à mobilidade, a comunicação intercultural torna-se um emblema de marca, uma grife da personalidade dos indivíduos e da qualidade das instituições que se adaptam ao espaço econômico, social, cultural e político novo e querem adquirir uma nova identidade européia que lhes permitirá aumentar o campo de ação, a margem de manobra e suas possibilidades de auto-realização. (LAZUECH, 1998, p. 94).

E é essa mobilidade na educação que permite ao cidadão europeu uma mobilidade profissional, concedendo-lhe também a capacidade de integração cultural das instituições e das organizações, tornando os indivíduos capazes de viver e de agir em contextos multiculturais, onde o outro não lhe é mais necessariamente *estrangeiro*, aquele que está para além de suas fronteiras territoriais, pois também está em seu meio, trabalhando junto com ele, com quem se cruza nas ruas, na qualidade de turista ou de emigrante.

Ao nos referirmos à diversidade lingüística e cultural, adotamos a mesma prática lexical sugerida por Riley (2003) ao tratar o multilingüismo. Para esse autor, o prefixo *multi* refere-se a uma sociedade em que coabitam mais de uma variedade (lingüística e cultural), enquanto o prefixo *pluri* remete ao indivíduo que apresenta mais de uma variedade, mesmo que em escalas diferenciadas. Acrescentamos que a vinculação ao morfema *inter* pressupõe um contato, uma interação entre os indivíduos e suas respectivas línguas e culturas. O intercultural solicita, no mínimo,

dois sujeitos que devem reconhecer no outro seu *status* de outro, aceitando a reciprocidade de seu olhar observador.

Em termos de aprendizagem, a educação intercultural visa, de acordo com De Carlo (1998), por um lado, ajudar os estudantes em caso de insegurança causada pelo desconhecido e, por outro, deve conduzir o mesmo aluno a generalizar suas experiências de contato com a cultura estrangeira sem cair nas armadilhas do estereótipo. Deve-se, assim, não apenas reconhecer as diferenças, mas construir um projeto pedagógico que dê sentido à diversidade cultural, para que essa diversidade não continue a ser um obstáculo permanente para a solidariedade entre os povos.

No âmbito das línguas estrangeiras, o conceito de *educação para a percepção intercultural* é relativamente novo, tendo sido incorporado a partir do aumento dos fluxos migratórios do final do século XX. Pedagogicamente, trata-se, então, de favorecer uma tomada de consciência por parte dos aprendizes acerca do papel que têm as línguas nas suas vidas, nas representações que eles têm do mundo, dos outros e de si mesmos (BESSE, 1993). Salientamos, com Porcher (1995), entretanto, que a introdução de tal conceito no campo da didática de línguas estrangeiras se fez com o custo de uma redução de sua significação, uma vez que se abordam quase sempre apenas duas culturas, a materna e a estrangeira. Subsiste, mesmo assim, nesse terreno, a dinâmica de enriquecimento mútuo pela circulação entre as culturas, por meio das diversas trocas.

O que importa pedagogicamente, no intercultural, é sua dimensão dinâmica, seu caráter móvel por definição, os questionamentos aos quais ele conduz, as interrogações as quais ele abre sobre si mesmo. (PORCHER, 1995, p. 60).

Um outro conceito importante para a comunicação no contexto da mobilidade, mas sobretudo para o sentimento de tolerância lingüística que permite a manutenção da diversidade de línguas num mesmo espaço, é o da competência plurilíngüe e pluricultural apresentado pelo Quadro Europeu de Referencia de Línguas, que designa a “[...] competência de um ator social de comunicar e interagir utilizando a linguagem, em diversos níveis, possuindo o domínio de várias línguas e a experienciando diversas culturas.” (CONSEIL DE L`EUROPE, 2000, p. 129). O

plurilingüismo deve ser tratado sob seu duplo aspecto: o da competência de utilizar diversas línguas, e o de valor educativo, centrado na tolerância lingüística.

Bertrand (1994) lembra com muita propriedade que o enfraquecimento das fronteiras nacionais não implica necessariamente que as relações sociais se tenham tornado mais fáceis ou mais fraternais: “As fronteiras são então aquelas que cada indivíduo encontra no interior de si mesmo, e que ele fabrica, com seu entorno, para se proteger ou tomar posse de um território.” (p. 110). A integração de países, povos e culturas é um aprendizado, ou uma luta contestada. A contrapartida que deve dar a pedagogia dos intercâmbios é a reflexão acerca do que separa e/ou aproxima os diversos grupos. É necessário tomar distância de sua própria cultura e de seus próprios valores para que se compreendam a cultura e os valores do outro. O apropriação de uma cultura, ou de várias delas – objetivo, como já vimos, valorizado pela política educacional da União Européia –, e segundo Todorov (1989, p. 509), consiste em:

[...] uma longa aprendizagem que demanda antes de tudo um domínio da língua, uma familiarização com a história do país, com suas paisagens e com os costumes de sua população de origem, regidos por mil códigos invisíveis. Não é preciso evidentemente identificar a cultura com aquilo que se encontra nos livros.

Neste momento em que a cultura e o currículo são vistos mais como uma produção que como um produto, concebe-se currículo como um espaço, um campo de produção e criação de significado, ao qual se atribuem poderes extraordinários e que por isso é um “território contestado” (SILVA, 2003, p. 65). A questão no cenário pós-estruturalista é como a realidade se constrói historicamente de uma determinada forma e não de uma outra forma. Conhecimento escolar e currículo são construções sociais. Sob essa perspectiva, deve-se reconhecer a inconsistência do conhecimento, quebrar a tradição iluminista do saber e introduzir o elemento *curiosidade* ao currículo, restabelecendo a ambigüidade do discurso e da linguagem.

Foucault (1988; 1993) insiste na caracterização do seu objeto de estudo – as análises das diversas formas de poder –, ao assumir uma postura enquanto pesquisador à procura de definir seu método, no lado positivo e criador do poder: “[...] o poder produz, ele produz real, produz domínios de objeto e rituais de verdade.” (FOUCAULT, 1993, p. 196). Na implicação mútua da relação entre poder e

saber, a individualidade é também um produto dessa teia de poderes. O poder longe de impedir a produção do saber, o produz.

A produção de saberes – tomados social e historicamente como verdades, porque são produzidos como tal –, é também discutida por Foucault (1988, p. 179) da seguinte maneira:

Em uma sociedade como a nossa, mas no fundo, em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

No âmbito de línguas estrangeiras, a comunicação é o cerne mesmo da questão da atualidade pedagógica. Ter seu objetivo centrado na competência comunicativa redimensiona todo o processo de ensino-aprendizagem. Comunicar apresenta, para o aprendiz, a prática da interação e argumentação com outros sujeitos igualmente capazes de fala e de ação, ao mesmo tempo em que descortina outros aspectos da vida intersubjetiva, tais como a qualidade da referenciação, a adaptação a diversos tipos de discurso o que o levaria a inserção em vários contextos de comunicação e a possibilidade de se expressar enquanto sujeito construtor da própria identidade e do próprio discurso.

Como na reviravolta lingüística pragmática (HABERMAS, 2001), a linguagem é o *medium* intransponível de todo sentido de que o falante necessita para entender algo no mundo. Esse mundo, no qual a linguagem se insere, é composto por três “mundos”: o mundo externo ou objetivo; o mundo social ou das relações intersubjetivas; e o mundo subjetivo ou interior. A intervenção nos mundos externo e intersubjetivo se faz através da linguagem e da ação. Para Habermas (2001), a própria objetividade do mundo é construída intersubjetivamente, à medida que as gerações vão imprimindo, através da linguagem, sentido às culturas e às tradições. Eis um grande desafio para as metodologias de línguas estrangeiras: construir sujeitos capazes de fala e de ação face a interactantes que não compartilham de todo as mesmas leituras dos objetos do mundo e das relações entre os objetos no mundo.

Um conceito igualmente importante tanto para a teoria da ação comunicativa quanto para a didática de línguas é aquele do mundo vivido, compreendido filosoficamente como o horizonte de saber não tematizado, no qual normas e valores são compartilhados intersubjetivamente por uma comunidade lingüística. No entendimento comunicativo, o mundo vivido vai se constituindo como pano de fundo do saber. É então que as relações sociais assumem a forma de ação comunicativa.

No jargão da lingüística aplicada ao ensino de línguas, entende-se por *esquemas* o conhecimento do mundo e sua forma de organização enquanto texto a ser lido e interpretado que possui arquivado o falante, inserido em sua comunidade lingüística. Tomando a semelhança dessas categorias, verifica-se, então, a pertinência da importância atribuída aos diversos componentes da competência comunicativa, nesse caso especialmente a competência referencial, que permite ao falante a “leitura” do mundo vivido – o que responde ao desafio mencionado anteriormente. Na comunicação em sala de aula ou em situação real, o entendimento comunicativo entre falantes de comunidades lingüísticas por vezes tão diferentes, estrangeiras entre si, solicita a constante atualização de conceitos, normas e representações. Aprender a comunicar e a agir em tais circunstâncias, solicita do falante uma reflexão sobre o sistema de comunicação que se estabelece em língua materna, sobre suas representações de mundo e comunicação, por exemplo, e uma abertura para o sistema da língua-alvo e as diversas e diferentes representações transmitidas por essa língua. Procura-se superar o hiato de compreensão que se estabelece entre falantes ainda não bilíngües, ou seja, naqueles participantes cujas competências lingüísticas e culturais não se encontram em equilíbrio.

As línguas estrangeiras são, pois, um veículo para a compreensão entre os falantes e para a inserção dos mesmos em um ambiente multicultural, dentro e fora do país de origem, em situação de aprendizagem ou não, podendo inclusive ser um dos aspectos que delimitam a área de atuação das universidades no processo de internacionalização (STALLIVIERI, 2004). Despertar para o internacional, promover a internacionalização dos estudos, implantar e fomentar currículos internacionais ou transnacionais são políticas educacionais que só fazem sentido – como mostra a inquietação dos órgãos competentes pela mobilidade intraeuropéia, ou por aquela

que ocorre em direção a Europa – com a participação ativa de um currículo amplo e variado que valorize as diversas línguas e suas expressões culturais.

É importante, ainda, verificar que o processo de construção do espaço comum da educação se insere no contexto socioeconômico da atualidade. A utilização de termos, tais como competitividade, atratividade, busca da qualidade, excelência e serviços, empregados pelos promotores dos intercâmbios e de sua filosofia, é reflexo de uma grande transformação do sistema educacional e de sua identidade no viés do neoliberalismo. Como veremos no terceiro capítulo, a discussão do caráter público da universidade vai além do aspecto da gratuidade ou não de seu acesso.

A construção e consolidação da mobilidade estudantil no continente europeu e dos demais elementos da internacionalização dos estudos superiores mostram-se então como uma realidade desafiadora a ser enfrentada por todas as instâncias educacionais. Os países da União Européia vivem uma tripla legitimação de tal processo: a nacional, a intercomunitária e a internacional. Na subsecção que se segue, veremos como a França articula os elementos da abertura ao internacional no seio de suas instituições de ensino superior.

## **2.1 O ensino superior na França e a mobilidade**

Para entender a dinâmica da internacionalização dos estudos superiores na França, vamos abordar o assunto dividindo-o em três seções: num primeiro momento, traçaremos uma cronologia da construção das instituições de ensino francesas; em seguida, nos determos mais especificamente no desenho de uma das peças do mosaico desse campo, que são as grandes escolas; e no último momento, analisaremos o histórico da mobilidade de estudantes estrangeiros naquele país e suas políticas de acolhimento e acompanhamento dessa população.



### 2.1.1 Breve cronologia

Durante muito tempo, sem sede própria, o ensino se dava nas praças públicas, onde São Thomás de Aquino e outros pensadores ensinavam Filosofia, Teologia, Ciências e Letras. Os estudantes se deslocavam de uma universidade a outra – Paris, Bolonha ou Oxford. A língua latina facilitando as constantes mobilidades, as universidades eram autônomas, tinham suas próprias regras e leis internas.

Os estudantes freqüentemente iam de universidade em universidade, de modo que formavam um grupo internacional, conscientes – como mostram suas canções latinas – de sua diferença em relação aos habitantes normais da cidade em que lhes acontecia viver. Quanto aos professores, eram principalmente o que descrevemos como filósofos e teólogos “escolásticos”, embora não usassem esse termo e se referissem a si mesmos como “homens de letras” (*virii litterati*), clérigos (*clerici*), mestres (*magistri*), ou filósofos (*philosophi*). (BURKE, 2003, p. 28).

O surgimento das universidades européias, e sobretudo as diferentes discussões que concernem à atribuição do título ou do mérito, ou mesmo da glória da mais antiga instituição de ensino superior, são aspectos – se avaliados sob a ótica cronológica – de interpretação contraditória, sendo que a Universidade de Paris é constantemente citada, senão como a mais antiga, como uma das primeiras instituições do ocidente europeu. Não queremos, entretanto, prosseguir uma discussão nessa linha de questionamento, mas atentar para o fato de que os documentos da época, além de insuficientes, eram, em sua maioria, destinados a sancionar ulteriormente, situações que de fato já existiam. Assim, apenas confirmaram instituições que já existiam, não “criavam” universidades a partir da data de sua firma (VERGER, 1990).

As transformações do século XII, sobretudo o florescimento da vida urbana, permitiram que as escolas se multiplicassem. Em Paris, toda uma região da cidade, circunvizinha à catedral de Notre-Dame, transformava-se pouco a pouco no bairro das escolas.

Hagège (2006) afirma que o prestígio da difusão da língua francesa entre os séculos XI e XIII contribuiu para que muitos estudantes procurassem a Universidade

de Paris, mesmo que os estudos não se dessem em francês, visto que as aulas eram ministradas em Latim. Le Goff (1993) analisa a influência e a importância de Paris sobre outras cidades européias, com sua escola-catedral. De todos os centros existentes, Paris é o “mais brilhante”. Na interpretação do autor, a capital francesa é:

[...] na realidade e simbolicamente, para uns a cidade-farol, fonte de todo o gozo intelectual, e, para os outros, o antro do diabo onde se misturam a perversidade dos espíritos conquistados pela depravação filosófica e as dissipações de uma vida entregue ao jogo, ao vinho, às mulheres. (LE GOFF, 1993, p. 39).

Verger (1990) descreve como essa geografia física aos poucos vai se alargando espacialmente e a análise do autor contempla, inclusive, a observação de como àquela época, a cidade se abria ao universal e ao internacional:

Mestres e estudantes afluíam de toda a parte; o caráter internacional, que será uma das originalidades da universidade, afirmava-se já nessas escolas do século XII. [...] O principal centro escolar, sobretudo para a Teologia, continuava a ser o cloître Notre-Dame ultrapassando a ilha da Cité, os mestres da Gramática e de Lógica haviam se instalado nas pontes e na margem esquerda<sup>27</sup>. (p. 31).

A definitiva descentralização, ocorrida no século XII e atribuída em parte a Abelardo que foi ensinar no monte de Sainte Geneviève, atraindo para si uma grande quantidade de alunos, proporcionou que a margem esquerda de Paris



<sup>27</sup> Na imagem, que infelizmente é contemporânea, vemos em azul o Rio Sena, que divide Paris em duas margens: à direita e à esquerda, e forma duas ilhas. A grande ilha é a Ilha da Cité, a Catedral de Notre-Dame de Paris, com seu entorno, está em verde e na parte inferior do mapa, está representada a margem esquerda do Rio Sena. Fonte: <<http://www.ophtalmologie-paris.org/PlanParis.jpg>>. Acesso em: set. 2005.

gozasse – e goze até os dias de hoje – do epíteto de celeiro de cérebros e pensadores, concentrando um grande número de escolas de renome e tradição em todos os níveis do ensino francês.

Na França, no século XVIII, foram criadas as primeiras Grandes Escolas, com a finalidade de oferecer um ensino que não fosse por demais teórico como aquele das universidades. Das escolas, hoje mais que centenárias e prestigiadas (École Nationale des Ponts et Chaussées, fundada em 1747, École des Mines em 1783, École Polytechnique, em 1792, a Escola Central de Paris, no início uma instituição privada, surge em 1829, e muitas outras), originou-se uma nova categoria de profissional da elite da sociedade francesa: engenheiros militares e civis, políticos e administradores ligados ao Estado.

Consideradas por muitos pesquisadores (SULEIMAN, 1979; LÉOTARD, 2001; entre outros) como uma realidade única de formação no mundo<sup>28</sup>, as Grandes Escolas fazem parte de um conjunto de aparelhos “[...] cujo acesso é extremamente difícil, que aferem uma participação e inserção no mundo vitalícias e que tem a responsabilidade de definir o que é excelência e atestar a presença dessa excelência.” (SULEIMAN, 1979, p. 12).

As escolas surgiram em sua maioria com a Revolução Francesa, sendo fruto do espírito republicano decorrente, cujas bases eram antes de tudo uma instituição feita pelo Estado e para o Estado a quem as escolas deveriam lealdade. Na visão utilitarista, o Estado tinha necessidade de homens para lhe servir, por isso as Grandes Escolas (GEs) tiveram uma orientação quase exclusivamente dirigida pra a formação técnica e profissional, enquanto à universidade cabiam as preocupações teóricas e intelectuais.

Estava então estabelecido um fosso entre a universidade e as GEs, sendo essas últimas consideradas como *a via real* que percorrem as elites, favorecidas desde a escolarização primária até a diplomação prestigiada de uma grande escola. Para Vasconcellos (2007), essa distância se mostra desde o início da bipolarização do sistema de ensino superior. À medida que se desenvolviam as novas ciências, ou que surgiam novas demandas públicas, criavam-se as GEs, que atraíam os melhores alunos. Esses tinham um bom encaminhamento profissional, na vida

---

<sup>28</sup> Costuma-se utilizar a expressão adjetiva *franco-francesa* para expressar a exclusividade dessa realidade.

pública ou no ramo industrial, legitimando o prestígio das escolas e seus diplomas. A atribuição de bolsas, mais numerosas e mais importantes que aquelas das universidades, e a vida em internato, contribuíram para a consolidação do corporativismo como uma das condições da formação das elites intelectuais e dirigentes do país.

Dois dos quatro presidentes da V república francesa, a maioria dos primeiros ministros das duas últimas décadas, a imensa maioria dos mais altos funcionários do país e mais de um terço dos dirigentes de nossas duzentas maiores empresas [...] são egressos dos viveiros [Escola Politécnica e ENA] que tem selecionado e formado, ao longo desses últimos vinte e cinco anos, menos de setenta pessoas por ano, o que representa 0,01% de cada geração. (BAUER; BERTIN-MOUROT, 1997, p. 50).

As GEs estão de tal modo incorporadas à realidade francesa e gozam de um prestígio extremamente diferenciado que se verifica a formação de um novo léxico ligado a esse sub-campo da educação daquele país. Destacamos os termos *piston* (dicionarizado<sup>29</sup> em 1874), substituído por *centralien(nne)*, no século XX, criados para designar o aluno, ou o ex-aluno das ECs; bem como *saint-cyrien*, de 1874, formado a partir do nome da escola militar de Saint-Cyr; ou ainda *énarque*, cuja inserção no dicionário data de 1967 e que serve para se referir ao aluno ou ex-aluno da Escola Nacional de Administração (ENA), a mais recente das Très Grandes Ecoles (TGEs<sup>30</sup>). É sintomático perceber que não há uma distinção lingüística específica concernente aos estudantes universitários, mesmo aqueles de instituições de renome e/ou de cursos valorizados, como o Direito e a Medicina. Mais curioso ainda é observar que a utilização do termo *sorbonnard(e)* do final do século XIX e, hoje, em desuso, referente a estudantes universitários da Sorbonne, se faz/ fez frequentemente com sentido pejorativo,

Na era napoleônica (1804-1814), a educação ganha um grande impulso. Foi também a partir dessa época que as GEs tornaram-se definitivamente as instituições centrais para a formação da elite e que se instauraram as Classes Preparatórias para as Grandes Escolas (CPGE – ou *prépas*, em francês) ministradas no seio de grandes instituições como os Liceus Henri IV e Louis Le Grand para a preparação,

<sup>29</sup> Para todos os termos do vocabulário francês citados nesse parágrafo, a fonte de consulta foi o Dicionário *Le Petit Robert* em sua versão eletrônica.

<sup>30</sup> No texto, GEs e TGEs, quando se precisar fazer uma oposição entre elas. Se analisadas em seu conjunto, serão apresentadas como GEs, ou Grandes Escolas.

dos concursos de entrada para as Grandes Escolas. Depois, em 1826, foi criado o Ministério da Instrução Pública. O ministério hoje tem a denominação de Ministério da Juventude, da Educação Nacional e da Pesquisa, e possui um orçamento que corresponde a 23% do orçamento total da União.

Desde o início do século XIX, quase 100 universidades foram criadas na França. O ensino é, em grande parte, financiado pelo Estado. Para se inscrever na universidade é preciso ter obtido o *baccalauréat*<sup>31</sup> ou um certificado equivalente, no caso de um aluno estrangeiro, ao final da escolaridade do que no Brasil se chama de ensino médio. Até bem recentemente, a característica do ensino universitário era a sobrecarga teórica. Atualmente, e desde 1980, é igualmente possível desenvolver um ensino mais prático orientado para uma atividade profissional.

Até os anos 1940, a população inscrita em um curso superior não representava mais do que 4% dos jovens de 18 a 22 anos. Em 1980, esse número era de 28%, e em 1995 atingiu os 46%. Essa relativa democratização do acesso ao ensino superior, mesmo que ainda marcada por profundas desigualdades no que diz respeito às carreiras escolhidas pelos diversos meios sociais que se fazem presentes dos cursos na faixa dos 20-24 anos, faz da França o país de maior população universitária. Ainda no que diz respeito aos números, de dez jovens munidos de *baccalauréat*, apenas um ingressa no mundo das GEs cujo orçamento é quase duas vezes maior do que aqueles das universidades francesas (ADANBNIKOU; PAUL, 2004, p. 5).

Essa ampliação do número de universitários tem como uma de suas conseqüências a perda da rentabilidade desse sistema, sobretudo dos diplomas aferidos pelas universidades (porque cada vez mais numerosos) em oposição àqueles oriundos das GEs, o que acarreta um maior distanciamento entre os diversos grupos sociais e suas “escolhas profissionais”. Suleiman (1979) associa a falta de crédito atribuída ao ensino universitário ao fato de que é notório que os postos de comando da sociedade não serão ocupados por ex-alunos da universidade. O resultado dessa constatação favorece a exaltação da formação oferecida pelas GEs, consideradas como um refúgio sólido (VELTZ, 2007) contra a universidade massificada.

---

<sup>31</sup> Designa, ao mesmo tempo, os exames e o diploma conferido no final dos estudos secundários, que no sistema brasileiro corresponde ao ensino médio.

Considerando-se a decepção geral causada pelas Universidades, torna-se mais fácil compreender porque as Grandes Escolas não apenas foram capazes de preservar suas estruturas e de manter suas posições, mas também de verem crescer sua importância. (SULEIMAN, 1979, p. 74).

Quanto ao ensino superior atual francês, pode-se afirmar que há um grande número de estabelecimentos, tanto públicos quanto privados. Há três categorias principais de estabelecimentos deste nível de ensino: as universidades, as GEs e os estabelecimentos de ensino técnico.

O desenho da educação superior francesa é bem particular. Insistimos em afirmar que é uma realidade única, difícil de se fazer comparar com outras ofertas educacionais de outros países. Para Cytermann (2007), há duas particularidades nesse sistema: a oposição GEs e universidades, e a constituição de dois pólos, um voltado para o ensino, outro para a pesquisa. A criação do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), em 1939, é uma prova dessa *dupla dualidade*. O citado autor aponta ainda dois problemas desse sistema: a fragilidade que o conjunto de instituições francesas enfrenta nas avaliações e classificações internacionais, e a pouca visibilidade das GEs, dado ao reduzido efetivo de estudantes e a extrema particularização da formação proposta.

Para Lapeyronnie e Marie (1992), que se interessaram pela realidade universitária francesa e encetaram sua pesquisa ao final da década 1980, bem como para Veltz (2007), em sua análise mais recente das GEs e sua interface com o campo da educação, essas outras formas de ensino superior surgiram no espaço que não é (mais) ocupado pela universidade. Os autores são enfáticos em suas críticas ao papel da universidade na França: sem os meios orçamentários necessários, a instituição oferece aos alunos condições de trabalho cada vez menos favoráveis e, em sua estrutura, não respondem às exigências da sociedade atual; as formações mais eficientes são obtidas fora das universidades. Inseridos num espaço desvalorizado e desorganizado, os estudantes consideram que a ameaça do desemprego tem mais peso que a vocação, e esperam muitas vezes da universidade apenas um diploma que lhes abra as portas da inserção no mercado.

Os efeitos dessa realidade sobre o comportamento do estudante são perceptíveis na degradação da condição estudantil. Desde a década de 60, os efetivos das universidades francesas foram multiplicados por seis. De uma

universidade elitista, na qual o *status* de universitário – tal qual o concebiam Bourdieu e Passeron (1964) – remetia a um grupo de estudantes prioritariamente homogêneo, vindouro de uma mesma classe social, passou-se a uma universidade de massa, mais diversificada (DEQUIRÉ, 2007). Com a multiplicação e sobretudo com a diversificação da população estudantil surgem grandes disparidades sociais entre esse grupo. Os estudantes de origem mais desfavorecida, bem como os alunos estrangeiros, são muitas vezes afetados pelas problemáticas de alojamento, trabalho e saúde, o que compromete, evidentemente, o resultado de seus estudos.

De acordo com a enquete [de responsabilidade do autor], 77% dos estudantes viveriam uma situação de mal-estar devido a falta de recursos financeiros, a um futuro incerto, à solidão, à pressão dos exames, 15% teriam idéias suicidas enquanto 5% teriam tentado dar fim a seus dias. [...] esse mal-estar os conduziria a consumir substâncias psico-ativas. (DEQUIRÉ, 2007, p. 103).

Muito diferente desse quadro é a realidade dos alunos das classes preparatórias e das GEs. Possuidores de um forte capital cultural herdado, associado a um importante capital social e econômico, eles compõem um grupo à parte. Os herdeiros (BOURDIEU; PASSERON, 1964) que, evidentemente continuam a fazer seus estudos superiores, se encaminham, hoje, em sua grande maioria aos cursos mais prestigiados, tais como aqueles ministrados pelas GEs. “Os alunos de uma opção seletiva se encontram em uma situação mais tradicional que os aproxima dos *herdeiros* de Bourdieu.” (LAPEYRONNIE; MARIE, 1992, p. 30). Essa questão será analisada mais detalhadamente ao investigarmos as Grandes Escolas e sua importância no mosaico do campo educacional francês.

A procura cada vez maior por parte dos jovens, por um diploma de nível superior gera algumas conseqüências importantes tanto na vida privada do jovem estudante e de seu entorno familiar quanto na relação econômica que envolve os serviços escolares. A experiência de desamparo e despreparo face ao universo do ensino superior – no qual, por vezes, nada lhes é familiar – pode ser de tal forma desestabilizadora que a solução encontrada pelo jovem desprovido dos capitais necessários à inserção nesse campo é a desistência e o abandono dos estudos. Por acreditar que não estava preparado para aquele determinado curso ou área, procura então uma outra opção de formação e conhecimento, o que pode aumentar ainda a ansiedade e a sensação de frustração.

Por um outro lado, houve uma diversificação do mercado escolar, fruto de uma combinação entre uma “[...] demanda da grande burguesia relativamente desprovida de capital cultural [...] e vendedores de serviços escolares bastante insólitos.” (BOURDIEU, 1989, p. 328). Surgiu, então, uma grande quantidade de escolas, criadas, financiadas e controladas pelas empresas, que se tornaram ideais para aquele grupo de alunos excluídos das escolas de prestígio. O valor simbólico e legitimado dessas escolas gira em torno da atribuição do título acadêmico que se oferece ao estudante, coincidente com aquele exigido pelo mercado de trabalho.

Percebe-se, então, um processo de subjetivação do sentimento de culpa do fracasso escolar, fruto de uma lógica de legitimação da instituição educacional. Com a facilitação do acesso ao ensino, que se dá seja por meio da ampliação do número de vagas, associada ou não a políticas compensatórias ou pela proliferação de instituições privadas – de maior ou menor qualidade, incute-se a representação de que todos têm chances de estudar, e se, porventura, uma parcela fica de fora desse círculo, a responsabilidade não é mais atribuída ao Estado ou ao sistema de educação, mas a alguma falha ou carência do educando.

Em uma série de dossiês publicados em sua versão eletrônica, o jornal francês *Le Figaro*, mais precisamente na sessão *Figaro Étudiant*<sup>32</sup>, afirma que a França está cada vez mais contaminada pela “diplomite” aguda: o jornalista constata que a “França [é um] país onde o diploma reina absoluto. E na escala de valor dos futuros empregadores, [é] inútil precisar que as escolas de comércio e de engenheiros são mais importantes que as universidades, mesmos as mais prestigiadas.” (BEYER, 2006, s/pág.).

Percebemos assim, que a sociedade do diploma impõe algumas novas dinâmicas no mercado escolar, tais como a proliferação de instituições de ensino superior com o intuito de abrigar os jovens excluídos do processo seletivo mais rigoroso das escolas de prestígio, a identificação do campo do poder econômico com o sistema de ensino e sua linguagem, e a falta de preparo dos filhos das classes de menor capital cultural.

Quanto à valorização do diploma, acreditamos ser um reflexo de uma sociedade em que a educação perpetua e legitima a exclusão das classes

---

<sup>32</sup> Disponível em: <[http://www.figaroetudiant.com/formation\\_dossiers/20060118.FIG1186.html](http://www.figaroetudiant.com/formation_dossiers/20060118.FIG1186.html)>. Acesso em: jun. 2006.



desfavorecidas, através da inculcação de um capital cultural e simbólico próprios ao campo do poder. Aos olhos da sociedade, é através da atribuição ou não do título universitário que a escola consagra ou condena os jovens a um percurso considerado menos nobre. É aquilo que Bourdieu (1989) considera como a legitimação do monopólio da violência simbólica exercida pelo Estado através da escola.

Galland (1995) analisa a rentabilidade da obtenção de um diploma do ensino superior na França sob dois ângulos: o da proteção contra o desemprego e o do nível profissional ao qual se pode aceder graças aos diversos diplomas. Quanto ao primeiro aspecto, o autor conclui que o fosso entre as taxas de desempregados não-diplomados e diplomados só faz crescer desde 1975. Por outro lado, com a generalização do acesso aos estudos superiores, o ponto de corte, por assim dizer, se faz cada vez mais entre o tipo de estudo efetuado: se curto ou mais longo; se em uma universidade ou em uma Grande Escola. A desvalorização se concentra, sobretudo, nos diplomas de cursos breves. A universidade aparece freqüentemente como uma segunda opção, acolhendo o fluxo residual daqueles que não foram admitidos nas Seções de Técnicos Superiores (STS), nos Institutos Universitários Técnicos (IUTs), ou nas classes preparatórias para as GEs.

Lipovetsky e Charles (2004, p. 102-103) também analisam o fenômeno da valoração do diploma, ao propor a compreensão da sociedade através de outra lente: a da hipermodernidade. Os autores percebem nesse novo ambiente cultural e social que caracteriza a hipermodernidade, sentimentos de vulnerabilidade, de insegurança profissional e material, e o temor da desvalorização do diploma e das atividades sub-qualificadas. Assim:

[...] muito cedo, os jovens se mostram preocupados com a escolha de seus estudos e as possibilidades que esses lhes oferecem. A ameaça do desemprego faz com que os universitários optem por formações prolongadas, por uma corrida atrás dos diplomas considerados como um seguro para o futuro. Os pais também incorporaram as ameaças ligadas aos desmantelamentos hipermodernos. Raros são aqueles que consideram que a Escola tenha por objetivo central a satisfação imediata dos desejos das crianças: é a formação com vistas no futuro que é prioritária; daí o florescimento do consumismo escolar, dos cursos particulares, das atividades de sensibilização paraescolares. (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 102-103).

Essa realidade faz com que surjam estratégias pessoais e familiares de acomodação e inserção de uma parcela de jovens no campo educacional, de que se valem tanto as classes dominantes quanto as dominadas. No seio de famílias favorecidas, a participação precoce do jovem nos negócios da família, ou mesmo em uma atividade própria, relativiza a eventual inscrição em cursos superiores menos valorizados, com o diploma universitário apenas legitimando a posse da herança familiar (NOGUEIRA, 2004). Dentre os filhos das famílias cujos capitais econômicos e sociais são menos importantes, como a possibilidade dos estudos se faz quase que exclusivamente por meio do acesso a universidades e cursos de menos prestígio, o diploma lhes serve para legitimar um percurso de estudos que nem sempre lhe abre as portas para o mundo do trabalho.

Após essa rápida incursão cronológica no panorama das diversas instituições de ensino superior francesas, propomo-nos a discutir mais detalhadamente as Grandes Escolas, suas origens, filosofia e reputação, bem como seu engajamento frente ao processo de internacionalização dos currículos.

### 2.1.2 As classes preparatórias às Grandes Escolas e as Grandes Escolas

Para compreender a realidade das Grandes Escolas, recorreremos à análise de Bourdieu (1989), cotejada por contribuições de outros pesquisadores. Dada a dificuldade em classificar o que é de fato uma Grande Escola, do desconhecimento dos critérios de pertença, valemo-nos da classificação do Ministério Francês da Educação Nacional<sup>33</sup>, por meio de sua página internet. Assim, somos informados que sob a apelação “Grandes Escolas”, estão reunidas as escolas de engenheiros, as escolas normais superiores, as escolas de comércio e as escolas veterinárias. Ainda de acordo com o sítio eletrônico, essas GEs se caracterizam pelo nível elevado de seus diplomas (freqüentemente bac+5<sup>34</sup>) e por uma forte seleção no momento de entrada. As cinco Escolas Centrais de formação de engenheiros, hoje reunidas no grupo de Escolas Centrais, são instituições públicas. A página da internet do ministério lista, entre escolas públicas e privadas de formação de

<sup>33</sup> Site oficial disponível em: <<http://www.education.gouv.fr>>. Acesso em: fev. 2006.

<sup>34</sup> Fórmula utilizada para indicar a quantidade de anos de estudos após o *baccalauréat*.

engenheiros, 233 instituições. A formação pode ser generalista, como é o caso das ECs, ou mais especializada (Agronomia, Química, entre outras).

Há, ainda, a classificação do Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), que por meio de uma pesquisa chamada *Enquête Emploi*, divide as Grandes Escolas em dois grupos, as *Grandes Écoles* e as *Très Grandes Écoles*. Nesse último, encontram-se as Escolas Centrais.

Embora as GEs apresentem um efetivo de estudantes bastante reduzido, elas conseguem imprimir uma tensão extremamente elevada no campo da educação superior. Há um clima de desconfiança recíproca entre as GEs e as universidades (VELTZ, 2007), alimentado pelas questões de diferenciação de acesso, de distribuição de investimentos da parte do Estado, e de encaminhamento profissional dos egressos desses dois grupos de instituição – o que leva a uma polarização passional das interpretações que se fazem da pertinência e importância das GEs no cenário da educação superior francesa. Ainda conforme Veltz (2007), por um lado existe a crítica ao hiperelitismo das GEs, que desprezam a realidade concreta, na construção de uma arrogância tecnocrata, e, por outro, a exaltação dessas instituições como ilhas de resistência que permitiram e continuam a permitir que se ofereça uma formação de excelência.

Dentre as características dessas escolas, é evidente o processo de admissão, extremamente competitivo. A forma clássica de ingresso acontece por concurso no final das classes preparatórias ministradas em liceus privados ou mesmo nas próprias GEs, ocasião em que menos de um candidato em cada dez é aprovado no concurso, mesmo depois de ter se preparado durante um período que vai de dois a três anos. Uma outra forma de acesso, essa de prática mais recente, é a de admissão por meio de dossiês (em francês, *admission sur titres* – AST). Nesse caso, são alunos que possuem um diploma universitário ou de uma outra escola, de nível *bac+2*, ou *bac+3*, e que queiram se submeter a um teste pra provar sua aptidão em integrar a GE de sua escolha.

Analisando a realidade do ingresso nas GEs, a admissão por dossiês, ou admissão paralela tem se tornado pouco a pouco uma prática mais freqüente em algumas escolas. Dando continuidade a sua série especial, o jornal *Le Figaro* analisa as profissões e formações. No dossiê *admissões paralelas*, o diretor da Escola Superior de Comércio de Montpellier afirma que:

[...] o termo *admissão paralela* possui uma conotação cultural importante. Isso significa que se autorizam algumas pessoas que não têm o sangue azul a integrar a linhagem, mas isso, evidentemente, em doses homeopáticas! [...] Essa forma de recrutamento específico tem o papel de ascensão social. (LE FIGARO, 2006, s/pág.).

A maioria dos estudantes admitidos sob a rubrica da admissão paralela deve freqüentar aulas de reforço na própria GE, pois essas instituições acreditam que, nas universidades que cursaram antes de pleitear o ingresso na GE, o sistema de estudo era diferente daquele vigente nessas escolas, portanto, produzindo resultados inferiores daqueles por elas exigidos. Alguns desses candidatos cursaram as classes preparatórias, mas antes de se submeter aos concursos das GEs, ingressaram em uma faculdade a fim de obter um diploma intermediário.

Mas o preconceito e a barreira contra essa admissão ainda existem, a EC de Paris, por exemplo, recusa sistematicamente as pessoas que após terem cursado as classes preparatórias optaram ingressar em uma faculdade para depois pleitear uma vaga naquela instituição, sob o argumento de que provavelmente esse candidato não deva ter um bom nível, caso contrário teria se apresentado ao concurso logo após o final de sua preparação. Essa postura que impede a passarela (e porque não dizer a mobilidade?) entre a universidade e as Grandes Escolas reflete o isolacionismo protetor sob o qual as GEs preferem se manter, argumentando sempre o critério da excelência da formação. Assim, essa forma de ingresso que se faz a conta-gotas, somado ao fato de que a admissão sob dossiês é mais freqüente em escolas que não se situam em grandes eixos metropolitanos, retrata ainda o elitismo dessas instituições.

Diante dessa constatação, por meio das informações presentes nos sítios eletrônicos das ECs e pelo que nos foi mostrado pelas entrevistas e pela nossa observação, podemos concluir que a admissão paralela, como forma de variar o leque dos alunos ingressantes nessas escolas, não modifica substancialmente o perfil do aluno da escola. Minoria, os admitidos sob essa rubrica, bem como os alunos internacionais, se diluem no quadro das turmas anuais, cuja característica principal é a adequação das GEs incutida pelo percurso anterior em que a coroação do processo de pertença se faz através da passagem pelas classes preparatórias. Ajuda-nos a compreender como a estabilidade do padrão do aluno é impressionante, se vislumbrarmos mais uma vez a reduzida quantidade total de estudantes das GEs

e imaginarmos, nessa população, a fração de jovens ingressos por admissão paralela e/ou graças a convênios interinstitucionais.

Um outro elemento que distingue as GEs das Universidades, de acordo com Suleiman (1979), é o espírito de competitividade longamente inculcido por meio de vários fatores: a seleção dos candidatos após o *baccalauréat*; a existência das classes preparatórias; o concurso de admissão; a repartição dos alunos entre as diversas GEs; e a atribuição de uma classificação, no momento da saída da escola.

As classes preparatórias às Grandes Escolas (CPGE) foram longamente analisadas por Bourdieu (1981; 1989) e compreendidas como um forte instrumento de moldagem do jovem bem-sucedido em seus estudos até o ensino médio, e por isso mesmo destinado a uma Grande Escola, assegurando uma “[...] perfeita indistinção entre as disciplinas da vida e as disciplinas escolares, entre o local de residência e o de trabalho, essa instituição integra a preparação ao concurso em uma formação mais global.” (BOURDIEU, 1989, p. 109). As classes preparatórias e as GEs estão de tal forma amalgamadas – identificação essa que se manifesta por meio de um mesmo sistema de trabalho, de uma mesma clientela, de uma mesma filosofia – que as definições das duas instituições formativas se equivalem, como veremos no decorrer do texto. As classes preparatórias são definidas por Bourdieu (1981, p. 3), como instituições encarregadas de “[...] conferir uma formação e uma consagração àqueles que são chamados a entrar na classe dominante, de onde eles, majoritariamente, são oriundos.” Quanto àqueles, ínfima minoria, que são representantes das classes dominadas, o autor verifica que, em algum momento de sua história pessoal e/ ou familiar já houve uma separação com a classe de origem, o que os ajudou a serem *convocados* a integrar esse grupo.

A produtividade dessas escolas de preparação ao concurso de admissão é superior àquela das faculdades, o trabalho intelectual – única preocupação do aluno recluso – submete-se aos imperativos da urgência. Esses estabelecimentos, onde tudo gira em torno de si e de sua realidade escolar ou do concurso vindouro, compreendem a Grande Escola como um monumento educacional. Nesse contexto, em que os professores são em sua grande maioria ex-alunos, o corporativismo possui tamanha força de tradição que Bourdieu (1989, p. 111-112) o percebe por meio de:

[...] um encantamento afetivo que nasce do poder de se amar e de se admirar a si mesmo através de seus pares. [Esse encantamento] é um dos fundamentos, assim como o conformismo lógico associado à homogeneidade das estruturas mentais, daquilo que se chama de corporativismo, esse sentimento de solidariedade em relação ao grupo repousa sobre a comunidade de esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação que fundamenta a convivência dos inconscientes bem orquestrados.

Únicas instituições do ensino superior francês a exigir de seus alunos a combinação de um elevado número de horas de atividades pedagógicas semanais e numerosas horas de trabalho pessoal individual, as classes preparatórias e as Grandes Escolas possuem um forte enquadramento pedagógico, em que os estudantes são continuamente submetidos ao regime escolar, não havendo descontinuidade entre o trabalho feito na escola e aquele feito em casa. Podemos concluir com Lahire (2003b) que essa concentração de atividades escolares delimita também um grupo de estudantes privilegiados socioeconomicamente, pois:

Estudar é uma atividade que requer tempo e esse tempo especificamente consagrado aos estudos supõe que se tenha resolvido o problema do tempo que se deva passar a fazer outra coisa: providenciar compras, lavagem e passagem de roupas, faxina, cozinha, aspectos administrativos ligados à responsabilidade de uma moradia e de um orçamento a gerenciar.

Para os jovens da elite francesa (predestinados, no dizer de Bourdieu), o ingresso nas classes preparatórias é um *caminho natural*, devido seu aproveitamento no ensino médio, para alguns nem se coloca a questão de não fazer parte da parcela de estudantes que se preparam para o concurso de uma Grande Escola. Na fatalidade ou na irreversibilidade gerada pelos bons resultados, a sensação de aprisionamento ou de incapacidade de decisão própria é um efeito colateral da pressão exercida sobre esses sujeitos. Mas essa compressão os acompanha ao longo dos dois anos de preparação para o concurso, sendo inclusive primordial na escolha da escola a ser freqüentada. O universo das GEs, embora sedutor, é desconhecido para a grande maioria dos estudantes, que de uma forma surpreendente:

[...] não conhecem nada, ou praticamente nada daquilo que distingue uma escola de outra, apenas a hierarquia [que dita que vale mais a pena entrar na *Polytechnique* que na *Mines*, na *Mines* que na

*Ponts*<sup>35</sup>, etc.], que se mostra estável, porque se retroalimenta. (VELTZ, 2007, p. 35).

Assim, a decisão muitas vezes se dá não pela vocação apresentada pelo jovem, mas em função do prestígio das Grandes Escolas e, por fim, do diploma por ela aferido.

Os melhores estudantes, os mais brilhantes não podem mais e não procuram mais integrar a Universidade. Eles não podem mais devido a uma política de recrutamento maltusiana e não procuram mais porque as perspectivas profissionais que lhes são ofertadas são insuficientes, se comparadas àquelas que oferecem a alta administração ou as empresas. (LAPEYRONNIE; MARIE, 1992, p. 130).

É preciso deixar claro que essa naturalidade com que se encaram as escolhas e vocações profissionais é também um conceito construído. Apenas a elite goza do privilégio da escolha (NOGUEIRA, 2004), em que há uma concordância entre o exercício da subjetividade e os imperativos da ordem social. Essa harmonia silenciosa e inquestionável revela a força do *habitus* do grupo social dominante, o que reforça também a privação de liberdade de uma grande parcela da sociedade, deixada à margem das oportunidades sociais políticas e econômicas. Sen (2000) contribui e amplia essa análise com seu estudo sobre a liberdade como meio e fim do desenvolvimento, para quem toda privação limita o exercício da condição de agente ao mesmo tempo em que se mostra como um entrave ao desenvolvimento das sociedades.

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. (SEN, 2000, p. 18).

Uma das belezas dessa análise – que se pretende econômica, mas tem a qualidade de ser interdisciplinar –, a nosso ver, é a radicalidade do pensamento, ao considerar as oportunidades sociais como uma das cinco liberdades instrumentais para a promoção do desenvolvimento, juntamente com as liberdades políticas, as

---

<sup>35</sup> Preferimos não traduzir o nome das escolas, por não terem realidade semelhante no nosso contexto educacional. A impossibilidade de compreender as diversas formações propostas a partir do nome da escola é um dos aspectos que trataremos em breve.

facilidades econômicas, as garantias de transparência e a segurança. É também do interesse do autor desmitificar a crença de que o desenvolvimento humano é um tipo de luxo que apenas os mais ricos podem almejar. Não são, portanto, apenas os índices econômicos, tais como o Produto Interno Bruto (PIB), que avaliam as condições de desenvolvimento das diversas comunidades, mas dados sociais também se mostram pertinentes para a aferição, a qualidade de vida na relação intrínseca entre indivíduo e coletividade.

A liberdade individual é essencialmente um produto social, e existe uma relação de mão dupla entre as disposições sociais que visam expandir as liberdades individuais e o uso de liberdades individuais não só para melhorar a vida de cada um, mas também para tornar as disposições sociais mais apropriadas e eficazes. (SEN, 2000, p. 46).

Voltando à análise da prática da educação para as elites, trabalha-se desde cedo com as noções de dom e precocidade, como sinônimos de excelência. Esses *iluminados* pertencem a famílias de elite que os consagrarão a escolas de elite. Porém, antes de serem sagrados (BOURDIEU, 1989), são submetidos ao ritual das classes preparatórias, onde se isolam do mundo social e vivem em função da seleção da escola a que foram predestinados. Então, em grupos separados, partilham um capital simbólico, que quanto mais restrito e mais exclusivo for, mais importante se fará aos olhos de todos. Assim, o monopólio se converte em nobreza. A separação imposta desde o momento do ingresso nas classes preparatórias não é tanto com a família – que a aceita de bom grado – mas com os *excluídos do processo*, aqueles que não pertencem à elite das Grandes Escolas ou em uma segunda esfera que não ingressam no ensino superior. A situação de urgência e de ansiedade determinada pela competição permanente e pela premência do concurso de ingresso à escola, associada à vivência de internato, produz um efeito de aprisionamento simbólico onde tudo, até a linguagem, pertence à escola. Procura-se aquilo que se convencionou chamar de excelência acadêmica, essa é, para Bourdieu (1989), uma definição *não-formulada e não-formulável*.

A análise de Bourdieu (1989) a respeito das minúcias das classes preparatórias e das GEs, sobretudo em suas práticas de controle, confinamento e restrição de atividades, nos remete ao pensamento de Foucault (1989) sobre o poder do ato de vigiar, tão importante no acompanhamento dos jovens destinados às escolas de elite. Como um forte sistema de formação de disciplina, mais ainda do



que qualquer outro tipo de formação, as classes preparatórias se valem de mecanismos semelhantes àqueles desenvolvidos em outras esferas controle social, pois “Na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal.” (FOUCAULT, 1989, p. 159).

Durante a entrevista com os responsáveis pela mobilidade de entrada e de partida na Escola Central de Lyon, um deles nos relatou sua própria experiência de estudante das classes preparatórias:

*Eu também fiz as classes preparatórias. Como optei fazer durante três anos, no fim do terceiro ano, estava esgotado, o sistema tinha acabado comigo, é extenuante. Eu sou muito crítico em relação a esse sistema. É verdade que ao final do ciclo, ele modela pessoas capazes de uma rapidez impressionante de raciocínio, mas humanamente falando, há um certo número de catástrofes. (Prof. Antoine).*

A seleção para o ingresso nas classes preparatórias e, em seguida nas Grandes Escolas pode ser interpretada como um longo processo de construção do jovem apto a ingressar em uma determinada sociedade. Uma outra compreensão importante dessas etapas formativas é o estudo acerca do processo civilizador desenvolvido por Elias (1994, p. 189), que associa a disciplina do comportamento à formação da estrutura da personalidade do sujeito: “[...] o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo.”

“Elite” é um termo muitas vezes mencionado ao se tratar das Grandes Escolas francesas. Para Suleiman (1979, p. 278), o elitismo dessas instituições provém não do fato de serem destinadas à burguesia, mas advém da atribuição – juntamente com o diploma aferido – de uma certeza de fazer parte da elite por todo o resto de sua vida, numa associação indelével entre sucesso escolar e profissional. Para Suleiman e Mendras (1997, p. 32-33), são as GEs que criam a elite, e mais, são elas que estabelecem as condições de reconhecimento da elite. Entende o autor por *elite* “[...] as pessoas que ocupam numa sociedade, por sua formação, cultura ou pertença social, as posições de poder, decisão ou influência.”

O Estado francês centralizou ao longo de sua história o controle do sistema educativo, de onde a percepção de que o mesmo deve ser um assunto de Estado. A estreita relação entre a nobreza criada pelo Estado em seu favor e a legitimidade

desse poder, tratada por Lazuech (1999, p. 97), retomando os termos do título da obra de Bourdieu, é fundamental para a compreensão desse aspecto da formação da sociedade francesa:

Nobreza de Estado, as elites o são quando fundamentam uma parte de sua legitimidade sobre os títulos escolares atribuídos pelas escolas que dependem da autoridade do Estado. Mas, só pode existir nobreza de Estado em espaços sociais em que o Estado esteja presente, naqueles em que ele é capaz de exercer e fazer exercer seu poder de consagração e onde ele controle, pelo menos parcialmente, os mercados sobre os quais os títulos escolares se fazem valer.

Caroline Beyer (2006), no dossiê do jornal *Le Figaro*, analisa a ruptura existente entre os universos das classes preparatórias e o primeiro ano em uma Grande Escola. Para ela, o ingresso na GE permite ao estudante o desenvolvimento de uma competência de trabalhar em equipe, como nos trabalhos em binômio como veremos a seguir. Mas o mais importante é que nesse período o jovem descobre o mundo das empresas e aquele da liberdade. Porém, a ruptura é, sobretudo, de ordem psicológica. Há, em geral, um afastamento inclusive geográfico do núcleo familiar, o que torna esta sua primeira experiência de autonomia. A possibilidade, sempre estimulada, dos estágios e missões no exterior enriquecem a experiência profissional. Com essa abertura ao internacional, os alunos ganham em maturidade, os *curricula vitae* se enriquecem com a experiência, havendo mesmo a possibilidade de uma dupla diplomação. No final, os empregadores apreciam o conjunto.

A vivência dessa transição, após um longo período de isolamento e clausura das classes preparatórias, pode caracterizar uma nova etapa na vida dos jovens. Privados por um bom tempo da despreocupação e da liberdade, categorias que muitas vezes caracterizam a juventude, os jovens aproveitam esse tempo de estudos, agora menos regrados e policiados, para ingressar, por meio de pequenas experiências, no mundo dos adultos. Isso sem esquecer que a pressão do concurso já não mais existe e que, provavelmente, sua inserção no mundo do trabalho, em postos de destaque, reservados a poucos, já está assegurada. Essa realidade bizarra da relação entre as CPGEs e as GEs, que comporta duas facetas – a da importância do ingresso nas GEs, e do diploma da escola, em detrimento da formação propriamente dita das GEs –, é exposta da seguinte forma por Veltz (2007, p. 35-36):

Contrariamente ao que acontece em outros países, onde, à medida que avançam em seus cursos, os estudantes trabalham cada vez mais, os estudantes franceses sabem que o grande marco do seu sucesso é o concurso de entrada [nas GEs].

O perfil do aluno oriundo das classes preparatórias analisado em relação ao grupo de estudantes da Escola Central nos foi igualmente apresentado pelos professores responsáveis pela mobilidade na ECL. A maior diferença entre os alunos franceses – em sua maioria vindo de classes preparatórias – e os alunos estrangeiros se mostra no grau de maturidade, responsabilidade e engajamento com as atividades da escola.

*Há uma falta de maturidade entre os estudantes franceses. Nas classes preparatórias eles permanecem num sistema muito escolar e raciocinam da seguinte forma: “Eu entrei em uma Grande Escola porque minha família sempre quis, porque tenho nível para tanto.” Eles vêm seguindo uma lógica ao longo de sua escolaridade, não é uma escolha pessoal e profissional. Analisando os estrangeiros, eles são muito conscientes e manifestam muita satisfação em estarem onde estão, eles são verdadeiramente entusiastas. Eu vejo que alguns franceses, entretanto, não todos, são “blasés”, fazem muitas outras coisas, participam de associações, fazem esportes, mas do lado científico, não aproveitam como poderiam... não se engajam. (Prof. Gérard).*

O molde no qual foram formados continua a ter reflexos em seu comportamento de estudante da EC, causando preocupação para seus professores, não apenas no que diz respeito à sua postura acadêmica, mas por imprimir uma dinâmica que pode ser prejudicial aos alunos estrangeiros que não dispõem das mesmas ferramentas:

*Há muitos [estudantes de GEs] franceses que estudam na última hora, confiantes em sua capacidade de raciocínio e de expressão escrita adquiridas nas classes preparatórias. [...] Ao final de dois anos, eles são capazes de regurgitar qualquer coisa em muito pouco tempo. Eles são capazes de mergulhar rapidamente num assunto que eles não conhecem profundamente. O que me preocupa é que esse comportamento influencia muitos estrangeiros, sobretudo no segundo ano, quando esses estão mais ambientados com a escola, com a cidade, com a vida social e não moram mais na residência do campus – o que os leva a procurarem dividir apartamento com os colegas. É verdade que também é por isso que eles [os estrangeiros] vieram a ECL, para terem uma experiência intercultural, não podem estar bitolados pelo estudo, mas é preciso pensar que tem um diploma no final do percurso, é preciso alcançá-lo. (Prof. Antoine).*

Albouny e Wanecq (2003) analisam minuciosamente as desigualdades de acesso às Grandes Escolas. Enquanto as universidades francesas democratizaram seu acesso, ao mesmo tempo em que oferecem cursos de formação profissionalizante, as GEs e as TGEs permanecem apegadas a seu processo que se mostra dos mais seletivos. As universidades e as Grandes Escolas francesas distinguem-se a partir do fato de que, teoricamente, todos os portadores do diploma do ensino secundário têm o direito de entrar na universidade, com exceção das faculdades de Medicina, enquanto as Grandes Escolas promovem uma seleção explícita e severa na forma de um concurso de admissão. Assim, integrar uma grande escola é fazer parte de uma minoria. Na geração nascida entre 1959 e 1968, por exemplo, apenas 3,2% da população escolarizada tinham a possibilidade de ser diplomado por uma dessas instituições. E a possibilidade de alguém das classes ditas “populares” aceder a esse diploma é 17 vezes menor do que a chance que tem um filho das classes mais favorecidas economicamente (ALBOUNY; WANECQ, 2003).

Essa forte desigualdade pode ser interpretada sob a luz de alguns autores. Bourdieu (1989), ao longo de seu estudo sobre a produção da nobreza do Estado, se vale dos conceitos como capital cultural, social e simbólico para considerar o favorecimento dos filhos dos grupos que transitam no campo do poder no ingresso das Grandes Escolas. Singly (1996), retomando os termos de Bourdieu (1989), prefere atribuir aos *herdeiros* alguns méritos, fruto de investimento pessoal, ao alcançar seus objetivos. A herança é também sinal de história, gerando, inclusive situações conflitantes entre a herança e auto-afirmação de um ser autônomo. Em sua pesquisa, Singly (1996, p. 164) conclui que os herdeiros de hoje se engajam no projeto de se manter nessa condição da seguinte forma:

[...] trabalhando para acumular recursos que possam ser conhecidos pela instituição escolar (aceitando, inclusive, ceder seus horários de lazer em benefício do trabalho escolar extra-escolar) e tomando uma ou outra parte da herança, moral e cultural.

Em seleções rigorosas, como a das GEs e TGEs, o jovem tem que desprender esforços e investimentos pessoais, assim como sua família; são, portanto, duas mobilizações: a da família de quem vem toda forma de capital, e a do

jovem concernido. É um processo por qual ele deve passar para se apropriar da herança que lhe é destinada

[...] o herdeiro tem de fato duas tarefas a fazer. Não apenas ele deve aceitar fazer os esforços necessários para tomar em suas mãos a responsabilidade da linhagem familiar trabalhando de tal maneira que a instituição escolar valide os recursos que ele acumulou em parte graças a sua família; mas ele deve ao mesmo tempo se construir enquanto indivíduo autônomo. (SINGLY, 1996, p. 156).

Albouny e Wanecq (2003), também se valendo dos mesmos elementos de análise bourdieusianos, complementam a análise com a compreensão da condição socioeconômica que impulsiona os jovens não detentores de tais capitais familiares a procurarem o ensino ofertado pelas universidades.

Nesse contexto [de refreamento do crescimento econômico francês, do início dos anos 80], o diploma certamente ganhou importância e os indivíduos estão certamente mais atentos a ele. Num contexto de recrutamento menos massivo e, portanto, de seleção acentuada, não é surpreendente que os filhos dos grupos sociais mais informados do valor dos títulos escolares, a saber os filhos dos professores e dos profissionais liberais, tenham se voltado para as Grandes Escolas. (ALBOUNY; WANECQ, 2003, p. 44).

As GEs propõem uma formação que dura de dois a três anos, em geral polivalente e generalista. Ao final dos estudos, o aluno terá feito, em geral, o percurso bac+5, contando seus anos de CPGE ou de cursos em uma universidade que lhe permitiram a passarela para as GEs, via admissão por dossiê. Uma grande variedade de atividades pedagógicas é apresentada aos alunos – aulas magistrais em anfiteatros, trabalhos em pequenos grupos e em duplas (chamadas de *binômios*), desenvolvimento de projetos, entre outras. Um outro aspecto é a estreita cooperação com empresas da iniciativa privada na organização dos estágios e projetos dos estudantes. E, ordem do dia, as GEs abrem-se para a internacionalização, por meio de um incentivo “[...] sensível ao ensino de línguas e culturas estrangeiras e da multiplicação das experiências e estágios no exterior.” (EGIDE, 2008).

Para Bourdieu (1989), os investidores do setor privado esperam que a instituição de formação da elite (sobretudo as classes preparatórias e as GEs, se interessando raramente pela formação universitária) introduza os jovens nos

aspectos intelectuais de sua formação, mas sem torná-los intelectuais, a ponto de desprezar os aspectos práticos da ciência voltada para indústria, por exemplo. Allègre (2007, p. 16) resume da seguinte forma a interpretação de senso comum: “A universidade não forma, ela educa. Ela não ensina um ofício, ela ensina a aprender”, e aponta o Direito e a Medicina como formações nobres advindas de cursos universitários. Voltando à análise de Bourdieu (1989), as classes preparatórias e as Grandes Escolas, e não as universidades, correspondem ao interesse da burguesia de negócios que preferem ver seus filhos o mais distante possível dos “perigos” e “tentações” do ensino público e leigo.

Para Bourdieu (1989, p. 102), essas escolas são “[...] instituições encarregadas de conferir uma formação e uma consagração àqueles que são chamados a entrar no campo do poder de onde a maioria advém.” Essa constatação nos remete aos conceitos trabalhados em *A Reprodução* (1992) – obra escrita em conjunto com Passeron –, tais como violência simbólica e inculcação cultural. Os autores consideram que toda ação pedagógica é “[...] uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20). Assim, a educação, de uma forma dissimulada, muitas vezes sob o discurso da democratização, legitima a exclusão das classes menos favorecidas e perpetua a manutenção dos diversos capitais (econômico, cultural, social e simbólico) entre o orbital do campo do poder.

A análise que o estudioso francês faz do momento educacional francês pós 68 – e que em muito se assemelha à nossa realidade atual – desenha um panorama no qual os efeitos do crescimento da população escolarizada, as transformações das características escolares e sociais dessa população, bem como dos professores, permitiram um acesso quase irrestrito aos filhos das categorias dominantes e a intensificação de um fluxo constante do ingresso dos filhos das classes médias. Os primeiros seguem em direção aos melhores cursos – às escolas de elite – e esses últimos, desprovidos de capital cultural e das exigências identificadas ao sistema e aos valores universitários, vivem uma experiência de incerteza, desamparo e desorientação, face a uma instituição de fraco prestígio tais como as faculdades de Ciências ou Letras com a qual o diálogo, baseado em uma linguagem que não é a sua, se mostra difícil. Corrobora também essa análise Galland (1995), ao estudar os

fenômenos da massificação das universidades no comportamento e perfis do estudante das universidades francesas.

A violência simbólica desse/nesse tipo de estabelecimento pode ser percebida, dentre outros aspectos, através da linguagem, que não é apenas um instrumento de comunicação, mas também uma ferramenta de acesso à compreensão do mundo, cuja interpretação depende em grande parte da herança cultural transmitida pela família. A proximidade e semelhança entre a linguagem utilizada e exigida nas Grandes Escolas e aquela transmitida através da cultura considerada e valorizada pelo campo do poder constituem um outro privilégio das camadas sociais às quais pertencem os jovens selecionados.

A relação que um indivíduo mantém com a escola, com a cultura que ela transmite e com a língua que ela utiliza e exige depende da distância entre seu meio familiar e o universo escolar e de suas chances genéricas de sobrevivência no sistema [...] O que se chama de naturalidade é o privilégio daqueles que, tendo adquirido sua cultura através da familiarização inconsciente no seio familiar, têm a cultura dominante como cultura materna e podem manter com ela uma relação de familiaridade, implicando inconsciência da aquisição. (BOURDIEU, 1989, p. 36).

Ainda no que concerne à linguagem, mas agora enquanto comunicação exercida pelo professor, as notações vagas nas avaliações dos alunos, ou as considerações irônicas a respeito da qualidade das produções apresentadas pelos jovens são consideradas por Bourdieu (1989) como uma “franqueza brutal”, e no cenário das escolas de elite se convencionou ser o “único modo de comunicação” adequado a seres predestinados a um futuro diferenciado. As punições e correções que caracterizavam o sistema de outrora não deixaram de existir, apenas não são mais físicas, mas *simbólicas*.

Uma vez selecionados, os alunos da Grande Escola – noviços, *bixos*, novatos – adentram nesse mundo a que foram consagrados e a rotina escolar continua a produzir seres

[...] à parte, separados, sagrados, pelo único fato de fazer conhecer e reconhecer de todos as fronteiras que os coloca fora do comum, de tornar pública a distinção que os consagra, e de determinar nos eleitos a conversão da crença que os leva a se (re)conhecerem como diferentes. (BOURDIEU, 1989, p. 141).

A escola, finalmente, consagra aqueles que a ela se consagraram durante anos. Aqueles que já estavam apartados dos seus *diferentes* desde há muito, por origem e incentivo familiar, pelos resultados escolares. É a dialética da consagração que leva a escola a perpetuar-se, sempre idêntica a si mesma. “Os atos de consagração são muito eficientes, pois se aplicam a convertidos por anos de classes preparatórias.” (BOURDIEU, 1989, p. 148).

O uso recorrente, por parte do autor, de termos religiosos como *consagração* e *eleitos* não é aleatório. O sociólogo francês, logo nas páginas introdutórias, diz que nada se assemelha mais às guerras de religião que as querelas escolares. E continua afirmando que a função de sacralizar, dividir em castas ou em ordens, separar os comuns dos eleitos – mais uma vez, a importância dos concursos de acesso – e de tornar isso público aos olhos da comunidade, faz com que a escola produza a nobreza do Estado.

Como uma intenção profunda da ascese cultural é que se compreende o paradoxo maior imposto pelas escolas de elite de todos os tempos e de todos os países: submeter aos tratamentos mais rudes aqueles que foram destinados a exercer o poder, no sentido de marcar a diferença dos demais e a igualdade entre o grupo do qual fazem parte doravante: “A aquisição da cultura é, nesse sentido, um rito de luto, destinado a matar o homem antigo, com suas paixões, seus desejos, em uma palavra, sua natureza.” (BOURDIEU, 1989, p. 154). A partir daí, tais eleitos podem ser conduzidos, tanto na vida pessoal quanto profissional, a aspirar ambições e empreendimentos mais prestigiosos.

Numa sociedade em que o título acadêmico superior tem um peso cada vez mais considerável, Bourdieu (1989) analisa a consagração simbólica dos eleitos das Grandes Escolas e de seus respectivos diplomas. Primeiramente porque essa consagração diferencia quem já é diferente dos demais, reforçando a diferença. Agora reconhecida oficialmente, a nobreza cultural destina-se a ocupar posições de destaque bem como funções de autoridade que, na linguagem metafórica das competências exigidas, requerem cultura geral, capacidade de síntese, atitudes polivalentes, enfim, todas as virtudes intelectuais e morais que os ocupantes de postos dominantes atribuem a si mesmos e devem exigir de seus pares, daqueles que farão parte de sua corporação. Em segundo lugar, o efeito do título obtido nas Grandes Escolas é sempre impactante. Na sociedade francesa, um diploma da



Escola Normal ou da Escola Politécnica equivale, simbolicamente, ao que representava um título de nobreza no Antigo Regime – época em que um nobre, mesmo arruinado era tido e considerado como um nobre. E, finalmente, o título não serve apenas como um direito de entrada no círculo dos eleitos, mas como garantia perene de competência. Enquanto a competência técnica é perecível, podendo se tornar obsoleta, a dignidade não envelhece, só morre com o fencimento daquele que dela se investiu.

D'Iribarne (1989) analisa o prestígio e o sucesso das Grandes Escolas como um aspecto constituinte da sociedade francesa. Em conformidade com outros autores também estudados, D'Iribarne (1989) acredita que a criação da Escola Politécnica em pleno período revolucionário mostra o desejo de que seja formada uma aristocracia de “talentos”, destinada a substituir a aristocracia de “sangue”. O caráter aristocrático da formação não foi, entretanto, colocado em questão. Essa oposição entre a hierarquia dos nobres – hereditária, adquirida através de laços sanguíneos –, e a hierarquia de escalões, marca definitivamente o processo cultural da representação que a França tem de suas instituições formadoras como as GEs. Uma sólida nobreza escolar confere, assim, a legitimidade e a independência em relação à hierarquia de sangue. Essa lógica dos talentos, afirma o autor, é um dos legados da história republicana francesa. É essa mesma lógica que permite “[...] a compreensão do papel tão particular que têm as Grandes Escolas e os concursos de acesso às Grandes Escolas na sociedade francesa, a *provação* do concurso como um ritual em que se revelam solenemente as capacidades de cada um.” (D'IRIBARNE, 1989, p. 9).

Vimos que a dualidade do ensino superior francês é uma das marcas desse campo, trazendo toda sorte de dificuldades de gerenciamento e de compreensão dessa realidade. Assim, podemos afirmar que as críticas às GEs não são nenhuma novidade no panorama educacional francês. Suleiman (1979) considera que essas contestações nunca atingiram a essência das Grandes Escolas devido a uma série de razões, tais como a formação universitária – considerada insuficiente; a importância das GEs na manutenção da estabilidade social e política; o poder de tais instituições e sua capacidade de se renovar, sem muito modificar-se.

Uma crítica recorrente (LÉOTARD, 2001; PONCET; BRACONNIER, 1998) é aquela que trata das condições de acesso às GEs. O ritmo de formação das classes

preparatórias é freqüentemente citado e seu valor colocado à prova, visto que molda um raciocínio abstrato, mas não forma caráter, nem desenvolve espírito de camaradagem, mas sim de competição. Mas ainda segundo Suleiman (1979), as GEs só são severas no momento da entrada; para a autora, na França, a competição começa e termina cedo demais, com os jovens ainda em formação. Para Veltz (2007), as GEs precisam ser discutidas por razões sociológicas, éticas e funcionais. A falta de abertura das instituições, que insistem num mesmo e único perfil de estudantes, atingiu um patamar crítico, o que não é interessante para o país, pois gera uma elite monocromática. O isolamento em relação a outras realidades de ensino superior em níveis nacional e internacional comprova a ineficiência desse sistema face às demandas da atualidade.

Recentemente, alguns estudiosos têm voltado suas análises a aspectos ligados à importância das Grandes Escolas no campo educacional francês, questionando-se como as escolas se mantêm no topo das aspirações de muitos jovens e de suas famílias, e investigando que tipo de investimento tem sido feito para que instituições que datam de uma outra realidade socioeconômica não pereçam, vítimas de anacronismo.

O mundo das formações de elites, das grandes escolas em particular, por muito tempo assegurado de se reproduzir sem ter de proceder a concessões nem mudanças importantes está marcado por incertezas. Construídas sobre um modelo em perda de velocidade, não tendo nem o tamanho crítico, nem a visibilidade internacional suficientes num mundo de ensino superior em recomposição, não podendo mais se apoiar apenas no reconhecimento do Estado, as grandes escolas estão em situação incômoda no contexto internacional, questionadas e submetidas a pressões às vezes contraditórias. (DE SAINT-MARTIN, 2008, p. 101).

Assim, desde 2000, as classes preparatórias e as Grandes Escolas procuram alternativas para transformar sua imagem por meio de espaços de experimentações (ALLOUCH; VAN ZANTEN, 2008). Elas têm desenvolvido políticas inovadoras no sentido de promover a integração nas formações de elite de jovens de meios sociais desfavorecidos. Essas políticas, de acordo com Allouch e Van Zanten (2008), têm dois objetivos: o de re-legitimar, apesar das críticas freqüentes, as formações ministradas nessas instituições, e um outro fim de se colocarem como atores políticos no setor educativo, propondo ações que, ao deslocar o problema das

instituições de elite para o conjunto do sistema educativo, sejam capazes de apontar novos eixos de intervenção em matéria de compensação e discriminação positiva. Em seu artigo, são apresentadas três iniciativas: o programa “Convenções Educação Prioritária”, lançado pela escola de Ciências Políticas (*Sciences Po*) em 2000; “Uma Grande Escola. Porque não eu?”, da Escola Superior de Ciências Econômicas e Sociais, iniciado em 2001 e “A Classe Preparatória aos Estudos Superiores” do Liceu Henri IV, implantado em 2006.

As instituições apontadas são todas escolas de prestígio e de renome, no caso do Liceu Henri IV, um dos mais prestigiados no que diz respeito à aprovação no *baccalauréat*, essa é uma experiência, ainda extremamente restrita, de recrutamento de jovens de meios sociais desfavorecidos. Assim, trinta jovens, todos possuidores do *baccalauréat*, mas sem perfil para ingressar numa classe preparatória, foram beneficiados com uma bolsa de estudos e mais uma ajuda de custo, após terem sido selecionados dentre aqueles que enviaram o dossiê de candidatura. Motivados pela vontade de trabalhar contra as estatísticas sobre a população de alunos das classes preparatórias, os professores do referido liceu decidiram então dar uma chance a um grupo de alunos merecedores, mas sem o capital cultural que se espera dentre os alunos de tais instituições. Procura-se romper com os *habitus* intelectuais e sociais dos jovens desfavorecidos, para que eles possam seguir percursos escolares e sociais ambiciosos.

Mais do que analisar essa experiência, ainda isolada no panorama de formação francesa, o que gostaríamos aqui é apresentar alguns depoimentos extremamente atuais sobre essa iniciativa de diversificar um pouco o perfil dos alunos das classes preparatórias, através da fala dos entrevistados do programa televisivo *Zone Interdite* do canal francês M6. Sobre a metodologia de ensino das classes preparatórias, ao final da experiência de um ano, dois responsáveis por esse grupo de alunos concluem:

Esses jovens aprenderam o *métier* de alunos, aprendendo algumas estratégias como saber se organizar, não se desencorajar face ao primeiro obstáculo, e também adquiriram algumas técnicas, como a dissertação, a expressão oral dentro de um tempo limitado, criar o hábito do esforço intelectual de maior fôlego. Esse tipo de

aprendizagem é extremamente importante e é totalmente transponível para a vida profissional. (Prof. Corre – ZONE, 2007<sup>36</sup>).

O professor Coquard disse o seguinte no programa: “Essa experiência vai permitir que esses jovens se apresentem aos Concursos com uma igualdade de chances.” (ZONE, 2007).

Para um outro professor entrevistado pelo programa televisivo, também entusiasta do projeto, um aspecto importante é o apoio financeiro dado a esse grupo de alunos, sem o qual a permanência na instituição, a dedicação exclusiva aos estudos e a busca de bons resultados seriam impossíveis. A condição de estudo, no volume exigido pela escola e pelo concurso que se avizinha, parece exigir um afastamento de obrigações que não façam parte do aspecto acadêmico:

Nós estávamos certos em dar importância aos aspectos materiais. Tem-se o hábito de centrar a questão sobre as desigualdades culturais, sobre as distâncias culturais. Mas é inegável que existe também um obstáculo crescente muito importante que é a barreira material. É preciso pensar onde esses alunos vão morar, como vão se deslocar e adquirir os materiais didáticos que lhes são necessários. O esforço que fizemos no plano material é uma grande contribuição para o sucesso dos alunos. (Prof. Combemale – ZONE, 2007).

Em uma análise mais política da importância das Classes Preparatórias, o professor Corre interpreta essa vivência experimental à luz da essência da meritocracia:

A França não pode mais se permitir ter um pessoal de responsabilidade que não represente o conjunto da população. A França do futuro é uma França diversa onde todas as categorias sociais têm garantido seu lugar de acordo com seu mérito. Fazer com que isso aconteça em nível das classes preparatórias nos parece muito lógico, uma vez que elas foram criadas sob a égide da Revolução, com Napoleão, com o objetivo de dar à França uma elite, não de sangue, mas de mérito. (ZONE, 2007).

Lazuech (1999) analisa como as GEs se adaptam aos novos desafios trazidos pela globalização e mostra existir uma relação entre a hierarquia interna das escolas (via princípio da excelência escolar) e a hierarquia externa (pautada na

---

<sup>36</sup> Os trechos citados foram todos transcritos do DVD (ZONE, 2007), por isso não constam páginas das citações.

carreira de seus ex-alunos). Essa relação, freqüentemente dada a conhecer na sociedade, estabelece – ao mesmo tempo em que segue uma lógica mercantilista – critérios importantes de manutenção de *status* entre as diversas escolas e as instituições que preparam o aluno a fazer parte de seu grupo.

As críticas atuais que se fazem às GEs, embora não as atinjam em sua essência, devem-se ao fato de que pela primeira vez na história do país, o desemprego também tocou os ex-alunos dessas instituições, a partir das décadas de 1980/90. Foi a partir de então que essas escolas começaram a desenvolver programas, visando formar seus alunos ao saber-fazer, transformando a concepção tipicamente francesa de que a escola deve favorecer a capacidade à abstração, ao raciocínio dedutivo, à aquisição de uma cultura geral, enciclopédica e universalista. Em termos práticos, essa mudança se faz graças ao incentivo à internacionalização, por meio de longos períodos de estudos e/ou estágio em países estrangeiros, ao aumento do volume horário e da importância atribuída às práticas de estágio, bem como ao encorajamento à participação nas atividades associativas e nos projetos extra-escolares.

Por possuir tantas particularidades, as Grandes Escolas conhecem uma dificuldade de integração no sistema europeu de uniformização dos estudos superiores. Veltz (2007) interpreta que os selos de qualidade atribuídos na França a suas Grandes Escolas são difíceis de serem lidos no exterior, e associa a compreensão do contexto franco-francês dessa realidade, à chave para a interpretação do significado desse grupo de escolas destinadas à elite, a começar de seus nomes e distinções ao mesmo tempo centenários e opacos.

A partir dos relatos dos professores da Escola Central de Lyon, podemos analisar que, apesar da abertura à internacionalização e a acolhida crescente de estudantes estrangeiros no chamado *ciclo engenheiro* (que corresponde aos três anos da EC, sendo os dois primeiros de tronco comum e o último de especialização) a escola não tem sinalizado para uma integração efetiva no processo de Bolonha, mesmo que essa realidade seja, nas palavras dos entrevistados, *incômoda* em nível internacional. Esse isolamento em nada parece prejudicar a valorização das ECs no mercado formativo nacional:

*Entre o ingresso nas classes preparatórias e o fim do ciclo engenheiro, não são emitidos diplomas intermediários. Não estamos*

*no sistema europeu, chegamos ao final do quinto ano com o nível M, da reforma LMD. [...] Dentre os alunos franceses, não há queixas, eles conhecem bem o jogo, sabem que a formação dura cinco anos. Já para os estrangeiros, a questão é de vir à EC por um ou dois anos, no caso da dupla diplomação. Quando aceitamos por um semestre (o que acontece mais facilmente nas universidades) não é pro módulo ensino, mas para a prática de estágios. (Prof. Antoine).*

Quanto à forma específica de internacionalização dos estudos que nos interessa mais de perto que é a dupla diplomação, a EC de Paris, por exemplo, a considera, como podemos ver em seu sítio eletrônico<sup>37</sup>, como um verdadeiro desenvolvimento estratégico, cuja originalidade se encontra na complementaridade das duas formações de excelência e nas qualidades dos estudantes no que diz respeito à experiência intercultural aprofundada, constituindo um novo perfil de engenheiro, preparado para encarar os desafios propostos pelas sociedades modernas.

Em uma interessante estatística sobre os números do programa duplo diploma da ECP com os diversos países, o professor Albert avalia o percurso profissional dos jovens duplo diplomados:

*Os números mostram que, dentre os duplos diplomados, 50% trabalham em seu país de origem; 30%, no país em que obtiveram o segundo diploma, enquanto 20% trabalham em um outro país. (Prof. Albert).*

Pretendemos, no capítulo final, discutir mais apropriadamente a inserção das Grandes Escolas no contexto atual da internacionalização dos estudos superiores, num mesmo movimento de análise desse processo na Universidade Federal do Ceará (UFC). Na seção que se segue, traçaremos um histórico da mobilidade estudantil na França, o que nos servirá para a compreensão das políticas nacionais de incentivo à entrada de estudantes estrangeiros bem como os interesses que orquestram a captação desse público em formação.

---

<sup>37</sup> Site oficial, disponível em: <<http://www.ecp.fr>>. Acesso em: out. 2006.

### 2.1.3 Histórico da mobilidade de estudantes estrangeiros na França

Na França, como em outros países europeus, a universidade sempre foi um local privilegiado de contatos culturais e científicos, permitindo às mais antigas que se fale de uma tradição de intercâmbios. Numa perspectiva histórica, a evolução da presença dos estudantes estrangeiros pode ser analisada a partir de quatro momentos (COULON; PAVANDI, 2003). O primeiro período engloba os viajantes em busca do saber, na figura máxima de Erasmo de Roterdan; o segundo, começado em meados do século XIX, se caracteriza pela presença de uma elite cultural e científica que opta por esse modo de aprendizagem e de mobilidade universitária; o terceiro tempo, que acontece após a segunda Guerra Mundial, é caracterizado por uma demanda crescente de formação do pessoal dos países do Sul, devido à carência ou a ausência de universidades nacionais que pudessem responder aos imperativos de desenvolvimento. As universidades acolhedoras diziam ver nesse movimento um tipo de solidariedade em relação aos países solicitantes. Esse intervalo mostrou-se muito curto, pois logo se impediu a imigração de força de trabalho e, por conseguinte, houve uma grande restrição de fluxo migratório. Assim, nos anos 70, motivados pela falta de estrutura das universidades locais, um grande número de jovens africanos, muitas vezes sem financiamento algum de órgãos de fomento, procurou formação superior na França, tendo inclusive passado por momentos difíceis com a desvalorização da moeda de seu país natal frente ao franco francês. Enfim, a partir dos anos 1980, começou um novo tempo nos intercâmbios internacionais de estudantes. Com a globalização do mercado de formação, a competição internacional cedeu lugar a práticas inéditas de captação dos melhores estudantes dos outros países.

Esse último momento corresponde aos dias de hoje, em que as portas estão abertas aos beneficiários de programas governamentais ou universitários, voltando-se para temporadas curtas de estudos mais avançados e especializados. Alguns fatores maiores, como vimos no primeiro capítulo da tese, continuam, entretanto, a influenciar a mobilidade internacional dos estudantes: a língua; os laços históricos, culturais e políticos; a proximidade geográfica; as diversas ofertas do país de destino e a visibilidade das mesmas; a compatibilidade dos sistemas e dos diplomas e as novas formas de cooperação desenvolvidas pelos países concernidos.

Hoje, cerca de um milhão de pessoas estudam em um país estrangeiro, um número quatro vezes maior do que aquele da década de 1980. Em 1998, 60% dos alunos em mobilidade provinham de países em desenvolvimento, impulsionados sobretudo por dois motivos: o ensino superior em seu país apresenta uma expansão mais significativa em quantidade que em qualidade, e o desigual desenvolvimento das ciências e tecnologias entre os países do Norte e do Sul. Em sua análise, Abdelkader (2001) ressalta a existência de dois tipos de política voltados aos estudantes estrangeiros: um primeiro que se caracteriza por uma forte gestão administrativa – esta marcada pela exigência de um visto e documentos de comprovação de condições de permanência no país, como é o caso da França e da Austrália. A segunda prática é chamada de “eliminação pelo dinheiro”; quando países como a Grande Bretanha e o Canadá imprimem uma seleção dos candidatos, ao elevar os custos de visto e de inscrição universitária.

Detalhando essa análise, mas agora sob a ótica demográfica dos estudantes estrangeiros na França, verifica-se que não houve mudanças significativas nos grupos de países *exportadores* de estudantes. As universidades francesas continuam a acolher um grande número de estudantes originários dos países da África do Norte (51%). No que se refere ao peso relativo dos alunos, verifica-se que o contingente de europeus conheceu um forte crescimento com a implantação dos programas ERASMUS e SOCRATES, em detrimento do número de estudantes asiáticos e americanos, que diminuiu visivelmente nos últimos anos.

Coulon e Paivandi (2003) apresentam o mosaico de estudantes estrangeiros na França no início do século XXI. A zona francófona da África continua majoritária. A língua, os laços históricos, a presença de uma comunidade africana no país, as bolsas ofertadas pela França ou pelo país de origem explicam essa presença massiva. Os estudantes da União Européia formam o segundo grupo, no quadro de programas europeus de mobilidade, ou por iniciativa própria. O terceiro grupo, em expansão, são estudantes vindo de países “não-habituais”, como a China, a Coréia do Sul e os países da Europa do Leste.

Assim, consideramos que o fenômeno da mobilidade voluntária de estudantes não é algo recente, mas tem se acentuado nas últimas décadas. Podemos analisar o crescimento desse fenômeno sob a ótica proposta por Lipovetsky (2004). Ao estudar os *tempos hipermodernos* plenos de contradições, o



autor interpreta que, devido vivermos em uma realidade em que o futuro é cada vez mais imprevisível, frente à precariedade do emprego e à ameaça do desemprego, são solicitadas competências de adaptação e de reação permanentes. Essa preparação para o desconhecido, em eterna mutação e que exige uma amplitude de oportunidades abraçadas, inclui, por vezes, a internacionalização dos estudos.

A questão da recepção, acolhida e acompanhamento dos alunos estrangeiros na França é tratada de várias formas, de acordo com a visão dos diferentes órgãos competentes, o que acarreta problemas para a interpretação do fenômeno da internacionalização dos estudos e da mobilidade acadêmica. Os interesses de três ministérios – o da Educação Nacional, o das Relações Exteriores e o Ministério do Interior – mostram-se contraditórios em numerosos aspectos. Percebe-se uma carência de uma política clara voltada para esse grupo de estudantes do ensino superior. Os estudos de Slama (1999), bem como a documentação acerca da mobilidade internacional dos estudantes (FRANÇA, 2004) mostram que nas estatísticas do governo francês não há uma diferenciação entre o estudante estrangeiro, mas já residente na França e aquele que procura o país com a finalidade pontual de efetuar seus estudos. Para esse autor, a política voltada para a questão do estudante estrangeiro foi progressivamente sendo assimilada pela política geral de imigração, causando um grande prejuízo para a população de estudantes.

Em números brutos e sem que seja considerada a diferença citada entre os diversos grupos de migrantes, a França está entre os três países que mais recebem estudantes estrangeiros, atrás dos Estados Unidos<sup>38</sup>, da Grã-Bretanha, e em mesma posição que a Alemanha (FRANÇA, 2005)<sup>39</sup>. A partir de 1984, entretanto, vem ocorrendo uma queda regular da parcela relativa dos estudantes estrangeiros no ensino superior francês. Enquanto o crescimento do número de estudantes estrangeiros em dez anos diminuiu de 14% para 8,5%, o contingente de alunos não-estrangeiros dobrou no mesmo período.

Slama (1999) afirma que a questão do estudante estrangeiro costuma envolver várias facetas: o aspecto universitário (que engloba questões como as

---

<sup>38</sup> Nos Estados Unidos, imigração de estudantes é a quarta maior fonte de receita, o que mostra a importância da faceta econômica da internacionalização dos estudos.

<sup>39</sup> Dados do boletim LABEL n. 62, do Ministério das Relações Internacionais, para o ano de 2005. Optamos em apresentá-los por serem mais atuais que aqueles trazidos por Slama (1999, p. 13).

condições necessárias para receber um grande número de alunos estrangeiros), a questão da gestão das relações internacionais – que considera a abertura do sistema de ensino superior aos estrangeiros importante para a francofonia e para a posição da França no contexto mundial, como veremos na fala de seu ministro –, e a política da gestão propriamente dita – aquela que, desde a década de 70, dita que não há diferença entre o imigrante e o estudante estrangeiro. Essa última, a nosso ver, tem um papel preponderante sobre as demais, pois limita a obtenção de vistos de longa duração para um número considerável de jovens em formação.

Essa multifacetação das formas de tratamento ocasiona, além das contradições já citadas, algumas outras conseqüências. Uma delas diz respeito à mudança do perfil do estudante estrangeiro e da sua realidade de vida e de estudos no solo francês. Nos últimos anos, devido às leis de imigração, não se consideram o aspecto da mobilidade temporária do estudante estrangeiro e lhe são impostos os mesmos tratamentos dados a outros grupos migratórios.

A crise da imigração e a crescente xenofobia na Europa abalaram profundamente a imagem positiva que os franceses tinham do estudante estrangeiro. A presença desse grupo de estudantes era tradicionalmente interpretada como marca do prestígio da França que visava à formação das futuras elites dos países em desenvolvimento, mantendo assim, uma “[...] influência política e cultural na zona que outrora estivera sob a dominação francesa, o reforço da francofonia nos intercâmbios internacionais, a abertura de mercado para os produtos franceses.” (SLAMA, 1999, p. 91-92). Hoje, com as sucessivas e cada vez mais restritivas políticas de imigração, com a insuficiência das estruturas da universidade francesa além da mudança do perfil de estudantes provenientes da África, o estudante estrangeiro passou a ser visto como uma *ameaça* à qualidade do ensino superior francês e à sociedade, sobretudo depois dos atos terroristas acontecidos na França em 1993. Foi criada a figura do *falso estudante* que dissemina uma *imigração dissimulada*, personagem que serve para canalizar sentimentos como o medo e o racismo. A contradição se mostra evidente quando as políticas voltadas ao estudante estrangeiro facilitam a admissão de bolsistas do governo francês, de pesquisadores e cientistas e de doutorandos, todos em uma perspectiva de um programa intergovernamental ou interuniversitário, enquanto os outros, embora mais numerosos, não recebem a atenção do poder público.

A questão da imigração, entre outras igualmente polêmicas, voltou a emergir ao longo da campanha presidencial na França, ocorrida no primeiro semestre de 2007. A *imigração escolhida*<sup>40</sup>, uma das propostas do candidato vencedor, Nicolas Sarkozy – veemente criticada pelos adversários, bem como pela comunidade de eleitores – foi uma discussão que ele mesmo encetou, enquanto ministro da imigração e da identidade nacional. Declarações do então candidato, em especial aquela que dizia que “[...] os que se sentem incomodados de estarem na França não devem se sentir incomodados de sair do país que eles não amam” provocou reações as mais diversas. Citamos o caso de uma música – *Un hongrois chez les gaulois* (Um húngaro no país dos gauleses) –, do cantor de *reggae* Zedess, de Burkina Faso, não residente na França, veiculada por meio de um *clip* bastante acessado na internet. O site do artista<sup>41</sup> foi, na época, o mais visitado do país africano, com média de mil acessos diários. Desde dezembro de 2006, os versos “[...] acabou a era do negro musculoso e de dentes fortes, hoje, ele<sup>42</sup> quer negro diplomado, inteligente. Eis o critério do novo negreiro”, mostram o descontentamento com a política de imigração do país e denunciam o amálgama entre imigração atual e o imperialismo econômico dos países ricos. Assim, verificamos que o tema da imigração se impõe de uma forma durável no quadro político da França, a partir do controle da entrada de imigrantes acontecido na década de 1970.

A restrição do fluxo de outros estudantes, em dinâmica de mobilidade individual, se faz por meio de procedimentos, em geral, dissuasivos. As autoridades francesas não desejam mais, de acordo com Slama (1999), acolher estudantes que possam se instalar por um longo tempo na França. Assim, se a formação inicial, em nível de graduação, por exemplo, existe no país de origem do estudante, provavelmente esse candidato estudante não terá seu pedido de visto aceito. No caso de um doutorando, a França prefere que ele permaneça o menor tempo possível em seu território<sup>43</sup>.

No início dos anos 90, o governo francês adotou medidas de desenvolvimento do ensino superior, por meio de um investimento orçamentário em

---

<sup>40</sup> O termo *escolhida* vem em geral entre aspas, nos textos em francês. O então ministro do interior e candidato presidencial argumenta que ela significa dizer “[...] que as autoridades querem permitir a entrada no país daqueles a quem podem oferecer emprego e moradia.” (LE FIGARO, 2006, s/pág.).

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://www.zedess.com>>. Acesso em: mai. 2007.

<sup>42</sup> “Ele” se refere a Sarkozy, filho de húngaros que imigraram para a França, na década de 40.

<sup>43</sup> O Ministério das Relações Internacionais, em seu boletim LABEL (n. 62), contesta essas afirmações (FRANÇA, 2005).

todos os setores e de uma política mais atrativa e mais dinâmica de captação de novos estudantes, no sentido de atrair um maior número de estudantes estrangeiros.

A criação da agência EduFrance, em 1998, que trabalha em conjunto com vários ministérios e estabelecimentos de ensino superior público e privado, é uma das iniciativas para recolocar a França no foco da atratividade estudantil. As pesquisadoras Murphy-Lejeune e Zarate (2003) chamam atenção para esse aspecto das relações interuniversitárias:

A gestão do fluxo estudantil evolui ao sabor das circunstâncias conjeturais. É o aspecto econômico que está em jogo, e isso de uma forma cada vez mais acentuada, quando se tratam das questões da mobilidade estudantil, das políticas e culturas estudantis.

Assim, a construção da União Européia também traz conseqüências para a realidade do estudante estrangeiro. Fala-se, desde então, em uma “verdadeira cultura da mobilidade internacional” (FRANÇA 2004, p. 12). Para os estudantes, a mobilidade se mostra como um elemento indispensável à valorização de seu curso; para os responsáveis pelos currículos, um eixo estruturante da formação; para o país acolhedor, uma maneira de se fazer visível no campo educacional, como vemos no documento que trata da questão da mobilidade estudantil e da atratividade do sistema universitário francês:

A defesa e a promoção da francofonia e da cultura francesa constituem um dos aspectos maiores associados à mobilidade estudantil. Mas, a introdução de exigências lingüísticas prévias e sobretudo a exigência de um nível mínimo em francês no início do curso, ou mesmo antes da confirmação da matrícula, conduziria a distanciar uma parcela importante dos candidatos estrangeiros. (FRANÇA, 2004, p. 35).

Ao traçar o diagnóstico da realidade da mobilidade estudantil no quadro europeu, esse mesmo documento analisa a importância da construção da competência em língua-cultura francesa não apenas para o estudante, mas para o papel que pode desempenhar a França nas diversas formações destinadas aos jovens em situação de mobilidade. Dentre as recomendações para uma adaptação da oferta francesa de ensino superior às novas exigências formativas, há uma ampliação de propostas de atividades pedagógicas concernentes à questão lingüística. Uma das sugestões é que aconteça no seio das instituições acolhedoras

uma maior flexibilidade no grau de proficiência a ser exigido do candidato à mobilidade, somente e tão somente face ao compromisso de oferecer possibilidades de desenvolver e aprimorar as competências lingüísticas indispensáveis para o sucesso do processo de mobilidade. A parceria entre as instituições internacionais podendo se fazer, inclusive, antes da partida dos estudantes selecionados, por meio de cursos de língua ainda no país de origem. Essa pluralidade de ofertas de formação lingüística asseguraria uma dinâmica toda nova ao currículo da aprendizagem no exterior, associando formação específica na área à construção de competências em língua estrangeira.

O conhecimento da língua francesa deve ser apreciado não apenas no momento dos testes de admissão, mas durante e ao final da escolaridade. Na medida do possível, o domínio do francês deve ser considerado como um resultado da mobilidade bem como uma condição prévia à mobilidade. (FRANÇA, 2004, p. 36).

Na mesma linha de raciocínio, podemos analisar um trecho do discurso de Xavier North, delegado geral para a língua francesa e línguas da França, órgão subordinado ao Ministério da Cultura e Comunicação, de 1997, propagado no sítio oficial do Senado francês<sup>44</sup>. Constatamos, nessa fala, um grande e grave paradoxo na política exterior francesa no que diz respeito à relação entre custos e benefícios, entre discursos, práticas e realidades da formação acadêmica destinada ao estudante estrangeiro.

Se o Estado tem algum mérito em fazer valer a importância do esforço despendido para elaborar e manter um vasto dispositivo de presença cultural fora de suas fronteiras, parece que a auto-satisfação é aqui inversamente proporcional aos resultados obtidos. É no momento em que o dispositivo é o mais vasto, e os esforços em francos o mais considerável, que o sentimento de um declínio é mais forte. Nunca se falou tanto publicamente em “brilho” no exterior; também nunca a “mensagem” francesa foi menos audível que hoje.

Em sintonia com os dois últimos trechos supracitados, as universidades e os órgãos financiadores franceses retomam discursos representativos da época em que havia uma oferta suficiente de vagas para estrangeiros, como acontecia nos anos 50-60, como se todos ignorassem a situação de desprestígio das instituições francesas de ensino superior, quando comparadas a outras do mesmo gênero,

---

<sup>44</sup> Página eletrônica do Senado Francês disponível em: <<http://www.senat.fr>>. Acesso em: mai. 2006.

porém mais atraentes. Minimiza-se também o despreparo das diversas esferas de acolhimento dos estudantes estrangeiros. Na contra-corrente do que se vivencia na prática no que diz respeito à situação dos estudantes estrangeiros, propõem, pelo menos na teoria, falas alternativas à atual política desenvolvida para tais estudantes. Afirmam que limitar o fluxo desse grupo de estudantes significaria provocar uma perda de influência da França nos países de origem desses estudantes e lamentam a atitude tomada pelo governo de impedir a permanência no território francês dos estudantes ao final de sua formação. Percebem, nesse impedimento, um problema para França, no que diz respeito à concorrência frente a outros países, no caso de esses profissionais de elite se fixarem em um outro país que não o seu de origem. Nessa última situação, aliás, reconhecem que a perda é sentida tanto pela França como pelo país de nacionalidade do estudante estrangeiro.

Alguns agentes desse processo de acolhida de alunos vindos do exterior preferem falar de “aluno internacional”, evitando o sintagma “estudante estrangeiro”. A substituição lexical visa atenuar os preconceitos de xenofobia e marcar a atualidade da questão. Fala-se, então, da internacionalização, cujo objetivo pode ser lido a partir do posicionamento de várias personalidades responsáveis pelo processo. Para o responsável pelas relações internacionais da EC de Paris “[...] *excelentes dirigentes industriais é o que de melhor a França pode oferecer para o desenvolvimento econômico dos países que lhe confiaram a formação de seus jovens.*” A França tem a seu favor, segundo a EGIDE (2000), o desafio de fidelizar as elites já colocadas em postos de decisão, por meio de estágios de aperfeiçoamento à uma excelência francesa.

A França, enquanto membro do chamado grupo de países desenvolvidos, pretende fortalecer os laços com os países em desenvolvimento, por meio da formação tecnológica dos futuros empresários. As relações culturais e em ciências humanas sempre foram uma dominante na dinâmica entre a França e o Brasil. Agora, com o desenvolvimento de pólos tecnológicos e de transações econômicas internacionais, a França vê chegada a hora de investir na exportação de sua cultura tecnológica e empresarial, abrindo uma frente de concorrência às formações norte-americanas, e dando visibilidade à produção científica e industrial do país.

O fato que muitos estudantes estrangeiros tenham freqüentado a Universidade francesa há mais de um século e que eles retornem a

ela é um trunfo decisivo para o brilho cultural internacional da França, sua pesquisa científica, suas capacidades de inovação tecnológica, o dinamismo de sua indústria e seus intercâmbios comerciais internacionais. (CERISIER-BEN-GUIGA; BLANC, 2005, p. 5).

Para o Ministério das Relações Internacionais da França, é importante evidenciar, frente à comunidade internacional, a força do país em matéria de ensino superior, país que segundo seu ministro, bebe na fonte da tradição, mas que não deixa de se adaptar às exigências do conhecimento no início do século XXI. Ao trabalhar em prol da atratividade de seu país junto às novas gerações, as instituições se baseiam na “influência e no brilho da França”, ao mesmo tempo em que se busca a garantia da “[...] diversidade cultural e lingüística, essenciais para a estabilidade e (d)o equilíbrio das relações internacionais.” É assim, nas palavras do ministro, uma maneira de “[...] promover uma certa idéia da França no mundo.” (FRANÇA, 2005, s/pág.).

Gostaríamos de comentar, brevemente, que ao retomar as palavras célebres do General de Gaulle (1954), que abrem sua autobiografia<sup>45</sup>, o ministro se apropria de algumas imagens subjacentes ao discurso do ex-presidente. Reconhece a importância da França ao lado de outros países. Nas palavras do General “[devemos reconhecer] o nosso país, tal como ele é, dentre os outros, tais como eles são” (DE GAULLE, 1954, p. 1) na configuração da realidade mundial. E, evidenciam, ambos, em seu patriotismo, o destino excepcional da França – o que representam para o atual responsável pela pasta dos assuntos internacionais a influência e o brilho da França, De Gaulle (1954, p. 1) formula como: “[...] a França não pode ser a França sem sua grandeza.”

Esses discursos e manifestações acerca de seu país revelam uma determinada representação social. É através da mediação desse conceito que se podem analisar os elos tecidos entre línguas, culturas, embates entre língua e cultura materna e não-materna, disposição para a aprendizagem, motivação para o deslocamento espacial, entre outras manifestações. Para Jodelet (1989, p. 52), as representações sociais:

[...] exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão do objeto que elas representam uma definição específica. Essas

---

<sup>45</sup> Assinalamos também que a expressão se tornou de uso comum, servindo para veicular as mais diversas manifestações da cultura francesa.

definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Essa visão, que pode entrar em conflito com a visão de outros grupos, é um guia para as ações e contatos quotidianos.

As representações sociais são analisadas a partir de três dimensões: os elementos de informações disponíveis aos indivíduos acerca do objeto de representação; a hierarquização e a organização desses elementos em um campo de representação; e por fim, as atitudes (positivas ou negativas) dos indivíduos em relação ao objeto de representação. Esses fatores nos serão úteis no momento da interpretação dos participantes da dupla diplomação. A inserção do jovem em formação no país estrangeiro é mediada pelas representações sociais, fruto da história e das relações entre seu povo e o povo do país que o acolhe. Vemos então que franceses e não-franceses – esses últimos, francófonos e/ou francófilos – se aproximam, em maior ou menor escala, através da representação da língua e da cultura francesas, graças a um esforço pedagógico de difusão, centralização e exaltação dos valores franceses.

Concluimos que há uma ambigüidade no tratamento da questão dos estudantes estrangeiros na França. Se por um lado o país pretende se fazer mais e mais visível no leque de possibilidades de oferta de currículos de ensino superior, por outro, condições de ordem material e institucional, como falta de residências universitárias, por exemplo, limitam a mobilidade de estudantes em direção à França. E mais, na prática dos discursos oficiais, não há um questionamento da política de imigração em seu cerne, as falas apresentam uma contradição interna e uma concepção elitista e por demais grandiosa do papel formador da França. O dilema entre a visibilidade do país acolhedor – incluindo elementos como a língua-cultura, a expressão de seu ensino, pesquisa e tecnologia e o posicionamento no mundo de relações geopolíticas – e a formação oferecida, é resumido por um questionamento de Slama (1999, p. 177): “Como manter uma influência francesa sobre esses países se ela [a política voltada para o estudante estrangeiro] diz respeito apenas a uma minoria de pessoas que corresponde a uma elite privilegiada?”

Essa indagação nos permite suspender a discussão até aqui conduzida, cujas lentes estiveram voltadas para os aspectos que permitiram a construção do



cenário francês de internacionalização do seu ensino superior, sem para tanto encerrá-la, pois o convênio Duplo Diploma é uma dessas empreitadas de mobilidade estudantil. Assim, enquanto direcionamos no terceiro e quarto capítulos nossa atenção para a realidade cearense de formação dos jovens em situação de mobilidade, esperamos tecer a interface entre a história e a vivência, a fala (oficial ou não) e as experiências, o currículo como o entendem as instituições e a forma como interpretam os sujeitos da dupla diplomação.

### **3 A CONSTRUÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Como fizemos com a realidade européia, propomo-nos, nesse capítulo, analisar as iniciativas das instituições brasileiras e, em especial aquelas da Universidade Federal do Ceará (UFC), no sentido da internacionalização dos currículos de formação em nível superior. Após um traçado histórico que nos permite situar o Brasil no quadro da mobilidade acadêmica, passamos a desenhar a cartografia do duplo diploma, visando à apropriação de elementos que nos permitam discutir o lugar ocupado pela mobilidade nos currículos propostos. Esse capítulo, fortemente baseado nas entrevistas que fizemos, comporta duas partes, além da história da mobilidade universitária no Brasil e na UFC: na primeira, traçamos as linhas da história da abertura das universidades frente aos aspectos internacionais dos estudos superiores; a segunda parte apresentará a análise da construção e vivência dos jovens em situação de dupla diplomação, que será, por sua vez, dividida em dois momentos – a construção da mobilidade e a experiência da mobilidade – as quais nos permitirão entender esse processo desde seu apelo inicial até sua vivência.

#### **3.1 Aspectos históricos da internacionalização dos estudos superiores no Brasil e na UFC**

Na realidade brasileira, a mobilidade estudantil de partida é uma prática que já acontecia entre as elites do Brasil Colônia e do Brasil Império, que confiavam a formação de seus jovens às universidades portuguesas e francesas. Essa constatação se confirma, quando analisamos as origens da cooperação científica e técnica entre a França e o Brasil, países signatários do programa Duplo Diploma, e vemos que as mesmas remontam ao nosso passado colonial.

Carelli (1993) analisa as relações entre as duas nações e acredita que a França, apesar das tentativas fracassadas de colonização – ou até graças a esse insucesso –, ocupou um lugar preponderante na cultura brasileira, influenciando

durante vários séculos a formação da nossa intelectualidade, bem como a construção de ideais que nortearam a história do Brasil. Antes mesmo do nascimento de uma comunidade científica brasileira, a França já possuía um papel importante na transmissão de saber técnico e científico no Brasil. À guisa de exemplo, citamos a chegada em 1816, da missão do botânico Saint-Hilaire e a criação da Escola de Ouro Preto, inspirada na École des Mines de Saint Etienne.

No âmbito da saúde, Oswaldo Cruz e Carlos Chagas são exemplos de cientistas formados sob o modelo da colaboração franco-brasileira. A criação do Instituto de Medicina – hoje FIOCRUZ – deve seu modelo ao Instituto Pasteur, em que trabalhou Oswaldo Cruz. Em 1908, chegou ao Rio de Janeiro o *Grupo das Universidades e das Grandes Escolas da França*, e dessa visita resultaram o Liceu Francês do Rio de Janeiro, em 1916, e as missões, entre os anos de 1936 e 1939, para a implantação da Universidade de São Paulo. Era Paris, e não mais Coimbra, o destino preferido dos jovens que procuravam as universidades européias. Nesse momento, podemos afirmar junto com Carelli (1993) que o Brasil representava para a França cada vez mais um país de recepção de saberes, em que os interesses de exploração colonial ou de povoamento perdiam força. Constituíam-se um grupo de franceses e brasileiros que compreendiam ser necessário um programa de civilização da *barbárie*, desse novo mundo que deveria ser modelado. Sua compreensão fundava-se na ideologia do progresso e da confiança na ciência. Nesse movimento unilateral em que o Brasil ocupa um lugar de receptor, poder-se-ia falar de uma colonização efetuada através das idéias ao invés de cooperação científica. Todo esse movimento coube muito bem no processo de constituição do Estado, em que empréstimos e diálogos com modelos internacionais no campo da educação se tornaram evidentes (MIGNOT; GONDRA, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1948, esse quadro sofre ligeiras modificações e foi assinado o primeiro acordo intergovernamental, para a área cultural. Em 1967 a cooperação técnico-científica foi realizada por meio de um acordo específico entre a França e o Brasil. O objetivo desse acordo era a criação, pelos professores-pesquisadores desses países que realizavam programas de pesquisas científicas, de um sistema permanente de cooperação interuniversitária a fim de permitir o desenvolvimento de formações doutorais; a emergência de equipes de pesquisa de excelência; a formação e aperfeiçoamento de professores e

pesquisadores graças a projetos de doutorados e estágios de pós-doutorado; além de publicações em conjunto de textos científicos e acadêmicos. Desde então, parcerias e convênios têm possibilitado a mobilidade acadêmica nas diversas áreas do conhecimento humano.

Essa constante participação de professores estrangeiros nos cursos de nossas universidades e de professores brasileiros em formação no exterior, e mais recentemente as redes de cooperação que existem, fazem com que Panizzi (2000, s/pág.) considere que a colaboração internacional no Brasil, bem como na América Latina, “[...] antes de ser uma imposição do reordenamento capitalista, foi e é [...] uma questão de identidade.”

No que diz respeito à Universidade Federal do Ceará, encontramos sua memória mais antiga em relação a convênios e parcerias no livro de seu primeiro reitor, o professor Antônio Martins Filho. Em 1957, o então reitor empreendeu sua primeira missão oficial aos Estados Unidos da América, a fim de estabelecer intercâmbios científico-culturais e tecnológicos com instituições congêneres. Em janeiro de 1960, Martins Filho expressou sua intenção de firmar convênios com Universidades Europeias. Naquele momento, instalava-se a Casa do Estudante do Brasil em Madrid e, para o reitor cearense, era o momento de se criarem mais três casas: uma em Lisboa, outra em Roma e a terceira em Bonn ou em Colônia.

Vemos então, um interesse formativo da parte do reitor, ao perceber que, por meio de colaborações entre instituições de diversas nacionalidades, a questão da pesquisa e da pós-graduação dos quadros da UFC pode ser incrementada. “Em diferentes ocasiões sempre manifestei ao Ministro Clóvis Salgado o meu entusiasmo em relação aos problemas de especialização e capacitação do estudante brasileiro.” (MARTINS FILHO, 1996, p. 93). Os dois primeiros convênios internacionais foram assinados no ano de 1962, com universidades dos Estados Unidos. O primeiro com a Universidade de Arizona, na área de Ciências Agrárias, e o segundo com a Universidade da Califórnia, que ficou conhecido como Programa de Implantação de Pequenas e Médias Indústrias e Capacitação de Recursos Humanos – Projeto Morris Asimov. Em 1964, foi assinado um acordo para a obtenção de vinte e cinco bolsas destinadas à especialização do pessoal docente das áreas das ciências básicas – intenção adiada por alguns meses devido ao golpe militar.

Na década de 60, surgiram os Centros de Cultura Estrangeira, os quais originaram o projeto de extensão que hoje conhecemos como Casas de Cultura Estrangeira. Um de seus principais objetivos é aquele de difundir os valores culturais dos países representados por cada uma das casas junto à comunidade.

Acolhendo em torno de 5.500 alunos e com um quadro de 60 professores, dos quais 25 são substitutos, as Casas de Cultura representam um programa de formação lingüística importante para a comunidade de Fortaleza. A tradição, a qualificação de seus docentes, o vínculo com uma grande instituição de ensino superior, e a quase gratuidade do serviço proposto, são alguns dos fatores que justificam que esse centro de ensino ocupe uma posição de destaque no campo educacional. Mais importante se torna seu trabalho se considerarmos duas das características da maioria dos cursos de línguas estrangeiras da cidade: primeiramente, o caráter privado desses estabelecimentos, o que corrobora a idéia que esse tipo de aprendizado é reservado para poucos e, em segundo lugar, a questão da formação de seus professores, que não se mostra relevante nem no momento da contratação, nem no que diz respeito a práticas como a formação continuada.

No que se refere aos objetivos do ensino-aprendizagem, apenas as Casas de Cultura Britânica e Francesa apresentam as modalidades de ensino da generalidade e aquela voltada para o desenvolvimento de uma competência solicitada pelo mundo do trabalho, sendo que a segunda modalidade corresponde a aproximadamente 15% da oferta de cursos. É importante ainda acrescentar que o ensino de língua instrumental, como são conhecidos os cursos breves de formação pontual, se resume, nessa instituição, ao desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, que visa, em sua maioria, a preparação do exame de proficiência, uma das exigências de acesso à pós-graduação em instituições brasileiras.

Uma vez apresentada em breves linhas a inegável importância das Casas de Cultura Estrangeiras, gostaríamos de avaliar se algumas dinâmicas da atualidade, tais como o fenômeno da internacionalização dos estudos e da mobilidade, encontram reflexos na principal esfera de formação lingüística da UFC. Recentemente, a nossa universidade vem implementando políticas de aumento do número de vagas nos cursos de graduação, com oferta de novos cursos superiores, bem como de interiorização – o que gera a criação de novos *campi*. Tem crescido

também, como na maioria das instituições de ensino superior, a demanda por uma formação internacional. Essas reformas, entretanto, não atingiram em nenhum aspecto a estrutura nem o funcionamento das Casas de Cultura. Todas as atividades desse projeto de extensão se concentram em um mesmo *campus*, enquanto a UFC conta com três campi na capital e mais três no interior do Estado. Como uma amostragem do sucateamento da Universidade Pública Brasileira, o quadro insuficiente de professores e o abusivo número de substitutos são empecilhos para uma ampliação e diversificação das atividades propostas à comunidade.

A instituição pouco sabe sobre o público que atinge com esse projeto. Para a inscrição no teste de admissão ao primeiro semestre, pede-se que o candidato responda a quatro questões de múltipla escolha<sup>46</sup> de um questionário socioeconômico. Nenhuma dessas questões, no entanto, diz respeito ao nível de escolaridade apresentado, o que torna impossível afirmar se a maioria dos ingressantes é estudante universitário, por exemplo. Ou expresso de outra forma, não se pode aferir em que medida a UFC contribui, por meio das Casas de Cultura, para a formação lingüística de seus estudantes. De uma forma empírica, porém, e nos valendo dos resultados acerca da Casa de Cultura Britânica, apontados pela pesquisa de Teixeira e Andriola (2008), constata-se que, dos estudantes das casas, a maioria é graduando ou graduado.

Encontramos aqui uma questão importante que diz respeito à finalidade do projeto. Ações extensionistas têm como prioridade servir, por meio do trabalho de professores e servidores, à comunidade não universitária. Há alguns anos, 70% das vagas chegavam a ser destinadas aos estudantes de nível superior; hoje, não há mais reserva de vagas, mas o perfil do ingresso parece não ter mudado. Atribuímos a homogeneidade da clientela das casas ao conteúdo do teste de admissão ao primeiro semestre, à forte concorrência existente e ao fato de que esse projeto é mais conhecido dentro de seu próprio espaço que além dele.

Mas, para além desses problemas, acreditamos haver um entrave na comunicação interna. A pouca articulação existente entre os diversos órgãos da

---

<sup>46</sup> São essas as questões: 1) Você se considera identificado com qual etnia? 2) Você apresenta deficiência permanente sensorial ou motora? 3) Onde fez seus estudos do Ensino Fundamental (1º grau ou equivalente)? 4) Qual a remuneração mensal de sua família em salários mínimos?

UFC se faz sentir na dinâmica da política de internacionalização dessa instituição. A indefinição das atribuições administrativas e formativas nos leva a crer que a universidade tem uma postura reativa frente às solicitações da mobilidade estudantil, reagindo de uma forma imediata e pontual face a cada uma das situações a que se vê confrontada, sem ter previamente traçado as diretrizes de um plano político que interprete essa realidade como um elemento formativo de destaque para seu quadro de estudantes e para si mesma. O acesso às línguas-culturas estrangeiras fazendo parte dessa formação a ser proposta, podemos analisar que, uma vez que as Casas de Cultura, tal como elas se configuram no momento atual, não podem – ou não devem – assumir completa ou exclusivamente esse papel, há de se pensar um projeto que contemple essa nova forma e interesse de aprendizagem para a mobilidade.

Segundo a tendência nacional e internacional apontada por Lopes (2006), em que os programas de cooperação internacional têm adquirido cada vez mais importância nas universidades, podemos inferir com a leitura dos relatórios de atividades da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) da UFC a importância dos diversos convênios para essa universidade. Ainda de acordo com Lopes (2006), para a presidente do Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI), o grande aporte do estabelecimento de programas de cooperação para as universidades signatárias é o reconhecimento e a visibilidade internacionais que passam a ter essas instituições. Citando ainda Lopes (2006, s/pág.): “[...] o papel da universidade deve ser o de formar um cidadão para atuar em âmbito mundial – e nada mais estimulante que ter elementos que dêem condições para isso desde a graduação.”

Em sua página da internet<sup>47</sup>, a CAI define da seguinte maneira a mobilidade acadêmica: “É o processo que possibilita ao discente matriculado em uma IES estudar em outra e, após a conclusão dos estudos, a emissão<sup>(sic)</sup> de atestado de comprovante de estudos, registro em sua instituição de origem.” Assim, se estabelecermos uma comparação entre nosso objeto de estudo e a definição de mobilidade acima apresentada, podemos perceber que, embora ambas considerem a mobilidade como um processo, preferimos manter a percepção que se tem da

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www.cai.ufc.br>>. Acesso em: mai. 2006.

mobilidade vista como um movimento cujo começo, fim e finalidade ultrapassam o momento da experiência propriamente dita.

No relatório anual de atividades dessa coordenadoria de 2005, há a análise estatística dos convênios firmados entre a UFC e outras instituições. São 151 convênios, sendo 63 ativos, 71 inativos, e 17 em tramitação. Desse total, 20 são celebrados com países em vias de desenvolvimento, sendo 15 da América Latina. As universidades dos Estados Unidos contabilizam 29 acordos, as européias, 100. Com a França, no total de 38 acordos firmados, 14 são ativos, 9 inativos e 5 encontram-se em tramitação.

Naquele mesmo ano, 70 alunos da UFC encontravam-se em mobilidade internacional, sendo 2 na Alemanha, 10 na Espanha, 17 em Portugal, 18 nos Estados Unidos e 23 na França.

### **3.2 A construção da mobilidade na realidade da interação entre UFC e GEs**

Passamos, nessa seção a analisar como se deu a construção da mobilidade estudantil na UFC, nos valendo das entrevistas que nos serviram de *corpus*. Tecemos ainda algumas considerações e nos referimos a teóricos que julgamos pertinentes para a percepção da dinâmica do processo formativo que é a dupla diplomação.

Nossos primeiros contatos foram efetivados com os professores do Centro de Tecnologia (CT) da Universidade Federal do Ceará, envolvidos com a dupla diplomação, ao longo dos quais nos inteiramos de aspectos importantes, que tratam desde a concepção do programa, seus diversos momentos, as colaborações que se estabelecem com as instituições francesas, bem como o acompanhamento dado aos estudantes interessados pelo intercâmbio. Mostra-se igualmente pertinente a avaliação que esses professores do Centro de Tecnologia da UFC envolvidos com a mobilidade internacional fazem acerca da experiência acumulada em oito anos no processo de dupla diplomação, em termos de ganhos institucionais.



É fácil chegar à conclusão de que os trâmites iniciais que resultaram na assinatura do convênio, as práticas efetuadas entre os professores do Centro de Tecnologia (CT) e seus congêneres franceses, são semelhantes àqueles que costumam o feitiço dos diversos intercâmbios acadêmicos, sejam eles nacionais ou internacionais. Os acordos e convênios nascem, em geral, de um vínculo pessoal, fruto de uma rede de conhecimento (ZICMAN, 2007). Graças aos conhecimentos pessoais dos professores-tutores, os quais percorreram uma etapa de sua pós-graduação na França, é que o CT passou a ser um parceiro das ECs.

*A gente participa de processos de gerenciamento com várias instituições da França. A gente tem uma certa experiência em todo esse espectro de relações e de integrações do processo de formação como um todo. (Prof. Pedro).*

A partir da interpretação das entrevistas dos professores, podemos identificar que os mesmos acompanham de perto a caminhada dos alunos em dupla diplomação, revelando o papel que eles assumem na orientação do processo de encaminhamento dos jovens para a França. Por ser o duplo diploma o único programa desse quilate da UFC, e por estar extremamente vinculado à pessoa de seus organizadores, quase todas as informações e decisões estão em suas mãos. É verdade que eles têm procurado cada vez mais freqüentemente a participação da CAI da UFC para articular o processo de seleção dos candidatos, como fica claro na fala do professor Luís: *A CAI agora participa, a direção do centro está envolvida. Tudo deixou de ter assim a nossa cara.*

Mas, apesar disso, identificamos que há uma falta de percepção do processo de internacionalização dos estudos como uma atividade institucionalizada e que deve ser apresentada como tal para seus participantes. A sensação de solidão nesse processo é manifestada em vários momentos das entrevistas dos professores da UFC – há uma necessidade de maior participação da CAI, de um assessoramento pedagógico que viria da Faculdade de Educação, além de uma compreensão mais efetiva dos colegas, professores do CT.

*Nós temos nossas dificuldades como professores, com o Centro, com as engenharias, com os cursos, as graduações, as coordenações, uma discussão mais ampla envolvendo, em primeiro plano, as próprias coordenações dos cursos, e, num segundo plano, os setores da universidade que cuidam da educação. (Prof. Marcus).*

Constatamos, a partir desse e de vários outros trechos das entrevistas, que há um isolacionismo desse programa no contexto das políticas da UFC, e que os professores, por se darem conta dessa realidade, tentam criar situações e desenvolver atividades que revertam esse quadro. Consideramos que uma das causas dessa falta de integração é o fato de ser esse o único programa de internacionalização dos estudos e da diplomação existente na UFC. Por outro lado, não podemos esquecer que há uma rede das universidades brasileiras conveniadas com as ECs, e pertencer a esse espaço de discussão tem se mostrado um exercício intelectual de grande riqueza para os professores por nós entrevistados. Desde 2005, tem se realizado anualmente um fórum de discussão franco-brasileiro, implicando a participação das diversas instituições, na figura de seus professores e estudantes, que gerenciam diferentes programas de formação internacional, conhecido como Fórum Brasil/França Ingénieur Technologie (BRAFINITEC). Dessa iniciativa, é importante ressaltar a construção, a partir do terceiro fórum ocorrido em Fortaleza no ano de 2007, da escrita da memória, do momento atual e das perspectivas do programa, por meio da publicação dos trabalhos apresentados em forma de Anais.

Em Hiluy Filho, Mota e Aquino (2008), o exercício de reflexão se faz em cinco momentos e, dentre eles, nos interessamos em particular por três deles: a cooperação com a rede Institut National des Sciences Appliquées (INSA), o ensino da Matemática, e Conclusões e Perspectivas. Interpretado como uma consequência da procura dos alunos e do sucesso da parceria estabelecida com as ECs, a implantação de um outro programa BRAFINITEC com as cinco instituições que compõem a rede de formação de engenheiros INSA é uma ampliação da dinâmica da internacionalização dos estudos como uma retroalimentação desse processo. Quanto ao segundo tópico, é importante ver a sensibilidade demonstrada pelos organizadores da mobilidade estudantil em direção às GEs no que se refere às competências acadêmicas solicitadas, na preocupação curricular da discussão do perfil de engenheiro que se quer formar. Em suas conclusões, os professores reconhecem que a construção de parcerias internacionais é um domínio em expansão e que solicita a instalação de escritórios de cooperação.

Quanto ao interesse acadêmico das instituições, além de proporcionar uma experiência de formação internacional, as diferenças entre as matrizes curriculares

local e internacional justificam o empenho. De acordo com Silveira (2005), existem dois tipos de escolas de engenheiros: aquela que promove o acesso à gerência, e aquela associada ao enquadramento na função técnica. Embora consideremos que deva haver uma dinâmica interna entre essas duas formações, em razão dos diversos mercados que acolhem os engenheiros, podemos dizer, baseados nos relatos analisados, que a dupla diplomação vem complementar com a visão gerencial da função do engenheiro – competência desenvolvida a partir do currículo das ECs – o perfil do aluno da UFC participante do programa.

Ao longo da entrevista que fizemos com o professor responsável pela CAI/UFC, discutimos sobre a realidade da mobilidade estudantil de partida nessa instituição. O professor analisa que a mobilidade livre está em crescimento, embora quase sempre aconteça em direção a algumas universidades que já receberam alunos da UFC, os quais ao retornarem, motivam seus colegas a fazerem um empreendimento semelhante ao seu. Naquele momento, os países mais procurados pelos alunos para esse tipo de mobilidade eram Portugal e Espanha. Essa escolha se deve, de acordo com a análise do entrevistado, ao fator das línguas faladas nos países de acolhida. O crescimento da mobilidade livre se deve à carência de programas com financiamento:

*O número de projetos para o Brasil inteiro é pequeno. Cada projeto financiando 4 alunos, numa universidade como a nossa com trinta mil alunos de graduação, o impacto é pequeno. Por isso, acho interessante voltar os olhos pra mobilidade livre. Um aluno que sabe da mobilidade livre e não tendo conseguido uma mobilidade financiada, vai procurar ir pro exterior livremente. Para o aluno ter oportunidade de ir, a gente tem que fomentar o intercâmbio livre. [...] eu acho que mesmo não tendo financiamento, se o aluno for estimulado a fazer uma poupança, acho que há possibilidades... (Prof. João).*

Como toda realidade nova, um dos desafios que se coloca é o do envolvimento das diversas instâncias da universidade, a fim de se esclarecer os alunos de todas as oportunidades que podem se apresentar ao longo de sua formação. Assim, graças à participação de um determinado número de estudantes dessa instituição novas possibilidades poderão surgir:

*Acho que os professores precisam estar mais atentos, para esclarecer melhor os alunos. Eu tenho feito divulgação, em geral, no*

*primeiro dia, na aula inaugural. É uma coisa que depende da criação de um hábito. (Prof. João).*

Desse interesse crescente e pautado no momento contemporâneo das trocas internacionais, alguns reflexos já se podem sentir, tais como o papel ocupado pela UFC no conjunto de instituições de ensino superior que promovem a mobilidade estudantil de partida e a construção de um perfil do estudante de convênio com universidades do exterior. Quanto ao primeiro tópico, já se pode afirmar que alunos do ensino médio procuram a UFC (e alguns cursos em especial) movidos pelo desejo de fazer uma parte de seus estudos em uma universidade que não a sua de origem, o que podemos observar nos depoimentos abaixo, contemplando visões de todos os segmentos envolvidos no processo de mobilidade.

*Tem aluno que já mandou e-mail dizendo que fez vestibular pra engenharia porque sabia da existência do Duplo Diploma, que é um programa muito interessante. (Prof. Meneses).*

*Tem a história de um aluno que passou agora [na última seleção do duplo diploma], que é irmão de um que já foi pra França. Esse aluno foi o primeiro lugar [no vestibular para seu curso] na UNICAMP e foi o primeiro lugar aqui também. Ele ficou aqui porque tem mais chance de ser selecionado pro Duplo Diploma. (Prof. Pedro).*

*Quando entrei na UFC, tava desinteressado, pensando em fazer o vestibular pro ITA, que não tinha tentado, no momento do vestibular. Mas quando soube do programa, achei que era melhor que tentar o ITA, porque era uma escola boa, no exterior, eu preferi fazer os dois anos na UFC, pra tentar vir pra cá, se não conseguisse parava tudo e ia tentar o ITA. (César).*

O que percebemos nesses relatos, e que será desenvolvido ao longo de vários tópicos do trabalho é que a Universidade Federal do Ceará, na figura de seus dirigentes, professores e estudantes, entende que a mobilidade – seja ela nacional ou internacional – é uma realidade que se mostra cada vez mais atrativa para todos.

### 3.2.1 A motivação inicial

Numa análise relacional, como propõe Bourdieu (1996), podemos dizer que esses jovens participantes do programa partilham entre si algumas disposições, tomadas de posição e comportamentos, que constituem um *habitus* próprio de sua posição social.

Mostra-se importante apontar o que há de novo nesse grupo de jovens, já que intercâmbios e alunos viajantes sempre existiram na história das universidades. Entendemos que o apelo à formação universitária, mas também lingüística e cultural, é reflexo da atualidade, em que as competências profissionais são cada vez mais interdisciplinares. Iniciativas como ERASMUS, na Europa, e programas de mobilidade acadêmica no Brasil, são reflexos ainda tímidos, visto o número de estudantes participantes<sup>48</sup>, dessa nova configuração. Minoria, esse grupo de estudantes constitui uma elite migratória em nível quantitativo, mas também qualitativo, levando em consideração o grau de estudos encetado e, em alguns casos, o campo sociocultural no qual se encontra a família do participante.

O fato de ser selecionado para um grupo de elite é, como observa Bourdieu (1989), fruto de um lento processo de inculcação e formação de *habitus*. No caso do aluno francês, vimos que o pertencimento ao quadro de uma Grande Escola é uma decisão que se toma desde cedo, ao longo da formação da criança e do jovem, muitas vezes sem deixar-lhes a opção da escolha. Para o estudante da UFC, embora a opção do momento da entrada no curso de origem se mostre mais pessoal e tranqüila, sobretudo se comparada à realidade francesa, sabe-se que o ingresso propriamente dito em um curso valorizado de uma universidade pública, depende de uma série de capitais que não se encontram igualmente distribuídos entre as diversas classes sociais. E como num círculo que se retro-alimenta, esses capitais serão decisivos na ocasião de uma futura seleção desse jovem imerso que está num mundo que solicita novas competências e atitudes:

O marcante na cultura internacional [de nossos dias] encontra-se justamente no acúmulo de recursos sociais em uma série de domínios. O conhecimento das línguas, das culturas e dos modos de

---

<sup>48</sup> Murphy-Lejeune (2001) constata que a maioria dos estudantes europeus é sedentária. A mesma observação se pode fazer dos estudantes da UFC, a partir da leitura dos relatórios anuais da CAI.

vida estrangeiros, a dispersão geográfica da família e das relações, a possibilidade de organizar a carreira em vários países produz uma espécie de alquimia dos capitais lingüísticos, culturais, sociais, profissionais e simbólicos. (WAGNER, 1998, p. 17).

Para o responsável pelos assuntos internacionais da UFC, o programa merece destaque entre os demais de mobilidade institucionalizada, sobretudo, pelos aspectos de sua organização e pelo financiamento:

*É um programa interessante primeiramente porque tem bolsa. Depois tem a vantagem de ser muito organizado, de ser estabelecido dentre de critérios bem definidos. [...] Os financiamentos são muito interessantes, tem uma bolsa muito boa, mesmo a do BRAFITEC, que é de 600 dólares. A do duplo diploma [EIFFEL], ainda melhor. (Prof. João).*

Traçadas as linhas gerais da mobilidade estudantil, reagrupamos os relatos das entrevistas em dois tópicos: o da construção e o da vivência da mobilidade, sempre permitido a discussão em torno da inclusão, do mérito e da autonomia – categorias de análise que nos direcionam no estudo da internacionalização dos estudos.

### 3.2.2 Aspectos pessoais de construção da mobilidade

Nessa parte do trabalho, procuramos conhecer o grupo selecionado para a dupla diplomação no que se refere à construção da mobilidade, que se expressa na participação da dupla diplomação, no sentido mais privado – no seio de suas famílias –, bem como no percurso trilhado em sua formação pessoal anterior ao apelo da mobilidade.

No que diz respeito à formação de um grupo de estudantes com perfil semelhante em busca da mobilidade no exterior, podemos afirmar que a partir da troca de informações entre os diversos grupos de participantes dos programas, alguns critérios para a excelência desejada pelos responsáveis da seleção (que podem ser de ordem psicológica ou prática) vêm sendo definidos e construídos de uma forma mais ou menos silenciosa, mas eficaz, contribuindo para a construção

não apenas do capital de mobilidade de cada um dos envolvidos no programa, mas também do capital simbólico que é atribuído à instituição que os abriga.

O perfil do aluno em situação de dupla diplomação é detalhado pelos professores coordenadores do programa, tanto no que diz respeito à excelência dos estudos e dos resultados, como no que se refere à avaliação de traços mais subjetivos, como a adaptação, a capacidade de superação de adversidades, e a maturidade. Sob o ponto de vista dos professores entrevistados, são jovens cujo desempenho intelectual já foi mensurado antes mesmo da seleção do programa.

Desde 2006, para a seleção exige-se o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) de 8.500 pontos, enquanto nas seleções anteriores o índice desejado era de 8.000. Na avaliação do professor Pedro, a maioria dos alunos participantes tem um IRA ainda superior ao exigido, girando em torno dos 9.000 pontos, e quase todos são participantes do Programa de Educação Tutorial (PET). Mas como esse não é o critério único, busca-se nesse grupo de estudantes uma formação para o desafio:

*Ter o IRA 9000 é difícil em qualquer curso, em Engenharia é quase impossível. [...] São alunos brilhantes. [...] Dos 500 alunos que entram no Centro de Tecnologia, a gente teve dez na entrevista, o que representa 2%, é o top. [...] Nós temos alunos tão bons que são conhecidos internacionalmente pela qualidade da performance fora do estado: ITA, IME, olimpíada, isso é internacionalmente conhecido. [...] Os franceses preferem o perfil de alunos que tenham a visão mais larga, que tenham preocupação social, visão holística, lá eles valorizam isso, essa integração com os colegas. (Prof. Pedro).*

O relato do professor trata da excelência e da postura do candidato ao programa e confirma a constatação de Bourdieu (1989), aqui já evocada, de que essa é uma noção difícil de ser formulada, porque não é formulável. *Estar no topo, ser reconhecido internacionalmente, ter uma visão* são traços difíceis de serem mensurados e são mais facilmente identificados e partilhados por aqueles que se reconhecem como portadores das mesmas qualidades. É como um movimento de reconhecimento dos pares, pertencentes a um mesmo campo social, e apresentando os mesmos capitais desejados para a experiência. Porém, na análise que fizemos da situação e da história desse grupo de entrevistados, entendemos com Nogueira (2002), a importância da idade de ingresso no ensino superior como um indicador de uma regularidade na trajetória do jovem. No caso dos jovens entrevistados, verificamos uma fluência sem irregularidades, inclusive com exemplos

de estudantes que ingressaram na universidade mais precocemente que a maioria. Todos os nossos informantes tinham entre 19 e 21 anos ao ingressar no programa Duplo Diploma – o que significa terem sido aprovados no vestibular quando tinham entre 17 e 19 anos<sup>49</sup>. Uma interpretação mais detalhada dessas características do estudante e que são favorecidas pela seleção para a dupla diplomação será desenvolvida a seguir.

Surge-nos também como fator a ser analisado nessa seção do trabalho a maneira como os jovens apresentam, em seus relatos, a força motriz da motivação que os levou a procurar e a se preparar para a experiência da mobilidade, além da importância que os mesmos atribuem ao movimento em direção a essa mobilidade. Investigaremos também se a experiência internacional pode servir como um ponto de partida para outras empreitadas semelhantes num futuro relativamente próximo e vislumbrado pelo entrevistado. A partir do que nos foi dito, direcionaremos nossa análise para sabermos se os alunos percebem a mobilidade como uma experiência individual, em que as características de um intercâmbio menos comprometido são evidenciadas, ou se o período vivido no exterior representa uma etapa importante no seu percurso pessoal e acadêmico, mas que também é institucionalizado, como uma busca de internacionalização do seu currículo.

Ao mesmo tempo, por meio do contato que estabelecemos com os professores responsáveis pelo programa, procuraremos também verificar a posição relacional que a universidade ocupa ao promover experiências de mobilidade. Nesse momento, é importante saber sobre movimentos de articulação com outras instâncias congêneres e de divulgação de informações aos interessados em participar da mobilidade acadêmica, bem como da execução de aspectos que sejam importantes para tal fim em nível institucional.

Assim, a análise da mobilidade como capital adquirido para eventuais atividades futuras nos foi possível por meio da interpretação dos seguintes aspectos: a procura por desenvolver estudos no exterior e a intenção de vivenciar experiências culturais em um país estrangeiro, bem como a ativação do capital de mobilidade construído no momento da dupla diplomação em situações posteriores. Surgem aqui duas das três categorias de análise: a questão do mérito em participar do programa

---

<sup>49</sup> De acordo com os dados fornecidos pela revista *Ensino Superior* (2008), 39,73% dos alunos que entram no ensino superior têm mais de 25 anos.



e a busca da autonomia frente ao núcleo familiar. Salientamos que resolvemos trabalhar em bloco, pois nem sempre foi possível estabelecer, a partir dos relatos coletados, uma prioridade entre eles.

Para a maioria dos estudantes, a dupla diplomação representa a primeira experiência fora do país, longe da família, uma ocasião de partilhar o seu dia-a-dia com outros jovens em situação semelhante a sua. Embora quase todos sejam filhos de famílias que apresentam uma situação econômica estável, essa foi (ou será) para eles também a primeira oportunidade de gerenciar sua vida financeira. Essa somatória de apelos, somada a uma nova possibilidade formativa extremamente valorizante e valorizada, se manifesta em vários dos discursos.

A mediação entre os benefícios advindos dos contatos familiares e/ou de suas relações e os investimentos em formação escolar resulta, de acordo com Bourdieu (1996), em resultados acadêmicos satisfatórios e em sucesso escolar, que por sua vez, mostram-se vinculados à origem social. É o que transparece em muitas das falas de nossos entrevistados, nas quais evidenciam a importância da rede de amigos e de informações.

*[O interesse surgiu] devido a colegas que já tinham ido. (Breno).*

*Eu estudei com um rapaz da mecânica que foi selecionado pra Marseille, então como eu já o conhecia, eu mandei um e-mail pra ele e pedi que ele retornasse, falando alguma coisa sobre custo de vida, como é, onde morar, se é perto ou longe, a disponibilidade de tempo. Ele já me retornou e fiquei muito feliz com as informações que ele me deu. (Daniel).*

São considerações de senso comum a exaltação de uma vivência internacional e o reconhecimento do seu caráter formativo; para os jovens de nossa pesquisa, ainda inexperientes nesse domínio, para além dessa concepção havia outros aspectos capazes de acentuar seu interesse, tais como o momento de suas vidas em que a possibilidade se apresenta, o fato de ser uma mobilidade universitária e financiada para a grande maioria deles; tudo representava uma oportunidade de grande interesse. Ao serem indagados sobre a motivação que os levou a apresentarem candidatura para o programa, grande parte sem distinção no que diz respeito ao atual *status* (se estudante ou já formado), indica como um grande fator impulsionador a experiência de vida que a dupla diplomação pode

proporcionar. Nesse caso, os entrevistados citam a importância curricular e profissional, como uma mais-valia do seu diploma, mas o enfoque é dado sobre o aspecto pessoal. Aqueles que integraram a primeira turma de selecionados para o programa Duplo Diploma estavam se preparando para a graduação sanduíche, o que nos leva a crer que o apelo à mobilidade já se fazia sentir. Para André, como para seus colegas, hoje já duplo-diplomados, o programa surgiu como uma alternativa mais valorizada que a graduação sanduíche, trazendo mais expectativa e entusiasmo na participação:

*Desde o início [do curso na UFC] eu já tinha conhecimento da graduação sanduíche [...] eu já estava fazendo curso de alemão porque eu queria ir para a Alemanha, tinha gente que já tinha ido. [...] O que aconteceu foi que no 3º ano surgiu essa oportunidade [o duplo diploma] que, no caso, a gente foi da primeira turma – foi de repente – surgiu a oportunidade de ir pra França e como eu queria ir pra Europa de qualquer jeito – tinha muita vontade de ter essa experiência fora – e deu tudo certo.*

Quando André diz da sua vontade incondicional de ter uma experiência no exterior, podemos identificar que toda sorte de mobilidade lhe interessaria, não necessariamente a dupla diplomação, que até então lhe era desconhecida. A interpretação de que uma oportunidade de vivência no exterior sempre traz frutos positivos e o desprendimento próprio da idade, podem explicar sua disposição.

Para Álvaro, a experiência se somaria às outras iniciativas já encetadas no sentido de promover uma diferenciação no seu currículo que ele se esforçou para não deixar escapar. Na análise de sua fala, notamos que ele nos indica que a composição de um percurso interessante, que ele acredita fazer de forma sempre ascendente, era uma preocupação anterior à possibilidade de participação na dupla diplomação: *Na universidade eu sempre tive o objetivo de subir cada vez mais, mais um degrau; iam surgindo as oportunidades e eu ia abraçando.*

Vejam, em alguns casos, o informante enfatiza a faceta da aprendizagem de vida – a oportunidade de serem autônomos em relação a seus pais (o que não parece ser evidente, caso permaneçam em Fortaleza). Para Camila, como para outros colegas, o que conta em primeiro lugar é a busca da autonomia: *Na verdade, sempre foi mais a experiência de poder morar fora, morar sozinha.*

Cinco entrevistados valorizam como motivação a aprendizagem de uma língua estrangeira, e também por quatro vezes a experiência intercultural é apresentada como um valor do capital de mobilidade. Entendemos com De Carlo (1998), que a construção do saber cultural e intercultural se dá na forma de um movimento em espiral, em que o sujeito parte de si, se projeta na direção do outro, para voltar a si mesmo, modificado por essa experiência. Esse movimento só é possível se estes reexaminam as visões e certezas que têm de si mesmo e dos outros. E a volta a si mesmo ajuda a construir o capital transferível para outros momentos de aprendizagem.

*Um pouco de tudo [motivou minha procura pelo programa] [...] a questão de aprender coisas novas... Lá a engenharia é generalista, você vê um pouco de cada área: da Mecânica, da Química, das humanas – a gente tinha aula nessa área também – e a questão da cultura, de aprender outro idioma, de conviver com outras pessoas de outro país, um pouco de tudo. (Álvaro).*

*Cultura diferente, língua diferente. Sempre a gente pensa em fazer intercâmbio pra tentar falar uma língua. Seria uma oportunidade excelente porque tá tentando duas coisas é mais uma porta que iria se abrir pra gente, no caso de trabalhar em um outro canto ou com uma outra área, no caso, francês. (Ana).*

*Eu queria um diferencial, queria fazer um intercâmbio, ir pra França, aprender uma língua, eu já estudava inglês e eu quero aprender todas as línguas do mundo. [...] Por aprender outra língua, por morar fora, penso no currículo – tudo que seria bom pro currículo. [...] A experiência de conhecer gente de todo mundo, as viagens, enfim, tinha muita coisa que me motivava a vir pra cá. (Clarissa).*

Bernardo, que já tinha voltado da França e encontrava-se ainda vinculado à UFC quando do momento da entrevista, afirma categoricamente que sua motivação foi focada na complementaridade da formação acadêmica: *[Meu interesse foi] a formação complementar a minha formação. Claro que tinha jovens que pensavam em viajar para a Europa. Eu não, eu pensava em estudar em um nível mais alto.*

É curioso como por mais de uma vez temos o emprego do vocábulo intercâmbio que nos lembra as práticas freqüentes entre jovens adolescentes não universitários que visam, sobretudo, a imersão lingüística em um país estrangeiro – experiência distintiva entre jovens de classes favorecidas. Lembramos que apenas um jovem tinha tido uma experiência internacional antes de ingressar na dupla

diplomação, os outros, ainda carentes dessa marca em sua formação podem ter associado uma realidade à outra, reduzindo uma oportunidade de internacionalização dos estudos a uma vivência no exterior.

Em alguns discursos, os entrevistados manifestam, entre outras motivações, um interesse em vivenciar um meio cultural diferente.

*O meu interesse era [...] pelo lado de convivência na Europa, diferença de vida e tudo mais. Depois lá eu vi que foi muito rico, na parte profissional com estágio que eu fiz e na parte acadêmica com toda metodologia de estudo, são enfoques que eles dão em vários temas, diferente daqui. (Bruno).*

*Foi tudo, principalmente de formação cultural, a experiência de viajar e de conhecer novas culturas e a engenharia também, sem dúvida. (André).*

O fato de a experiência proporcionar a dupla diplomação, de a Escola Central trabalhar de uma forma generalista e, portanto, ampliar a gama de conteúdos, tudo é mostrado como um diferencial desse programa e são citados como fatores que os motivaram a procurar esse tipo de mobilidade.

*Conta muito você ter uma formação diferente, porque lá é Engenharia Generalista, aqui, Engenharia de Produção [seu curso de origem]. (Carla).*

*Me interessei pelo fato de ser duplo diploma. Acho que é o que mais pesa na hora de você escolher um negócio desse de vir pra cá. Por que não ir pra outro? Porque na UFC o único programa de duplo diploma de nome que tem é esse. [...] E outra coisa (que na época da entrevista eu nem sabia muito) é a reputação que a escola tem aqui na França. Principalmente a Escola Central de Paris. (César).*

Assim, podemos dizer que vários são os interesses que fizeram com que os jovens respondessem sim ao apelo da mobilidade, que no grupo estudado, já era latente em alguns dos participantes e inimaginável – se não fossem as circunstâncias do programa Duplo Diploma – em outros. Vemos, entretanto, que os argumentos apresentados como motivadores para a participação no programa são muito vagos e imprecisos. Podemos concluir que os jovens entrevistados não compreendem efetivamente o significado da mobilidade no seu percurso acadêmico e que desconhecem os desafios colocados ao ingressarem na realidade própria às

Grandes Escolas francesas. Sabem, porém, da importância da valorização de seu currículo, através da mobilidade ou de outra iniciativa que lhes pareça capaz de distingui-los dos demais e, por isso, se mostram presentes ao chamado da dupla diplomação. Dois fatores colaterais contribuem para a disposição desse grupo para a formação internacional: a oportunidade de vivenciar dois anos de sua juventude em um contexto de maior autonomia do que aquele que eles eram acostumados a ter (alguns têm a noção de que essa autonomia será importante também na formação do seu perfil profissional); e a eventualidade do conforto financeiro advindo com a bolsa do governo francês.

### *3.2.2.1 Aspectos da história familiar*

Um aspecto importante a ser desvelado é como se deu a construção da mobilidade e sua relação com a história familiar desses jovens. No início do programa Duplo Diploma, bolsas do governo francês eram asseguradas para todos os selecionados da UFC – a qual, à época, era a única instituição brasileira parceira nesse convênio –, porém, essa não é mais a realidade atual. Com o crescimento da demanda por bolsas, o número de alunos selecionados tem sido superior àquele que obtém bolsas. Esse quadro mudou a fisionomia dos nossos grupos de alunos. Os primeiros grupos eram mais homogêneos, constituídos exclusivamente de alunos bolsistas EIFFEL, enquanto o grupo da seleção de 2006 já abriga bolsistas EIFFEL e BRAFITEC.

Analisando a situação socioeconômica do grupo de estudantes da UFC que nos serviu para o estudo da dupla diplomação e que se compõe de quinze jovens, vários indicadores nos levam a entender esse aspecto. São eles: o percurso acadêmico do aluno participante quando do ensino médio em relação a sua família, mas também em relação a outros jovens de seu grupo; o nível de escolaridade dos pais (também sob uma ótica relacional); a dinâmica familiar e a importância atribuída ao recebimento (ou não) da bolsa do órgão francês; e, finalmente, em caso de não recebimento da mesma, a avaliação das condições da bolsa BRAFITEC para a permanência no exterior.

Dos informantes, três não cursaram o ensino médio em escolas particulares, tendo sido todos esses alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE); um outro estudou um ano do ensino médio como bolsista de uma escola particular de médio porte, de Fortaleza.

Quanto ao grau de escolaridade de seus pais, em nove casos, pai e mãe são portadores de diploma universitário. No restante do grupo, há o caso de um dos jovens cujo pai tem formação de 3º grau, enquanto a mãe terminou o ensino médio; dois entrevistados têm os pais com o ensino médio completo; o pai de um outro participante tem o ensino médio incompleto, e a mãe possui o ensino fundamental incompleto; um outro aluno tem o ensino médio incompleto e a mãe o ensino médio completo. Um dos entrevistados não nos forneceu esses dados. O único registro que encontramos das dificuldades relativas à escolaridade é de Daniel, ao analisar o investimento familiar para que ele ingressasse na universidade (até o momento, ele era o único de sua família a ter entrado na universidade) e fosse posteriormente selecionado para a dupla diplomação:

*Desde cedo, por mais que minha mãe não pudesse, ela sempre se sacrificou pra botar a gente em escola particular, porque sempre soube que a escola pública não dava ensino bom. Por mais que não fosse uma grande escola particular. (Daniel).*

Quanto à possibilidade de se manter no exterior sem bolsa, a partir da ajuda financeira da família, todos os alunos contactados dos grupos I e II<sup>50</sup> (que compunham as primeiras turmas a vivenciarem a dupla diplomação, o grupo I já duplo diplomado e o II em fase terminal em seu curso de origem) – eram bolsistas do governo francês, sendo esse aspecto de manutenção irrelevante<sup>51</sup> nos seus discursos, uma vez que a bolsa dava-lhes a possibilidade de viver confortavelmente. Quanto aos alunos do grupo III (em vivência internacional, no momento da entrevista), dois não foram contemplados com a bolsa EIFFEL. Daniel, cuja situação econômica familiar é a mais delicada dentre todos os entrevistados e que foi beneficiado com a bolsa do governo brasileiro de duração de um ano, nos disse ainda antes de saber se seria ou não selecionado pelo órgão francês de atribuição

---

<sup>50</sup> Vale lembrar que na *Introdução* desta tese colocamos um quadro que divide os entrevistados em quatro grupos.

<sup>51</sup> A bolsa, como veremos, tem uma outra relação de importância, não apenas de sobrevivência, mas de liberdade, autonomia e vivências de lazer, que serão analisadas no momento adequado.

de bolsas, ser impossível participar do programa sem a ajuda da bolsa. Cecília, também bolsista BRAFITEC, embora a família tivesse condições de arcar com suas despesas no exterior, procurou de toda forma um financiamento para seus estudos:

*Nós sempre tivemos condições, meus pais me disseram pra eu não me preocupar, eu viria de qualquer maneira, eles ajudariam, mas eu não achei legal, então batalhei muito pra ter a bolsa BRAFITEC (Cecília).*

*Se você não pode contar com a ajuda dos pais (como é meu caso, aqui em Marselha) é um motivo a mais de preocupação. (Daniel).*

Assim, a bolsa passa a ter, desde o momento de sua atribuição, uma importância que pode ser mensurada de uma forma concreta, como a possibilidade de participação no programa, pois sem ela o aluno não teria condições de se manter no exterior, ou de uma forma simbólica – como é o caso de o aluno passar a ter, por meio do recebimento da bolsa – uma maior independência frente aos pais.

Considerando esses jovens em seu campo social, acreditamos que os mesmos devem ter trilhado caminho semelhante ao de seus colegas de ensino médio e superior, e mais aproximado ainda ao de seus irmãos, entretanto, no momento da escolha da dupla diplomação e, sobretudo, com a aprovação na seleção para a internacionalização de seus estudos, eles se destacam desse grupo de *habitus* semelhantes aos seus. As oportunidades abraçadas, a determinação e obstinação, além dos investimentos empreendidos podem ter se convertido em critérios importantes no momento da seleção para a dupla diplomação. É, na análise de Bourdieu (2003, p. 28), o privilégio de ter nascido “no jogo” que lhes dá esse privilégio, o qual ao mesmo tempo não é considerado como uma fatalidade, pois se:

*[...] está excluído que todos os membros da mesma classe (ou mesmo dois dentre eles) tenham feito as mesmas experiências e na mesma ordem, é certo que todo membro da mesma classe tem chances maiores que qualquer outro membro de uma outra classe de se achar confrontado às situações mais freqüentes para os membros dessa classe. (BOURDIEU, 2003, 1980, p. 100).*

Entre os duplo diplomandos, dois participantes têm irmãos que estavam vivendo no momento da entrevista uma situação de mobilidade na Europa, fato que corrobora a análise não apenas da atualidade desse tipo de formação mas também

da importância do *habitus* familiar dos jovens, que os autoriza a falar com naturalidade de intercâmbios, viagens e experiências, como uma forma partilhada e atualizada de manifestação do capital cultural em seu estado incorporado:

*Todo mundo já tá juntando dinheiro pra ir me visitar, todo mundo tá comprando euro [...] Pelo fato da minha irmã estar em Barcelona, todo mundo já quer visitar ela e aproveita e me visita também. (Denise).*

Bourdieu (1979a) mais uma vez nos ajuda nessa interpretação do campo social do participante do duplo diploma, ao correlacionar o capital cultural ao capital econômico, considerando que o primeiro exige um longo trabalho de inculcação e assimilação que demanda tempo e investimento pessoal.

Na fala de dois dos entrevistados, surge uma avaliação sobre seus irmãos, que mesmo tendo ingressado no percurso universitário, são por eles considerados como não suficientemente estudiosos. Nesses discursos – de filhos de pessoas portadoras de diplomas do ensino superior – nota-se que eles se consideram como um tanto diferente do restante da família por serem mais interessados e estudiosos que os demais. Entendemos que, por pertencerem a um campo em que o ensino superior não mais constitui um capital de extrema valorização, posto que é freqüente, eles julgam importante se destacarem, sempre no aspecto do investimento cultural, dos demais:

*Meu pai, que é formado, nunca foi ligado aos estudos, começou a trabalhar cedo. Minha mãe também não, mas ela é formada... acho que sou a ovelha negra da família [risos]. Meus irmãos também não... não são assim... fazem a faculdade deles, mas não é nada demais. (César).*

*Tenho dois irmãos que não querem, não vou dizer que não querem nada, mas são bem diferentes de mim. Nenhum dos dois terminou a faculdade, mudaram de curso, de faculdade. (Clarissa).*

Há uma entrevista que apresenta uma ruptura mais radical com o modelo familiar, retratando o perfil de si mesmo como aquele do único membro da família a aceder ao ensino superior. Nesse caso, a relevância está em ser diferente de todo o grupo familiar, em não ter um *espelho* no qual mirar um modelo:



*Meu pai não terminou o ensino médio, fez até o 2º ano e depois foi trabalhar. Então ele tem um orgulho muito grande porque eu sou o primeiro na família a fazer faculdade. Minha mãe também não fez faculdade, só terminou o ensino médio. O meu irmão mais velho também parou de estudar cedo, não quis mais saber de estudo, foi trabalhar, largou tudo. (Daniel).*

Nesses três últimos relatos, percebemos a importância da luta no campo social (BOURDIEU, 2003). Uma vez que as regras do jogo estão elas mesmas postas em jogo, os sujeitos podem lutar contra as forças do campo, resistir a elas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições (*habitus*), a fim de obter uma conformidade entre estruturas e disposições.

O que notamos nesses depoimentos é que eles veiculam uma noção do mérito, todos se sentem à vontade com o fato de terem sido contemplados pela seleção da dupla diplomação, confortáveis, pois em sua interpretação foram selecionados e não indicados. O que eles desconsideram é que o percurso por eles previamente traçado, e que os diferenciava de uma grande parcela de outros jovens, já lhes fornecia uma quantidade de instrumentos que os preparou para essa seleção, como os teria preparado para outras tantas, mais ou menos semelhantes.

### *3.2.2.2 Apoio emocional e financeiro da parte da família*

Levando em consideração a idade desses jovens e o fato de a dupla diplomação ser (ou de ter sido) para todos (com exceção de César) sua primeira experiência no exterior, perguntamos como eles avaliam o papel da família nesse momento de uma construção mais individual no que diz respeito à emancipação e ao afastamento por dois anos do núcleo familiar. Apenas dois estudantes afirmaram já ter um pouco mais independência (um que morava com a irmã, longe de seus pais, que residiam no interior do Estado, e um outro, filho de pais separados, que morava com o pai antes da viagem) e, portanto, minimizaram a importância do suporte familiar. O restante do grupo cita que a família sempre o apoiou. Três dentre eles relatam a saudade vivenciada pela mãe antes da partida, sentimento que os fazia cuidar mais desse aspecto, motivando um deles a passar uma de suas férias na casa da mãe, em Fortaleza.

No período da preparação do primeiro grupo, momento em que tudo ainda era desconhecido, André contou com a ajuda incondicional de sua família, que em muito se deve à condição financeira da mesma:

*Todo mundo me apoiou. [Eles diziam] ele tem que ir de qualquer jeito. Inclusive quando a gente não tinha certeza do valor da bolsa, a gente ficava meio inseguro. Minha mãe dizia que eu tinha de ir de qualquer jeito. “Ele vai e depois a gente vê como é que fica.” (André).*

Há alguns relatos de como a família se sente também realizada com o projeto alcançado pelo jovem em mobilidade. Eles podem vir de famílias mais modestas – como é o caso do primeiro dos depoimentos que se seguem –, ou de famílias cuja situação econômica é confortável. Esse momento é visto como uma recompensa do esforço empreendido ao longo de anos pela família, no que diz respeito ao capital familiar, ao *habitus*, mas é também uma manifestação de reconhecimento por parte da família de um modelo educacional superior para o qual devem se dirigir os melhores de uma determinada classe. Na voz dos entrevistados, a frequência com que seus pais narram o fato de eles estarem estudando no exterior é uma forma que eles têm de expressar sua enorme (por meio da utilização de advérbios de intensidade como  *muito, super*) satisfação com o fato de seus filhos estarem estudando no exterior:

*Meus pais estão muito, muito, muito felizes. Qualquer pessoa que chega lá em casa, meu pai fala que o filho dele tá morando na França, com um orgulho gigante. (Daniel).*

*Meus pais estão super felizes de eu estar aqui. Ficam dizendo: “A Clarissa está na França!” (Clarissa).*

Podemos, para essa análise, falar de um reforço do cosmopolitismo (NOGUEIRA; AGUIAR, 2008) que sempre constituiu uma marca do modo de vida das classes superiores, mas que vem se popularizando, permitindo a classes de menor capital econômico e cultural desfrutar desse tipo de educação para o internacional.

Uma das formas de apoio encontrada pelos pais foi o deslocamento de alguns membros do núcleo familiar em direção à França durante a permanência de estudos do filho ou a oferta de uma passagem França-Brasil-França para que o

jovem passasse uma breve temporada em casa e depois pudesse regressar sem prejuízos para seus estudos na EC. Em ambos os casos, o objetivo era o mesmo: proporcionar o reencontro do jovem com algumas referências importantes para ele, seja em momentos de lazer, seja durante algum imprevisto.

Cinco estudantes não vieram ao Brasil em nenhum momento do seu processo de dupla diplomação. Três deles receberam a visita de familiares, um outro teve a intenção de levar o irmão mais novo durante as férias escolares, e apenas um desse sub-grupo não pôde vir ao Brasil nem receber ninguém de sua família, devido a sua situação financeira, o que nos prova que a decisão de permanecer na Europa não é forçadamente ligada ao aspecto econômico. Por fim, do grupo de alunos selecionados em 2006, que no momento da entrevista ainda se encontravam no Brasil, a expectativa de visitas também existe, como já vimos na fala da Denise, anteriormente.

O momento de reencontro com alguns membros da família que se deslocaram até a França para visitar os estudantes foi importante, sobretudo quando acontecia em períodos nos quais os jovens estavam questionando sua permanência no exterior e engajamento na dupla diplomação. Ao perguntarmos se seus pais tinham ido visitá-los na França, a informação surgia a partir do momento em que se falava de dificuldades: *Os meus pais estiveram lá, aí seguraram a barra direitinho e não tive nunca vontade de voltar [...] não pensei em desistir, não.* (Ana).

Curioso atentar nessa fala o uso do verbo na terceira pessoa do plural, o que indica que o grau de envolvimento dos pais e a mensuração que a jovem faz desse momento. Nove dos entrevistados vieram passar um período de férias no Brasil – uma delas é filha única e veio passar o primeiro mês de agosto em casa, outra veio para acompanhamento de tratamento de saúde da mãe, três outros relataram ter tido grandes dificuldades de adaptação no início – sendo que um deles, embora tenha comprado a passagem naquele momento só se decidiu vir à Fortaleza em agosto do ano seguinte e um outro informante veio por sentir que a mãe precisava dele naquele momento.

Quanto a um efetivo apoio financeiro, quatro estudantes revelaram ter contado com a ajuda da família durante da sua estada no exterior. Um deles ressalta que essa contribuição se deu no período de sua instalação, em que as despesas são maiores do que o previsto e um outro, que é bolsista BRAFITEC, conta com

uma mesada regular que o ajuda nas despesas fixas, um terceiro diz que a ajuda se resumiu a 200 euros, enquanto um último não detalha a quantidade nem a finalidade da quantia empreendida pela família.

É evidente que a contribuição familiar não pode se resumir aos aspectos aqui listados, o critério de corte foi a relevância que o entrevistado deu a cada um desses elementos. Consideramos que os deslocamentos da família em direção à França e/ou do aluno em direção ao Brasil durante os momentos de férias – que apresentados como um apoio psicológico – revelam também um caráter de investimento. Outros detalhes, tais como a compra de um computador portátil, o acesso à internet, lazeres, viagens e atividades escolhidas (tais como esportes e clubes associativos) também revelam o capital cultural e familiar do sujeito de nossa pesquisa.

Concluimos, então que os pais apóiam incondicionalmente a participação de seus filhos no processo de mobilidade e isso se deve à valorização que a família atribui a essa experiência, como uma forma de distinção do seu filho, que representa, ao mesmo tempo, um coroamento do investimento nele depositado e uma forte possibilidade de um futuro profissional brilhante.

### *3.2.2.3 Autonomia do entrevistado em relação a sua família*

De uma forma complementar a essa discussão, surgiu a questão da composição familiar e da autonomia frente a esse grupo. Todos os jovens moravam, antes da viagem à França, com algum membro de sua família, situação que se manteve idêntica quando do seu retorno.

Um aspecto freqüentemente citado em seus discursos sobre a preparação para a mobilidade é a expectativa em torno da experiência de morar sozinho, ou de dividir o espaço com outras pessoas, o que é novidade para todos. O confronto com a solidão pontilha os depoimentos que se seguem, sendo o segundo uma perspectiva de um aluno recém-selecionado. A inserção do discurso direto tem o objetivo de acentuar a emoção ao partilhar com a entrevistadora os momentos de fragilidade que representaram a insegurança do momento, transmitida da seguinte forma:

*Quando você se depara sozinho num outro país, uma nova cultura, uma nova língua, você se pergunta: “O que é que eu tô fazendo aqui?” Mas isso com um mês passa. (Breno).*

*Às vezes acordo de noite e penso assim: “Meu Deus, quando eu estiver na França e acordar, não tem pai, não tem minha mãe, não tem ninguém por perto” – é uma coisa que deixa você assustado. (Daniel).*

Bernardo e Daniel, no entanto, com certeza devido a sua situação econômica e familiar, parecem mais preparados e experimentados nas questões de autonomia. Para Bernardo, a configuração de sua família permitiu uma separação sem traumas:

*Já sou bastante independente da minha família, quando vim pra universidade, passei a morar com minha irmã, meus pais não moram em Fortaleza. Então pra mim, sair não tinha nenhum aspecto negativo, só positivo. (Bernardo).*

Filho de uma família de condições financeiras modestas, cujo irmão mora fora, tendo saído de casa muito jovem ainda, Daniel desde cedo chamou para si a responsabilidade de sua própria formação:

*Meu pai criou a gente assim pra não ter esse vínculo muito forte. A gente tem o vínculo familiar, mas não tem aquela coisa super presa que acha se ficar fora não vai conseguir sobreviver. [...] então eu acho que não vai ser muito difícil pra mim. Saudade é claro que a gente tem, mas em relação ao desprendimento eu acredito que seja fácil.*

Denise também manifesta que a dupla diplomação representa uma oportunidade de experimentar a vida sem a ingerência dos pais:

*[A minha motivação é] o meu crescimento pessoal longe dos meus pais. [...] Eu sempre fui muito racional, a questão emocional eu nunca me importei muito com ela não. Mas de três semanas pra cá eu estou pensando muito nisso: a saudade da mamãe, a questão emocional.*

Cichelli e Erlich (2000) analisam algumas características próprias à juventude, tais como os traços de independência e autonomia, e consideram que o fenômeno social do prolongamento dos estudos superiores para uma grande parcela dos jovens, que muitas vezes permanecem na casa dos pais, contribui para uma

forte dependência destes em relação a suas famílias. Ser ou não autônomo, mesmo sendo dependente dos pais, depende muitas vezes da imagem que o jovem faz de si mesmo, e faz parte de um processo em que todos os membros da casa participam. Aquele que se considera não autônomo acredita que seu sucesso corresponde a uma vitória coletiva, sua, é verdade, mas também de seus pais que lhe financiaram os estudos, por exemplo. Nesse caso, esse sentimento pode trazer frustração, por não corresponder à expectativa de muitos que acreditavam em sua capacidade.

Para Galland (1990), esse fenômeno do adiamento dos atributos daquilo que constitui a idade adulta é que dá ao jovem a dupla possibilidade de aproveitar essa fase da vida, ao mesmo tempo em que diversifica suas experiências. Galland (1990, p. 550) caracteriza assim, essa fase da vida: “[...] um modo de vida valorizante, quando as condições são propícias, a independência pessoal e o desfrute de uma forma de liberdade efêmera autorizada pelo recuo das responsabilidades familiares.” Essa realidade também explica a necessidade de os jovens de hoje construírem sua identidade familiar e social, pois nada mais é dado a partir da escolha, por exemplo, do curso superior mais ou menos prestigiado. Tudo, nesse momento, é uma questão de construção, individual, mas também coletiva, que repousa na reformulação dos mecanismos de socialização da juventude e na recomposição das relações vigentes entre os indivíduos e as instituições.

A relação que encontramos entre a disposição para a mobilidade e o núcleo familiar do jovem entrevistado sustenta-se na interpretação sociológica através do conceito de *habitus* de Bourdieu (1996) e em aspectos da psicologia juvenil como a construção da autonomia. O aluno em formação internacional é, antes de tudo, um jovem em construção de si mesmo e em processo de apreensão do mundo que o cerca. Esse processo é palmilhado de uma forma solidária contando com o apoio daqueles que mergulharam na mesma aventura e pela família que o acompanha desde antes do início da caminhada e com ele permanece, por meio da história familiar.

### 3.2.2.4 Formação pessoal anterior ao processo de mobilidade

Quanto a outros investimentos formativos, experiências anteriores por vezes freqüentes em seu campo social geraram capitais importantes para a construção de um caráter *empreendedor* nesse grupo de jovens. Competências de análise de caráter subjetivo demandadas pela experiência internacional tais como maturidade e capacidade de adaptação, evocam um capital para além daquele acadêmico ou técnico, e marcam, de acordo com Suleiman (1979, p. 170), as qualidades inerentes à elite: “Fazer sínteses, ser capaz de ver os problemas em seu conjunto e de tomar decisões de caráter geral, tais são as qualidades presumidas da elite.”

Conscientes da dificuldade que é classificar e definir competências tão imensuráveis (BOURDIEU, 1989), vamos ressaltar traços de comportamento ou personalidade e atividades desenvolvidas que foram considerados – ao longo das entrevistas – importantes para a construção da mobilidade.

O professor Pedro enfoca o caráter holístico da formação adequada à seleção para a experiência da dupla diplomação:

*De uma forma geral, tem que ter a vontade. Primeira coisa – quando eles chegam perguntando, eu respondo: “Quer ir? Então faça por onde, procure melhorar seu histórico escolar, língua estrangeira, conhecer sobre a universidade, conversar com os colegas. [...] Hoje, tem aparecido menos candidatos – eu não gosto muito desse rótulo – nerds. Os responsáveis franceses pela seleção têm preferido alunos que tenham a visão mais larga, não só que seja bom aluno, mas que tenha visão social. Uma visão holística e lá eles valorizam isso: essa integração com os colegas, esse pontos fortes. [...] A gente tem enviado alunos com boas qualidades: competência técnico-operacional, língua fluente, interatividade.*

Essa exigência multifacetada da parte dos entrevistadores das ECs é sentida pelos alunos e nos é relatada sob vários enfoques. É preciso que os entrevistados mostrem segurança, autonomia e intimidade com a diversidade do mundo que os cerca, a despeito de sua juventude.

*O importante a ser mostrado na entrevista não é o domínio da língua, mas a motivação, eles querem sentir se a pessoa está preparada para agüentar o tranco. (André).*

*As minhas notas eram boas, mas não eram as melhores [ênfase em “melhores”] dos candidatos. Eu não falava nada de francês, nada, nada, nada. Eu acho que o que me fez mesmo ir é porque eu estava determinada, sabe? Eu coloquei na cabeça que eu ia, eu falava pra todo mundo que eu ia e eu disse pra mim mesma que eu ia convencer os entrevistadores de que eu podia ir. (Carla).*

Nota-se então, que há um interesse em se manter a homogeneidade entre os *habitus* dos selecionados estrangeiros e a totalidade dos alunos das ECs, o que facilitaria a integração dos primeiros no seu novo ambiente. Essa adequação entre o perfil do aluno selecionado e as atividades a serem desenvolvidas nas ECs será analisada no momento em que analisaremos a experiência da mobilidade.

### 3.2.3 Aspectos acadêmicos de construção da mobilidade

Nessa seção do trabalho, procuramos analisar como a formação acadêmica – muitas vezes iniciada bem antes da descoberta da possibilidade da mobilidade –, influenciou para a preparação da mobilidade.

Podemos dizer que os jovens da dupla diplomação têm, em sua maioria, um perfil semelhante que corresponde àquele do bom aluno, atento às diversas oportunidades que vão surgindo e que ajudam a construir o perfil procurado pelos professores que procedem à seleção do programa.

*Independente do programa Duplo Diploma, eu sempre fui um bom aluno – é pretensão minha falar, mas os números [do histórico escolar] dizem isso. (Breno).*

*Eu queria fazer ITA/IME. Estudei muito, eu sempre gostei de estudar. Deixava de aproveitar minhas férias estudando. (Cecília).*

Daniel, em sua auto-avaliação, levando em consideração que precisa superar algumas barreiras que por vezes outros jovens de situação financeira confortável desconhecem, é bem mais crítico na relação que tece entre estudo, responsabilidade, prazer e lazer:

*Eu não me acho uma pessoa inteligente, acho que sou responsável e esforçado. Sempre meus amigos dizem assim: “Tu gosta de estudar!” Não é assim, eu não gosto de estudar. Quem é que gosta de ficar*



*sentado, lendo um livro, às vezes com sono, ou querendo ir ao cinema? [...] Quem é que gosta disso? Se você gosta, eu não. (Daniel).*

Cleiton e Clarissa, em longos relatos, narram a preparação acadêmica de um *portfólio* interessante, como a aquisição de competências mais ou menos raras, por vezes exclusivas, de um campo de poder, as quais são convertidas em capital simbólico de grande valor para a experiência da mobilidade:

*Eu sempre fui um aluno relativamente bom em todos os colégios. Na universidade, vi que minhas notas estavam muito boas, que eu tinha condição de ir pra esse negócio [a seleção do programa]. Comecei a fazer francês, inglês, comecei a pensar nisso, então tudo que eu fiz aqui... fiz pesquisa com a melhor bolsa, com o melhor professor, fui pra empresa júnior, fui presidente. E cada vez mais via que eu podia ir. Eu dizia: “Meu currículo é bom!”, aí fui tentar. (Cleiton).*

*No começo da faculdade, eu tentei fazer ao mesmo tempo UFC e a turma preparatória pro ITA, no colégio. Eu tinha que me desdobrar porque de manhã era a turma ITA e quando eu saía de lá, ia pra casa correndo almoçar e ia pra faculdade, chegava sempre atrasada, era muito cansativo. Eu comecei a gostar do clima da faculdade [...], eu comecei a ver que tinha mesmo os programas [de estudo no exterior]. (Clarissa).*

O que é dito a respeito da importância do PET se confirma em nosso grupo de entrevistados, em que oito dos jovens em mobilidade participaram do programa durante sua formação na UFC. Ampliando essa questão para a atribuição de bolsas de uma forma geral, somam-se a esse número mais dois estudantes que foram bolsistas do CNPQ e dois outros que tiveram um outro tipo de bolsa, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFC. Por isso, César considera sua situação atípica frente à dos demais colegas:

*Eu nunca fui ligado nas coisas da universidade. Por incrível que pareça, normalmente, os outros que vieram, o pessoal do meu ano, já eram todos do PET. Eu não... (César).*

Ainda sobre a experiência acadêmica como percurso de uma diferenciação, a formação lingüística merece nossa atenção. Como vimos, o conhecimento da língua não é condição indispensável imposta pelos organizadores da mobilidade existente entre o Brasil e a França. Desta forma, não se devem barrar candidaturas por falta de estudos prévios da língua francesa, mas prega-se o compromisso de dar

aos selecionados condições de aprendizagem da língua no país estrangeiro. É o que está dito no texto do Aditivo I ao convênio UFC/EC (Anexo F), no tópico que se refere à recepção dos estudantes da UFC nas ECs, em que se prevê a realização de um curso de língua francesa.

A história do duplo diploma no que contempla a troca de informações entre os candidatos, entretanto, já permite ver mudanças no currículo destes no que diz respeito à competência lingüística apresentada no país, de origem, mesmo antes da viagem.

*Esse ano [2006], um dado interessante é que dos dez selecionados nove tinham [um bom nível de] francês. Impressionante! (Prof. Pedro).*

No Ceará, na escolarização básica ou em cursos livres de línguas, a primeira opção é, quase na totalidade, a língua inglesa. A maioria dos entrevistados em nossa pesquisa não foge à regra, uma vez que a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, no caso a língua francesa, surge então para o nosso público, apenas com a possibilidade de participação em um programa de formação em instituições francesas. É importante, no entanto, analisar esse percurso com mais atenção.

Indagados como se prepararam para a estada no exterior, os diversos grupos de respondentes nos deram algumas interpretações da importância da familiarização com a língua-cultura estrangeira na adaptação no país que os acolhe. Para o grupo I e também para o grupo II, a preparação lingüística prévia foi quase inexistente. Entre a apresentação do programa, o processo de seleção e até mesmo o resultado positivo o jovem dispunha de um tempo muito reduzido para cuidar de todos os aspectos de sua viagem. Mesmo assim, eles procuraram alguma forma de contato com a língua francesa ainda em Fortaleza.

*[Meu nível de francês era] zero. Na verdade, ainda cheguei a fazer um curso na Aliança Francesa<sup>52</sup> aqui em Fortaleza, só que era um semestre muito carregado, eu faltei algumas aulas e mesmo assim o curso era regular, não era intensivo. Eu não estava rendendo muito, estava prejudicando um pouco e eu acabei desistindo. Fui pra umas duas semanas de aula. (Álvaro).*

---

<sup>52</sup> Aliança Francesa é um curso privado de ensino de língua francesa em Fortaleza.

*A minha preocupação maior [quando fui aprovado] foi a questão da língua, que realmente eu nunca tinha tido contato algum com a língua francesa – tanto é que eu falava um pouco de inglês, estava aprendendo alemão – e tive de correr de alguma forma. Eu procurei junto com outro colega meu a Aliança Francesa [...] que tinha meios para que a gente tivesse um suporte mínimo par ir lá pelo menos com uma base. Nós fizemos dois meses intensivos [de aula]. (Breno).*

Podemos inferir que um esforço mais contundente teria sido empreendido caso dispusessem de mais tempo, uma vez que André (do grupo I), Bruno (seu contemporâneo, mas, que para fins da pesquisa, encontra-se no grupo II), e Breno (grupo II) já estudavam alemão, vislumbrando a participação no programa graduação sanduíche, uma outra forma de mobilidade que existia então por meio de um convênio firmado entre a UFC e a Alemanha. Dentre os selecionados para a entrevista e pertencente ao grupo I ou II, Bernardo foi o único que estudou francês por um período mais longo:

*Um ano antes da entrevista, comecei a estudar francês e inglês. No primeiro ano da faculdade eu entrei no PET e procurei me engajar nos grupos [de estudo] e seguir os exemplos dos colegas. Tinha as aulas das culturas<sup>53</sup>, mas também estudava só, já tinha estudado no IMPARH. (Bernardo).*

Para o grupo III, que se encontrava na França no momento da entrevista, a realidade é bastante semelhante àquela dos grupos I e II, com uma diferença – há sempre o relato da participação quando possível em um curso de extensão de sessenta horas/aula de francês como língua estrangeira (FLE), assegurado por um professor da Casa de Cultura Francesa no Centro de Tecnologia. Esse curso, que se repetiu no ano seguinte, foi uma iniciativa dos professores do CT, que solicitaram a colaboração dos seus colegas da Casa de Cultura, no sentido de dar um maior conforto para o aluno selecionado. Carla, que se preparava para ir pra Alemanha, chegou a hesitar em participar do programa duplo diploma, por falta de conhecimento da língua francesa.

*Comecei a pensar que poderia ser uma possibilidade ir pra França, mas como eu não falava nada de francês, fiquei [pensando]: “Ah, não sei, estudei tanto tempo alemão e ir pra França...” (Carla).*

---

<sup>53</sup> As Casas de Cultura, o Núcleo de Línguas da UECE e o IMPARH são cursos públicos de línguas estrangeiras em Fortaleza.

A impressão do professor que ministrou o curso de extensão destinado para os alunos do Centro de Tecnologia é de que a premência da viagem era a maior motivação para esse grupo, para quem o estudo de francês se tornou mais uma atividade em sua agenda já sacrificada. Na sua análise, ficam evidentes também qualidades como responsabilidade em relação aos compromissos acadêmicos assumidos:

*O horário era muito cruel: entre meio-dia e duas horas. [...] porque eles saíam da aula meio-dia, então eles vinham ainda com um copo de suco, uma garrafa de refrigerante na mão, comendo salgado, porque realmente estavam com fome, não podia ser de outro jeito. Então quer dizer, foi difícil esse período, mas o interesse era maior, havia um interesse muito grande, eles queriam realmente aprender e tinha uma turma que ia, aliás, já pra lá; tinham seis ou oito que o curso iria terminar em junho e eles iam em julho e depois eles se anteciparam porque a viagem foi antecipada. (Prof. Manoel).*

Um dos relatos de Camila, participante do curso de extensão, dialoga com a fala do professor:

*No final do semestre – antes de vir [para a França] –, eu parei o curso de extensão porque na universidade estava mais complicado porque tinha muita prova pra terminar e eu estava sobrecarregada. (Camila).*

A turma mais recente – que para a pesquisa representa o grupo IV – se preparou melhor, porque teve mais tempo à sua disposição, e porque as informações a respeito da mobilidade eram mais importantes e precisas, para fazer estudos complementares, para se dedicar aos estudos em vistas de um bom rendimento acadêmico, e para o aprendizado do francês. É o que diz o depoimento de Denise, selecionada em 2006:

*Então [no momento em que descobri o duplo diploma], eu fiquei louca pelo programa e comecei a estudar francês, [...] há um ano e meio na Casa de Cultura e desde que saiu a confirmação de que fui aprovada na seleção, comecei com um professor particular.*

Da mesma turma, Daniel lamenta não ter tido oportunidade semelhante, devido a seu comprometimento com outras atividades do curso, e complementa sua análise da importância da aquisição de línguas estrangeiras na formação de um

cientista reconhecendo a necessidade da língua inglesa, uma segunda língua viria como um diferencial na formação:

*Eu fiz um semestre de francês, aí eu tentei fazer teste de nível na Casa de Cultura, só que não abriu para o segundo semestre e aí eu fui fazer na UECE pro segundo semestre, fiz o teste de nível, passei e tudo, só que os horários começaram a chocar. [...] Eu parei o curso de francês por falta de tempo [...] eu tenho o livro [...], os CDs e fiquei de treinar o ouvido. Eu penso que o que eu fizer vá me ajudar. [...] Eu acredito que na ciência por um todo você ter noções de outro idioma é algo de extrema importância. Eu falo com relação ao inglês também porque a tecnologia fala inglês. Se você for ler um artigo e não tiver um domínio de inglês, é algo que você está fora do mercado.*

São também os depoimentos dos recém-selecionados, ou dos recentemente regressos da França, como é o caso da Camila, que revelam uma preocupação maior com a língua e a cultura francesas, como ferramentas para uma boa integração:

*Eu acho que a gente tem que saber respeitar o idioma das outras pessoas, é uma questão de respeito. (Denise).*

*Quanto mais eu souber, mais simples vai ficar para eu me adaptar à língua e à cultura. (Daniel).*

*Ah, quando a gente consegue falar mais, falar bem, entender bem os jovens dá pra conviver como se fosse um brasileiro, a língua limita pra entender o outro e o outro te entender. Sem entendimento, não tem relação. Depois que você entende as brincadeiras, as gírias, tudo isso cria uma amizade entre os jovens, então a língua ajuda bastante. (Camila).*

Ainda no que concerne o quarto grupo, a concepção que os dois entrevistados têm das línguas estrangeiras em geral, permite-nos delimitar o desenho do seu perfil como aquele dos pertencentes à um grupo social que valoriza as línguas, como um forma distintiva para a análise de sua formação.

*Estudo também espanhol e inglês. Na questão científica é muito importante poder ler artigos de vários países, na área profissional, a questão da relação das indústrias – compradores, consumidores que falam outro idioma é essencial. [...] Eu sei que o meu currículo vai ser comparado com o de outras pessoas muito boas, mas a experiência fora vai ser um percentual maior, até pela questão da língua. (Denise).*

*Quanto ao inglês, não é diferencial. Mas se você conseguir dominar dois idiomas, tanto melhor. Acho importante porque você tem acesso a artigos em outras áreas, aos trabalhos de outros pesquisadores. (Daniel).*

Podemos concluir que a constituição do duplo diploma como um programa que mantém uma determinada regularidade permite que o perfil do aluno participante se aproxime mais e mais daquele idealizado pelas instituições de seleção, num movimento de construção de um grupo coeso, em que as informações passam por entre os diversos participantes de vários grupos, fazendo com que se constitua um espírito de corporação.

### **3.3 Experiências da mobilidade**

Nessa parte do trabalho pretendemos analisar como formação e vivência se complementam e se entrelaçam no recontar da história do aluno da Universidade Federal do Ceará em situação de dupla diplomação. Como formação, consideraremos os aportes técnicos, científicos e culturais vindos das atividades desenvolvidas na e a partir da escola e como vivência, enfocaremos a experiência de vida do jovem em formação no exterior.

Tencionaremos, pois, analisar como se deu a experiência de estudos, mas também de vivência sociocultural, do jovem entrevistado, durante os dois anos passados na França. Numa primeira parte, dedicada à interpretação dos estudos e das diversas vivências na ECs, procuramos ver como se deram as aprendizagens na sua área tecnológica, mas também em línguas estrangeiras e nos demais conteúdos que tenham sido evocados em seus relatos. Quanto à análise de outras vivências favorecidas pela dupla diplomação, analisaremos a interação entre os diversos grupos de estudantes – estrangeiros ou não –; os lazeres; a construção de sua nova imagem – na condição de alunos de uma Grande Escola, mas também como jovens mais autônomos – e o reflexo dessa nova imagem no discurso de seus professores.

Nessa passagem do texto, surgem dois fios condutores, que são, por sua vez, duas categorias de análise. O primeiro deles é a questão da inclusão/exclusão

nos diversos espaços por onde circulam os alunos em situação de mobilidade; o segundo é a percepção que os entrevistados têm a respeito do mérito de fazerem parte de um grupo seletivo de formação internacional.

### 3.3.1 Estudos e vivências na Escola Central

Normalmente, as ECs dividem o volume de horário das atividades pedagógicas dentro de quatro grandes grupos: as disciplinas científicas, com 60% do total de horas/ aula; as línguas estrangeiras, com 16%; as ciências humanas, dispondo de 12% da carga horária total; e para a efetivação de projetos são dedicados 12% do volume de horas. Desse mosaico, nos interessamos, sobretudo, pela apreciação que fizeram os estudantes acerca da aprendizagem das disciplinas científicas e das línguas estrangeiras.

#### 3.3.1.1 Estudos de Engenharia

No que se refere às atividades propriamente pedagógicas nas ECs, existem três variantes de “aulas” oferecidas. O primeiro tipo são as aulas magistrais, em anfiteatros, cuja presença dos alunos não é obrigatória, assim, alguns deles afirmaram preferir se ausentar para se dedicar à revisão para uma prova, por exemplo. Além das aulas expositivas, há trabalhos dirigidos (TDs) e trabalhos práticos (TPs).

A avaliação das aulas em anfiteatro é, para a grande maioria dos entrevistados, negativa, seja devido ao método de ensino, seja à falta que fazem os conteúdos e a apropriação dos métodos de aprendizagem desenvolvidos durante os anos de classes preparatórias, ou devido à capacidade de concentração e acompanhamento de aulas teóricas quando a compreensão da língua francesa ainda é insuficiente:

*O anfiteatro é um método bem diferente do daqui, do Brasil. Aqui, a gente fica em salinhas pequenas, mais perto do professor, é mais fácil de fazer perguntas ao professor. Lá, no anfiteatro cabe até 120 pessoas, você acaba ficando inibido pra fazer perguntas. (Bruno).*

*A gente tem impressão de que o francês nasce sabendo de tudo. [...] a gente está acostumado a ver o professor resolver exercícios de dificuldade progressiva, você vai progredindo na aula. Aí, você chega num sistema onde o professor dá uma teoria e os exercícios são a aplicação mais difícil daquela teoria. Não tem exercício de base. (Daniel).*

*Talvez seja a técnica, é tudo muito jogado, uma hora e meia de aula, tu não retém quase nada, depois você vai pro TD fazer exercício sobre a matéria que você não entendeu muita coisa. (Cláudio).*

Nos relatos acima apresentados, indicamos vários aspectos que tensionam essa situação de aprendizagem: a quantidade de alunos, o distanciamento que há entre professor e alunos, o tempo de exposição do conteúdo a metodologia de ensino, e a diferença entre o grupo de alunos franceses e não-franceses. A novidade desse contexto para o aluno brasileiro contribui, ao mesmo tempo, para o agravamento da dificuldade em compreender o conteúdo ministrado e que, posteriormente, será avaliado sob outra forma de atividade, bem como para que seja percebida, desde o momento inicial, a diferença de nível existente entre aqueles que desde cedo foram encaminhados para os estudos na Escola Central (ou em uma Grande Escola, de maneira mais geral) e aqueles que nela ingressaram por meio de uma maneira que não é a padrão. Quando Daniel diz: *A gente tem impressão que o francês nasce sabendo de tudo*, lemos em sua fala uma constatação que veicula uma estupefação, é verdade, mas que exprime também uma impossibilidade de que alguém de outro grupo possa a vir se igualar ao aluno francês, que parece trazer do berço uma completude de saberes inatingível a outros, de origem também outra.

A privação em certas atividades, o que acarreta em uma carência na competência a ser desenvolvida é, por vezes associada à ausência da formação prévia adquirida pelos alunos franceses ao longo dos anos passados nas classes preparatórias.

*Até o final, tem estrangeiro que nunca escreve, a gente fica fazendo a parte gráfica, a parte experimental mesmo, gráfico é linguagem universal, a gente pode até escrever uma coisinha, mas normalmente são eles. Os franceses têm uma capacidade de escrever muito rapidamente, eles são preparados pra isso. (André).*

Durante as aulas expositivas, uma grande ansiedade pela qual os estudantes passam é a possibilidade de serem chamados no quadro para a



resolução de problemas teóricos, na qual, diferentemente da interação com seu grupo de trabalho, o estudante se vê argüido pelo professor na frente de todos os outros colegas. Além de essa prática não ser freqüente no Brasil, a situação também se mostrava delicada pela dificuldade da atividade proposta:

*No meio da aula, [o professor] pega a chamada: “Tal pessoa, por favor, venha no quadro e resolva tal problema.” Era uma tensão. Várias vezes quando você sabia que o exercício era muito difícil, [você pensava] “Não vou pra aula, se eu for pro quadro, não vou conseguir fazer.” (Bruno).*

*Às vezes, acontece de você ser chamado e o professor perguntar: “Por que você não sabe isso? De que prépa<sup>54</sup> você vem?” Então, fica claro que você tem que saber fazer. Você resolve uma coisa, mostra pro professor. E ele diz: “É claro que assim você sabe responder, o que eu quero saber é se você sabe resolver pelo meu método.” (Daniel).*

Daniel, outra vez, expõe a dicotomia existente entre os alunos que vieram das classes preparatórias e o restante minoritário do grupo. O questionamento do professor (*De que prépa você vem?*) intimida por dois aspectos: o da impossibilidade de um aluno da EC não ter sido “corretamente” preparado por uma das classes preparatórias, e aquele de uma determinada hierarquia entre as formações anteriores ao ingresso em uma GE, isto é, entre as diferentes “prépas”. Duas respostas são exigidas desse aluno: uma primeira, vexatória, expressa em língua estrangeira e discorrendo sobre uma realidade pouco conhecida do jovem, que é aquela de revelar que ele não possui o mesmo passaporte de ingresso nas GEs que é o concurso de aprovação, passado ao final das CPGEs; uma outra é de ordem prática, que se traduz na execução, sob pressão e sem nenhuma alternativa, da atividade solicitada (*Então fica claro que você tem que saber fazer*).

Ainda nesses últimos relatos, vemos que os jovens oriundos das classes preparatórias passaram por um longo e formativo processo de inculcação ao longo de sua escolaridade. Reencontramos nesse momento, como em muitos outros da análise das entrevistas, a leitura de Bourdieu (1989, principalmente), atualizada pelas experiências dos jovens em questão.

---

<sup>54</sup> Abreviação de Classes Preparatórias.

Um outro aspecto a ser focado na dinâmica dos grupos sociais nas propostas pedagógicas é a relação entre os estudantes estabelecida na escola para a prática de atividades pedagógicas. Sabemos que há trabalhos a serem feitos em grupo, ou em equipe de dois estudantes – chamada de binômio – e que é parte da política das ECs que os alunos estrangeiros trabalhem em equipes com estudantes franceses. Para tanto, supõe-se a necessidade da interação entre diversos grupos de estudantes. Na busca por se fazerem incluídos, há várias interpretações para a construção desse momento delicado e algumas das pessoas entrevistadas associam a dificuldade sentida à frieza dos franceses, em relação ao período de adaptação dos estrangeiros.

*Você se sente totalmente perdido [nas aulas práticas] e sente um baque; os franceses, você sabe como é, é um povo muito frio, não dão muita trela pra estrangeiro e você sente muito com isso, você se sente excluído no início das aulas práticas. [...] Tinha franceses que eram mais tranqüilos e davam uma mãozinha, você perguntava qualquer vocabulário e respondiam, tinham outros que não. [...] tem uns que são mais grosseiros, eles acham que o cara não está entendendo porque não quer. [...] causa problema quando o francês não é legal. O grupo [de trabalho] é o mesmo até o final do ano. (André).*

A sensação de exclusão que ronda as aulas teóricas se faz também presente nas aulas práticas, nos trabalhos dirigidos a serem feitos. A fala de André, que já havia vivenciado esse momento há mais de dois anos, quando de sua entrevista, registra que o aluno *sente muito* com o comportamento dos colegas e que por isso se *sente excluído das aulas práticas*. O entrevistado oscila entre a generalização e a particularização, como numa preocupação em *dar conta* (na sua fala) das diversas trocas vivenciadas: *os franceses não dão trela pra estrangeiro “versus” tem francês que é tranqüilo e tem uns que são mais grosseiros*.

Dois dos entrevistados procuram explicar essa falta de interesse dos franceses no que diz respeito em ajudar os estrangeiros, vinculando essa conduta não ao preconceito, mas a uma postura de isolamento requerida pelo trabalho proposto:

*Talvez o que passe pela cabeça [do colega francês] é o fato de eu ser estrangeiro, mas eu procurei levar mais pro lado do trabalho mesmo, de não querer ser incomodado. (Álvaro).*

*Em princípio não pode fazer binômio entre estrangeiros. Mas teve problema de estrangeiro não encontrar binômio, mas entendo que seja difícil pro francês, que tem que fazer um pouco do nosso trabalho. Não tem essa coisa de o francês chegar junto e perguntar: você quer fazer o binômio comigo? Isso é quase inaplicável. É complicado pra eles, eles têm que fazer o relatório, ficar explicando uma ou outra coisa que a gente não esteja entendendo. (Cláudio).*

As impressões que nos foram passadas, sobretudo nos depoimentos que se seguem, é que mesmo entendendo a filosofia do trabalho, os entrevistados podem ter dificuldade de se fazer aceitar como companheiro de trabalho pelos franceses, nos fazendo crer que a interação entre os diversos grupos de nacionalidade não é uma questão fácil a ser administrada ao longo da permanência na escola. Como ocupar seu espaço e se fazer visível, como confessar e tornar públicas suas dificuldades parecem ser questões imperiosas num campo ocupado por alunos e professores (que também, por vezes, são ex-alunos) conscientes das regras da semântica espacial.

*Tive dificuldade até em arranjar binômio, porque quando os franceses iam trabalhar com a gente... Porque era estrangeiro ou eles achavam que iam fazer o trabalho sozinho, porque a gente tinha dificuldades na língua, então eles sentiam um receio de trabalhar com estrangeiros. No segundo ano também teve isso e eu cheguei até a fazer binômio com uma chinesa que não tinha ninguém pra fazer binômio com ela nem comigo. (Álvaro).*

*A escola incentiva trabalhos em dupla e motiva que os estrangeiros façam com os franceses. Natural. Só que, por exemplo, os franceses, pelo menos alguns, fogem. Fogem mesmo. Por quê? Às vezes, você não consegue compreender na mesma velocidade deles, porque tudo é muito rápido. Então quando o trabalho é de grupo os franceses fogem da gente porque eles sabem que nós não temos tanta preparação, a gente não consegue discutir com eles, por uma questão de língua também. Eu sempre brinco, dizendo que estou na “Equipe Resto”, que é aquela equipe que ninguém quis e aí eu formei, ou entrei naquela equipe que ninguém queria. (Daniel).*

O distanciamento que existe entre a inclusão que a escola pretende e a realidade vivida pelos alunos entrevistados se faz sentir em vários momentos dos relatos acima: o binômio aluno estrangeiro/aluno estrangeiro, narrado por Álvaro, a “Equipe Resto” de que fala Daniel, são estratégias paralelas ou alternativas não-ortodoxas encontradas para resolver de uma forma doméstica um problema que ainda não foi solucionado pelos responsáveis pela internacionalização dos estudos.

Assim, como temos relatos de exclusão, surgem, na totalidade de entrevistas coletadas, uma seqüência de relatos que exprimem maior facilidade no trânsito entre os alunos da UFC e seus colegas franceses, narrando a colaboração desses últimos durante os trabalhos, permitindo-lhes inclusive fazer progressos na língua escrita e ajudar-lhes na eventualidade de uma apresentação oral:

*Tinham os trabalhos escritos, mas sempre que tinha um trabalho assim, colocavam a gente com um estudante francês no grupo e geralmente eles se ocupavam dessa parte escrita, ou senão eles revisavam nosso texto. (Breno).*

*Todo trabalho escrito eu faço com um francês que não gosta de escrever; ele me ajuda muito, tudo o que eu não entendo ele me explica, mas pra escrever e fazer os relatórios eu falo: “Não dá, se o professor descontar a nota do francês, sabe que não vai dar.” Ele: “Não! Você escreve francês melhor que eu. Vai! Pode fazer.” (Carla).*

*Trabalho em equipe é bem interessante. É onde a gente se entrosa mais com os franceses. Eu procuro fazer sempre com os franceses, não pra eles ficarem me ajudando, mas pra já ir treinando pro momento da apresentação. (César).*

A presença de alunos estrangeiros, mesmo não sendo novidade nas ECs, e fazendo parte de um processo institucionalizado de mobilidade estudantil, ainda provoca resistência e incompreensão de alguns professores que demonstram dar prioridade a bons resultados acadêmicos, desconhecendo as condições psicológicas e sociais dos estudantes não-franceses. Embora existam algumas medidas para proteger o aluno estrangeiro – tais como 50% a mais de tempo para a resolução das provas ao longo do primeiro ano e o direito a exames de recuperação –, ainda surgem algumas contradições entre o discurso da internacionalização dos estudos e aquilo que revela o dia-a-dia do estudante brasileiro. A primeira delas, que já foi analisada, diz respeito à interação entre alunos que cursaram e que não cursaram as classes preparatórias ao longo dos dois anos de estada nas ECs. Em seguida, é preciso lembrar que todos trabalham para manter a reputação das GEs, de onde muitos deles vieram, e por isso, não parece ser de bom tom abrir exceções, fazer concessões, ou compreender os problemas por que passam os alunos.

Um dos professores que entrevistamos e que está constantemente em contato com os alunos estrangeiros da ECL procura fazer uma mediação entre os

professores e os alunos não-franceses. Em seu discurso nota-se que é patente que a indiferença de alguns dos professores daquela instituição à situação dos alunos em mobilidade é mais uma vez a constatação do relativo despreparo das ECs para a acolhida de estudantes internacionais.

*As provas passam por uma dupla correção, para evitar grandes desvios de notas. Tentamos levar muita coisa em consideração. Tem muitos professores que são sensíveis a isso, mas tem outros que dizem: “A marca da Escola Central não está em liquidação. Um diploma deve ser merecido. Todos estão no mesmo molde, devem ser avaliados igualmente”. [...] Os estudantes têm uma hora a mais de tempo pra fazer a prova no primeiro ano, temos reivindicações de alunos que gostariam de ter esse mesmo tempo no segundo ano, mas os professores não concordam. [...] Quando surge um problema no conselho, eu tento explicar o caso de alguns, porque tem um lado cultural que nem todos os professores apreendem. Tem algumas dificuldades que eles não entendem. Procuramos evitar ao máximo os grandes problemas. (Prof. Antoine).*

Por seu lado, os alunos relatam situações constrangedoras promovidas por um ou outro professor.

*Eu tinha um professor que era xenófobo de carteirinha. (Breno).*

*Lembro também de uma professora que eu acho que não gosta dos estrangeiros porque ela já deu jeito de perder trabalhos, de só chamar os estrangeiros pra resolver os problemas no quadro. (Carla).*

Ainda no discurso de Carla, há o desabafo de um mal-estar vivenciado com uma colega de curso, além do reconhecimento de que os mecanismos implementados para ajudar os alunos estrangeiros são válidos, baseados no fato de que esse grupo não tem o mesmo nível dos alunos franceses.

*Eu passei por uma situação difícil numa prova de recuperação. Eu achava que ia ter meia hora a mais pra fazer a prova, mas isso não foi dito antes. Chegou a hora, foram recolher a prova e eu falei: “Os estrangeiros têm meia hora a mais, não é?” Aí, uma menina, que era minha vizinha e aparentemente não tinha nada contra mim começou a protestar: “Não, não, tem que ser igual pra gente...” Como se a gente estivesse no mesmo nível. [...] Tem também o caso de alguns estudantes franceses começam a olhar pra gente e pensar: “Ah, esses estrangeiros não sabem de nada.” (Carla).*

Quatro entrevistados emitem depoimentos interessantes que focam a identidade do estudante de uma EC francesa, como já vimos, uma realidade particular do ensino superior francês. Em dois relatos, há a consideração do aspecto como uma das dificuldades a superar na trama da interação entre alunos estrangeiros e não-estrangeiros admitindo que há um preconceito e discriminação contra aqueles que não têm a linhagem nobre e típica dos destinados às GEs. No terceiro dos relatos que se seguem a tônica da fala aqui apresentada é a de conformismo e aceitação de que há grupos diferenciados nas ECs, enquanto o último incorpora a experiência de pertencer ao grupo de alunos das centrais como elemento, agora definitivo e indelével, de construção de sua nova identidade:

*A maioria [dos alunos franceses que entram nas ECs] passou pela classe preparatória os outros são admis sur titre porque algumas pessoas que estão no quarto ano da universidade e são os melhores alunos conseguem enviar um dossiê e são admitidos. [...] Inclusive eles [...] sofriam o mesmo tipo de preconceito que a gente. Os franceses ficam com sentimento porque perderam dois anos de vida deles só estudando [...] e eles ficam constrangidos porque a pessoa é mais fraca, porque não passou pela prépa. (André).*

*Tem francês que é muito gente boa, mas tem aqueles que acham que são os melhores, mais inteligentes. (Clarissa).*

*Os alunos da EC são respeitados na França, a gente como brasileiro tem que ver isso [o orgulho de ser de uma EC] como um aspecto bastante compreensivo. (Bernardo).*

*Eu tinha muitos amigos em Paris, já na Escola... os centraliens<sup>55</sup> são elite, entre aspas, da França, eles se sentem um coisa que pra gente é tão normal, a gente chega lá sem noção, nem sabe qual é o know-how da escola, mas pra eles, eles se sentem o máximo. Lá eles são muito bairristas. Tem o caso de uma empresa que é de um centralien, você chega lá pra pedir emprego como centralien, você tem mais chance que um que não é centralien. É uma coisa boa e uma coisa ruim. É como a maioria dos políticos que são da ENA ou da Polytechnique, [...] Gostei de ter sido centralien, ainda sou, ainda sou. (Cleiton).*

Assim, o processo de autoconhecimento e construção de sua identidade é freqüentemente complementar à compreensão do outro, no caso, o colega francês, aluno da EC. Um dos aspectos mais focados foi novamente a questão da inclusão

---

<sup>55</sup> Optamos em não traduzir o termo no texto, para preservar a autenticidade do discurso.

nos diversos grupos. Para o grupo dos já duplo diplomados, há o relato de um ou outro momento mais delicado da sua estada na França, mas talvez graças ao distanciamento, foram unânimes em dizer que não vivenciaram cenas de preconceito ou racismo. Um dos entrevistados do grupo II, embora sentisse uma abertura e curiosidade dos franceses à cultura brasileira, afirma que foi desrespeitado *várias vezes*, mas compreende que isso *faz parte do jogo, fui pra lá sabendo* (Bernardo). Um contemporâneo seu fez da dificuldade uma aprendizagem, para este outro entrevistado, a maioria dos colegas o acolheu bem:

*Outra dificuldade: a diferença cultural entre brasileiros e franceses – também é um ponto positivo, mas também é uma dificuldade – a gente nota que o pessoal é mais frio, a gente nota que eles não têm tanto tato, digamos, diplomático como os brasileiros. [Na escola] procuravam mesclar a gente com os franceses, algo natural, não vejo isso como desrespeito, vejo como algo natural. (Bruno).*

*De pouquíssimos você notava que tinha aquela coisa de olhar torto, de: “Ah, estrangeiro, está invadindo meu país.” (Breno).*

Do grupo em formação na França, há um relato em que o entrevistado diz perceber diferenças entre os franceses filhos de franceses e os estudantes radicados na França, mas pertencentes a famílias de imigrantes:

*Os franceses têm o jeito deles, mais fechadão, de difícil acesso. [...] Quer dizer, o “francês francês” é bem fechado, meus melhores amigos franceses são de origem árabe, são mais parecidos com a gente, de abraçar, de falar, de ficar zoando um com o outro. Os franceses são mais polidos, mais educados, que não é o estilo brasileiro, então é mais difícil, tem uma barreira, vi isso até o fim [da estada], o “francês francês” é assim, mas o de origem árabe não, já tá amigo logo no começo. (Cleiton).*

Cotejando essa análise, surgem explicações para essa situação de tensões. De um lado, podemos elencar todas as dificuldades de nível, de metodologia de ensino-aprendizagem, de adaptação, de aproximação e estranhamento do colega francês, entre outras. Por outro, temos o desconhecimento de termos técnicos em francês, ou mesmo a dificuldade em compreender longos textos (orais ou escritos) em língua francesa como um outro agravante para a aprendizagem das disciplinas, bem como no momento das avaliações.

A fim de interpretarmos a visão do entrevistado acerca da dupla formação obtida por meio da experiência internacional, solicitamo-lhes que fizessem uma comparação entre os estudos da UFC e aqueles da EC. Muitos dentre eles associam as dificuldades vivenciadas durante as atividades pedagógicas ao nível e à metodologia de ensino das ECs que lhes parecem perfeitamente adequados aos alunos formados pelas classes preparatórias. Considerando seus depoimentos, são experiências bastante diferentes daquela vivenciada por eles no Brasil.

*Para o francês, vindo das classes preparatórias, é “só festa”, com o brasileiro é o contrário. Começa o período das dores. [...] Tudo é mais rápido lá, tem que ter uma base muito boa. (Breno).*

*No Brasil, a gente é acostumado a um tipo de aula, a um tipo de prova, aqui é tudo diferente. As aulas correspondem ao conteúdo de três aulas no Brasil. A cobrança também é diferente. A prova exige mais do aluno. (Camila).*

*O nível é altíssimo, o povo só faz estudar. (Denise).*

*Aqui, eu morro de estudar e não garanto nada, posso ir super mal na prova. Não sei o que é isso, é muito horrível. (Clarissa).*

*Os franceses já vêm com uma bagagem muito forte de Matemática e Física que a gente aqui não tem. (Ana).*

*Quando você chega aqui, porque você não fez prépa você não consegue acompanhar o ritmo da escola, entendeu? Então você não consegue aprender tanto. E como são tantos domínios diferentes você não tem tempo de estudar pra aprender, você tem tempo de estudar pra passar. O ritmo de provas é assim fantástico, milhares de provas pra você ficar estudando, termina uma começa outra, termina uma. (Daniel).*

Um dos professores-tutores brasileiros detalha longamente essa nova realidade a que o aluno brasileiro se confronta:

*O estudante de uma Escola Central tem um volume muito importante de horas de sala de aula. Tem aula de manhã e de tarde e ainda tem que estudar. Tem tarefas a cumprir, então muitas vezes, ele fica os três turnos do dia, os sete dias da semana, os trinta dias do mês durante o período letivo realmente com muita intensidade e dedicação. Invariavelmente, uma aula de um módulo corresponde aqui no Brasil a no mínimo umas três aulas, em termos de conteúdo dado em sala de aula. Um outro aspecto importante é Física e*



*Matemática, o estudante nosso ainda sofre pela descompensação, pelo grau de profundidade de conteúdos de física e matemática [...] lá é mais exigente do que aqui. (Prof. Luís).*

Ainda sobre esse movimento de comparação, um dos aspectos mais recorrentes é o da complementaridade entre as duas formações, ou seja, a contribuição da visão generalista – ministrada durante os dois anos de estudos de tronco comum nas ECs – para a construção do perfil profissional do jovem duplo diplomando. Alguns deles consideram duas faces de uma mesma realidade, para outros, esta é uma característica que permite a distinção entre as duas experiências formativas, como veremos nesses dois exemplos:

*A escola lá é generalista e você consegue aprender coisas de diversas áreas. Aqui, você fica às vezes muito concentrado no curso e aprende só aquilo e deixa de ver outras coisas. (Álvaro).*

*Nada a ver uma com a outra, é totalmente diferente. Aqui é totalmente direcionado a se tornar engenheiro civil [seu curso na UFC] e é muito baseado em coisas técnicas e bastante distantes das empresas. Lá é direcionado para você abrir sua mente em vários aspectos de engenharia em geral e também nos aspectos da gestão muito ligado à empresa. Lá a forma de pensar é diferente, a abordagem das provas é diferente, mas eu acho um ponto positivo, se fosse pra lá pra aprender coisas que eu aprendo aqui, a única vantagem seria a parte cultural, assim, não é uma vantagem cultural, acadêmica, profissional e tudo mais. (Bruno).*

César tem uma perspectiva clara do que isso pode aportar para seu futuro profissional:

*Apesar de eu estar fazendo engenharia civil, não penso em ficar a vida toda como engenheiro de obra, eu penso mais em ir pra área da gestão. (César).*

Apenas uma entrevistada se mostra desmotivada com o fato de se deparar com um ensino generalista, não tendo encontrado sentido, nem no conteúdo apresentado, nem na metodologia de ensino requerida, questionando a finalidade da aprendizagem:

*Como você não está estudando exatamente aquilo que você gostaria, não é exatamente... não tem nada a ver com o jeito da gente estudar aqui, me pergunto se vale a pena a gente estudar,*

*estudar e não estar realmente adquirindo o conhecimento que você vai usar. (Carla).*

Ainda no exercício comparativo dos currículos propostos pela dupla diplomação, há relatos que enfocam que nas ECs o rendimento dos alunos não é avaliado a cada disciplina, mas dentro de um grupo de matérias afins. Esses depoimentos nos parecem interessantes no sentido de revelarem muitas das estratégias desenvolvidas pelos alunos para se fazerem incluir no seu novo espaço de aprendizagem.

No interior do grupo de disciplinas, o que conta finalmente é a média das notas das diversas cadeiras<sup>56</sup>. Assim, o aluno pode compensar uma nota ruim com uma outra melhor de uma disciplina daquele mesmo grupo. Além disso, existe a possibilidade de fazer uma prova de recuperação, e por fim, o último recurso é a análise de casos particulares de alunos em dificuldade por uma banca de professores – o conselho de professores, ou o júri. Assim, de acordo com os relatos colhidos, a possibilidade de reprovação é bem remota, mas, nem mesmo essa consciência os priva de todo o estresse causado pelas situações avaliativas.

*Consideramos que quando se tem dez na nota, atingiu-se o objetivo. Se se tem 10, está validado. É preciso 10 em todas as médias, em todos os grupos de disciplinas. Ao final, quando se tem o diploma, as notas não têm mais importância. O objetivo do jogo é validar todas as etapas. (Prof. Antoine).*

*Corre o risco de perder disciplina sim, mas não é nada tão grave. Você perde a disciplina, faz a recuperação, você deixa pro segundo ano. Tem módulos que é muito difícil de atingir a média. Aquele que junta Matemática, Física, Biologia, Mecânica, todas as matérias que têm matemática, aí, é difícil não ir pra recuperação. (César).*

*Eu tenho que melhorar algumas coisas. Nada realmente desesperador. (Camila).*

As narrativas acima apresentadas se prestam à discussão sobre o caráter definidor e definitivo do concurso de acesso às GE. Como mostramos no capítulo anterior, o volume de estudos das classes preparatórias é paradoxalmente maior

---

<sup>56</sup> As notas das provas vão de zero a vinte.

que aquele das grandes escolas. Nossos entrevistados parecem ter percebido essa realidade, o que lhes dá uma margem de segurança.

*No começo, foi nota baixa, depois, foi subindo, subindo e acabou que deu certo, sempre com estresse, sempre estudando pra caramba. [...] A média lá é 10, em algumas eu tirei 10,1, mas é assim mesmo. (Cleiton).*

Interpretando alguns outros relatos, fica clara uma busca constante de equilíbrio entre as diversas disciplinas, tentando deixar transparecer suas qualidades intelectuais onde lhes fosse possível, rentabilizando seus esforços.

*O sistema francês não é muito de nota. Primeiro porque os professores já fazem uma prova onde é impossível tirar a nota máxima, [...] por mais que você estude. Então você chega aqui e começa a tirar nota baixa, acha que vai perder o diploma, que vai reprovar, que vai voltar pro Brasil, que vai ser um fracasso, que você vai ter que assumir um fracasso. Mas daí, você passa a estudar no sistema deles, por grupo de matérias. Nesse grupo de matéria, a média tem que ser igual ou superior a sete. [...] Nós, estrangeiros, nos damos muito mal em disciplina de cálculo – Matemática, Física – porque a gente não tem o preparo deles. Mas a gente manda ver em outras, na nossa especialização no Brasil, por exemplo, também em disciplinas como Comunicação. Porque quando tem apresentações, o jeito brasileiro de apresentar, de comunicar é sempre elogiado pelos professores. [...] a gente consegue se movimentar melhor [do que os franceses, em sala de aula]. Falar com mais clareza, até organizar uma apresentação melhor. Então tem disciplinas que a gente é tão bom, às vezes, muito melhor que os próprios franceses. Então isso acaba contrabalanceando e você consegue passar. [...] Se você não conseguiu atingir a média mínima, aí vai pro júri. O júri é composto por todos os professores. Eles vão analisar o aluno. (Daniel).*

Administrar a tensão dos exames e as notas baixas acarreta um problema de auto-estima em Clarissa, entrevistada durante sua permanência na França e extremamente entusiasmada pelo processo que estava vivendo, as notas eram, segundo seu relato, o único problema de sua vida estudantil. Interpretamos que esse mal-estar se deva a uma cobrança pessoal, visto que são todos acostumados a obterem bons resultados acadêmicos, e também existe um receio do julgamento dos colegas, que podem não a considerar merecedora do processo de internacionalização dos estudos. Abaixo, listamos fragmentos de sua entrevista que se complementam em sua auto-análise:

*A única coisa ruim é que tiro nota baixa. [...] Me sinto “a burra” [...] Tem franceses que acham a gente meio burra porque não está entendendo, que não tem o mesmo mérito deles de estar na centrale. (Clarissa).*

Cecília não expressa que suas notas sejam seu único problema, mas devido aos problemas que experienciou nos primeiros meses, passou por situação semelhante à de sua colega, emitindo parecer semelhante:

*No primeiro ano, com tudo o que passei [doenças dela e de seus amigos], minhas notas não foram boas, então fui pro conselho. Não foi uma situação fácil. (Cecília).*

Frente a tantos relatos de dificuldades de acompanhamento, às críticas tecidas à metodologia e uma narrativa onipresente de uma sucessão de notas baixas, encaminhamos a discussão para os aspectos de aprovação e reprovação na EC de alunos franceses e não franceses. Perguntamo-lhes também se em algum momento eles pensaram em desistir do programa devido a proporção das dificuldades que se apresentaram. Sobre desistência, com exceção de Breno, que por motivos de doença não finalizou os dois anos da dupla diplomação, o restante dos entrevistados se refere a essa possibilidade como uma das mais remotas e sempre associada ao baixo desempenho acadêmico por eles obtido, sobretudo no início da estada na França.

*Não pensei em desistir em nenhum momento, nem no mais terrível. (Álvaro).*

*Não me lembro de ter tido vontade de desistir, se tive foi quando tirei a primeira nota baixa. (Clarissa).*

*Tive vontade de desistir quando fiz uma prova muito ruim, daí, eu pensei: “O que é que eu estou fazendo aqui?” Mas passou logo. (Camila).*

Dentre as medidas de acompanhamento dos alunos, as ECs disponibilizam um serviço de orientação acadêmica, na figura de um professor orientador (*référent*), que é responsável por um número reduzido de alunos franceses e não-franceses com os quais se reúne periodicamente a fim discutirem a respeito das atividades e eventuais problemas dos alunos. Apenas um entrevistado menciona a existência

desse professor, e nos faz crer que o considera importante para seu bom aproveitamento na escola.

*Todos os alunos da escola têm um référent. Aí cada professor tem mais ou menos quatro alunos de quem ele é référent. Aí você marca, vai no escritório dele, faz uma reunião. Você fala sobre vários assuntos, em geral ele é extremamente aberto, te dá conselhos, tenta ajudar no máximo, tenta ajudar a encontrar um estágio. No momento do conselho, ele é teu advogado de defesa. (Daniel).*

Ainda sobre esse apoio institucionalizado dirigido aos alunos estrangeiros, as experiências mostram divergências quanto à sua eficácia. Na EC de Lyon, temos quatro relatos favoráveis – dentre alunos e professores responsáveis pelo serviço de orientação provido pela escola:

*Sou responsável pedagógico dos estudantes estrangeiros, há dois anos e meio, com o serviço de tutorado, sobretudo daqueles com dificuldade, sobretudo os duplo diplomandos, nós nos vemos regularmente. São, em geral, muito simpáticos, às vezes vêm na minha sala só pra dar um “alô”. (Prof. Antoine).*

*Somos solicitados constantemente. Sempre tem algo a ser feito, mas é muito viva e enriquecedora essa convivência. (Prof. Gérard).*

*Eu sei que sou tagarela mesmo. Então venho sempre aqui, é o trabalho dos professores, eu procuro ajudar, sempre dando um retorno, e mais, isso de falar me faz bem. (Cecília).*

*O professor diz que qualquer problema a gente pode procurar por ele. Eu acho muito bom, porque realmente ele vai fazer o impossível pra te ajudar. Às vezes com coisas que nem são da obrigação dele. Tem muito amparo aqui, é incrível. (Clarissa).*

No caso da EC de Marselha, o relato de um aluno e outro do professor apresentam visões diferentes do mesmo aspecto.

*Sou o responsável pela acolhida dos estudantes estrangeiros da escola. Fui recepcioná-los na estação, vim com eles até a escola. Acho que a escola é bem receptiva. Mas acho que os estudantes estrangeiros não vêem esse nosso esforço, acham que é normal. Às vezes penso que é pelo fato de eles terem tudo à mão. (Prof. Pascal).*

*Em Marselha, a gente não tem muita ajuda. Não tem psicólogo nem nada. O que existe é um responsável pelos estrangeiros que diz*

*assim: “Se tiver um problema venha falar comigo. Mas veja bem, se você não domina bem a língua você vai ter mais um problema, você não vai procurar alguém que fale essa língua pra desabafar.” E na real, ninguém procura por ele, por mais que tenha problemas. Porque por mais que ele se disponha, você percebe que são franceses e tem sempre aquela distância. Você tem certeza que no momento que mais precisar você vai ouvir um désolé. Eu vou procurar pra que, se sei que ele não vai fazer nada? (Daniel).*

Quando o professor Pascal diz que os alunos são acostumados a terem tudo *na mão*, entendemos mais uma vez a questão de que eles se julgam merecedores não apenas de estar onde estão, mas de usufruir de *benesses* típicas das elites. O relato, apresentado do professor da ECL, corrobora essa impressão, adjetivando o aluno das GEs de *blasé*, ou seja, desencantado.

Terminada essa interpretação dos estudos de Engenharia na EC, procuraremos analisar na seção abaixo como a escola provém as ferramentas lingüísticas para uma boa inclusão nos estudos do jovem em situação de mobilidade.

### 3.3.1.2 Estudos de línguas estrangeiras

A experiência nas ECs inclui a aprendizagem e vivência em língua francesa. O caráter internacional do convênio é reforçado pelo país de acolhida, quando da atribuição da bolsa EIFFEL, pela possibilidade de participar do curso de dois meses no *Centre d’Approches Vivantes des Langues et des Médias* (CAVILAM), na cidade de Vichy.

Esse período é fruto de idealização ao longo dos discursos dos entrevistados listados abaixo, uma vez que é freqüentemente comparado às situações adversas dos primeiros meses de adaptação na EC.

*Foi o melhor momento da minha vida, se não o melhor, um dos melhores. Porque lá a gente não tem preocupação com prova. (André).*

*CAVILAM foi bom. Tinha aula, mas também foi bom porque tinha festas. Mas também, porque depois que chega na escola é que o negócio aperta. (César).*

*No início, tudo é ótimo, até porque no começo tem Vichy, mas lá pra dezembro, janeiro, com as provas... o inverno aqui em Marselha nada funciona... (Cláudio).*

Os meses de experiência no CAVILAM representam para os duplos diplomandos a possibilidade de vivenciar a internacionalização de uma forma despreocupada e agradável, mostrando uma semelhança com os intercâmbios meramente lingüísticos. Depois do estresse da preparação da viagem e da ansiedade decorrente, a aprendizagem da língua francesa em imersão, a convivência com outros jovens em mesma situação, as atividades de lazer e culturais promovidas pela escola de línguas ou independentes dela, deram aos nossos entrevistados uma inédita sensação de liberdade, de descoberta de novas possibilidades, além da convivência intercultural, advinda graças à participação em curso de línguas destinado à formação internacional.

*Foi o melhor tempo da minha vida. As aulas eram um verdadeiro intercâmbio cultural, tinha espanhóis, chineses... (Bernardo).*

*É o período pra desopilar, você sai com aquela carga de saudades dos que ficam e chega lá, curso de francês, uma língua próxima do português. [...] acaba criando um laço de amizade muito grande com as pessoas que estão lá. Tem oportunidade de conhecer muitas pessoas, é ótimo. (Bruno).*

*Foi uma experiência ímpar, porque foi o primeiro contato que eu tive com outra cultura, me envolvi bastante com a família com a qual eu morei. (Breno).*

*Em uma palavra: surreal. Quando cheguei em Vichy, foi tudo perfeito. Primeiro é uma cidade pequena, segundo, você vai estudar línguas, um estudo legal, você conhece muita gente, pessoas de todo o mundo, é uma fantasia, você vê gente falando uma língua, outra língua, aquelas excursões, o principal que eu acho é você ir com setenta pessoas do teu lado, da tua idade, com a mesma capacidade intelectual, todos dispostos a serem teus amigos. Aí começa aquele negócio de namoradinha, sabe? Você viaja, uma coisa completamente diferente da sua vida normal, é muito bom mesmo. Aquele negócio era muito massa! (Cleiton).*

André e Bernardo, do primeiro e segundo grupos respectivamente, com o afastamento promovido pelo tempo decorrido entre a experiência no CAVILAM e a entrevista, são aqueles que conseguem exprimir superlativamente a comparação

entre as diversas fases de suas vidas, de forma a valorizar a experiência que iniciou seu processo de mobilidade.

Há apenas uma voz destoante, aquela de Camila, filha única e que associa à época vivida em Vichy a primeira manifestação de saudade. A falta de experiências prévias que a dotassem de mais autonomia, a levou a assimilar de uma forma definitiva o período inicial a momentos de solidão:

*Tem gente que ama Vichy, se sente de férias... eu nunca tinha passado tanto tempo longe de casa... (Camila).*

A transição entre o momento de aprendizagem de francês e o ingresso nas ECs se faz por meio de uma grande ruptura. O aluno se vê frente à uma segunda mudança em menos de dois meses. O clima festivo é substituído pelo cotidiano da vida universitária, imediatamente associada a um *inferno* por um dos entrevistados:

*No CAVILAM é muito bom, porque você tá treinando um pouco o francês, mas é chegando aqui que o negócio aperta. Alguns dias aqui, e já é um inferno, chega aqui, é esse inferno todo. É aquela vida de estudar muito, muito mais que no Brasil, é morar sozinho num quarto de 16 metros quadrados. (César).*

Cecília e Daniel, que não foram contemplados com a bolsa da EGIDE, lamentam não ter participado do estágio lingüístico em Vichy. Cecília o faz explicitamente, com a sensação de privação do momento da aprendizagem bem como da convivialidade que representa essa experiência, enquanto seu colega constata que seu nível de francês não é compatível com aquele exigido pela escola:

*Como já sabia de tudo antes, sabia que Vichy era tudo de bom. Aprender a língua, conhecer gente do mundo todo, passear, aproveitar o tempo. Essa foi a parte que senti mais [pelo fato de não ter recebido a bolsa], não ter ido pra Vichy. (Cecília).*

*É constrangedor [não falar corretamente] eu sei por que passei por algumas experiências na Escola... (Daniel).*

Além desses dois entrevistados, Cândido, da PUC de São Paulo e que participou da entrevista coletiva, também não fez o curso de imersão de francês como língua estrangeira (FLE). Embora minoria no grupo de participantes da nossa pesquisa, constatamos que a não participação no curso de formação lingüística no



CAVILAM pode se tornar cada vez mais freqüente, uma vez que as bolsas EIFFEL destinadas para o programa de dupla diplomação com o Brasil não são mais tão numerosas quanto o eram para as primeiras turmas de selecionados. Esse se mostra, portanto, um aspecto que deva ser examinado com mais atenção pelos organizadores cearenses da dupla diplomação.

Ampliando a questão da aprendizagem da língua em todo o contexto do período que o jovem passou no exterior, a falta de competência lingüística na língua do país de acolhida de nossos alunos se faz sentir nas entrevistas no tocante a esse critério de imersão na sociedade francesa. Considerando que o mundo da engenharia em uma EC é diferente daquele que o jovem conhece em seu curso de origem, as diversas experiências lingüísticas contribuem para a construção das competências referenciais e institucionais no desenvolvimento das competências cognitivas e lingüísticas.

Via de regra, todos os alunos estrangeiros das ECs se matriculam no primeiro ano em um curso de FLE de quatro horas no interior da EC. No segundo ano, de acordo com o nível apresentado, o aluno pode prosseguir sua formação em FLE, associá-la à aprendizagem de uma outra língua estrangeira ou se dedicar apenas ao estudo de uma língua que não o francês. De uma forma geral, a avaliação que fazem os estudantes dessa experiência é positiva, levando-nos a crer que os alunos conhecem bem os caminhos da formação de exceção que passa pela aquisição de mais de uma língua estrangeira.

*Eu gostava muito das aulas de francês porque misturava chinês, espanhol, a gente, japonês, toda nacionalidade. Era bem interessante. (Ana).*

*O que posso afirmar é que meu francês evoluiu do começo ao fim. Continuei estudando francês na escola, poderia ter sido dispensado, mas acho que ganhei em ter continuado. Fiz italiano no segundo ano. (Bruno).*

*Além do francês, estudei italiano no segundo ano. Lá faz parte do programa. (Breno).*

O professor coordenador dos aspectos lingüísticos da ECM deixa clara a política das ECs. Na sua fala, percebemos a amplitude de sua concepção de língua, englobando além das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, o

aspecto funcional da língua que deve servir à expressão e compreensão da cultura, com vistas a promover a inserção do falante no seio da sociedade que o acolhe.

*Nosso objetivo é que eles [os jovens em mobilidade] adquiram uma competência comparada ao bilingüismo, tanto no aspecto oral, quanto no escrito, que eles sejam capazes de redigir, de fazer um relatório escrito, de apresentar uma discussão oralmente. Não apenas a partir da língua francesa, mas com os critérios de organização que nos dizem respeito. Que eles compreendam também os comportamentos dos franceses, a maneira de ser e de agir dos franceses. Tudo isso faz parte de sua formação. (Prof. Pierre).*

Essa inserção pode se fazer de uma maneira diferenciada, segundo os capitais culturais que os alunos apresentam, e as escolas parecem estar atentas a essa questão. A dupla diplomação, como vimos, incentiva essa formação. Nas falas dos professores contactados, o Brasil sempre vem em comparação com a China, por serem dois grandes viveiros de alunos em situação de mobilidade na França. Se por um lado, o Brasil mantém laços culturais mais próximos com a França, facilitando o trânsito entre os dois grupos de alunos, a China, por sua vez, representa um empreendimento muito maior, devido às distâncias geográfica e culturais entre os países.

É importante mencionar o fato de que os alunos estrangeiros da EC estão vivenciando um ensino em francês de diversas disciplinas, entre elas o próprio francês, o que nos leva a estabelecer a compreensão da interface entre três modalidades ou percepções da língua. O francês é ao mesmo tempo considerado como língua de comunicação entre todos os atores do momento da escola; como língua de ensino, através da qual se expressam os conteúdos e os manuais, por exemplo; e como língua de aprendizagem, por meio das explicações, definições e comandos didáticos, por exemplo. Chiss (2005) considera que a língua de ensino pode ser opaca até mesmo para um determinado público de francófonos e sugere, um programa para os cursos destinados a acolher estrangeiros em formação que dê as ferramentas necessárias à escolarização:

Um programa [...] que coloque em primeiro plano a aquisição de capacidades lingüísticas cognitivas necessárias ao conjunto da escolarização em francês, ao mesmo tempo em que leve em consideração o repertório plurilíngüe do aprendiz e sua eventual cultura metalingüística em uma outra língua. (CHISS, 2005, p. 63).

Lallement, Martinez e Spaëth (2005, p. 4) chamam a atenção para o desafio do ensino em francês para um público de não-francófonos: “[...] não é de uma disciplina que se trata, mas do conjunto das aprendizagens dos quais o sucesso ou o fracasso podem determinar o futuro de um indivíduo.”

Isso se dá porque a aprendizagem ocorre em um contexto diferenciado, que é chamado de homoglossia, ou seja, aquele em que há “[...] coincidência entre o meio e a língua aprendida (por exemplo, a aprendizagem do francês em um país francófono, ou do japonês, no Japão).” (CUQ, 2003, p. 122). Assim, esse meio se constitui o espaço ideal para verificar as competências adquiridas durante as aulas, por meio das performances lingüísticas que o aprendiz é constantemente estimulado a realizar para acompanhar sua rotina. As situações de ensino homoglossia não se caracterizam unicamente pela onipresença da língua-cultura alvo em contextos não pedagógicos. Essa imersão implica que o aprendiz construa interpretações que não são unicamente lingüísticas, que ele se situe em relação ao país e ao povo que o acolhe, que reformule constantemente suas estratégias de interação, sejam elas lingüísticas ou socioculturais.

Em situação de homoglossia, os estudantes estrangeiros procuram tirar uma dupla mais-valia de seu investimento, a mais-valia técnica em seu campo de especificidade e a lingüística, o que lhes propicia a integração e a apropriação do espaço físico bem como a participação em diversas interações. Nesse contexto, o estudante é, ao mesmo tempo, aprendiz de uma língua estrangeira e ator social, expondo-se assim, à aprendizagem guiada e não guiada da língua alvo. Essa sincronia, que permite a constante avaliação do progresso efetuado e eventuais reajustes, é evidenciada por Borg (2005) como um dos trunfos dessa forma de aprendizagem em relação à aprendizagem tradicional e diacrônica do FLE.

### *3.3.1.3 Importância das associações na formação dos entrevistados*

A Escola Central propõe atividades coletivas tais como tardes e competições esportivas, clubes e festas. Obertelli (2003) atribui às atividades associativas um papel importante nas aprendizagens dos comportamentos sociais e afirma que as ECs não podem se furtar desse momento de socialização, centrados na formação

pessoal e na antevisão de competências, valores e saberes práticos importantes no aspecto profissional de cada participante.

A participação em algumas dessas atividades permite a vários estudantes a mediação entre a vida na escola e a vida em sociedade, a receptividade para com os colegas recém-chegados, bem como a construção de laços afetivos mais intensos, sendo estes aspectos relevantes nos discursos que se seguem, todos marcados por um efetivo envolvimento nos postos de responsabilidade nas diversas associações:

*Eu fui ao Bureau des Élèves que é tipo o Centro Acadêmico, eu entrei como responsável dos estrangeiros e um colega cearense como vice-responsável dos estrangeiros, então a gente adotou os que estavam chegando, não só os brasileiros como os outros. (Ana).*

*No segundo ano, acabei presidindo o clube latino. A festa de gala, a gente fez um bar lá, gigantesco, foi o maior bar da festa, foi muito bonito, tinha um canto onde tinha música ao vivo, com brasileiro cantando e francês cantando em português. (Bruno).*

*Lá dentro da escola você tem uma vida social, você tem clube de aviação, clube de estrangeiro, de beneficência, clube de não sei o que – pra tudo tem um clube. [...] lá eu idealizei a criação de um clube chamado de “Clube do Mundo”; era um clube que reunia os franceses que se interessavam por culturas que moram na França, e esse clube era uma espécie de apoio aos estrangeiros lá dentro. Era uma espécie de central do estrangeiro. (Breno).*

A multiplicidade dessas experiências transcorridas na EC e/ou patrocinadas pela instituição, transforma-se em um importante capital cultural para os jovens participantes do programa. Ainda são pouco numerosos os estudantes da UFC a possuírem tal vivência acadêmica e uma das marcas desse grupo restrito é que seus membros se mantêm estreitamente conectados entre si. Os duplo diplomados formam uma rede de jovens privilegiados pelo programa e prontos a se valerem dos benefícios dele advindos na sua própria formação, na inserção no mundo do trabalho, mas também na coesão do grupo a que pertencem como alunos e ex-alunos das ECs.

### 3.3.2 Outras vivências

A dupla diplomação não se restringe, evidentemente, às aulas e às atividades propostas pelas ECs. Muitos aspectos colaterais – mas de ampla importância – compõem o mosaico de experiência desses jovens no exterior. Nas entrevistas analisadas, surgem relatos de avaliação dos tempos e dos espaços de convivialidade e do trânsito entre diversos grupos, além de narrativas sobre as dificuldades e superações encontradas nesse caminho.

#### *3.3.2.1 Apropriação do tempo e dos espaços de convivialidade*

O tempo de e para a aprendizagem, bem como aquele da inclusão, parece ser capital para o sucesso da estada do jovem no país estrangeiro. Muitos são os relatos que se referem a mudanças que ocorrem entre o primeiro ano e o segundo de permanência na escola. O que há de novo em seu dia-a-dia, as transformações que percebem em si, as aprendizagens que foram incorporadas graças às múltiplas vivências, tudo tem valor diferente à medida que o tempo passa. A experiência parece, então, ser dividida em duas etapas: transpondo-se as dificuldades da primeira, tudo parece ser mais fácil, fluir com mais tranquilidade no segundo ano. Para além da sensação do final do primeiro ano letivo, o cumprimento do primeiro estágio, as primeiras grandes férias, a chegada do verão, as festas de formatura das turmas que os precedem, a chegada dos calouros (alguns deles, seus amigos, com quem partilharam a ansiedade da viagem e da chegada), a possibilidade de morar fora do campus universitário e em sistema de locação partilhada com outros jovens em situação semelhante a sua, às vezes de diversas nacionalidades, são elementos motrizes para que se encare o segundo ano como uma nova – e por vezes melhor – etapa da mobilidade.

*No começo, dá medo do desconhecido porque você nunca viu, nunca estudou daquele jeito, nunca esteve naquela situação. (Carla).*

*O primeiro ano passa rápido, deu pra aprender muita coisa. Já deu pra mudar muita coisa com relação à Escola, já me sinto mais íntima da escola, da língua, da sociedade em geral. Antes de vir, você*

*pensa que dois anos é tempo demais, quando você está aqui, você vê que não, você precisa desse tempo pra aprender. (Camila).*

*No primeiro ano, quando chega inverno e se soma ao começo que não é muito bom, é complicado. Mas é só esse início mesmo, pra poder entrar nos trilhos, depois foi perfeito, o segundo ano foi tranqüilo eu já estava totalmente adaptado, inclusive o rendimento até cai. No primeiro ano, a gente estuda muito, o rendimento é satisfatório, no segundo, a gente curte mais, mas tá na média. (André).*

*O primeiro ano passou muito devagar, o segundo, muito depressa. (Bernardo).*

*Eu estudava dez vezes mais pra tirar notas dez vezes mais baixas. Então, estudar mais ainda não dava, né? O negócio era estudar com mais qualidade. Apreendi isso com o tempo. (Cleiton).*

Nas falas: *aprender com o tempo, e você precisa desse tempo pra aprender*, está, a nosso ver, embutida a idéia de que a adaptação à nova realidade representa um processo longo, cuja extensão e dificuldade variam de aluno para aluno.

Camila faz uma análise mais demorada acerca do que mudou neles durante o período de adaptação e de vivência que só a experiência pessoal permite ajuizar e do que precisaram para contornar os eventuais problemas causados pelo descompasso entre a expectativa e a realidade.

*Quando a gente chega, tem muitas visões contrastantes. Primeiro, a gente tem muita vontade de ir; chega, acha tudo maravilhoso, lindo; depois, bate a saudade e acha tudo ruim, isso depois de dois meses. Então, é assim: no começo acha tudo bom, depois acha tudo ruim, mas aos poucos você vai vendo que não é assim, tem coisas boas e ruins, como aqui, no Brasil. Então no final de uns seis meses, com maturidade, você vê que tem os dois lados, com em qualquer lugar. (Camila).*

A participação em atividades extras não é muito freqüente no primeiro ano. Seja por uma questão de dificuldade de inclusão nos diversos grupos, ou pela sensação de que o tempo dos estudos é dominante em suas rotinas.

*No começo, eu não participava de nada, só das reuniões dos brasileiros. A idéia, agora que tá começando a melhorar [em relação a notas, adaptação, etc.], a gente vê que a gente não tá aqui só pra estudar, porque o que a gente mais aprende aqui não é só matéria. [...] Então eu botei na cabeça que vou começar a participar mais, eu*

*me candidatei a presidente do Clube Brasil, ganhei a eleição. (César).*

*Logo no início, me chamaram pra ser presidente do Clube Latino, mas pensei bem e não aceitei. Sabia da possibilidade de ser Jovem Embaixadora de Lyon. Isso eu queria muito, era pro segundo ano. (Cecília).*

Essa percepção da necessidade da compreensão da nova dinâmica do tempo de estudo e do tempo de lazer num contexto de grande competitividade como é aquele das ECs é intermediada pela participação dos diversos professores envolvidos com a mobilidade:

*[...] tem o caso de uma garota excepcional de IRA 9.900, ela começou a tirar nota baixa e me ligou, pediu um livro pra estudar, os professores pediram pra ela ir dançar, nadar, mas ela não fazia nada, não participava das viagens que eles fazem por lá, só estudando. Ela mirava tanto a perfeição que o professor disse que por pouco não a mandaram de volta pro Brasil. Porque ela só queria estudar. [...] Hoje ela mudou o comportamento e melhorou nas notas. (Prof. Pedro).*

Os espaços por eles divididos, o fato de se sentirem pertencentes a diversos, e por vezes pequenos grupos, como estudantes vindos da UFC, como brasileiros e como estrangeiros, fez/faz com que a vivência da e na escola se desse/dê de uma forma diferenciada daquela que se dá no Brasil. Morando em residências, ou dividindo apartamentos, viajando na companhia de outras pessoas, às vezes de outra nacionalidade, estagiando em uma outra cidade que não aquela em que se instalaram, dividindo os espaços coletivos das ECs, os estudantes descobriam outra maneira de se integrar e de interagir.

*No final das contas, é uma questão de se acostumar e você acaba vendo que, por exemplo, o fato de dividir a cozinha com o andar inteiro [da residência universitária] é bom pra sua interação com as outras pessoas; você vai falar mais, vai conhecer mais pessoas, não vai ficar tão só. (Camila).*

*De esporte eu gostava muito, futebol. Tênis era uma coisa que eu gostava muito e não tinha tido oportunidade de fazer e fiz lá. [...] Eu gostava muito desse clima de você estar num canto que só tem estudante, porque a gente morava dentro da escola. Esse clima de todo mundo estudante, jovem, eu gostava muito também. Você quer jogar bola e tem um monte de gente pra jogar com você. Não tem esse negócio de marcar não sei onde, ter que ter uma quadra... tem uma pelouse onde você pode fazer um monte de coisa, chamar a*

*galera, fazer um churrasco, levar o laptop... isso era muito bom, gostava muito disso, do ambiente, da galera a gente saía no final de semana, todo mundo lá. (Cleiton).*

As viagens, que são facilitadas pela autonomia financeira advinda da bolsa recebida e pela própria geografia europeia, além de fazerem parte da cultura de lazer do local, são sempre a atividade preferida durante o tempo livre dos estudantes bolsistas. É interessante notar o que diz, no último depoimento desse grupo, Denise, ainda em Fortaleza no momento da entrevista, que faz uma projeção de atividades de lazer que lhes serão possíveis graças à situação de mobilidade.

*Economizo em umas coisas, mas com viagens não economizo. Tenho a maior pena de ficar comprando coisas que não preciso, eu quero economizar porque quero viajar. (Clarissa).*

*Primeiro de tudo, aqui no Brasil a gente não tem uma cultura muito grande de viajar. Lá eu viajei bem mais do que viajo aqui. (Breno).*

*Eu quero aproveitar o máximo, sempre que tiver uma folga de estudo, eu quero aproveitar e viajar o máximo. Quero conhecer a Grécia, Itália, Espanha, tudo que tiver direito e a bolsa permitir. (Denise).*

O próprio calendário acadêmico das ECs proporciona e motiva essa evasão.

*Eu deixei de viajar uma vez e não é bom. Todo mundo viaja, a gente que está na escola não tem o que fazer... o melhor é viajar, fazer alguma coisa. (Camila).*

*Viajei. Tem a proximidade das outras cidades, dos outros países, mas também a necessidade, o estresse é tanto que nos períodos de férias a gente aproveitava mesmo, viajava. O próprio organismo francês que nos apóia, o EGIDE, manda toda estação do ano, uma brochura com as atividades. E a gente tinha um preço reduzido, por ser estudante. (Bernardo).*

Daniel, beneficiário da BRAFITEC, assim comenta a sua situação destoante das demais, e considera a idéia da importância das viagens para o bem-estar dos estudantes. No seu caso, entendemos que o tempo além de lhe permitir uma adaptação à cidade e à escola, lhe ensinou a procurar estratégias de superação da solidão, causada em parte por sua diferenciação social.



*Feriado de quatro, cinco dias, uma semana, seus amigos todos que tem a EGIDE ou não, os que têm a BRAFITEC, mas que sabe que no segundo ano tá garantido porque o pai vai poder financiar, todo mundo viaja. E você diz: “Ah, não posso ir, porque tenho que economizar dinheiro”. Você se sente como se não tivesse aproveitando. Todo mundo aproveitando, e você não. E o pior é que você fica só. Logo que cheguei, isso aconteceu, e digo, foi a pior semana da minha vida. Fiquei sozinho de fato, não tinha um brasileiro, então ficava em casa, sair sozinho na cidade não é a mesma coisa. Às vezes, sentia frio, era o começo do frio. Foi a primeira vez que lidei com essa experiência. Hoje tá mais tranquilo. (Daniel).*

Durante a entrevista coletiva, perguntei-lhes se estava valendo à pena a experiência internacional e um dos jovens (bolsista EIFFEL) me respondeu que a melhor coisa que ele achava era a possibilidade – sempre realizada – de poder viajar. Na parede de seu quarto, conforme ele relata e os outros confirmam, há um mapa da Europa, com os países que ele já visitou assinalados por alfinetes.

Assim, analisando os discursos, vemos que a transitoriedade da experiência, que se encaixa numa formação a longo prazo em sua universidade de origem e é transcorrida num período em que nossos entrevistados não tinham preocupações típicas da idade adulta, tais como com família (entendida como mulher ou marido e filhos), ou com emprego (ou a falta dele), pode ser considerada como um dos elementos importantes para a adaptação no exterior bem como para a sensação de bem-estar relatada pelos estudantes.

### *3.3.2.2 Transitando entre várias comunidades*

Muitos são os relatos que analisam a convivência entre os estudantes nas ECs. Esses discursos diferem entre si, de acordo com o grupo a que pertence o entrevistado, o que nos leva a pensar que as dinâmicas propostas pelas ECs foram se modelando aos poucos com a presença dos estudantes estrangeiros. Dentre os alunos do primeiro grupo, André relata que, na sua época e em sua escola, não havia muitos brasileiros e havia espaços de lazer, tais como sala de televisão, reservados para os estrangeiros, o que acabava concentrando esse grupo em um mesmo tipo de atividade. Ana expressa a decisão de ter se relacionado com os franceses com finalidades de aprendizagem:

*No início, a gente não andava muito entre brasileiros, porque não tinha muitos brasileiros. Eu tinha um contato muito forte com os italianos, os alemães, todo mundo. (André).*

*Eu não fiquei em grupo de brasileiros, não era do meu interesse. Eu e outro cearense lá da escola, a gente passava muito tempo com os estrangeiros. A gente saía pra cinema, mas na hora da festa a gente preferia ficar com os franceses mesmo, pra aprender. (Ana).*

Os demais grupos, apesar de evocarem alguns relatos em que a leitura de uma sensação de solidão e exclusão é evidente, ressaltam a idéia de que ser estrangeiro não apresenta nenhum tipo de problema particular, pois aproximadamente a 20% do efetivo das ECs é de estudantes estrangeiros. Há igualmente alguns relatos que falam da simpatia despertada pelo fato de serem brasileiros.

*Quando eu cheguei na residência universitária em Lyon fui muito bem recebido, quando sabiam que eu era brasileiro, já abriam um sorriso. (Bernardo).*

*A maioria acolhe bem porque gosta da cultura brasileira. (Breno).*

É freqüente nas entrevistas a observação que os brasileiros gostam de estar sempre reunidos entre si. Alguns criticam esse paradigma, que os isola cada vez mais do convívio de outros grupos de jovens e dificulta a aprendizagem da língua francesa, e há ainda os que procuram justificá-lo enquanto alguns se reconhecem nesse comportamento.

*Brasileiro anda sempre muito unido, o que acaba sendo um problema para a aprendizagem da língua. (Camila).*

*Os brasileiros são muito unidos aqui. A gente se junta, toca um violãozinho, fica conversando besteira, janta e tal. [...] No começo, quando a gente não tem um conhecimento muito grande da língua, a gente se junta mais, o que é meio ruim pra nós, pra aprender a língua. (César).*

Durante a entrevista coletiva, dois jovens avançam um pouco mais nessa discussão e dialogam da seguinte forma:

*Nós, os brasileiros, nos isolamos muito, às vezes, vem um francês almoçar com a gente, e alguém fica falando português, acho isso uma falta de respeito, o cara não vai voltar mais [a nos procurar]. (Cândido).*

*[...] acho que é mais uma forma de se proteger, no início ficamos juntos, pois é mais confortável, mas depois tem uma possibilidade de isso se tornar um ciclo vicioso. Nos sentimos isolados, nos unimos e isso virou um ciclo. Mas aos poucos isso vai se quebrando. Não ficamos muito com os estrangeiros porque ficamos entre brasileiros, ficamos entre brasileiros porque não temos amigos estrangeiros (Cláudio).*

Finalmente o bem-estar e o conforto de estar entre amigos da mesma nacionalidade é citado por um entrevistado ao descrever seu dia-a-dia na escola.

*Brasileiro se junta muito entre os estrangeiros, no começo. Eu fiquei mais com os brasileiros, que me faziam mais feliz, era a minha galera, minha cultura, meu jeito. Eu sempre tive orgulho de ser brasileiro, brasileiro é mais aberto. (Cleiton).*

O fato de serem estudantes estrangeiros também os unia aos demais estrangeiros da escola, ampliando seu grupo social. O sentimento mais geral é que a solidariedade entre estrangeiros parece mais forte do que entre franceses e não-franceses.

*Eu acho que estrangeiros numa mesma terra sempre têm tendência a se ajudarem. (Denise).*

*Os estrangeiros são diferentes [dos franceses], fazem amigos, saem juntos, mas os franceses não se misturam, tem algumas exceções, é claro. (Camila).*

Alguns dos professores franceses também expressaram sua opinião sobre o grupo de brasileiros em suas escolas. É uma imagem sempre ligada à alegria e à grande coesão do grupo.

*Os brasileiros têm tendência a fazer a festa entre eles (risos), mas é normal. Nas festas [onde há a participação de alunos de várias GEs], vemos as comunidades que se reúnem, primeiramente pela nacionalidade, mas o que os une também é o fato de serem centraliens. (Prof. Pierre).*

A constante reconstrução da imagem de si mesmo frente às novas exigências que lhes eram apresentadas, o reconhecimento do outro, em situação semelhante à sua ou não, em muito influencia a qualidade de vida do aluno em imersão. Vemos que a maioria deles reconhece a fragilidade das idéias pré-concebidas, ao mesmo tempo em que tenta decifrar o novo código ao qual está submetido.

Algumas das teias de amizade que se construíram entre os diversos grupos aos quais eles pertenciam perduram, laços mais fortes como relações amorosas também foram construídos.

*Eu mantenho contato com as pessoas de lá, eu sempre estou conversando. Eu já recebi três pessoas de lá e vou receber a quarta agora em fevereiro; fui pra lá uma vez; sempre estou ligando, e-mail, sempre. (Ana).*

*Já estava me sentindo em casa e passei a gostar mais das pessoas, da França de tudo o que é ligado à cultura francesa. (Fernanda).*

A sensação de ter vivido uma experiência única, que, no momento e na realidade cearense, caracteriza o grupo de estudantes em dupla diplomação, portanto, parece indelével.

Assim, de posse do histórico da mobilidade na UFC e, em particular, da construção e vivência dos duplo diplomandos em internacionalização de seus estudos e da interpretação que dão seus professores desse momento acadêmico, propomo-nos a verificar as marcas que a experiência trouxe para a vida pessoal, estudantil e profissional do jovem participante

### **3.4 Um fruto almejado da mobilidade: o capital de mobilidade**

A partir do que dispusemos como *corpus*, foi possível também verificar o que os estudantes pensam sobre a contribuição da experiência da dupla diplomação para a formação de um capital de mobilidade, pronto pra ser acionado sempre que preciso ou possível. O que percebemos é que capital de mobilidade é um dos ganhos paralelos mais importantes do programa, mas que nem sempre é facilmente

percebido ou freqüentemente solicitado, dado às circunstâncias em que se encontram nossos entrevistados. Alguns fatores como a juventude e a pouca ou nenhuma experiência profissional dos estudantes, a conjuntura familiar e as condições de empregabilidade de Fortaleza, e mesmo do Brasil, também atuam sobre essa realidade. Os professores-tutores da UFC que os conhecem muito bem e os têm acompanhado inclusive após a formatura nos ajudaram na análise desse aspecto.

*A maioria tem ido trabalhar fora do Ceará. Fazem seleção no Brasil inteiro, podendo até ir trabalhar fora do Brasil. [...] Eles colocam o mundo como horizonte. Três ou quatro deles estão na França novamente, por vários motivos: doutorado, NBA, casamento com um francês, emprego... [...] Eles não se restringem, pelo contrário. Todos querem fazer o mestrado, vão pros trainees<sup>57</sup>, ficam tentando, a tendência é que eles partam com algum tipo de envolvimento com empresas de outros locais. [...] Um deles me disse: “Pra mim, hoje, é praticamente indiferente morar aqui ou em qualquer lugar.” Eles ficam com a sensação de que aqui já não mais o satisfaz, não só pela falta de oferta, mas pelo horizonte cultural. (Prof. Pedro).*

*O estudante viu que pode ter qualidade de vida superior em outros locais, viu que ele é capaz de preencher os graus de exigências para competências que são adotados naqueles outros lugares e ele então se habilita pra ter novos horizontes na prática e partir daqui quando formado para ir pra outros lugares. Isso acontece sempre, de um modo geral. (Prof. Luís).*

*Teoricamente, eu não pretendo ficar em Fortaleza, porque em Fortaleza, o mercado, realmente, hoje em dia, é muito restrito. Pretendo ficar no Brasil, mas em Fortaleza, aí eu não sei. Não tem nenhum grupo empresarial que me interesse muito. Em São Paulo, ao contrário, tem grupos em que você pode crescer dentro da empresa. (César).*

*Minha prioridade seria começar a trabalhar [a entrevistada está terminando o mestrado]. Não necessariamente em Fortaleza, um emprego em uma empresa um pouquinho maior, fora do Estado, no momento, não estou procurando em Fortaleza. (Ana).*

---

<sup>57</sup> *Trainee* é uma palavra que serve tanto para designar programas de empresas visando à seleção e formação de recém-egressos de estudos superiores, quanto o beneficiário desse programa. Os trainees apresentam, de acordo com Silva (1998), um perfil comum: são jovens entre 21 e 26 anos de idade, recém-formados e egressos de faculdades consideradas (pelo autor) de primeira linha, tais como FGV, USP, PUC e algumas universidades federais.

As condições de vida mais tranquilas de que os entrevistados desfrutaram no exterior, respaldada pelo valor do diploma aferido pelas ECs, o momento de construção do percurso profissional e pessoal aparecem como perspectivas favoráveis à uma nova experiência de mobilidade, mesmo que ela seja encarada como passageira e temporária por uma grande parcela dos jovens em questão.

*Depois de me formar, quero fazer um intercâmbio nos Estados Unidos. Eu nunca fui para os Estados Unidos. Depois vir morar aqui na França. Hoje penso em morar aqui, coisa que não pensava antes. [...] Ganhando razoavelmente aqui, teria mais conforto do que no Brasil, de poder viajar, de ter uma liberdade maior no meu trabalho. (Clarissa).*

*Adoraria voltar pra cá [pra França], mas não sei como nem quando. Com meu namorado [também duplo diplomando UFC], temos uns projetos de morar fora enquanto somos novos. Criar nossos filhos em outro país que dê outra educação, e que eles falem duas línguas, que não tenha o problema da falta de segurança como tem no Brasil. Trabalhar fora e depois voltar pro Brasil, talvez. (Cecília).*

*Eu não sei exatamente onde vou trabalhar, é uma questão de países [a aluna namora um aluno francês de uma EC]. Se eu ficar no Brasil, eu faço meu mestrado, e trabalho paralelamente, no caso de eu voltar pra lá, com o diploma da centrale parto direto pro trabalho. A Europa é muito pequena, então agora eu vejo os outros países com mais proximidades, se eu fosse pra um outro país, também seria bom. Cada país tem sua particularidade, mas é tudo próximo. (Camila).*

Um trabalho que permita a mobilidade, mas cuja base seja no Brasil parece ideal para alguns dos entrevistados, que conheceram a realidade da profissão no exterior, e afirmaram ter gostado da experiência, mas preferem se fixar em seu país. No jargão empresarial, “partir em missões” é atividade reservada àqueles que ocupam postos de responsabilidade e destaque e que, por sua vez, não intimida os jovens entrevistados.

*Me interessa em voltar a França, mas não pra viver novamente, mas pra visitar ou fazer algum estágio, nada tão duradouro, não mais do que um ano. [...] Não sei se estaria muito disposto a enfrentar mais um período longo no exterior. [...] Depois que voltei, me apeguei mais à minha família, aos amigos mais do que antes e estou gostando de viver aqui em Fortaleza. Pretendo ficar aqui, é claro dependendo das oportunidades. Eu preferia morar aqui em Fortaleza, mas como é difícil encontrar uma indústria pra trabalhar e que pague bem, seja renomada, a opção é mesmo São Paulo. (Álvaro).*

*Me interesse em trabalhar com a França, mas não residindo lá. Queria ir em missões, residindo aqui, ter alguma missão na França e voltar. [...] Eu gosto muito da França, mas o Brasil é muito melhor. (Bruno).*

Uma interpretação para a evidência do bem-estar desses jovens durante a estada no exterior nos é apresentada por um dos professores da UFC. O professor Pedro associa a disposição do grupo de participantes a enfrentar as dificuldades e a perceberem mais os ganhos que as perdas ao longo dos dois anos de experiência à idade em que a mobilidade acontece. O gosto pela aventura e o desconhecimento e/ou a impossibilidade de apresentar alternativas e a inexistência de grandes exigências da parte do jovem, garantem a aceitação das limitações impostas pelos estudos e pela situação de alunos estrangeiros nas ECs. A fala do professor Jacques, da EC de Marselha, corrobora essa propensão para a mobilidade.

*Temos um aluno da dupla diplomação que se encontra fazendo o doutorado na França. Ele me disse que já não estava mais nem tolerando tanto as coisas da França, como o problema de espaço [na moradia] – quando eles são garotos, são garotos, tudo é novidade, tudo eles suportam bem. (Prof. Pedro).*

*Os brasileiros estão sempre prontos para viajar. Seja pra aproveitar a estada na França, seja pra procurar estágios em outros lugares. O desprendimento maior – aquele do seu país – já aconteceu. O resto lhes parece mais fácil. (Prof. Jacques).*

O apego à família ainda é um traço muito marcante dentre no grupo de pesquisados. Mesmo falando em mobilidade, Daniel, talvez por reconhecer ter responsabilidades financeiras quando da velhice dos pais, consegue projetar sonhos fora do Estado e mesmo do país, mas não se imagina longe do núcleo familiar.

*Com certeza, eu pretendo, se tudo der certo, ter uma nova experiência no exterior. E essa experiência que já tô tendo aqui já vai me ajudar muito a ter menos problemas ou a saber lidar melhor com outras situações, porque a vida é um ciclo, né? Tudo acaba se repetindo, tudo acaba acontecendo de novo. [...]. Tenho um sonho enorme de passar um tempo no exterior, um tempo. Mas pretendo voltar pro Brasil e morar no Brasil até o término de meus dias. [...]. Tanto faz, se no Ceará ou não, o importante é estar com minha família, que está em Fortaleza, mas tenho certeza que se eu for morar em outro Estado, eles vão me acompanhar, que eu vou conseguir levar tanto meu pai e minha mãe, porque meu pai já tem uma certa idade, já tá perto de parar de trabalhar e minha mãe também. Isso vai ser tranquilo, isso vai ajudar meu deslocamento. E*

*quem sabe até outro país eles possam ir comigo também, não sei. (Daniel).*

Para Cleiton, há uma incompatibilidade entre a vontade de partir e de aproveitar as oportunidades e o desejo de permanecer no círculo familiar e de amigos e constituir família.

*Moraria em qualquer lugar do mundo. [...] O que pega é o lado pessoal, maior tristeza quando tive de voltar pro Brasil, deixar gente lá. A mesma coisa aqui, de lá pra cá foi bem difícil e agora pensar de novo... partir pra lá de novo... o lado pessoal vai ser difícil sempre quis casar cedo, é difícil. Mas se eu pensar só no lado profissional, eu vou pra qualquer lugar. (Cleiton – aluno UFC/ECP).*

Considerando que é precoce falar em encaminhamento profissional via mobilidade para jovens que ainda estão em formação acadêmica e cuja situação familiar ainda é provisória, os depoimentos não podem ser interpretados como definitivos, mas como indicadores de um determinado investimento a longo prazo feito pela formações brasileira e francesa, pela família, e pelo duplo diplomando.

Entendemos que a mobilidade estudantil apresenta uma feição múltipla e rica de significados – o que se evidencia nas falas dos entrevistados –, mas chamamos atenção que são poucos aqueles que interpretam o fenômeno como uma dinâmica institucionalizada que faz parte de um contexto maior do campo educacional. Esse foco reduzido faz com que muitos não compreendam que são partícipes de um movimento maior da internacionalização dos estudos, e que portanto, tem direito a conhecer as regras do jogo que foi convidado a participar.



## **4 A MOBILIDADE ESTUDANTIL DE PARTIDO A E A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS**

Nesse capítulo, procuramos identificar, a partir dos relatos dos participantes da dupla diplomação, a avaliação mais distanciada que os mesmos fazem das competências adquiridas no exterior e porventura solicitadas no desenvolver de sua profissão. Esses jovens participaram de uma experiência rara e valorizada em nossa comunidade acadêmica que é a internacionalização de seus estudos. A presente discussão se divide, então, em três partes: as críticas apontadas pelos participantes da dupla diplomação; e os aspectos positivos da mobilidade e o que nos mostram as categorias de análise.

### **4.1 Críticas apontadas pelos participantes da mobilidade**

Apesar de todo entusiasmo com a experiência na dupla diplomação, alguns jovens entrevistados expressam críticas quanto à construção do currículo do estudante em situação de mobilidade. Há ressalvas no que diz respeito à efetivação do estágio do segundo ano; quanto à organização curricular e no que se refere ao encaminhamento profissional (ou pré-profissional) que lhes é apresentado quando retornam ao Brasil.

#### **4.1.1 A possibilidade de participação nos estágios promovidos pela EC**

O estágio do segundo ano, também chamado de estágio profissional ou técnico, mais longo (com duração de aproximadamente seis meses), do que o primeiro estágio – estágio operário – tem sido um motivo de tensão e negociação entre alunos e professores. No cronograma de atividades, ele é proposto ao final das disciplinas lecionadas na EC, isto é, a partir dos meses de maio ou junho, o que prolonga a estada daqueles que optam – ou tem a possibilidade – por incorporá-lo a seu currículo. Nas primeiras turmas não havia nada de estabelecido e alguns alunos

ficaram uns meses a mais do que os dois anos previstos, a fim de poderem ter a experiência de estágio em uma empresa francesa; os grupos intermediários conheceram uma regulamentação que os fazia retornar no prazo previsto.

*Se você for ver as justificativas que eles [os professores da UFC] deram pra gente não ficar seis meses a mais não eram satisfatórias. [...] Mesmo que atrase um pouco a formatura, é um preço que se paga bem pago (risos). (Ana).*

*O meu segundo estágio foi difícil de conseguir, porque é difícil ter um estágio de dois ou três meses, eles querem estágio pra cinco, seis meses, as turmas posteriores já entraram pra ficar seis meses a mais só estagiando, o que é muito bom. Agora, mais recentemente, os professores da UFC estão fazendo eles assinarem um contrato pra voltarem com dois anos, o que eu acho um absurdo porque se o cara conseguiu alguma coisa lá, é uma pena. (André).*

*Na hora de voltar pro Brasil, eu tive problemas, a faculdade não queria me deixar ficar seis meses a mais, porque eu optei por ficar pra fazer o estágio, a UFC ficou insistindo, dizendo que não era possível, mas eu fiquei. Não tinha bolsa, mas no estágio [numa grande empresa] ganhava o mesmo tanto da bolsa, o único empecilho estava sendo a faculdade, que eles até ameaçavam em dizer que eu não seria mais aluno daqui, perderia os direitos do diploma daqui e conseqüentemente o de lá, mas eu acabei ficando e outras pessoas ficaram também. (Bruno).*

Vejamos o que dizem os professores brasileiros a respeito desse assunto. No cuidado de não “perderem” nenhum de seus alunos para a tentação de permanecer na França, atrasando sua formatura e comprometendo o andamento do projeto da dupla diplomação, os tutores brasileiros preferem que os estudantes sacrifiquem a possibilidade do segundo estágio. Bernardo, da segunda turma participante da dupla diplomação, corrobora essa preocupação, e é o único dos estudantes entrevistados a se posicionar com o pensamento dos professores organizadores:

*Atualmente, eles têm feito apenas um estágio por conta do sistema escolar da França, as aulas começam em setembro. Então, normalmente eles têm aula até maio, minimamente abril, assim, eles tem maio, junho, julho, porque tem que estar aqui em agosto. Os estágios lá, normalmente, são de seis meses, tem pouquíssimas empresas que dão de três meses, então nós somos radicais, com o calendário da volta. Eles precisam estar aqui até as primeiras semanas de agosto. (Prof. Pedro).*

*Eu quis cumprir a seqüência padrão. Mas [...] para algumas pessoas, [a experiência no exterior] dura pra sempre. Conheço pessoas que não querem mais sair de lá, o que não é o propósito do duplo diploma. (Bernardo).*

Os grupos mais recentes têm procurado resgatar a possibilidade de permanecer um pouco mais na França. Essa reivindicação revela o caráter gregário do grupo, que se retroalimenta das experiências anteriores e dos contatos que os estudantes já estabeleceram, além de ser reflexo de uma grande vontade desses jovens de aproveitar todas as oportunidades que se apresentam.

Para os entrevistados que se encontravam na França no momento do depoimento, a prolongação da permanência no exterior era algo em vias de ser autorizado pela UFC e motivo de grandes expectativas.

*Quando vim pra cá, botaram na minha cabeça que eu era obrigado a voltar, não deixava fazer um estágio mais longo de jeito nenhum [...] Mas aí, a UFC tá começando a liberar, caso as notas sejam boas. [...] Então tem essa oportunidade de aumentar nosso currículo, nossa experiência. Quem fica aqui dois anos quase não estagia e chega no Brasil sem experiência. Então talvez seja interessante. Não sei, eu vou ver se fico, dependendo do ano que vem, se eu tiver com as notas boas, se eu tiver com condições e aparecer um estágio legal, eu não sou obrigado a voltar pro Brasil, não. Eu não me obrigo não. [...] Tô aberto. (César).*

*Comecei outra batalha, a de poder, como os estudantes de outras escolas brasileiras, fazer um estágio mais longo ao final do segundo ano. Ainda estou nessa luta, aliás, todos os alunos da UFC, com exceção de um, estão solicitando essa permanência mais longa. Estamos achando que vai dar certo. Já tenho umas propostas de estágio na área que quero, que pagam bem, vai ser muito legal. [...]. E aí, se conseguirmos, sabemos que outros que vêm depois da gente lá da UFC podem conseguir também, isso é importante, saber que outras pessoas também dependem dessa decisão. (Cecília).*

A leitura atenta do Aditivo I (Anexo I) ao Convênio nos permite afirmar que o plano de estudos traçado previamente pela universidade do aluno em comum acordo com a EC é quem dirige as atividades em “cursos, trabalhos práticos, estágios em laboratórios, seminários e congressos” do estudante na instituição de recepção, pois o mesmo documento, no tópico “Recepção dos estudantes do CT/UFC nas *Écoles Centrales*”, afirma que todos os participantes do programa de Duplo Diploma “[...] são beneficiários de todas as vantagens e direitos concedidos

aos estudantes de engenharia desta instituição e poderão prosseguir seus estudos segundo o plano de estudos.”

Podemos concluir que a oportunidade de cumprir com o estágio do segundo ano, a despeito da recomendação da sua universidade de origem, e de um eventual plano de estudos já acordado, representa para os entrevistados a continuidade da experiência que, de uma forma geral, se mostra positiva para a grande maioria dos participantes. Solucionados os problemas de adaptação do primeiro ano, desfrutando das vantagens (inclusive financeiras) da estada no exterior e já mais experiente e seguro de si, o duplo diplomando não hesita em enfrentar os professores-tutores da UFC, no sentido de reivindicar que sua seqüência de permanência na EC seja semelhante a dos demais *centraliens*. Para o nosso aluno, cuja situação de aluno estrangeiro já pode ter lhe causado alguns problemas de exclusão das atividades da escola, o constrangimento imposto pela UFC no que se refere ao estágio, que novamente os aparta dos demais, se apresenta de difícil aceitação.

Acrescentamos ainda que a flexibilidade recente dos professores-tutores em relação à aceitação do prolongamento da estada no exterior de seus alunos sinaliza um constante diálogo entre os parceiros na internacionalização dos estudos, sejam eles os alunos ou as outras instituições que promovem o mesmo tipo de mobilidade. A troca de informações e a constante reflexão sobre as próprias práticas evidenciam que a rede criada em torno da mobilidade internacional tem todo interesse em se atualizar e responder eficientemente às novas realidades que se apresentam.

#### 4.1.2 Encaminhamento pós-estada na França

Quanto ao aspecto do direcionamento pós-temporada na França, temos alguns depoimentos interessantes de estudantes que fazem contraponto às falas dos professores-tutores brasileiros. Álvaro lamenta a falta de opções para o futuro profissional do duplo diplomado em nossa cidade, o que leva a um encaminhamento para a pós-graduação, e não para o ingresso no mundo do trabalho. Bruno, que já se encontrava em *trainee* em uma grande empresa da cidade e participando de outros processos de seleção de empresas igualmente expressivas, não manifestou

em todo seu depoimento interesse em ingressar na vida acadêmica e gostaria de ter as mesmas opções que têm os alunos das ECs na França.

Nossos dados a esse respeito são insuficientes devido à fraca amostragem de jovens participantes do programa no mundo do trabalho. Dentre nosso grupo de entrevistados, sabemos que alguns engenheiros cearenses de dupla diplomação optaram por uma formação mais longa, ingressando em estudos de mestrado e doutorado.

*A idéia desse programa é justamente preparar profissionais pra trabalhar nas empresas, de preferência empresas francesas aqui no Brasil. Quando a gente chega aqui, os professores da universidade por mais que saibam do objetivo desse intercâmbio de formar nessa área empresarial, da indústria, eles procuram concentrar o aluno no mestrado. [...] Eu acho isso errado, diferente do pessoal do Sul, de São Paulo, que eles voltam e são encaminhados às indústrias até pelo fato de lá ter mais empresas e aqui o mercado não ser tão aberto como em São Paulo. (Álvaro).*

*Eles [os responsáveis franceses pela dupla diplomação] querem que o aluno saia de lá pra trabalhar numa grande empresa, é o objetivo deles. Aqui, eu acho que a UFC espera que os melhores alunos venham a ser professores, não sei se é exatamente essa mentalidade, mas eu vejo mais dessa forma. (Bruno).*

*A escola daqui [da França] não quer formar um técnico, ela quer formar um gerente, uma pessoa mais ligada à administração, é tanto que tem gente [alunos franceses] que sai daqui e vai trabalhar em banco, trabalhar em coisa que você nem imagina. (César).*

No depoimento que se segue, o entrevistado também relata uma formação diferenciada da ECs e voltada para a absorção – que se faz de forma quase automática – desses jovens por grandes grupos empresariais. Esse descompasso de encaminhamentos desvirtua a formação generalista desenvolvida nas ECs.

*O diploma das centrais já é suficiente pra eles serem empregados em empresas gigantes. As centrais realmente têm muito crédito com as empresas, têm uma credibilidade muito forte. (Daniel).*

Um dos professores entrevistados analisa a absorção acadêmica da UFC por meio de trabalhos e estudos nos laboratórios, dos regressos da dupla diplomação como um fenômeno natural e evidente.

*Nós temos, no nosso laboratório, grande parte dos estudantes que fizeram o duplo diploma na área de Engenharia Elétrica. Aí, você diz: “Como? Você está à frente do laboratório e impõe isso a eles?” Não. É porque nós estamos num laboratório de primeiro mundo. [...] Então, o estudante que provou isso, que abriu os horizontes e tem o perfil que se encaixa às ações desse laboratório, vêem aqui uma oportunidade de crescer mais ainda. (Prof. Luís).*

A dupla diplomação permite aos participantes vislumbrar possibilidades totalmente inéditas, desfrutadas maciçamente pelo aluno francês da EC. Porém, os duplo diplomados não gozam das mesmas prerrogativas do *status* de *centralien*, devido às exigências dos acordos e à realidade local na qual estão inseridos. Os alunos da UFC se sentem privados de uma das características maiores do ensino de uma GE que é a interface do mundo da escola com o mundo do trabalho, seja por meio do veto ao estágio do final do segundo ano, seja pela carência de perspectiva que se apresenta para ele, de posse de seu diploma. O valor que tem o diploma da EC no campo educacional francês não é o mesmo que ele assume aqui no Brasil. A falta de transparência de que já tratamos com Veltz (2007) dos diplomas aferidos por essas instituições, os desvaloriza mais que a raridade que esse título tem e que podia se transformar em um capital valorizado e desejado pelas instâncias empregadoras.

#### 4.1.3 Organização administrativa e curricular

São raras as críticas concernentes à organização da EC. Elas revelam o descontentamento com a estrutura quase escolar daquela instituição, que concentra poderes e decisões:

*Você tem o horário extremamente rígido, e não foi você que montou esse horário, você não tem escolha. Você não entra na sala atrasado, não sai antes da aula terminar. Outra coisa estranha, tem um horário que muda toda semana. [...] Você não tem a liberdade de escolher, assim, você não tem como programar uma atividade extracurricular porque não sabe o seu horário. E tudo chega pra você, tudo que você precisa tá na internet. Você recebe por e-mail. [...] Então, é assim: autonomia zero, liberdade zero. Tudo a escola faz pra você, o seu papel é atuar nesse joguinho que a escola simula, nessa vida que a centrale te manda fazer. [...] Eu acho isso meio um retrocesso. A gente brinca dizendo que está na alfabetização. Na faculdade, a gente vive os melhores anos da nossa*

*vida, você é dono de você mesmo, você é dono do seu horário, é dono de tudo, você faz o que quer. Aqui não há nada disso, é bem estranho assim. (Daniel).*

Outros relatos também mostram o inconformismo face a esse imobilismo imposto pela EC, mas desta vez, são centrados nas conseqüências causadas na organização dos estudos ou dos lazeres. Os dois últimos foram tomados em conjunto e dialogam entre si:

*Aqui tem muita irregularidade. A gente tem uma semana de férias e na outra semana “papoca” de provas. Em vez de fazerem duas semanas regulares, eles botam uma semana sem nada e na outra tem coisa demais. Então a gente até perde o ritmo. (César).*

*Essa semana, eu terei oito horas de prova seguidas. Acho isso um absurdo. (Cecília).*

*Isso também é herança da pedagogia das classes preparatórias. Todo mundo sabe que não é rentável, mas ninguém diz nada. Os professores argumentam que está no cronograma e que nada podem fazer. (Prof. Antoine).*

O longo relato abaixo nos permite concluir que há um desconhecimento do que representa a participação no duplo diploma no contexto único de formação de uma EC. O aluno Daniel precisou, assim, encontrar sentido em outros aspectos de sua vivência no exterior que justificassem seu percurso de internacionalização:

*Veja o que acho atualmente do programa [no final do primeiro ano letivo]: eu posso dizer que cheguei a me arrepender de ter vindo. Não gosto de ir pra escola, não gosto das aulas, não gosto do sistema, não consigo aprender o tanto que queria. E assim, se fosse resumir o programa em uma palavra, diria “decepção”. No entanto, por mais contraditório que seja eu recomendo pra todo mundo fazer. Por quê? Porque acho que o programa abre oportunidades fantásticas. [...] No Brasil, quando se fala em duplo diploma, a gente tem a noção de que vai ter um ganho acadêmico enorme, a gente está indo pra França estudar Engenharia de primeiro mundo, vai aprender coisas assim que você não teria oportunidade no Brasil. Isso é verdade, teoricamente. Quando você chega aqui, porque você não fez prépa, você não consegue acompanhar o ritmo, então não consegue aprender muito. E você não tem tempo de estudar pra aprender, só tem de estudar pra passar. Pra mim, ir pra França era isso, estudar. Então, me decepcionei por causa disso. Só que quando cheguei aqui, descobri – e é isso que me motiva a ficar – que a experiência que você tem no exterior não se resume somente à escola. A escola chega a ser o mínimo, às vezes. Porque o ganho*

*que você tem em convivência com as pessoas, e você tá numa cultura diferente, você tem a oportunidade de se abrir pra outra cultura, uma língua nova, de situações que você passa, assim, o fato de você estar longe de sua casa, aos vinte anos, que é um momento importante da vida, um momento-chave, que você tá realmente indo pra fase adulta. [...] Existem ganhos assim que são maiores que a escola, maiores que qualquer outra coisa. (Daniel).*

As duas formações, uma especializada e outra generalista, tendem a se complementar, mas o trânsito entre as duas exige do aluno um desprendimento de orientações anteriores que, por vezes, guiaram sua escolha de curso, num balanço de perdas e ganhos. No que concerne ao curso de origem, um tratamento institucionalizado do caso de cada um dos participantes, uma conscientização da parte dos professores (participantes diretos do processo ou não) e um acompanhamento das coordenações e pró-reitoria de graduação da universidade são necessários.

*Aqui, é complicado, cada curso tem a sua grade, tem disciplinas anuais, é complicado mesmo. (Prof. Pedro).*

*Eu acho que a grade do curso não é muito bem preparada pra receber a pessoa do duplo diploma. Há uma falta de comunicação entre a coordenação do curso e a pró-reitoria, quando eu voltei da França, minha matrícula estava cancelada. (Camila).*

O acompanhamento dos estudantes selecionados é feito de uma maneira bem personalizada pelos professores-tutores do programa da UFC. Como eles mantêm laços com a França, não raro estão por lá no momento da chegada dos alunos recém-selecionados, por outras vezes, vão a encontros e reuniões naquele país e aproveitam a ocasião e visitam seus alunos. Os estudantes reconhecem todo o empenho dos professores (da UFC e da EC) responsáveis pela mobilidade – que se dizem muitas vezes solitários nessa caminhada –, ao mesmo tempo em que criticam os demais professores. As críticas que os estudantes brasileiros fazem aos professores-tutores do programa, como vimos, se limitam ao aspecto do estágio do segundo ano e ao encaminhamento para a vida acadêmica, após a temporada na França.

Esses jovens, porém, são minoria na população de estudantes do Centro de Tecnologia da UFC – e o são também nas ECs. Esse é um dos aspectos que nos



permite dizer que há uma coincidência de enfoque do tratamento da questão nas instituições visitadas. Isso nos leva a crer que as coordenações e os diversos professores não se sentem motivados a quebrar sua rotina para entender as necessidades e especificidades da dupla diplomação.

*Tem professores não queriam abrir mão e nossas disciplinas são anuais. [...] Ainda encontramos resistências, tem professor que não quer mudar sua rotina de aula, de provas. [...] Nossa universidade é muito de instância: colegiado, colegiado, colegiado, é difícil a coisa fluir. (Prof. Pedro).*

*Quando vou explicar a situação dos estudantes estrangeiros [no conselho], tem professores que me dizem: “Estão todos na mesma situação, é o sistema, não posso fazer nada.” (Prof. Antoine).*

Vemos que não há uma boa comunicação entre os professores dos diversos departamentos ou das diversas áreas de conhecimento, visando facilitar a partida do aluno da UFC e sua estada e aprendizagem no exterior. Podemos concluir com isso que a segmentação dos currículos e uma visão extremamente academicista do papel do professor prejudicam a mobilidade do futuro engenheiro. Podemos pensar que essa resistência seja ligada ao fato de a mobilidade ainda ser um processo em construção em nosso país, mas ouvimos também dos responsáveis franceses a mesma constatação:

*Os professores da escola têm tendência em pensar que a única dificuldade do estudante estrangeiro é a língua. Mesmo compreendendo todas as palavras, o que já pode acontecer no início do segundo ano, ainda tem a questão da compreensão geral do texto, mas tem outros problemas, o aluno que vem das classes preparatórias tem uma rapidez de raciocínio treinada e aperfeiçoada durante dois anos, o que não acontece com os estrangeiros. [...] eu procuro discutir com os professores, mostrar que tem o lado cultural, que às vezes, eles não consideram, não levam em conta. [...] Tem alguns professores que dizem que o aluno estrangeiro está em situação de dupla diplomação, então não pode haver tratamento diferenciado, não se está fazendo uma “promoção” da marca Escola Central. Cabe aos alunos procurarem suas soluções. (Prof. Antoine).*

A análise dos aspectos negativos do programa por parte dos participantes parece-nos bem pontual, embora razoável. O descompasso existente entre a vivência acadêmica nas ECs – destinadas a formar para o mundo do trabalho, incentivadora de estágios e de projetos em conjunto com empresas –, e a estrutura

de funcionamento da UFC – fechada em si mesma, na sua organização curricular de graduação e pós-graduação –, é inquietante para os alunos participantes do programa, e deve se mostrar, a nosso ver, como uma questão a ser revista pelos professores organizadores da mobilidade, a fim de dar mais sentido à experiência de internacionalização dos estudos.

Um outro aspecto que nos chama a atenção é a pouca discussão que há em torno da absorção dos duplo diplomados pelo mundo do trabalho. Parece que essa informação, ao contrário das demais, não chegou aos jovens das seleções mais recentes, ou não repercutiu a ponto de inquietá-los. Mais preocupados com sua experiência no exterior e em todas as possibilidades que ela oferece no momento da inserção, concentrados nos estudos ou vivendo um dia-a-dia bastante diferente daquele que eles tinham no Brasil, o encaminhamento pré-profissional lhes parece uma realidade um pouco distante e por isso não pontua os relatos desse grupo. É perceptível também que as críticas são quase todas relacionadas a aspectos vinculados à universidade de origem, que possibilita a participação em uma vivência diferenciada ao longo de dois anos da formação acadêmica, mas, quando do retorno do aluno, não disponibiliza instrumentos de aproveitamento das competências por ele adquiridas ao longo desse período.

Gostaríamos ainda de salientar que é nesse momento da análise da experiência, e apenas nesse, que encontramos uma divergência de opiniões entre o grupo de alunos e aquele de professores. Enquanto os professores se mostram mais modelados à realidade da universidade local e de sua forma de trabalho, aos alunos interessaria uma maior articulação entre as propostas pedagógicas francesa e brasileira de formação de engenheiros. Essa desvinculação existente entre as matrizes formativas faz com que a experiência na EC, embora integrada no currículo, com aproveitamento de disciplinas e carga horária, se mostre como um hiato, tão grande é o distanciamento de posturas acadêmicas e administrativas relativas aos estágios e aos encaminhamentos que se dão ao término da graduação.

O que fica claro na interpretação desse ponto é que o programa duplo diploma da UFC ainda é uma iniciativa incipiente, restrita não apenas no que diz respeito ao número de alunos selecionados ou de professores envolvidos, mas a compromissos institucionais e de clareza de objetivos e estratégias. Mais uma vez, a limitação advinda de sua raridade traz tanto benefícios quanto prejuízos.

## 4.2 Elenco de aspectos positivos da experiência de mobilidade

A avaliação da experiência é, de uma forma geral, positiva. Todos expressam muita satisfação em terem participado, ou em estarem participando da dupla diplomação, mesmo que sob custo de alguns processos mais dolorosos de adaptação e reformulação de objetivos previamente traçados. Além disso, todos (sem exceção) mesmo aquele que não cumpriu todo o tempo de sua estada, aconselham (ou aconselhariam) os alunos dos cursos concernentes a procurarem oportunidades semelhantes àquela que eles vivenciaram. Muito se fala de aprendizagem – de línguas, de conteúdos ligados a sua futura profissão, de métodos de estudo, mas também de protocolos sociais e culturais –, adaptação, abertura para o mundo, novas perspectivas pessoais e profissionais. Analisaremos, nesta parte do trabalho, essas aprendizagens, sobretudo sob dois aspectos: o da competência em língua-cultura estrangeira e o da construção da autonomia, por meio da maturidade adquirida durante o período no exterior.

### 4.2.1 Construção da competência em língua-cultura estrangeira

O caráter internacional da dupla diplomação é acentuado pela aquisição da língua-cultura francesa, mas que pode ser interpretado – ampliando a análise para outras situações semelhantes de mobilidade – como a apropriação de novos códigos lingüísticos e culturais. Isso se comprova a partir da fala de quatro entrevistados que citam a importância de uma preparação lingüística ainda no Brasil, como um dos componentes necessários para o bom aproveitamento da experiência. Verificamos que não foi grande o número de entrevistados que exprime dessa forma a preocupação com o aspecto lingüístico, e inferimos que isso se deve ao pouco tempo disponível para os preparativos da viagem que concernia os primeiros grupos, e a oferta de um curso de imersão na França são responsáveis por essa postura. Como já apontamos, a aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira está freqüentemente associada como um dos elementos de motivação de todo tipo de mobilidade, inclusive para a dupla diplomação.

Vejamos como nossos entrevistados avaliam esse elemento da vivência no exterior e suas contribuições para sua formação. Dos nossos informantes, sabemos que André, neste momento da pesquisa, encontra-se na França, cursando doutorado, o que significa que a língua francesa continua sendo importante para sua formação. Mesmo com o lapso de tempo em que ele permaneceu no Brasil até o ingresso na pós-graduação no exterior, a aquisição da língua estrangeira apresenta-se como um fruto da experiência da dupla diplomação.

*Eu não perdi contato com ninguém. Agora mesmo o professor da escola que eu tô tentando doutorado esteve aqui, e elogiou bastante o meu francês. (André).*

Os outros colegas de seu grupo, já duplo diplomados, reconhecem a importância da aquisição da competência lingüística e cultural advinda com a experiência internacional, mas não se beneficiaram, até o momento da entrevista, pelo fato de serem fluentes – ou relativamente fluentes – em língua francesa:

*Eu acho essencial isso, do engenheiro saber se comunicar, ter conhecimento de uma língua [estrangeira] pra tentar desenvolver um projeto, alguma coisa que porventura venha surgir. [...] Até agora, profissionalmente, não tenho utilizado o francês, a não ser pra ler alguns trabalhos. Tem ajudado pra ler na minha área, pra entender e aplicar em algumas outras atividades no laboratório em que trabalho. (Álvaro).*

*Meu foco se voltou para o inglês, entrevistas em inglês. (Ana).*

No grupo II, temos o relato de Bruno, que fala da importância incontornável da língua inglesa para a vida profissional e considera que as outras línguas estrangeiras não são essenciais nesse processo. Para Breno, ao contrário, a aquisição da língua francesa parece tê-lo marcado de uma forma definitiva:

*Inglês é essencial, se você não falar inglês no meio profissional, ou pra fazer um mestrado ou pra trabalhar numa empresa você está fora, fora mesmo. Pelo menos em todos os processos que eu fiz, e passei por várias etapas que o inglês era solicitado, tinha que falar, escrever e tudo mais. As outras línguas, eu vejo que a segunda pra gente aqui é o espanhol, é importantíssimo, mas não é essencial. As outras, vejo como algo a mais, não é essencial. (Bruno).*

*Considero que o francês é a minha segunda língua. (Breno).*

Para o grupo que estava em formação na França, temos o relato de Clarissa que transmite todo entusiasmo da aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras. César, por sua vez, não é tão categórico em sua análise, mas acredita que será uma competência importante para sua vida profissional, e é o único a compreender a mobilidade como um fenômeno em expansão, exigência de um novo currículo de formação.

*Eu espero um dia trabalhar em vários lugares, trabalhar viajando. [...] Me disseram que se você for fazer algum negócio, assinar um contrato, qualquer negociação que você for fazer com um estrangeiro [...] você passa uma boa impressão quando fala na língua dele. (Clarissa).*

*[Aprender francês e viver numa cultura diferente] é um “a mais”. Um bônus. Falar inglês já é uma obrigação. Assim como o mestrado e doutorado estão também se tornando uma obrigação, acho que uma experiência dessa, um duplo diploma desse daqui a um tempo vai ser uma obrigação pra vida profissional. (César).*

Por fim, para o grupo IV, os dois entrevistados percebem a importância da aquisição da língua francesa, como uma distinção frente aqueles, igualmente competentes, mas que são fluentes apenas em língua inglesa, como fica claro na fala de Denise: *Na área profissional, a questão da relação das indústrias – compradores, consumidores que falam outro idioma – é essencial.*

Ainda sobre a questão lingüística, notamos uma ligeira interferência do léxico da língua francesa no discurso de alguns dos entrevistados brasileiros, seja na utilização de termos franceses (tais como *gare, école, pelouse, fier, rendez-vous*<sup>58</sup>), ou na tradução inadequada de uma ou outra palavra, gerando um vocábulo que não existe na nossa língua (acolho, ao invés de recepção<sup>59</sup>), ou que existe, mas com outra conotação como é, por exemplo, o caso de *carta*<sup>60</sup>, quando o estudante quer dizer carteira, cartão. Esse fenômeno, chamado de alternância de códigos<sup>61</sup> – *code switching*, é compreendido como um conjunto de fenômenos complexos, sistemáticos e consiste na mudança por um “[...] locutor bilíngüe, de língua ou de variedade lingüística no interior de um enunciado-frase ou de uma troca, ou entre

<sup>58</sup> Em português: estação de trem, escola, grama, encontro ou entrevista.

<sup>59</sup> Devido a influência da palavra francesa: *accueil*.

<sup>60</sup> Em francês, *carte*.

<sup>61</sup> Optamos por essa denominação, por considerarmos o conceito de alternância de códigos mais abrangente que outras denominações como *empréstimo, assimilação lexical* ou *mistura de línguas*

duas situações de comunicação.” (CUQ, 2003, p. 17-18). Essa interferência aconteceu em todos os grupos de alunos (sendo mais freqüente, evidentemente, nas entrevistas efetuadas na França), mas também no decorrer do depoimento dos professores brasileiros Interpretamos esse fenômeno como uma impregnação da língua francesa em determinados aspectos do cotidiano da dupla diplomação, que parecem ser mais bem expressos na língua em que eles estão compreendidos e em que foram apreendidos.

A vertente de análise comunicativa e interacional da alternância de códigos também contribui para a interpretação da escolha do léxico em francês por parte de nossos entrevistados brasileiros. Por se tratar de uma entrevista em que se sabiam compreendidos, caso arriscassem uma passagem de uma língua para outra ou um neologismo pautado em critérios de formação de palavras que não corresponde aquele da norma da língua portuguesa, e em que se sentiam a vontade para refazer, sempre que necessário sua linha de raciocínio, a alternância constituiu uma estratégia para superar lacunas ou problemas relativos a uma das línguas em questão, servindo também para afirmar sua própria identidade (em que o prazer de se dizer bilíngüe é evidenciado), bem como solicitar a participação em seu discurso do interlocutor/entrevistador.

#### 4.2.2 A conquista da maturidade

Começaremos esse momento do texto com a interpretação das dificuldades que, de acordo com os nossos entrevistados, surgiram durante a estada no exterior. Acreditamos que essa análise se faz pertinente porque por muitas vezes na fala que nos serviu de *corpus* a avaliação da vivência de exterior é associada à narrativa dos percalços da caminhada e das estratégias por eles encontradas para minimizá-los. Alguns problemas relativos aos estudos, acreditamos já ter focado no item 4.2.1. O que aqui nos propomos, é a fazer uma interpretação da análise feita pelos entrevistados sobre aspectos de ordem acadêmica, mas também de ordem mais pessoal, tais como adaptação e construção da própria autonomia.

#### *4.2.2.1 Dificuldades encontradas e estratégias de superação dos problemas*

O que trataremos de início, e que procuraremos fazê-lo com muito cuidado, são os relatos de casos extremos de dificuldade, inadaptação e rejeição ao programa. O que nos foi narrado, ao longo de todas as entrevistas, é parte da vida de cada um dos estudantes, a ele pertence e ele, mais do que ninguém, sabe mensurar a importância do que foi experimentado. A garantia do sigilo e da preservação de sua identidade que demos a todos em nada deve ter aliviado a tarefa de recontar os momentos de estranhamento e afastamento do restante do grupo de participantes. O desafio que nos instiga no presente momento é o de – por meio daquilo que nos revelam e desvelam as falas que se fizeram cúmplices da investigação – analisar a repercussão dos insucessos ocorridos na dupla diplomação na vida dos nossos entrevistados. Adiantamos que são poucos os relatos que nos encaminham a essa discussão porque não são muitos os casos de desligamento total do grupo em dupla diplomação e, dentre aqueles que entrevistamos esse contingente era bem pequeno em relação aos outros estudantes cujas dificuldades puderam ser superadas ainda no período da estada no exterior.

Temos conhecimento de três jovens selecionados que apresentaram problemas de adaptação à realidade da dupla diplomação, cada um deles em um momento diferente da experiência. Um dos informantes pertence ao segundo grupo, e que aqui preferimos não citar o nome, uma vez que no momento em que o entrevistamos nada aparentava que viesse a ter problemas de readaptação à UFC e assim não tratamos diretamente desse assunto durante nosso encontro. Esse jovem foi o primeiro a colaborar com a pesquisa, nos dando informações e contatos preciosos para a continuidade da mesma, e mostrou-se entusiasta com a oportunidade que tivera tido. Soubemos posteriormente, entretanto, por meio de seus professores, que ele tinha trancado as disciplinas daquele semestre e não encontrava mais motivação para continuar os estudos. Depois de muita insistência dos professores-tutores, o estudante manteve contatos com a Pró-Reitoria de Graduação da UFC, que o encaminhou ao serviço de acompanhamento psicológico da instituição, sugestão que ele acatou.

Interpretando a entrevista de Bernardo, também do segundo grupo, que desistiu da dupla diplomação, decorridos dezoito meses de sua estada na França,

identificamos alguns aspectos de sua vida pessoal que podem ter justificado a decisão de voltar precipitadamente para o Brasil. Em vários momentos, o jovem fala da difícil aceitação da distância por parte de sua mãe, queixa-se da falta de apoio dos professores franceses – que na sua interpretação – não se importaram com sua condição psicológica que se manifestava, inclusive, através da falta de saúde. Bernardo nos narra seus momentos de dificuldade e a decisão de retornar ao país. Logo no início da entrevista, ele é bastante evasivo, mas aos poucos vai detalhando mais esse momento:

*Eu não concluí o programa do duplo diploma, eu voltei um pouco antes do término. [...] Foi por motivo de saúde que eu voltei, aí optei por não retornar novamente pra lá. [...] tive a opção de vir e retornar quando me recuperasse, mas optei por ficar por questões pessoais e também profissionais. [...] Na realidade, foi um motivo pessoal que desencadeou um efeito sobre... Na verdade foram vários fatos, primeiro teve o fator pessoal que aí me deixou bastante abalado e eu fui definhando até chegar ao ponto que eu não podia mais controlar, aí começou a afetar a minha vida acadêmica e teve todo um... Uma série de conseqüências que me levaram a tomar essa decisão. (Bernardo).*

Por outro lado, esse jovem nos aponta muita integração com a língua francesa, tendo se preparado lingüisticamente para a experiência, Ele afirma que o francês é sua língua estrangeira mais fluente até a data da entrevista, e mostrou-se também muito engajado com e na escola, onde participou de atividades extra-acadêmicas, com a cidade, e com o grupo de amigos. Mesmo em suas condições, sem ser portador do duplo diploma, nos fala de seu entusiasmo pela experiência:

*Esse é o aspecto que dei maior ênfase quando fui selecionado [no trainee], a experiência fora. Recomendaria a outros colegas com certeza que participassem do duplo diploma. [...] as oportunidades que a gente tem são muitas. (Bernardo).*

Compreendemos que sua reintegração à UFC e à sua vida se fez sem grandes traumas. Bernardo reconhece o empenho dos professores do Centro de Tecnologia em ajudá-lo nos momentos difíceis e não descarta a possibilidade de voltar à França, depois de sua formatura, talvez na tentativa de fechar esse ciclo, de verificar que há outras possibilidades além da dupla diplomação.

*Eu tenho vontade de arriscar trabalhar lá, mas eu acho que teria a barreira de não ter o diploma. Eu pretendo ir lá nem que seja a*



*passeio, eu pretendo. [...] Não perdi o contato com as pessoas, com as empresas, inclusive onde fiz o estágio. [...] Quero aprender mais a língua. (Bernardo).*

Finalmente, um terceiro caso diz respeito a uma grande amiga de uma das entrevistadas do grupo III, do mesmo grupo, selecionada para a mesma EC e vivendo a experiência de não ter sido selecionada no programa EIFFEL de bolsas. É preciso dizer que, uma vez que não a entrevistamos, nosso interesse se direcionou, portanto, em conhecer o impacto de sua desistência sobre a permanência de nossa entrevistada. No início do primeiro ano, a entrevistada estava num quarto maior e mais caro da residência universitária, dividindo espaço e despesas com a colega. Com a partida da companheira, que coincidiu com o período de provas, em que Cecília não estava bem de saúde, Cecília se viu na obrigação de providenciar a mudança pra outro alojamento. Embora não tenha sido um período fácil para ela, a solidariedade manifestada para com sua colega é a tônica da sua atitude.

*A minha colega entrou em depressão, nós dividíamos o mesmo quarto, pra ficar mais barato, mas ela não estava bem, algumas vezes sacrifiquei provas e outras coisas pra ficar com ela, o importante é que ela estivesse bem. Eu de muleta, o pé muito inchado e cuidando dela. Ela, nas crises, dizia que queria voltar pro Brasil, finalmente em fevereiro, ela decidiu ir de vez. Já tinha ido ao Brasil, passar uma temporada, mas nada melhorava. Quando ela decidiu, falei pra ela que era melhor, ela não podia sofrer como estava sofrendo, tem vários caminhos pra ser feliz. Ela tinha que procurar o dela. Então ela foi embora em fevereiro. (Cecília).*

Nesse relato, como no precedente, a possibilidade de perceber que há uma alternativa que não implique na obrigatoriedade da permanência no quadro de duplo diplomandos ajuda a contornar a situação extrema de dificuldade. Para além desses três alunos, e talvez por conta da repercussão em torno dessas histórias, a desistência e o desligamento do programa, o julgamento dos diversos professores e colegas de curso, enfim, a prestação de contas, acompanhados da sensação de fracasso e frustração, são – como está colocado também em outros momentos de suas narrativas – um dos maiores temores por que passam os nossos entrevistados.

Uma vez interpretado esse momento de dificuldade máxima experimentado por alguns dos duplo diplomandos, e analisando outros trechos de suas falas, percebemos que outras adversidades pontilharam sua experiência. Muitos relatam o sentimento de saudade e da falta da estrutura da vida familiar como um dos

problemas mais persistentes. O início da temporada é sempre ligado a aspectos como a adaptação às novas condições de vida e de estudo, as primeiras provas e os primeiros resultados, a mudança climática com o inverno que se aproxima, são desafios a serem enfrentados.

*Quando chega perto do Natal, é uma fase complicada, mas durou muito pouco, graças a Deus. (Ana).*

*Soma o Natal, soma o inverno, soma o começo que não é muito bom. (André).*

*A grande dificuldade é a saudade. (Carla).*

*Senti saudade já em Vichy, mas apertou mesmo quando estava com um mês na escola, foram dez dias que eu fiquei triste, senti saudades, porque lá a gente fica num quarto sozinha, um pouco mais distante dos brasileiros que a gente já conhece. (Camila).*

Há outros dois relatos que se centram na saudade vivida por outros membros da família que acabou balizando um pouco também a experiência dos jovens em questão.

*Meus pais são separados, eu moro com minha mãe, lógico que ela sofreu muito, mas sempre me apoiou bastante, ela nunca disse pra eu não ir. Eu voltei uma vez pra cá, passei quinze dias, nas férias da primavera, por sentir que minha mãe sentia muita falta de mim. (Bruno).*

*Minha mãe desde o momento que soube que eu ia até o momento que embarquei, chorava todo tempo. (Breno).*

Outros entrevistados, entretanto, parecem não considerar a separação do ambiente familiar um obstáculo à sua adaptação:

*Desde quando teve a primeira turma do duplo diploma, eu já ia avisando minha família que eu ia fazer a outra seleção. Teve talvez uma preparação. O pessoal lá em casa sempre me apoiou quanto a isso. Como eu sou cabeça fria, não esquentei muito, me adaptei rápido. Talvez um mês eu tenha sentido falta da minha família, mas acabei me acostumando sem problema. (Álvaro).*

*Eu acho tranqüila a experiência de morar sozinha [...] Não tive problema nenhum, tive saudade e tal, mas normal. (Clarissa).*

*Quando vim pra cá, disse que queria passar os dois anos direto aqui, sem ir pro Brasil. As pessoas diziam que meus pais não iriam concordar e até que eu mesma iria querer passar uns dias no Brasil, mas até agora não tive essa vontade. (Cecília).*

Um depoimento interessante, exclusivo porque datado do início do programa, é aquele que nos oferece Ana, da primeira turma, que fala de um outro tipo de solidão ou de isolamento, gerado pelo fato de ser a única mulher brasileira de sua escola, durante o primeiro ano de sua estada.

*Na época eu era a única mulher [estrangeira] que estava em Nantes, não tinha amizade com as meninas lá. Eu era a única brasileira na época. (Ana).*

Um outro desafio a ser encarado é a nova imagem que os entrevistados precisam construir de si, nesse novo espaço de aprendizagem e convivência que é a EC. Os alunos brasileiros são – como vemos em seu perfil de estudantes – bons alunos, tendo sido acostumados a bons resultados escolares durante grande parte de seu percurso. Ao chegarem à França, esta situação muda, pois entre outras dificuldades, eles se deparam com um outro sistema de ensino-aprendizagem e de avaliação. Em um movimento dialético, está em construção a identidade de um outro sujeito, capaz de se perceber de outra forma, de questionar sua auto-estima. As reconstruções de si mesmo têm que ser constantes, como vemos pelos seguintes relatos:

*Eu saí daqui com os melhores alunos da faculdade, ao chegar lá [na EC], a gente é só mais um, digamos, aluno mediano. Você tem que se esforçar muito acima do que você se esforçava aqui pra conseguir seu rendimento e nunca vai conseguir o rendimento que tinha aqui. (Bruno).*

*Todo mundo acostumado em sair entre os melhores e chega lá e tem todos os problemas. Ninguém tá acostumado. (Carla).*

*Você vê os franceses tirando notas altas e você ali, sofrendo, estudando, estudando e tendo dificuldades, fica até um pouco deprimido. Hoje eu vejo pelo [lado] da experiência [...] eu jamais tinha vivenciado, porque aqui eu sempre fui bem e tirava notas excelentes, sempre eu era o cara que tirava as dúvidas, e lá não, peguei o papel inverso: eu procurando tirar as dúvidas com os franceses e passei na média... Foi difícil, mas valeu a pena. (Álvaro).*

*Você sai daqui como bom aluno e chega lá como um dos piores. Foi difícil, foi difícil, você sai daqui como “o cara” e chega lá, aprende a falhar. (Cleiton).*

*Tenho um ritmo que eu nunca fiz isso no Brasil: de virar a noite estudando. (Clarissa).*

*Teve um momento que meu raciocínio bloqueou, em relação aos estudos, aos exames. [...] Tive a impressão que não sabia de nada. Tenho uma personalidade forte, aceito com dificuldade as críticas, tenho dificuldade pra mudar, sou perfeccionista. (Cecília).*

Daniel já havia experimentado a sensação de fracasso seguido de esforço e superação ao longo de sua vida escolar no ensino médio e acredita que esse aprendizado o ajudará a se sentir preparado para enfrentar os problemas que porventura se apresentarem quando de sua estada na França:

*Eu sei que dificuldades vêm e a minha preparação é a seguinte: claro que todo mundo está sujeito a falhar, nem sempre a gente acerta, mas eu tento não me deixar levar por isso. Por exemplo, a primeira vez que eu estudei Química foi no 1º ano do ensino médio. Na primeira prova, eu tirei um 2,5. Eu nunca tinha tirado nota baixa na minha vida. Eu me lembro que chorei tanto, foi uma coisa desesperadora para mim, eu achava que não tinha talento. [...] Eu achava que não ia aprender. Então comecei a estudar, a tomar gosto e hoje eu faço o curso de Engenharia, que tem uma visão química. Eu gosto muito de Química. [...] Foi um revés que tive e que eu consegui superar. (Daniel).*

Alguns entrevistados minimizam o aspecto da dificuldade no estudo e no acompanhamento das disciplinas, encarando-o mais como um desafio a ser superado a partir de sua determinação ou personalidade:

*A dificuldade não foi assim insuperável, mas eu me senti testado, estimulado, mais motivado. (Bernardo).*

*Nunca tive medo do estudo, sempre fui muito confiante. Eu sabia que se os franceses aprendem, eu também poderia aprender. (Bruno).*

*A primeira coisa que tanto os entrevistadores quanto os veteranos botam na nossa cabeça é o seguinte: você vai chegar lá e vai tirar nota baixa. Eu pelo menos me acostumei muito fácil com isso, não me incomodo em tirar nota baixa. Pra mim, passando tá bom, No Brasil, não, eu queria tirar nota boa, até porque tava numa concorrência pra chegar aqui. Aqui, eu não estou concorrendo com*

*os franceses, até porque eles fizeram dois anos de preparatória. Não adianta, nenhum dos brasileiros consegue chegar no top dos franceses. Consegue chegar talvez na média, mas chegar no top, não. [...]Aí eu botei na minha cabeça que eu ia relaxar, porque senão... já teve caso aqui de aluno que voltou por causa do estresse. (César).*

Outros problemas de ordem mais pessoal, como doenças, visita a médicos, questões burocráticas também nos foram relatados. Por acreditarmos que são momentos incontornáveis durante um período de dois anos, preferimos nos ater às estratégias desenvolvidas para a superação de tais momentos.

Dentre as estratégias, a solidariedade dos colegas parece ser a tônica mais forte na ajuda para vivenciar os momentos difíceis. Frente à inexperiência e ao desconhecido, os veteranos têm um papel importante a desenvolver junto aos primeiros anistas. Estão todos em uma situação semelhante, uma rede de informações e disponibilidade se tece facilmente entre eles e é rapidamente transmitida aos recém-chegados ou àqueles que ainda vão pertencer ao quadro de estudantes estrangeiros.

*Quando vinha “aquela” tristeza, corria pra perto dos amigos, passava um tempo junto e a tristeza passava. (Camila).*

*Eu tive ajuda [nos estudos] de muita gente lá. Até início de janeiro do outro ano, ainda estava precisando de ajuda. Foi complicado. (Ana).*

*Normalmente a gente depende de quem já viu [aquela disciplina] tem termos de Economia que são totalmente diferentes em português [...] Então é perguntar pra quem entende. A disciplina de Comunicação vai ser assim, tem um monte de termos que a gente nunca viu na vida. (Clarissa).*

*O que a gente faz é uma espécie de terapia em grupo. Junta todo mundo e o papo, claro, é a école. Todo mundo na mesma situação e todo mundo coloca um pouco pra fora. Em geral, os problemas são os mesmos. A gente usa aquela de “rir pra não chorar”. É uma forma de ir levando. (Daniel).*

Alguns relatos evidenciam a importância da internet como um dos canais de troca de informações entre os diversos participantes da dupla diplomação. Através de listas de discussões, veiculam-se novidades, programações, divulgam-se fotos e anexos os mais variados.

*Esse negócio de internet ajuda muito, a gente está sempre se informando, qualquer dúvida. E os meninos que já estão lá, apesar de serem muito ocupados, sempre respondem tiram nossas dúvidas. [...] Na questão acadêmica eu quero contar com quem já tem experiência. (Denise).*

Um tipo bastante curioso de trote se fez para a chegada dos alunos do ano letivo 2006/2007. Nos meses de junho e julho, que antecediam o embarque dos futuros duplo diplomandos, houve uma intensa troca de e-mails acerca do que seria preciso levar pra temporada na França. No meio de recomendações mais ou menos pertinentes, sugeriram que levassem na mala objetos insólitos, tais como pranchetas de estudo, bandejas para o restaurante universitário (RU), cabides para roupas, material de higiene pessoal que durasse pelo menos o primeiro ano da estada, sob a argumentação de que tudo isso seria muito caro ou de difícil acesso para os novatos. Na ansiedade da viagem, o que era brincadeira foi aceito por alguns como uma dica interessante, e, hoje, tornou-se motivo de risos:

*A lista de discussão funciona até um certo ponto. Depois, tem a galera que quer fazer trote, e eu não sabia mais em quem acreditar. Diziam: “Tragam cabide do Brasil, porque aqui custa uma fortuna.” Eu trouxe vinte cabides. Cabide ocupa muito espaço na mala. E o pior, aqui, você compra roupa e ganha o cabide. [...] Tinha uma outra que mandava trazer o bandejão do RU. Você está lá desesperado por ajuda, pedindo dicas e o povo manda trazer bandejão (risos). (Clarissa).*

A vontade de que tudo desse certo, a sensação de estarem realizando um sonho e a determinação também são citadas como elementos de superação dos momentos difíceis:

*A vontade de superar partiu de mim mesmo. Eu dizia “já estou aqui, agora vou até o fim”. (André).*

*Em nenhum momento, pensei em desistir, nem agora [ a entrevistada encontrava-se em Fortaleza, devido a uma cirurgia de um de seus familiares] [...] Eu procuro contornar tudo. É a realização de um sonho. (Carla).*

A realidade de estarem fazendo parte de um grupo seletivo, predestinado ao sucesso, de terem passado por uma seleção rigorosa, na qual colegas seus não foram escolhidos, também é fator de tensão. Pesa sobre seus ombros a

responsabilidade de honrarem o lugar em que se encontram, em seu próprio nome e em nome da instituição que representam. São poucos os depoimentos nesse sentido, mas aqueles que analisamos nos parecem extremamente contundentes.

*Eu sei que não é bonito pro programa você dizer assim: “Ah, não quero mais ficar aqui na França, eu vou voltar pro Brasil.” Mas você está aqui, você conquistou o direito de estar aqui, você tem o direito, não está aqui “por favor”, você não tá aqui tomando o lugar de ninguém, está aqui porque é seu mérito. Você tem o mérito de estar aqui. Então cabe a você decidir se quer ou não continuar. (Daniel).*

*[A experiência] tá valendo mais pela experiência de vida. Mesmo com minhas notas [baixas], acho que devo permanecer aqui, fui selecionado pra estar aqui. (Cláudio).*

Alguns alunos citam novamente o aspecto financeiro, desta vez como um entrave à socialização e até mesmo como uma restrição à participação no programa. Daniel afirma só poder participar da dupla diplomação se obtiver um financiamento:

*Se a bolsa não vier, não posso ir. Não tenho condições financeiras para ir por minha conta. (Daniel)<sup>62</sup>.*

Para aqueles que estão morando em sistema de locação em conjunto, há a questão da divisão das responsabilidades e do desenvolvimento do pensamento da pequena coletividade em que vivem:

*Eu moro com outros dois brasileiros, então, a gente divide as compras pra ficar mais barato. Tem coisas que a gente compra e que eu não gosto muito, mas aprendi a não olhar mais o “eu” e sim o “nós”. Você aprende esse tipo de coisa. (Daniel).*

Os professores têm, evidentemente, consciência das dificuldades por que passam os alunos e citam questões como a adaptação ao novo espaço e à língua estrangeira, o primeiro inverno que coincide com as primeiras provas e as primeiras notas baixas, e sobretudo ao volume de estudos exigido, além da sobrecarga de conteúdo na área de Matemática e Física. Esse aspecto, como veremos, é também muito focado pelos estudantes e o interessante é notar que os professores estão

---

<sup>62</sup> O entrevistado não obteve a bolsa EIFFEL, mas afirma em depoimento que veremos adiante, a importância do financiamento brasileiro pra sua formação no exterior.

sensíveis a essa questão e já procuram apontar uma solução construída coletivamente.

*A gente vai fazer um nivelamento<sup>63</sup> de matemática antes deles irem, é uma iniciativa nova que vai ser feita agora pelos ex-alunos juntamente com os selecionados para a próxima turma, apesar deles serem excepcionais, a didática da França é diferente. Aqui, a gente é muito, não é paternalista, é que a gente tem um tempo em sala de aula, lá é uma apostila em uma aula, isso porque eles fizeram dois anos de prépa... (Prof. Pedro).*

O momento da experiência é analisado como muito produtivo e pleno de oportunidades de aprendizagem as mais diversificadas. Os jovens dos grupos que já retornaram da França conseguem um afastamento para relatar suas conquistas e dificuldades, minimizando os problemas face ao resultado positivo de quase todos os entrevistados. Para aqueles em situação de imersão, os problemas ainda são um obstáculo, mas a descoberta de novos apelos de inserção e a necessidade de respostas imediatas às circunstâncias que se apresentam, além do apoio dos grupos que os cercam, contribuem para que o entusiasmo da participação do projeto de dupla diplomação seja uma tônica entre os relatos analisados.

#### 4.2.2.2 Construção da autonomia

A grande maioria dos entrevistados parece carecer de autonomia frente à família, e de iniciativa face às situações da vida do dia-a-dia – realidade que se modifica pelo menos durante a experiência de exterior. No trecho que se segue, vemos que na passagem em negrito, a aluna tenta colocar em evidência que independência e responsabilidade podem caminhar juntas. Nesse caso, inferimos que era seu desejo se contrapor a uma análise de senso comum, leviana, preconceituosa e retrógrada que deve ter se manifestado através de cobranças que ela mesma tenha sofrido:

*A experiência de morar só, longe de pai e mãe não existe muito em Fortaleza, talvez tenha mais em São Paulo... é incrível a experiência que você ganha morando só, de você tomar as decisões de sua vida sozinha, acho que você amadurece muito. Não sei se é porque*

---

<sup>63</sup> Na seleção de 2008, houve a inclusão de uma prova de matemática.



*minha família me protege muito. Eu não acho isso bom. Eu não queria ter tanto a proteção da minha família. Por isso que acho ótimo morar só. **E não faço nenhuma loucura, não faço nada de mais, mas queria ter independência.** (Clarissa).*

Alguns entrevistados julgam também ser importante esclarecer que o fato de não sentirem saudade o tempo todo e de estarem bem integrados e felizes em seu projeto de mobilidade não significa que eles não nutrem amor por suas famílias. São, a nosso ver, relatos que tem o interesse de desmistificar aspectos de independência frente a um padrão de família essencialmente centralizado e centralizador. É como se quisessem dizer: “Eu amo minha família, mas não preciso estar sempre perto dela”, ou “Não preciso aparentar e manifestar tristeza e solidão, dizer que estou sentindo a falta da família, quero poder aproveitar esse momento, sem ser considerado um(a) filho(a) ingrato(a)”:

*A gente é muito unido lá em casa, mas tá tudo bem aqui. (Cecília).*

*Sou ligado às pessoas, mas não sou de ficar com saudade e tal... eu to aqui, falo com a minha mãe todo dia na internet. Ela perguntou se eu tô com saudade e eu disse: “Tô não. Eu tenho minha vida, falo com você todos os dias.” (César).*

*Como sou cabeça fria, me adaptei rápido em termos de apego, porque minha família é um pouco... dominadora. (Álvaro).*

Vimos que muitos são os relatos de crescimento, independência e maturidade advindos da experiência no exterior e, para alguns, essa conquista fazia parte do conjunto de elementos que os motivou a construir a dupla diplomação. Procuramos, então, entre os jovens dos grupos I e II, depoimentos de como articulam essa conquista, uma vez retornados ao Brasil e à casa da família em que sempre moraram. Os problemas apontados surgiram apenas nos primeiros momentos e foram facilmente contornados. Para Cleiton e Álvaro, a dificuldade surgiu em casa, para Camila, além da preocupação de sua família – aspecto com o qual ela tinha se desacostumado –, ela manifesta uma nova percepção da realidade brasileira que passou a interpretar sob uma outra ótica. Ana, que hoje é mestrande e bolsista, acha que é o momento de procurar sua independência, depois de passados quase três anos de seu retorno, e acredita que a experiência no exterior lhe

conduziu a buscar – seja através da bolsa ou das candidaturas em *trainees* – o caminho da autonomia:

*A volta [pro Brasil] foi muito difícil, mas essa dificuldade só durou duas semanas. Tive dificuldades na família. Também porque dois anos sozinho, tendo sua vida, você se torna independente, sem ninguém pra te dar ordem, sem nada. E quando voltei, meu pai querendo me dar ordem. E eu dizia: “Pai, pelo amor de Deus, não sou mais uma criança.” No começo, foi complicado, eu querendo sair, e ele enchendo o saco o tempo todo. Normal, eu entendo ele. (Cleiton).*

*Eu sou filha única, morava na casa dos meus pais, então era tudo com eles. Minha mãe é muito protetora e tem meu pai pra me levar pra todos os lugares. Na França, eu passei a cuidar de uma casa pequena, que era meu quarto, morar sozinha, fazer comida, voltar na hora que quisesse. Eu achei muito boa essa experiência. Agora estou voltando à vida de antes, sinto saudades. Estou na casa dos meus pais, sinto falta da minha autonomia que eu tinha lá. Há algumas situações em que sou limitada e lá não era, e isso me estressa. Por exemplo, aqui não posso sair de ônibus e voltar sozinha, é impossível [por causa da insegurança]. Voltar é uma questão de adaptação. (Camila).*

Clarissa, ainda em vivência internacional da dupla diplomação, é a única nessa situação a antever a possibilidade de problemas de adaptação ao retornar ao Brasil.

*Eu acho que vai ser difícil quando eu voltar, porque quando você mora só, você faz tudo do jeito que quer. (Clarissa).*

Os jovens da dupla diplomação reconhecem a riqueza do período da mobilidade em sua formação pessoal, acadêmica e profissional. O constante aprendizado, fruto do enfrentamento de novas situações parece ter sido a maior satisfação de todos os grupos de entrevistados. Sair do conforto do lar, da companhia dos amigos e construir uma nova rede de amizades, passar por experiências desafiadoras foram elementos impulsionadores para a construção de um novo estudante, mas também de uma pessoa com posturas e olhares diferenciados:

*Eu sou muito suspeita, porque eu tenho muitas coisas positivas pra falar. O programa é uma experiência nova, é muito bom, a gente não perde tempo [nos estudos], vê coisas novas. (Ana).*

*É uma experiência cultural absurda, única. (André).*

*As vantagens de participar são culturais, acadêmicas, profissionais e tudo mais. (Bruno).*

*Na Engenharia, tem muito essa questão da decisão: você tem um problema e tem que tomar uma decisão pra resolvê-lo. Nesse momento, do ato de tomar a decisão, está embutida toda a vivência da pessoa: cultural, técnica, tudo o que você aprendeu. Esses fatores vão influenciar na hora de tomar a decisão. (Daniel).*

Na discussão acerca da adaptação em uma nova realidade, está embutida a questão da construção da autonomia do jovem em situação de mobilidade. A experimentação de atividades rotineiras e até então inéditas, tais como arrumar o quarto, providenciar roupa limpa, fazer compras e cozinhar. O amplo poder de decisão de seus horários de estudo e de lazer; a descoberta de outras opções de diversão; e as novas amizades, representam uma aprendizagem colateral da temporada no exterior. Vemos, a partir das entrevistas, que a maioria dos estudantes se mostra satisfeita com o gerenciamento da sua própria vida.

*Logo em Vichy, a gente começa a se virar, a crescer, ter mais responsabilidade, abrir conta no banco, é bem diferente da vida que a gente leva aqui, com pai e mãe. Lá, você tem a responsabilidade de ir pra aula, ou não. Você é que sabe o que deve fazer. (Ana).*

*É ótimo fazer o que queria na hora que queria. Viver sozinho traz mais maturidade. (Álvaro).*

*Você vem aqui, aprende a se virar, enfrentar, improvisar, encarar as coisas. (Camila).*

*Aprendi a cozinhar lá. Eu me virava. No começo, era só comida ruim [...] eu tentava aprender, e acabei aprendendo. Tive que aprender a cozinhar, a ter responsabilidade, a resolver minhas coisas, meus problemas. (Cleiton).*

*A gente tem aula de 8 às 18 [...] a gente não tem muito tempo, chega em casa ainda tem que fazer compras, lavar roupas, e aqui, não tem as facilidades que tem no Brasil, tipo de passar ali e pegar uma marmitta pra comer. (Cândido).*

As novas descobertas, de si mesmo e do outro, de sua cultura e da cultura estrangeira também são apontadas como ganhos duradouros da experiência no exterior:

*Eu mudei um pouco. Antes eu era mais fechado, tímido, falava pouco com as pessoas, e com o tempo e a experiência de vida, fui ficando mais comunicativo, passei a conhecer outros estrangeiros com outras personalidades e outras culturas e isso foi só somando na minha vida, e acabei entendendo um pouco mais as pessoas, tentando ajudá-las. (Álvaro).*

*Foi muito, muito válido, pro crescimento profissional é uma descoberta de uma visão da engenharia, de profissão bem mais ampla do que eu tinha antes de ir. Com relação à cultura e pessoal, também aprendi muito, por várias razões, conviver com pessoas de várias partes do mundo, viajar, morar só. (Camila).*

*Eu pensava na França como Paris, a Torre Eiffel. Pensava que teria muitas oportunidades, muitas empresas, muitos empregos, que seria maravilhoso. Todas as pessoas loiras de olhos azuis, todo mundo vivendo bem. Uma imagem completamente errada. Hoje vejo que a França tem vários problemas, como o desemprego. Eu não sabia que tinha tanto estrangeiro aqui na França. Mudou muito em relação as pessoas também. Eu achava que as pessoas eram frias, mas não são tão frias como eu achava, achava que eram grosseiras, e elas não são grosseiras, são gentis, falam com educação, mas a frieza não é ser grosseiro. [...] Não é tratar mal, não é ser grosseiro; é ser distante. Ah, mudou muito [...]. Aprendi muito. (Clarissa).*

Os enfoques são, assim, múltiplos e contemplam desde a apropriação das regras de comportamento e conduta de uma comunicação até o fato de se sentirem mais à vontade nos estudos e nos relacionamentos construídos. Beacco (2000, p. 58) ressalta as implicações dessa situação de aprendizagem, para esse autor, o aprendiz constrói:

[...] interpretações que não são unicamente lingüísticas, ele se situa em relação ao país onde ele reside provisoriamente para compreender, por exemplo, se as representações que ele tinha coincidem com aquilo que ele observa. [...] Ele espera das aulas de língua que elas respondam às questões suscitadas pela experiência imediata, mas também a interrogações mais pessoais.

A experiência adquirida e a maturidade decorrente se mostram como valores agregados em vários depoimentos. A fala de Denise ilustra bem isso:

*Eu vou estar muito mais amadurecida tanto na questão acadêmica quanto pessoalmente. [...] Meu maior ganho vai ser o intercâmbio cultural porque eu vou ter que saber aceitar as diferenças dos outros e a partir delas fazer coisas que podem mudar o meu jeito de pensar.*

Alguns estudantes preferem falar de acréscimo (e não de mudanças). ocorridos graças à dupla diplomação. Analisando o seu perfil, podemos dizer que esse fato acontece com os jovens que se apropriaram mais rapidamente e mais facilmente do processo de imersão cultural. No primeiro depoimento, o entrevistado considera que o conhecimento e a convivência cultural em sociedade francesa confirmaram as impressões que ele tinha anteriormente e o segundo, de uma entrevistada que dizia ser bastante informada e consciente sobre a realidade da vivência em um país estrangeiro, expressa que as oportunidades apresentadas e vividas, em muito acrescentam à sua formação:

*Não vou dizer que mudou muita coisa, mas acrescentou bastante coisa, porque continuo achando os franceses um pouco frios, conheci um pouco dos principais pontos turísticos, da culinária francesa também. Então, só fez acrescentar, o que eu sabia antes e o que sei hoje não mudou, apenas acrescentou. (Álvaro).*

*Acho que nada mudou em mim, o que houve foi acréscimos. O fato de participar dessa experiência de conviver com pessoas de outras nacionalidades, de outras culturas, de conhecer de perto essa realidade, de viajar é muito, muito bom. (Cecília).*

Os professores, tanto brasileiros como franceses, também compartilham tal entusiasmo pela possibilidade da descoberta de novos horizontes, justificando através da mobilidade, ganhos ligados à formação acadêmica, mas também pessoal:

*O aluno que volta da França mudou realmente de comportamento, porque mudou internamente, e dentro desse processo de mudança, a trajetória que ele traça pra si é um dos fatos que mais chamam atenção porque quase eles não precisam mais da nossa orientação. (Prof. Pedro).*

*O que é interessante é que esses estudantes quando voltam ao Brasil, chegam com um perfil de maturidade muito diferente, não é só porque passaram-se dois anos e nessa faixa etária isso representa um impacto importante na evolução moral da pessoa, na experiência de vida, como também pelo fato de ter feito esses dois anos lá e ter tido contato com um mundo diferenciado. [...] O*

*estudante chega aqui de volta sabendo o que pretende, é uma transformação que a gente verifica em cada um, ele chega outra pessoa, até na postura pessoal, na relação com os colegas, com os professores, com a instituição, com a família. [...] Um estudante desses com essa experiência de formação se diferencia naturalmente em qualquer área. (Prof. Luís).*

*Hoje não podemos mais viver dentro de nossas fronteiras. A experiência mais rica, mais forte é a dupla diplomação, já que os estudantes passam dois anos num país estrangeiro, imerso na vida, confrontado à cultura do país, onde há realmente uma integração – é uma experiência única. (Prof. Antoine).*

*O aluno em situação de mobilidade vai aprender coisas que só se aprendem graças à mobilidade. Vai aprender além da parte profissional, a formação do indivíduo – e essa eu acho a mais importante. (Prof. Guy).*

A partir do que nos foi apresentado, podemos concluir que a experiência de autonomia que os jovens em mobilidade vivenciaram não repercutiu na construção de uma vida mais independente no Brasil. Todos, mesmo os já formados ainda não ingressaram no mundo do trabalho – o que limita esse tipo de conduta. Sistemas de locação conjunta entre estudantes, ou alternativas semelhantes, não são freqüentes em nossa cidade e o conforto do lar parece compensar a falta de liberdade apontada por nossos entrevistados.

#### 4.2.3 Perspectivas profissionais apontadas pela dupla diplomação

Ao discutirem sobre como interpretavam a importância e a valoração da pertença a um programa de dupla diplomação para sua vida profissional, os entrevistados apresentaram alguns aspectos interessantes. No grupo dos duplo diplomados, nenhum dos três sujeitos tinha entrado no campo do trabalho, quando do nosso encontro. André afirmou que o programa “mudou para melhor” seu encaminhamento profissional, embora comente que, por ter pertencido ao primeiro grupo, não sentiu que o programa o tenha favorecido em nenhum momento de seleção (mestrado ou procura de emprego), devido ao desconhecimento, por parte dos entrevistadores, do duplo diploma. Ana e Álvaro emitem pareceres semelhantes.

*Até agora eu não tive benefício com isso, até porque não fui trabalhar, eu não procurei meu currículo pra concorrer com outro. Mas no caso do mestrado, a seleção é de provas, não tinha análise de currículo, então isso não pesou. [...] No caso de empregos com multinacional com certeza isso seria um peso. Eu não tenho provas concretas disso porque eu não fui atrás. (Ana).*

*Em termos profissionais não mudou muito... talvez depois que terminar o mestrado eu vá utilizar o meu diploma para alguma coisa. (Álvaro).*

André reconhece que a visão generalista da escola o ajudou a tomar um outro direcionamento no seu caminho de pós-graduação:

*O meu mestrado não é nem em Engenharia Civil [seu curso de graduação], é em Engenharia de Materiais... tinha a parte de materiais que a gente vê na França que eu me identifiquei muito. (André).*

Álvaro analisa de forma mais ampla os benefícios de sua experiência internacional, atribuindo o mesmo valor aos diversos aspectos desse percurso:

*A escola lá é generalista e você consegue aprender coisas de diversas áreas. Porque você fica às vezes muito concentrado no curso específico, como Engenharia Elétrica [curso do entrevistado], aprende só aquilo e deixa de ver outras coisas na Mecânica, na Física, que você pode utilizar também na Engenharia Elétrica pra um projeto mais amplo – isso eu falo na parte técnica – mas teve também a parte de humanas, a parte de comunicação e lingüística que eu acho essencial isso no engenheiro, saber se comunicar, ter conhecimento de uma língua pra tentar desenvolver um projeto, alguma coisa que porventura venha a surgir.*

No grupo daqueles que já voltaram da experiência, mas ainda estão vinculados à UFC, é assim que eles vêem o fato de terem participado do programa, como um grande diferencial no momento da seleção para estágios, empregos ou estudos:

*Eu acho que é um diferencial em todos [os processos de seleção]. Sempre que me pedem pra dizer um destaque [...] eu sempre falo dessa ida à França e acho que em todos os processos isso é bem visto; nos meus processos profissionais, pessoais e acadêmicos. (Bruno).*

*[O programa duplo diploma] é o ponto que eu dei maior ênfase quando fui selecionado pro trainee, a experiência fora. (Breno - aluno UFC/ECL).*

Breno ressalta também a formação mais ampla no campo da engenharia que a EC lhe proporcionou, através de um currículo variado:

*As experiências que nós temos lá nos dão uma visão mais ampla do que é a Engenharia. E muitas vezes esquecem de formar a gente pra a vida profissional. Lá eles fazem isso, nós tínhamos disciplinas voltadas, que eles chamavam até de formação profissional, [...] onde nós tínhamos disciplinas acompanhamento de filósofos, de psicólogos. [...] se você for dizer isso aqui na Engenharia, vão lhe dizer: "Ah, bobagem". (Breno).*

Para Cleiton, o ganho maior do futuro profissional que participou do processo de dupla diplomação está no desenvolvimento da capacidade de raciocínio aliado à oportunidade de ter uma tecnologia de ponta a seu alcance.

*Acho que foi muito, muito válido, o crescimento profissional, é uma descoberta de uma visão da Engenharia, de profissão bem mais ampla do que eu tinha antes de ir. (Cleiton).*

Do conjunto dos alunos que se encontravam na França no momento da entrevista, há uma sensibilidade do que pode vir a ser o futuro profissional de um jovem duplo diplomado, embora tudo lhe pareça ainda muito vago. Para Camila, que estava há um ano na EC de Paris no momento da primeira entrevista, o que chama a atenção é a diferença entre o rumo que tomam os alunos de Engenharia franceses e brasileiros.

*No Brasil, eu queria fazer mestrado e doutorado, aqui na França, eles não valorizam muito isso... acho que é por isso que a minha cabeça está um pouco diferente. Eles se formam numa Escola Central e vão logo trabalhar, tem um emprego bom. Então se isso aparecer pra mim, é possível que eu me forme e vá logo trabalhar, mas se não, eu pretendo fazer mestrado. (Camila).*

*O que eu achava que era muito bom, agora não acho mais interessante. Antes pensava em fazer um concurso público, ganhar bem. Hoje, já não penso tanto em ganhar bem. Ganhando razoavelmente aqui na França, eu teria um conforto maior que no Brasil, de poder viajar. (Clarissa).*



*Essa experiência tem mudado a perspectiva que eu tenho do meu futuro. No Brasil, tudo o que você faz no exterior é mais valorizado. [...] Por mais que eu não queira ser generalista, no dia em que for disputar um lugar numa empresa e que no meu currículo tiver que eu tenho uma habilidade a mais, e que essa habilidade foi conseguida no exterior, onde morei e passei por milhões de oportunidades, isso vai mostrar que eu tenho um amadurecimento, uma visão diferente das outras pessoas. (Daniel).*

Finalmente, para os futuros participantes, a experiência pessoal, mas também profissional, vai ser um grande diferencial no momento da apresentação de candidatura a uma seleção em empresas:

*Eu acho que a experiência do duplo diploma vai ser um grande diferencial no meu currículo, porque eles [os responsáveis pela seleção] valorizam muito no currículo a questão cultural, o relacionamento interpessoal e você conviver num intercâmbio cultural muito grande, com franceses e pessoas de outros países... não é a questão da universidade, não. Eu estou falando da questão pessoal, que eu acho muito importante e que as empresas olham muito isso. (Denise).*

*Eu acho que nessas entrevistas para trainee com certeza numa entrevista para vaga de emprego, isso vai ser considerado. [...] Aqui no Brasil, essa questão do exterior é muito valorizada. E o duplo diploma é interessante porque você vai se formar lá, então você vai ter o diploma de formação na école francesa, como na [universidade] brasileira. Isso traz, eu acredito, um diferencial muito grande... Experiência. (Daniel).*

Os entrevistados nos mostram um discurso pautado na importância das experiências adquiridas através da dupla diplomação como um dos mais valiosos aportes da participação no programa. Muito parece ter mudado ao longo e graças aos dois anos passados na França: a visão de si mesmo, de seu curso, de sua (futura) profissão, aliada à construção de uma autonomia – mesmo que financiada – confortável e inédita que lhes proporcionou o conhecimento de uma qualidade de vida e de estudos diferente daquela com a qual ele convivia antes de partir. Tudo isso associado à descoberta da prática e dos benefícios da mobilidade transforma-se em capitais prontos a serem absorvidos pelo mundo do trabalho, mas também a serem reaproveitados em favor do *status* do próprio programa, no interior do grupo de alunos das Escolas Centrais, e frente aos professores que encabeçam esse acordo internacional.

Terminado o exercício de análise da mobilidade experimentada por esse grupo de jovens, por meio de suas falas bem como da interpretação dos autores teóricos selecionados, podemos dizer que a construção da mobilidade estudantil de partida na UFC é um processo mais pessoal que institucional e que se tece ao longo de vários anos da formação do jovem, antes mesmo que ele, sua família e seus formadores se apercebam dele. Os participantes são entusiastas do programa que lhes permite a construção de novas e raras competências. Os professores-tutores brasileiros sabem da importância para os diversos cursos, para o Centro de Tecnologia e para sua própria posição no campo acadêmico da manutenção desse convênio. O que ainda não está colocado é a questão de como a instituição pode favorecer a mobilidade como um processo acadêmico, destinado a beneficiar cada vez mais candidatos e, ao mesmo tempo, promover uma melhor readaptação daqueles que regressam da estada no exterior.

### **4.3 O que nos mostram as categorias de análise**

A partir do que nos foi dado, podemos identificar três categorias de análise: a inclusão, o mérito e a autonomia. Acreditamos ser esse o momento de nos determos um pouco mais sobre cada uma delas, a fim de propor uma síntese sobre o movimento e o momento da internacionalização dos estudos superiores na UFC.

#### **4.3.1 Inclusão**

Um dos objetivos da mobilidade estudantil institucionalizada é permitir ao participante a integração em seu novo espaço de aprendizagem, sem nenhuma forma de distinção em relação aos alunos regularmente matriculados na instituição hospedeira. É também graças à inclusão que se torna possível uma forma de cidadania a ser construída pelo jovem em situação de mobilidade internacional, na convivência e no confronto com a realidade do país em que se encontra. Há também um outro ponto que iremos abordar e que diz respeito à inserção no movimento de

volta, por meio da análise da reacomodação do aluno à instituição de origem, bem como da inserção no mundo do trabalho, quando do final do curso.

Nesse percurso interpretativo, seremos ajudados por alguns tópicos que surgiram, uns como passaporte, outros como empecilho para a aclimatação do jovem entrevistado. Eis esses elementos: a apropriação da língua-cultura estrangeira; a condição financeira; o acompanhamento e assistência institucionais; as competências prévias demonstradas pelo estudante; a relação com as categorias de tempo e espaço; e as informações disponíveis não apenas acerca da dupla diplomação, mas também, numa visão mais ampla, da internacionalização dos estudos e dos currículos formativos dela decorrente.

A quantidade de relatos – e a profundidade das questões por eles apresentadas – enfocando as dificuldades do percurso de aprendizagem devido à carência lingüística nos permitem começar a avaliar a inclusão no espaço de aprendizagem e vivência por meio da aquisição da língua-cultura francesa. Partindo da interpretação de que esse é um dos fatores de integração na sociedade estrangeira, e considerando que entre a UFC e as Escolas Centrais, em comum, há assegurado, por meio do convênio, a realização de um curso na língua do país, vemos que se sinaliza para uma preocupação com a inserção do jovem estrangeiro através da língua.

É importante ressaltar que as ECs têm uma política muito clara a respeito da importância das línguas estrangeiras, uma vez que o estudo das mesmas faz efetivamente parte de seu currículo. De uma maneira geral, o aluno de uma EC possui uma boa formação em línguas-culturas estrangeiras, construída no percurso distintivo que o levou a almejar o lugar que ora ocupa. As ECs consideram que as línguas estrangeiras ajudam a compor, juntamente com outras habilidades desenvolvidas por meio da variedade de atividades solicitadas, o perfil ideal do egresso daquela escola – um engenheiro com uma visão gerencial, apto a pleitear diversos postos de comando, seja no seu país, ou no exterior. Interpretamos que, como nos demais campos educacionais europeus, a formação lingüística é valorizada também no sentido de ser compreendida como um passaporte para a mobilidade, tanto de entrada quanto de partida, sobretudo quando diz respeito ao espaço daquele continente. Uma iniciativa de incrementação do papel das línguas decorre também, como vimos, da atual realidade que impulsiona as Grandes

Escolas a procurarem dar uma ampla visibilidade internacional a seus cursos – contexto em que seus alunos são cada vez mais incentivados a procurarem complementar seus estudos com uma experiência internacional. “Abrir-se às realidades internacionais” – como está dito em vários de seus documentos – deve ser, de acordo com a EC de Paris, um dos objetivos do aluno daquela escola.

No caso do grupo estudado para a pesquisa, com a atribuição da bolsa EIFFEL, a formação lingüística promovida pelo CAVILAM, mesmo que insuficiente, se mostra fundamental para as primeiras interações na EC. As aulas de francês como língua estrangeira no seio da própria escola ao longo da estada (em particular no primeiro ano) também são importantes para a compreensão do mundo que rodeia o estudante estrangeiro. As duas esferas de aquisição de língua-cultura estrangeira a que estão expostos os futuros engenheiros não tratam, entretanto, de uma forma específica da questão da aprendizagem da língua de especialidade da área tecnológica nem da situação específica em que eles se encontram, que diz respeito ao desenvolvimento de competências específicas, tais como compreender discursos orais longos pronunciados por seus professores, ser capazes de fazer exposições orais quando solicitados, e desenvolver um saber-fazer que envolve, entre outros, a compreensão de aspectos burocráticos e práticos da vida acadêmica francesa.

Sensíveis a essa carência, os professores-tutores responsáveis pelo programa duplo diploma da UFC procuraram, de uma forma pontual, oferecer aos alunos interessados na mobilidade que se faz em parceria com as ECs uma alternativa de formação em francês com objetivos específicos, como foi visto, por meio de um curso de extensão promovido pela Casa de Cultura Francesa. Avaliamos, contudo, que a experiência desse curso desvinculada de um projeto formativo maior, apontou a necessidade de que se trate a questão da aprendizagem da língua de uma forma mais séria.

Assim, levando em conta, entre outros aspectos, a efemeridade e a desarticulação dessa iniciativa com outras atividades curriculares, a formação lingüística prévia não parece ser uma preocupação da universidade de partida. Nem mesmo a crescente restrição das bolsas do governo francês, a implementação de outros convênios ou a possibilidade premente de ampliação de acordos de formação internacional levaram UFC a repensar as prioridades atribuídas. Imersa no mesmo contexto de desvalorização do ensino-aprendizagem das línguas-culturas

estrangeiras que domina o campo educacional brasileiro, nossa universidade não tem uma política de formação lingüística para seu alunado. Os currículos dos diversos cursos de graduação não consideram a importância, em sua imensa maioria, do desenvolvimento de competência(s) em língua estrangeira<sup>64</sup>.

Tomando o curso de Engenharia Civil como exemplo, constatamos uma contradição entre o elenco de disciplinas – obrigatórias e não obrigatórias – e o perfil do engenheiro, de acordo com o que está colocado em sua página internet<sup>65</sup>. Dentre as cinco competências listadas, encontramos a necessidade da “[...] desenvoltura e agilidade na comunicação oral e escrita e o domínio de pelo menos uma língua estrangeira.” A linguagem não é, entretanto, objeto de nenhuma das disciplinas ofertadas e é a única vertente do perfil do egresso a não ser contemplada pela matriz curricular do referido curso.

Quanto aos alunos entrevistados, podemos afirmar que a consolidação do programa permitiu que os jovens das seleções mais recentes encarassem o estudo de língua-cultura francesa de uma forma diferenciada dos primeiros selecionados. Para os jovens das turmas que inauguraram a dupla diplomação, o significado dessa aprendizagem era ainda pouco elaborado, o que decorria da falta de visão do processo como um momento mais profundo de inserção na cultura estrangeira, e da idéia preconcebida de que a imersão garante uma boa aprendizagem da língua. É verdade que, assim como acontecia com os grupos que se preparavam para a graduação sanduíche nas universidades alemãs, hoje, com as informações disponíveis circulantes, os jovens procuram inserir o conhecimento de línguas estrangeiras em seu *portfólio*, seja com o objetivo mais centrado no fato de torná-lo mais atraente aos olhos dos selecionadores para o ingresso nas ECs e para os futuros empregadores, como para favorecer sua adaptação no país estrangeiro. São várias e não excludentes as estratégias encontradas pelos alunos – e conosco compartilhadas durante a entrevista – para contornar esse problema. Uma parcela dos alunos da UFC interessados em participar do processo de dupla diplomação se vale, ainda em Fortaleza, de uma formação lingüística não específica oferecida pelos diversos cursos de francês como língua estrangeira da cidade; para aqueles que são bolsistas EIFFEL, há o conforto de se saberem alunos do curso do

---

<sup>64</sup> São exceções nesse quadro os cursos de Secretariado Executivo, Estilismo e Moda, além das Licenciaturas em Letras.

<sup>65</sup> Disponível em: <<http://www.ecivil.ufc.br/>>. Acesso em: ago. 2008.

CAVILAM; por fim, verificamos também que ainda é comum que se confie na aquisição da língua-cultura por imersão.

Uma vez finalizadas a análise e a compreensão da importância da aquisição da língua-cultura francesa como elemento curricular, tratemos os outros indicativos que também se mostraram importantes para a inserção do jovem em situação de mobilidade.

A condição financeira desfrutada pelo estudante no exterior pode também ser inclusiva, no sentido de permitir o acesso a um grupo que não conhece preocupações de ordem material e que se congrega em momentos de lazer que excluem aqueles poucos que não possuem o mesmo capital econômico disponível. A maior oposição de grupos de alunos cearenses que percebemos, e que se fez recentemente, é aquela definida pelo fato de ser ou não bolsista EIFFEL. Por muitas vezes, é essa bolsa que permite também a inclusão num mundo até então desconhecido, que é aquele da autonomia e do gerenciamento do dia-a-dia e de suas ocupações financeiras. Como veremos em seguida, a atribuição da bolsa é também fator de consideração para a análise da categoria *autonomia*. Ser bolsista EIFFEL é garantia de inclusão no mundo dos que possuem um forte capital econômico, e os avizinha do universo do aluno francês destinado às GEs.

Desta forma, a bolsa coloca em evidência, pela qualidade de vida que oferece, a aprendizagem pela viagem e a formação para a vida adquirida no exterior. Essas experiências, que são extremamente valorizadas em nossa sociedade que priva durante muito tempo o jovem de várias situações de autonomia, se mostram para o estudante como um currículo tão atraente quanto a dupla diplomação. Fazer parte do seleto grupo de alunos da EC se torna mais sedutor se a esse *status* for associado aquele de bolsista do governo francês. As dificuldades de inserção no primeiro grupo são relativizadas pelas oportunidades que se abrem graças ao conforto financeiro e à independência que dele advém. O que constatamos é que o traço distintivo da bolsa, ou seja, a formação da *excelência acadêmica* dos países concernidos, pouco faz sentido para o aluno estrangeiro e se metamorfoseia em um outra forma de privilégio: aquela do pertencimento ao grupo dominante e majoritário no espaço que ora ocupa.

Um outro item que concerne à preocupação com a integração do aluno não-francês diz respeito ao acompanhamento que as instituições representadas no

acordo dão ao aluno em dupla diplomação. Em cada uma das parceiras, há pelo menos um professor responsável pela mobilidade, sendo ele encarregado, dentre outras coisas, da questão da orientação do aluno estrangeiro. O momento de construção dos convênios se dá a partir de contatos pessoais tecidos entre os interessados que, imediatamente, se tornam os responsáveis pelo programa. São, portanto, poucas as pessoas envolvidas no processo. Por um lado, visto o pequeno número de estudantes participantes, torna-se possível aos professores conhecerem de perto o percurso de seus alunos – o que permite transmitir maior segurança no tratamento de questões delicadas que venham a impedir a promoção da inclusão do aluno estrangeiro. Por outro lado, vimos que, por vezes, essa mesma realidade condiciona o trabalho desse profissional de uma maneira não favorável. O que notamos é que há uma dificuldade, passado o momento dos contatos iniciais, de convocar a participação e a simpatia dos colegas, também professores, ocupados em outras tarefas. Consideramos ser natural que a responsabilidade com o desenrolar do processo se concentre nas mãos de uma equipe reduzida<sup>66</sup>, para agilizar e tornar mais exeqüível todas as medidas burocráticas, por exemplo.

A conseqüência nefasta dessa prática é que o restante do corpo docente não se sente verdadeiramente implicada com a formação internacional de seus estudantes.

Para além dos professores, as universidades dispõem de acompanhamento psicológico para os alunos em situação de dificuldade. Levando em consideração que o número de convênios tende a crescer, visto que a formação internacional é um dos currículos mais atraentes da atualidade, acreditamos ser importante uma ampliação e maior participação desse tipo de serviço no processo de internacionalização dos estudos. Articular as diversas instâncias na formatação dos programas é uma maneira de garantir a inclusão e o bem-estar do estudante em todos os momentos da experiência formativa.

Promover a inclusão na realidade extremamente particular que é o dia-a-dia de uma grande escola parece ser um desafio de grande porte para as instituições de nossa pesquisa. O que nos chama a atenção, logo de início, é o desconhecimento apresentado pelos jovens entrevistados não apenas do que se refere à

---

<sup>66</sup> No caso da UFC, são apenas três professores-tutores, que se acompanham do Diretor do Centro de Tecnologia e contam com a assessoria do titular da Coordenadoria de Assuntos Internacionais.

internacionalização de seus estudos, mas também do contexto que o acolhe quando da estada no exterior. Para além da dificuldade lingüística em acompanhar as aulas (e que por si só, contribui para a exclusão do não-nativo), o que sobressai nas falas dos entrevistados é a falta do capital acumulado durante os anos de escolarização nas Classes Preparatórias para as Grandes Escolas (CPGEs). Os alunos egressos das CPGEs formam um grupo extremamente homogêneo, de difícil acesso para aqueles que ingressaram nas ECs por outras vias, chamadas paralelas. Essa homogeneidade de habilidades, mas também de comportamento, ao mesmo tempo em que os identifica quase exclusivamente a seus semelhantes, inibe a aproximação de quem quer que não seja detentor dos mesmos capitais apresentados pelos destinados à EC. Percebemos uma das contradições da abertura ao internacional das referidas escolas, pois para se pretender internacionalizar seus efetivos a partir, inclusive, da mobilidade de entrada, mostra-se premente rever a rigidez do perfil de seu estudante.

Exigir que o aluno estrangeiro, menor em número e vivenciando um processo de adaptação ao processo, se coloque nesse meio, é solicitar-lhe uma tarefa hercúlea. As estratégias compensatórias por ele encontradas, tais como permanecer entre os brasileiros ou entre outros estrangeiros, podem não ser as mais eficientes e estar sujeitas a uma posterior avaliação negativa, e mostram o desamparo vivenciado no contexto da EC pelo aluno “não-predestinado”.

Para contornar essa dificuldade de inclusão, julgamos ser oportuno que se faça cada vez mais e de uma maneira institucionalizada a partilha das informações necessárias, sobre a estrutura e funcionamento das instituições parceiras, evidenciando, por exemplo, os currículos e perfis desenhados por elas. O bom aproveitamento da experiência no exterior, como veremos a seguir com a interpretação dos fatores espaciais e temporais de ambientação, é uma construção contínua e deve ser também coletiva.

O espaço e o tempo são também fatores que permitem alguma forma de inclusão do estudante em mobilidade. O CAVILAM é o primeiro espaço a ser partilhado e no qual, de acordo com o que vimos, a integração se faz imediatamente, conseqüência da identificação entre os participantes, sobretudo no que concerne à faixa etária e ao fato de serem todos estrangeiros. Todos em situação semelhante, aprendem desde cedo a viverem as experiências coletivamente, sobretudo os



momentos de passeios e viagens. Essas atividades de lazer são fatores importantes para o bem-estar do aluno, tanto porque lhe permite a descoberta de novos horizontes, quanto porque evita que se instale uma sensação de solidão. A EC, por sua vez, proporciona um outro tipo de inserção, muitas vezes vivenciado de forma mais dolorosa, se comparada ao período do CAVILAM. A política de distribuição de residências das ECs favorece a atribuição das mesmas aos não-residentes na cidade, fato que os agrupa entre si. Mas independente disso, o grande volume de carga horária a ser cumprido no próprio espaço da escola, além das diversas atividades associativas, permite uma apropriação desse *lócus* que, a nosso ver, leva a uma maior inclusão do aluno.

O tempo, necessário não apenas para a aprendizagem, mas para a adaptação, assume um papel importante na composição dos diversos grupos de convivência do aluno entrevistado. Pouco a pouco, a maioria deles, incentivada pelos alunos veteranos e pelas atividades a serem desenvolvidas, vai ampliando os círculos de amizade e dominando os protocolos exigidos para tal empreitada. A iniciativa – insuficiente – da escola de promover a formação de binômios de alunos multinacionais, o calendário de férias, a prática de esportes coletivos e o estímulo da participação em atividades associativas e colaborativas são amostras de currículos que formam para a inclusão. A própria duração da estada se mostrou um fator decisivo para a relativa inclusão do aluno estrangeiro. O conforto advindo da adaptação motiva um redirecionamento dos comportamentos dos alunos ao longo do segundo ano; o tempo que favorece uma auto-avaliação permite também uma constante reconstrução de si mesmo e dos mecanismos eleitos para a inclusão.

A dupla diplomação é um currículo novo tanto para os alunos e para as diversas instituições envolvidas, quanto para os empregadores dos jovens portadores desses diplomas. O desconhecimento das particularidades desse percurso priva o aluno de várias de suas prerrogativas. O estudante, insuficientemente informado do que venha a ser a dupla diplomação, muitas vezes prepara-se e vivencia muito dos momentos da mobilidade de uma forma descomprometida, tal como se candidatasse a um intercâmbio de finalidades lingüísticas ou mesmo turístico-cultural, visando, sobretudo, uma experiência de maturidade. O confronto com a realidade francesa da formação em nível superior de um curso de graduação pode ser traumático, exigindo um grande esforço de sua

parte para se adaptar e se fazer aceito em um ambiente que por vezes lhe parece hostil.

Os acordos internacionais nem sempre são uma constante no dia-a-dia do professor dos cursos concernidos. O desejo de não abrir exceções que pareçam favoritismo, o corporativismo que rege as relações desse campo de força que é o ensino superior, seu *status*, sua carreira, tudo, enfim, faz com que a experiência internacional de seu aluno seja freqüentemente entendida como uma vivência particular de estudos no exterior.

A visibilidade que dão os acordos universitários internacionais interessa às instituições pelas razões aqui já apresentadas. Chamar outras instâncias internas e externas a participar, difundir esse interesse das esferas decisórias, ampliar o espectro de informações, criar uma capilaridade de interesses, medidas e intenções são maneiras de dar maior dinamicidade e vida ao processo de internacionalização dos estudos proposto como currículo de formação.

Para o mundo do trabalho, podemos mais inferir que afirmar, devido a pouca amostragem de entrevistados que já eram duplo diplomados, que a escassez de diplomas como esse atribuído pela EC faz com que se sobressaia o fato de o candidato ter uma experiência de exterior, em detrimento do valor do diploma de engenheiro de uma das EC. A própria leitura do diploma é obscurecida pela falta de compreensão do que venha a ser uma EC e o tipo de formação oferecida, o que reforça a vertente de valorização da aprendizagem pela viagem, indutora de maturidade e de capacidade de adaptação e reatividade – habilidades requeridas pelas empresas que procuram líderes e executivos de alto nível.

A maior exclusão é ainda decorrente do tipo de diploma atribuído pelas ECs e diz respeito ao encaminhamento profissional do jovem duplo diplomado. O reconhecimento do valor simbólico do diploma que acontece na França, onde as elites se reconhecem nos diplomas das GEs, não acontece no Brasil. Enquanto no país de origem o diploma é garantia de bons empregos e altos salários, no Brasil as portas dos postos de direção não são abertas imediatamente com a apresentação desse diploma. A elite brasileira não se reconhece nesse título e a ele atribui quase exclusivamente o valor formativo da experiência internacional. A marca – que na França é indelével – de ter pertencido a uma GE, manifesta por meio do valor do diploma, da auto-satisfação e da construção de um sujeito que passa a ser

reconhecido e a se reconhecer como *centralien* ou *ex-centralien*, não faz o menor sentido no mundo expressivo dos empregadores brasileiros, notada apenas entre a minoria conhecedora do programa, como uma forma de corporativismo e de nostalgia do tempo passado.

Uma outra forma de inclusão se forma paralelamente à exclusão que acabamos de tratar e é aquela que permite a participação do jovem no círculo de profissionais da elite para quem não há fronteiras espaciais quanto à empregabilidade, visto que se abrem novas perspectivas de trabalho, de vida e de estudo, corroborando o valor do cosmopolitismo como currículo formativo de grande valor.

#### 4.3.2 Mérito

A partir de vários relatos, tanto de alunos como de professores, podemos compreender que todos interpretam a participação em um programa considerado de elite (tanto pelos números como pelos resultados desejados e obtidos) como uma forma de consagração de um percurso brilhante e diferenciado dos alunos em questão. O que valida o mérito do grupo e de cada um dos participantes é o auto-reconhecimento do campo em que todos se encontram. Percebemos que a necessidade de legitimar a seleção e a participação no programa é um movimento coletivo que visa exorcizar o fantasma da indicação ou do favorecimento decorrentes de uma relação pessoal, por exemplo.

O capital familiar do grupo estudado, seja ele manifesto por meio da escolaridade dos pais dos estudantes ou pelo investimento feito por estes no percurso escolar do filho – iniciativa que se torna mais evidente nos textos das entrevistas quando feito por filhos de famílias menos favorecidas – é considerado de extremo valor para que se interprete o fato de o estudante procurar a mobilidade. Mais uma vez o cosmopolitismo, interpretado como a valorização dos estudos no exterior, influi para que se considere natural e meritória a participação de um membro da elite em um programa destinado à formação de líderes e executivos.

Tomando, também, como base várias interpretações de mérito, os alunos explicam o fato de terem sido selecionados para a dupla diplomação. A construção

precoce de um currículo e de um perfil de estudante que venham a interessar os responsáveis por situações de mobilidade é um desses fatores. No que diz respeito à elaboração de um currículo para a mobilidade, podemos dizer que por vezes ela é feita de uma forma mais ou menos inconsciente, como um investimento antecipatório em longo prazo. É um dado interessante, mas não surpreendente, de se avaliar que, mesmo diversificados, uma vez que alguns têm participação no programa PET, enquanto outros acrescentaram o estudo de uma língua estrangeira a seu portfólio, por exemplo, há uma hegemonia de bons currículos dentre o grupo estudado. Quanto ao mérito ligado ao perfil do estudante, todos se representam e se apresentam como bons alunos, portanto validados a participarem do processo, mas há explicações contraditórias para tal fato.

Enquanto uns dizem que gostam de estudar e que *perdem* tempo de lazer com o estudo, outros consideram que ser um bom aluno é uma das conseqüências de uma disciplina imposta para sanar possíveis desvios causados pela distribuição irregular dos capitais entre os diversos grupos, no sentido da procura consciente de se inserir em um novo e mais valorizado campo. Para esses últimos, luta e prazer não caminham juntos, os objetivos finais justificam as agruras do caminho. Também as competências de cunho subjetivo que muitos deles apresentam, tais como capacidade de adaptação, disponibilidade, facilidade de integração, são citadas como passaportes para a identificação como um membro da elite e, portanto destinado à formação particularizada.

Não percebemos, através dos dados, entretanto, uma relação entre a o fato de ter sido selecionado para as bolsas EIFFEL e a noção de mérito acadêmico. O que nos foi apontado é que a responsabilidade dos alunos termina com o envio para a agência responsável de um *curriculum vitae* rico e interessante aos olhos do órgão financiador. Os critérios da distribuição das bolsas não são transparentes, parecendo ser atribuídas primeiramente por países, em seguida distribuídas entre as diversas instituições demandantes. Quando chegam aos alunos, esses não se sentem honrados em terem sido selecionados por seus méritos, mas o que mais transparece é a felicidade de poder participar da dupla diplomação em condições de igualdade com a clientela habitual da EC.

Na interpretação do momento da vivência de exterior, há igualmente as justificativas do mérito de os jovens ocuparem o lugar de alunos estrangeiros em

situação de mobilidade. Para aqueles que enfrentaram alguma situação de estresse na seleção ou na adaptação na realidade da internacionalização, o que mais conta é o esforço pessoal, desprendido como uma forma de luta para aceder algo que não lhes fora imediatamente atribuído. Como o estudante há muito tempo vinha construindo um caminho diferenciado daquele dos seus próximos, a participação e, sobretudo, a permanência no programa se mostra mais do que justa, a seus olhos. Nesse caso, luta e resultados andam juntos, os percalços da estrada justificando e valorizando as qualidades que reforçam o mérito. Essa consideração de parte dos estudantes pode, inclusive, gerar comportamentos esnobes e pedantes, em que, por serem aptos a receberem tal formação se julgam merecedores de toda e qualquer forma de tratamento diferenciado. Por outro lado, e em oposição a essa postura individualista, identificamos comportamentos que buscam um benefício mais coletivo, ao vislumbrar a possibilidade de que se abra um precedente que favoreça, de forma solidária, os demais grupos vindouros do duplo diploma.

Para os jovens franceses, o que delimita o ingresso no mundo dos “merecedores” é a aprovação no concurso ao final dos anos das classes preparatórias; para os alunos da UFC, é o fato de ter sido selecionado para a dupla diplomação. Ambos os grupos se vêem apartados dos demais estudantes que não freqüentarão a EC. A responsabilidade de fazer valer essa separação é tomada como uma marca perene e é fator de estresse, interferindo na construção da identidade do jovem em formação. A primeira dessas reconstruções é a imagem que todos têm de si mesmos e de seus colegas selecionados. A lógica se explica da seguinte forma: se foram selecionados é porque são bons alunos, se merecem participar desse grupo, é necessário manter dentro do grupo e de uma forma individualizada o mesmo *status* de bons alunos que sempre possuíram durante toda sua vida escolar. Sabemos, entretanto, da dificuldade apresentada pelos entrevistados em manterem-se no grupo de bons alunos e de fazer valer a condição de *centralien*. Assumir um eventual fracasso seria negar o mérito que lhe foi cedido, a tensão de não poder falhar e de fazer valer a seleção é mais presente entre nossos alunos que entre os alunos franceses, uma vez que a permanência na EC para os primeiros é apenas transitória e integrante de um convênio que, cuja avaliação e continuidade dependem em parte dos resultados apresentados por esses alunos, por meio de uma prestação de contas. Perseverar e desenvolver

competências que revelem maturidade e estabilidade são algumas das atitudes que os levam à superação de uma crise de identidade e ajuda a manter em alta a auto-estima.

Os dados encaminham a reflexão, assim, no sentido de perceber que o mérito que os alunos julgavam ter ao se candidatarem e ao serem selecionados para a internacionalização dos estudos também é uma atribuição instável e que é constantemente colocada à prova durante os anos de estudos na EC. Manter-se no grupo distintivo para os alunos da UFC é uma construção contínua. Os riscos nessa caminhada, já vimos, passam pela incompreensão lingüística e cultural, pela imaturidade e falta de autonomia, pela diferença de nível de estudos prévios entre alunos franceses e estrangeiros, pelo sistema de avaliação da escola que os recebe, entre outros fatores. Podemos afirmar que mesmo superadas as dificuldades iniciais e entendendo a lógica de funcionamento da EC, o entrevistado não percebe como confortavelmente estável a sua posição de aluno de uma *centrale*.

É preciso também interpretar como a UFC considera o aspecto do mérito dentro da dupla diplomação. Os professores comungam com todos os julgamentos de mérito emitidos por seus alunos. Identificando-se com os selecionadores franceses e incorporando perfeitamente os critérios da seleção, os professores conhecem o perfil desejado pelas ECs e se julgam aptos a definir e reconhecer os capitais valorizados pelo currículo da mobilidade. Mostra-se também evidente que para os professores há um valor institucional na participação da dupla diplomação. Ao apontarem o mérito da UFC, eles reconhecem e vêem reconhecido o valor de seu próprio trabalho, uma vez que foram eles que costuraram os termos do acordo. Há, também, a questão que a “qualidade” dos alunos selecionados depende em parte deles e do perfil que eles ajudaram a construir. O reconhecimento do programa, que está prestes a fazer dez anos e que continua a ter a simpatia do grupo de ECs também valida a participação da UFC no processo de internacionalização dos estudos.

Finalmente, professores e alunos acreditam que a dupla diplomação abre novos horizontes profissionais para seus participantes. Quase numa relação de causa e efeito, espera-se que o mundo do trabalho reconheça o mérito dos duplo diplomados atribuindo-lhes postos de destaque no panorama executivo e decisório das grandes empresas.

### 4.3.3 Autonomia

Nessa categoria gostaríamos de discutir a construção de alguns aspectos da vida do jovem em situação de mobilidade estudantil, em face de si mesmo, da sua família e frente ao futuro profissional e suas exigências. Essa discussão se mostra importante visto que os universitários desfrutam dessa experiência de internacionalização dos estudos numa faixa etária em que a maioria deles vive uma situação de instabilidade ou de transitoriedade entre a autonomia e a dependência; entre a juventude e a idade adulta; entre a (relativa) despreocupação do mundo estudantil e a inquietação que lhes pode causar a entrada no mundo do trabalho.

Os limites marcantes, tais como o abandono da casa paterna ou um salário considerado estável, que outrora separavam tão nitidamente a adolescência da idade adulta, conheceram uma diferenciação e parece difícil negar que se entra hoje mais tarde na vida adulta do que há 20 ou 30 anos. Como o ingresso no mundo do trabalho se dá cada vez mais tardiamente, nossos entrevistados fazem parte de uma nova categoria de jovens que reivindica de uma outra maneira seu espaço na casa em que mora, bem como redefinem sua posição nos estudos e encaminhamentos profissionais.

Vista por muitos dos nossos informantes como uma das principais motivações para a mobilidade, a autonomia compõe um elemento do capital de mobilidade que mais que solicitado é construído. Nessa categoria de análise da mobilidade entra a visão da importância da formação por meio da viagem que sempre embalou o ideário das cooperações acadêmicas. O resultado do desprendimento e da disponibilidade de encontrar o novo, que motiva parte da juventude a procurar esse tipo de formação internacional, se traduz muitas vezes sob a forma da autonomia - um dos aspectos importantes na construção do currículo da mobilidade.

Conscientes de sua carência nesse aspecto, os estudantes entrevistados se mostram extremamente receptivos à idéia de experimentar uma vivência de maioridade inteiramente nova. É também com a finalidade de preencher essa lacuna (que os coloca em situação de fragilidade frente a outros jovens que tenham tido uma experiência de cosmopolitismo) que a dupla diplomação surge então como a oportunidade de desenvolver habilidades que julgam serem adquiridas por meio da vivência de exterior. Essa é uma possibilidade de trilhar por dois anos uma

experiência curricular valorizada e incentivada pela família, que reconhece a inexperiência de seus filhos e por isso desenvolve em conjunto com o jovem diversas formas de participação e apoio como estratégias compensatórias para a falta de autonomia que as condições familiares e sociais ajudaram a instalar.

Ressaltamos ainda que os discursos que revelam maior autonomia no tratamento da vivência da dupla diplomação são aqueles dos entrevistados, que por uma determinada situação financeira, já mostravam um maior desprendimento do núcleo familiar. Esses jovens, entretanto, são minoria no nosso grupo de entrevistados, porque o são dentre os alunos com o forte capital escolar e cultural que exige a internacionalização dos estudos. As condições que a maioria dos estudantes apresenta em relação à maturidade ainda são insuficientes como capital exigido para a mobilidade, todos sabem do prejuízo que é não demonstrar segurança e maturidade frente aos desafios.

Um dos aspectos de avaliação da autonomia do estudante entrevistado é a independência econômica frente a seu núcleo familiar. No início, a predominância de alunos que dispunham da bolsa disponibilizada pela EGIDE criou uma expectativa maior em torno da experiência internacional. O financiamento do órgão francês lhes deu/dá uma independência – financeira e, conseqüentemente, também no sentido de autonomia e gerenciamento do dia-a-dia – ainda maior frente à família. O fato de receberem a bolsa lhes proporcionava/proporciona, inclusive, alguns prazeres de que não desfrutavam aqui no Brasil. Para aqueles que não dispunham de tal ferramenta, a autonomia foi construída de outra forma, seja a partir da administração dos recursos da BRAFITEC, ou da ajuda familiar, por vezes completada pelas pequenas receitas advindas de atividades que o aluno pode fazer no interior da EC. Não nos cabe julgar qual dos grupos de alunos é o mais autônomo, mas como eles se percebem, e podemos afirmar que todos identificam a experiência a uma fase de independência e autonomia.

Na análise desse aspecto, duas categorias se inter cruzam: a autonomia e a inclusão. No mundo elitizado da dupla diplomação, como naquele das GEs, é freqüente que a maioria apresente uma autonomia financeira e que gerencie sua vida de uma forma tranqüila. Para nossos entrevistados, a bolsa EIFFEL tem esse significado, o de proporcionar uma estada extremamente confortável a quem a recebe, equiparando-os àqueles, e aqui pensamos no grupo de franceses, que possuem um forte capital econômico familiar, e permitindo-lhes desfrutar dos



mesmos lazeres e fazeres. Já o grupo não contemplado com essa bolsa desenvolve outros artifícios de autonomia que promova uma relativa inclusão no grupo de alunos da EC. Entre esses artifícios, constatamos que a ajuda financeira da família não lhes causa problema, o que nos leva a crer que essa dinâmica geradora de um novo grupo de jovens em formação se marca por uma ajuda familiar mais prolongada e aceita de maneira tranqüila pelo jovem em questão.

Para os jovens e suas famílias, a conquista de um mundo autônomo por parte do estudante é uma experiência que pode ser encarada de uma maneira tão desestabilizadora que lhes foi preciso marcar nos discursos a desvinculação entre as idéias de autonomia e de irresponsabilidade. Uma vez longe da supervisão familiar e convivendo quase que exclusivamente com outros jovens, os entrevistados narram que passaram a administrar diferentemente sua vida. Foi-lhes preciso articular os aspectos da vida acadêmica, com todas suas particularidades, a outras formas de apropriação da experiência, tais como as atividades associativas, e inserção em diversos grupos e lazeres. Gerenciar seus estudos, apesar de toda novidade que se lhes apresenta e de uma série de dificuldades relatadas, parece não ser tarefa difícil para quem tem incorporado o *habitus* de bom aluno. E mais, todos os dados, mostrados pelos teóricos e confirmados em diversas entrevistas, apontam para a realidade de que o mais difícil no percurso das GEs, que é o concurso de admissão, não toca o nosso informante. A aprendizagem maior resulta assim da administração das diversas experiências que ajudam a construir, entre outros aspectos, a autonomia do formando.

A conquista da autonomia não parece ter sido suficientemente atraente para o entrevistado, uma vez que as condições de moradia familiar são mais tentadoras que a continuidade do gerenciamento de sua vida. Entendemos que a autonomia de que eles desfrutam no exterior é em grande parte conseqüência da conjuntura da experiência internacional. Ressaltamos que a autonomia provinha também do valor da bolsa recebida e, uma vez suprimida essa fonte, o caminho que se mostrou o mais natural para o jovem foi o retorno a sua condição de dependente. Características do jovem que foi formatado pela internacionalização dos estudos se apagam, no retorno ao país de origem, pouco a pouco, frente à rotina que marca seu dia-a-dia estudantil e familiar.

Transparece ainda nas falas a ausência de qualquer movimento em direção à manutenção das condições de vida desfrutada no exterior. E mais, os entrevistados

procuram justificar a ingerência de seus pais em seus assuntos pessoais a partir de argumentos que provavelmente teriam sido apresentados pelos primeiros. Ao tentar compreender a reação paterna de proteção e preocupação, os alunos nela justificam sua acomodação à realidade que precedeu a experiência de autonomia.

Os dados nos permitem afirmar, porém, que a autonomia vivenciada durante a mobilidade vai se transformar em capital pronto a ser reutilizado pelo estudante. Se não fazem uso dela imediatamente, voltando, sem maiores problemas, para a casa dos pais no regresso da França, muitos deles gostariam de solicitá-la em curto prazo, com os apelos de formação ou de trabalho da mobilidade.

Os informantes também identificam em si mesmos traços de crescimento pessoal que se verificam graças à experimentação da internacionalização dos estudos. O que antes era exercido pelos pais, ou por alguém que a estrutura familiar permitisse, passa a ser assumido pelo estudante na estada no exterior. Viver os estudos e as demais experiências de uma forma plena é uma atitude extremamente valorizada pelos jovens em questão, bem como por seus professores brasileiros.

Assim, finda a interpretação desses três elementos de análise que nos permitiram entender a mobilidade estudantil de partida como um dos aspectos da internacionalização dos estudos superiores, partimos para a conclusão da nossa tese.

## CONCLUSÃO

Finalizado o percurso do relatório da pesquisa, é preciso, antes de propormos uma conclusão acerca do processo de mobilidade estudantil internacional de partida na Universidade Federal do Ceará, retomar o que foi apresentado na introdução desse trabalho, rever os passos que demos na direção da compreensão de nosso objeto de estudo. O *corpus* de que dispusemos e o qual nos permitiu refletir sobre a internacionalização dos estudos foi o programa da dupla diplomação com as Escolas Centrais na França, e a partir dele acreditamos ser possível ultrapassar os limites do particular em direção ao geral graças às dinâmicas que se estabelecem entre a parte e o todo e às teias que se tecem entre campos e sub-campos do nosso objeto de estudo.

Um dos pressupostos que guiou nossa pesquisa foi o de que a mobilidade é um processo multidisciplinar – o que justifica a perfeita adequação com a interpretação atual de currículo, compreendido como percurso formativo. À mobilidade estudantil sempre se associou um currículo desenhado por e para as elites pensantes e/ou dominantes dos diversos países. Podemos dizer que com a atual configuração das relações entre os países, as mobilidades de entrada e de partida seguem (como seguiram em outras épocas) sentidos opostos. Políticas compensatórias como bolsas e programas destinados à formação de estudantes em países pertencentes à OCDE fazem parte de uma intervenção que engloba interesses dos países envolvidos, de suas instituições educacionais, bem como de seus grandes grupos empresariais e industriais. A visibilidade das instituições e países envolvidos é determinante para a captação de recursos que representa a internacionalização dos estudos. Para o aluno participante, considera-se a construção de um currículo que se valoriza como processo – imprimindo um ritmo de aprendizagem diferenciado – e como produto, ao verem reconhecidos as competências e títulos conquistados no exterior.

No início da caminhada, traçamos quatro hipóteses e, neste momento, podemos dizer nem todas se confirmaram em sua inteireza, mas foram, de toda forma, testadas e corroboradas a partir de nossos achados. Conjeturamos que a

experiência no exterior representaria uma oportunidade de crescimento, independência e realização pessoal e profissional, uma espécie de passaporte para a entrada e permanência num grupo de elite. Dadas as condições familiares e de emprego que nos foram relatadas, concluímos que essas oportunidades são limitadas, mostrando – como veremos, sobretudo, na análise da categoria autonomia – que a vivência internacional é uma fase passageira, ocorrida na transitoriedade da idade em que os jovens se encontram. Quanto ao valor acrescido do diploma e do reconhecimento por parte dos empregadores, os dados nos permitem dizer que a experiência, como valorização de um currículo internacional e cosmopolita, parece ter mais valor que o título dela decorrente. A formação em língua estrangeira, um dos aportes da internacionalização dos estudos, se confirma como um ingresso para outras oportunidades de inserção no mundo das elites. Finalmente, a hipótese que girava em torno da visibilidade da universidade de origem num campo educacional cada vez mais marcado pela mobilidade acadêmica não pôde ser trabalhada, devido a falta de receptividade das instituições por nós contactadas no início da pesquisa.

Objetivamos construir um material cartográfico do programa Duplo Diploma, intenção que se mostrou possível graças à interpretação das entrevistas dos professores e alunos participantes da experiência de mobilidade, confrontada à leitura de textos teóricos sobre os fenômenos da mobilidade e da internacionalização dos estudos. Uma vez traçadas as linhas da história do convênio UFC/ECs, acreditamos ser possível interpretar alguns dos dados como perspectivas para outras parecerias semelhantes e abrir searas para questionamentos e pesquisas posteriores no campo da internacionalização dos estudos superiores.

Um outro objetivo foi aquele de verificar como se dão as formações acadêmica, lingüística e cultural do jovem em situação de dupla diplomação. Considerando o caráter institucionalizado da experiência, o investimento financeiro dos órgãos de fomento, o interesse das famílias e dos participantes, o currículo proposto por meio da mobilidade, em sua pluralidade de contribuições, corrobora para a distinção de um grupo seletivo, porque reduzido e possuidor de competências raras em nossa sociedade. (Quase) Terminado o presente trabalho, somos tomadas por uma inevitável, mas tranqüila, convicção de que a vastidão do campo de estudo delimitou as escolhas do caminho metodológico escolhido. Uma dessas seleções, que foi a predominância do recurso da entrevista, entretanto, não se mostrou

suficiente para contemplar o objetivo supracitado. Mais do que avaliar as formações, a pesquisa nos permitiu fazer uma análise da avaliação feita pelos professores e alunos a respeito dessas propostas e situações formativas. Então, a partir da reflexão proposta por nossos sujeitos colaboradores, pudemos perceber dados significativos sobre a riqueza e a pluralidade formativa das experiências de internacionalização dos estudos superiores.

Mais especificamente, interessava-nos avaliar a posição que ocupa a construção de competência(s) em língua-cultura estrangeira, no caso a francesa, para o bom andamento do programa e para a formação de um indivíduo com experiência de mobilidade. Esse último aspecto se desdobrou em dois momentos: o da permanência no exterior e aquele do retorno ao Brasil, uma vez incorporada a aprendizagem da língua-cultura francesa. Em termos de instituições e países participantes e parceiros da mobilidade acadêmica, a proficiência em língua do país para o qual se destina o jovem em formação não é critério de seleção, mas se mostra, conforme nos foi possível concluir, imensamente importante para a adaptação do estudante no exterior bem como para o bom aproveitamento de seus estudos, aportando em bons resultados. A recomendação do Ministério da Educação Francesa relativa a um trabalho em conjunto e progressivo das várias instituições envolvidas nas diversas parcerias e a valorização desse currículo nas ECs são posturas que mostram que uma adaptação à internacionalização dos estudos se faz necessária e urgente. A mobilidade traz consigo algumas exigências que não podem ser ignoradas por seus promotores.

Chegamos assim ao quarto e último dos objetivos que é aquele de verificar como a UFC interpreta o seu papel de instituição formadora para a mobilidade. Para atingir esse fim, trabalhamos com os professores locais, bem como com as representações de sua importância que tem os alunos. O fato de termos também estabelecido contatos com seus congêneres franceses nos permitiu fazer uma comparação entre as duas realidades.

Muitos aspectos que nos foram dados pelos teóricos que se interessam pelo assunto, bem como pelos entrevistados nos indicam que as realidades brasileira e francesa apresentam leituras bem diferenciadas a respeito da mobilidade do aluno duplo diplomando. Em parte por sediarem universidades centenárias e de renome internacional, bem como por, além de construírem saberes valorizados para além de

suas fronteiras, serem eles mesmos os elaboradores dos critérios de avaliação de qualidade e mérito, os países europeus conhecem há bastante tempo a realidade da construção da mobilidade acadêmica e esse processo desenvolvido pelas instituições de ensino superior européias pauta-se sobre discursos de teor maior ou menor de transparência. Quanto aos interesses que regem a mobilidade, podemos dizer que, sob o discurso da colaboração acadêmica entre os países signatários do duplo diploma, há interesses de dois pesos e duas medidas. O conhecimento reconhecido, em ambas as sociedades, é entendido como um bem de alto valor concentrado em poucos países desenvolvidos do hemisfério Norte.

No caso da França – hoje quarto país em número de estudantes estrangeiros – a mobilidade de entrada tem aportado importantes divisas, tanto econômicas quanto simbólicas, para as relações exteriores, no mosaico atual da geopolítica. Para o Brasil, o fenômeno é encarado sob a égide da colaboração acadêmica, o que, em teoria, poderia permitir ao país o abandono de seu *status* de nação periférica, que permanece a reboque da cultura e tecnologia dos países industrializados do hemisfério Norte. O que nos parece mais revelador, no caso da UFC, entretanto, é que não nos foi apresentada uma postura institucional direcionada para a mobilidade, o que revela a situação incipiente dessa realidade na nossa universidade.

Frente a esses dados, chegamos a algumas conclusões acerca do currículo formativo das experiências internacionais no seio da Universidade Federal do Ceará. Considerando a realidade com a qual trabalhamos, percebemos que não há, no interior desta instituição, propostas de perfis de egressos mais vocacionados para esse aspecto da atualidade. A mobilidade ainda é uma experiência limitada e incipiente, acontecendo, a maioria das vezes, de uma forma pouco institucionalizada. Assim, acreditamos que falta à UFC uma revisão do seu papel enquanto formadora para a mobilidade, esclarecendo seus alunos sobre todas as possibilidades de tornar essa prática mais freqüente, bem como de promover iniciativas que lhe facilitem a adaptação no sistema educacional de destino.

Uma dessas possibilidades está na promoção da aproximação dos estudos de línguas-culturas estrangeiras. Entendemos que a atual falta de uma política de formação lingüística, para além de um desprestígio dessa área frente a outras do conhecimento humano a serem propostas pela diversidade subjacente a uma

universidade, sinaliza para a carência de um verdadeiro interesse e disponibilidade para as questões da mobilidade acadêmica presentes em vários dos discursos e práticas educacionais. Uma das premissas da mobilidade é permitir ao estudante a descoberta de novas culturas, esse é também um dos objetivos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o que mostra o vínculo entre os dois currículos. Aproveitar essa relação é uma maneira de valorizar experiências de aprendizagem desde o momento da formação inicial, no país de origem. Como é impossível e talvez até indesejável que as Casas de Cultura se ocupem sozinhas desse aspecto da formação para a mobilidade, é preciso pensar em outras formas de articulação, como o canal que foi aberto com a flexibilização dos currículos. Esse diálogo que deve ocorrer entre as esferas formativas ainda é insuficientemente compreendido pelos diversos departamentos que compõem a UFC e são poucas as propostas de uma verdadeira colaboração entre as diversas áreas responsáveis pela formação do aluno.

Mesmo após a revisão das Diretrizes Curriculares, acontecida recentemente em toda a UFC, e a discussão acerca do conceito de flexibilidade na construção dos currículos no formato dos projetos pedagógicos dos cursos, as diversas graduações permanecem isoladas em formações que pouco valorizam a contribuição de outras e diversas áreas do conhecimento humano. Para favorecer a mobilidade, podemos imaginar, mesmo conhecendo a carência de docentes que assola toda a instituição, a abertura de disciplinas ministradas por professores de diversos centros e departamentos que preparassem o jovem para a educação internacional.

Evidentemente, essa preparação não se limita ao aspecto lingüístico. Entendemos que os diversos convênios têm cada um sua particularidade, exigindo um maior investimento sobre um ou outro aspecto da formação do futuro profissional. Essa leitura deve ser encetada pelos responsáveis pela mobilidade, por meio dos contatos que se fazem entre as instituições parceiras, bem como pela interpretação dos resultados, aportes, e problemas aportados pelos participantes, num estado constante de escuta e de movimento em direção à avaliação do processo. É, pois, um trabalho de reflexão coletiva, que deve envolver as diversas instâncias da UFC.

É importante lembrar que mesmo a imersão em uma realidade estrangeira não é garantia de um currículo internacional ou que prepare para uma atividade internacional. A experiência – por mais riqueza que aporte nas considerações

culturais e interculturais elaboradas pelo ator em situação de mobilidade – pode se restringir, em termos acadêmicos e de encaminhamento profissional, a estudos de uma outra realidade nacional, que não a sua, é verdade, mas que não conduzem necessariamente a construção de um capital internacional ou transnacional. Evitar esse hiato na formação dos alunos, por meio de integração de diversas propostas (locais e internacionais) dá mais sentido à mobilidade acadêmica no quadro institucional.

Desta forma, é preciso dar mais visibilidade à UFC nas parcerias já existentes e naquelas a vir. Torna-se urgente articular uma série de medidas que apóie a mobilidade, sobretudo a estudantil, tanto de partida quanto de entrada. Rever a posição que favorece os convênios de partida em direção aos países do Norte industrializado, estabelecer redes mais horizontais com países do hemisfério Sul; participar ativamente de fóruns que discutam questões de cooperação e convênios acadêmicos, buscar fontes de financiamento, são alguns tópicos de ordem mais estrutural que devem ser pensados em conjunto com a tomada de iniciativas mais práticas como a questão das residências universitárias para alunos em situação de mobilidade de entrada, uma maior integração entre as atividades de graduação, pesquisa e extensão que permitam um enriquecimento do currículo de todo aluno.

Entendemos que deve haver também uma postura que privilegie a circulação das informações acerca das possibilidades formativas existentes na UFC. É por meio da divulgação e da troca de idéias que surgem novas possibilidades propositivas e avaliativas. Nesse sentido, ressaltamos que a história partilhada pelos duplo diplomandos já permitiram uma série de reflexos avaliativos. Não se pode negar que dentre as informações que circulam nesse campo restrito e influente uma questão importante é o tratamento da língua francesa.

Um outro fato relevante a apresentar se refere à expansão da mobilidade, como consequência da regularidade do encaminhamento e dos resultados do Duplo Diploma e como reflexo do contexto educacional, se faz sentir no Centro de Tecnologia, haja vista que a participação de alunos não contemplados pela bolsa do governo francês e o surgimento de uma nova dupla diplomação, agora com as escolas pertencentes ao *Institut National des Sciences Appliquées* (INSA). Acreditamos ser importante estabelecer um caráter mais institucional à mobilidade. Passos importantes têm sido dados nessa direção, tais como a aproximação com a Coordenadoria de Assuntos Internacionais e da Coordenadoria de Apoio Discente



da Pró-Reitoria de Graduação, a programação de eventos bilaterais, como o Fórum BRAFITEC, que acontece anualmente, um ano em cada país participante do programa.

Sugerimos, entretanto, que haja uma melhor articulação entre as mobilidades de entrada e de partida, entre os coordenadores dos diversos convênios da UFC. São também necessários eventos promovidos pela CAI, em que se discutam a atualidade, as características e os interesses da internacionalização dos estudos superiores. Um contato efetivo com outras instituições de ensino superior locais e nacionais, com larga difusão das considerações e conclusões, também se mostra importante para esclarecimento dos corpos docente e discente de nossa universidade. Incluir é também integrar a possibilidade da internacionalização nos diversos currículos formativos propostos pela UFC.

A tese que elaboramos é a de que a mobilidade estudantil internacional é uma dinâmica em expansão e que exige cuidados das instituições envolvidas. É preciso que os convênios sejam regidos pela mais absoluta transparência, com envolvimento integral e articulado das várias esferas responsáveis pelos assuntos internacionais, pedagógicos e de acompanhamento discente. Mais do que aceitar esse processo como um fenômeno da atualidade, cabe à Universidade Federal do Ceará preparar seus alunos para uma experiência de internacionalização dos estudos que faça sentido em sua formação inicial de graduação e que lhes permita a melhor integração possível no espaço universitário e cultural que os acolherá. Os aportes dessa inserção no exterior serão pluridimensionais, indicados a partir da manifestação de novas posturas pessoais, relacionais, culturais e intelectuais. Propiciar a seu grupo de alunos essa opção formativa deve representar para a UFC uma possibilidade de dialogar com outras matrizes curriculares, de refletir e levar a uma ampla discussão seu papel na rede de instituições de ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ABDELKADER, L. Les migrations étudiantes de par le monde. **Hommes et migrations**: nouvelles mobilités, Paris: FAS/CCFD, n. 1233, p. 13-27, set./out. 2001.

ADANBNIKOU, N. ; Paul, J. J. Efficience de l'enseignement supérieur dans la production des elites: le cas des classes préparatoires scientifiques aux grandes écoles. Rapport pour le Commissariat Général du Plan. **Cahiers de l'IREDU**, Dijon, n. 67, 2004.

ALBOUNY, V. ; WANECQ, T. Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. **Économie et statistiques**, n. 361, p. 27-47, 2003.

ALLÈGRE, C. Le dualisme est né des carences de l'Université. In: CYTERMANN, J. R. (Org.) **Problèmes politiques et sociaux**: universités et Grandes Écoles. La Documentation Française, n. 936, p. 14-16, mai. 2007.

ALLEMAND, S. La mobilité comme capital. **Voyages, migrations, mobilités**: sciences humaines, n. 145, jan. 2004.

ALLIX, C. ; BERTRAND, G. (Coords.). **Pour une pédagogie des échanges**: français dans le monde. Paris: Hachette/EDICEF, p. 4-7, 1994. (Numéro spécial).

ALLOUCH, A. ; VAN ZANTEN, A. Formateurs ou grands frères?: les tuteurs de programmes d'ouverture sociale des grandes écoles et des classes préparatoires. **Éducation et Sociétés**, Lyon, v. 1, n. 21, p. 49-65, 2008.

ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **A Escolarização das elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

AMUE. Agence de Mutualisation des Universités et établissements. Site Officiel. Disponible em:  
<[http://www.amue.fr/Dossier/LMD/Docs/d\\_sorbonne.pdf#search='d%C3%A9claration%20de%20sorbonne'](http://www.amue.fr/Dossier/LMD/Docs/d_sorbonne.pdf#search='d%C3%A9claration%20de%20sorbonne')>. Acesso em: mai. 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Paris: PUF, 2003.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educ. Soc.**, n. 96, v. 27, p. 955-977, out. 2006.

BAUER, M. ; BERTIN-MOUROT, B. La triple exception française: a propos de la formation des élites. **Esprit**: les élites de la république sur la sellette. Procès de l'énarchie ou dilution des élites – de quel pouvoir jouit l'administration? L'État, la fonction publique et l'opinion, Paris p. 47-59, out. 1997.

BAUMGRATZ-GANGL, G. La qualification par et pour la mobilité ? In: ALLIX, C. ; BERTRAND, G. (Coords.). **Pour une pédagogie des échanges**: français dans le monde. Paris: Hachette/EDICEF, p. 93-103, 1994. (Numéro spécial).

BEACCO, J.-C. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**. Paris: Hachette, 2000.

BERCHOUD, M.-J. ; ROLLAND, D. Présentation. In: \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Français sous objectifs spécifiques**: de la langue aux métiers – Français dans le monde. Paris: CLE International/FIPP, p. 4-6, 2004. (Numéro spécial).

BERTRAND, G. La frontière dans tous ses états. Pédagogie des échanges et évolution de la notion de frontière. In: ALLIX, C.; BERTRAND, G. (Coords.). **Pour une pédagogie des échanges**: français dans le monde. Paris: Hachette/EDICEF, p. 106-111, 1994. (Numéro spécial).

BESSE, H. Catharsis interculturels et enseignement du français en Amérique Latine. **Intercultures**: société pour l'éducation, la formation et la recherche interculturelles, Paris, n. 23, p. 37-52, 1993.

BEYER, C. Avec la réforme LMD, DESS et DEA ont laissé la place aux masters en attendant 2010. **Le Figaro**: Caderno Le Figaro Étudiant, 2006. Disponible em: <[http://www.figaroetudiant.com/formation\\_dossiers.fr](http://www.figaroetudiant.com/formation_dossiers.fr)>.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. Qualitatif reserch for education. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BORG, S. Être et avoir: ou les deux privilèges d'apprendre le français en milieu homoglotte. **Synergies Italie**: approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Turin, n. 2, 2005.

BORRI, C.; GUBERTI, E; MELSA, J. International dimension in engineering education. **European Journal of Engineering Education**, Londres, v. 32, n. 5, p. 627-637, dec. 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

\_\_\_\_\_. **La distinction**. Paris: Minuit, 1979a.

\_\_\_\_\_. Les trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, [S.l.], v. 30, n. 1, p. 3-6, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. Epreuve scolaire et consécration sociale: les classes préparatoires aux grandes écoles. **Actes de la recherche en sciences sociales**, [S.l.], n. 39, p. 3-70, set. 1981.

\_\_\_\_\_. **La noblesse d'état**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia crítica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2003.

BURKE, P. **A história social do conhecimento**: de Guttenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARGO, E. A. S. P. *et al* (Orgs.). Educação: de direito de cidadania à mercadoria. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v. 24, n. 84, p. 727-731, 2003. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2008.

CAMILLERI, C. Le relativisme, du culturel à l'interculturel. In: TANON, F. ; VERMÈS, G. (Coords.). **L'individu et ses cultures**. Paris: L'Harmattan, 1993.

CAPES. Bolsas de cooperação: BRAFITEC. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/cooperacao/franca/brafitec.html>>. Acesso em: mai. 2007.

CARELLI, M. **Cultures croisées**: histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes. Paris: Nathan, 1993.

CERISIER-BEN-GUIGA, M. ; BLANC, J. Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires étrangères de la défense et des forces armées sur l'accueil des étudiants étrangers en France. **Session ordinaire du Sénat**, n. 446, 2005. Disponível em: <[http://www.senat.fr/rap/r04-446/r04-446\\_mono.html](http://www.senat.fr/rap/r04-446/r04-446_mono.html)>. Acesso em: set. 2007.

CERTEAU, M. **La culture au pluriel**. Paris: Éditions du Seuil, 1993.

CHISS, J-L. Enseigner et apprendre en français. Des "langues" de l'école aux discours didactiques. In: LALLEMENT, F. ; MARTINEZ, P ; SPAËT, V. **Le français**

**dans le monde:** français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Paris: CLE International/ FIPF, 2005. pp. 59-64.

CICHELLI, V. ; ERLICH, V. Se construire comme jeune adulte: autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs parents. **Recherches et Prévisions**, n. 60, p. 61-77, 2000.

CONSEIL D'EUROPE. **Un cadre européen de référence pour les langues:** apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2000.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DPeA, 1999.

COULON, A.; PAIVANDI, S. **Les étudiants étrangers en France:** rapport pour la vie étudiante. Paris: Université de Paris VIII , 2003.

COURTILLON, J. Que devient la notion de progression ? **Le Français dans le Monde**, Paris:Hachette/Larousse, n. 153, p. 89-97, 1980.

CUQ, J-P (Dir.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.** Paris: Adisfle/CLE International, 2003.

CYTERMANN, J.-R. Avant propos. **Problèmes politiques et sociaux:** universités et Grandes Écoles. No. 936. La Documentation Française, p. 05-10, mai. 2007.

DALE, R. Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation. **Education et Sociétés**, Lyon, v. 2, n. 18, p. 35-53, 2006.

DE CARLO, M. **L'interculturel.** Paris: CLE International, 1998.

DE GAULLE, C. **Mémoires de Guerre.** Paris: Éd. Plon, 1954.

DEMORGON, J. ; LIPIANSKY, M. (Dir.). **Guide de l'interculturel en formation.** Paris: Retz, 1999.

DEQUIRÉ, A. F. Le monde des étudiants: entre précarité et souffrance. **Pensée Plurielle**, [S.l.], v. 1, n. 14, p. 95-110, 2007.

DE SAINT-MARTIN, M. Les recherches sociologiques sur les grandes écoles: de la reproduction à la recherche de justice. **Education et Sociétés**, Lyon, v. 1, p. 95-103, 2008.

\_\_\_\_\_. Méritocratie ou cooptation?: la formation des élites en France. **Revue Internationale d'Éducation**, Sèvres, n. 29, p. 57-66, set. 2005.

DIAS, M. A. R. Valores e identidades numa sociedade sem fronteiras. In: GAZZOLA, A. L. A.; ALMEIDA, S. G. (Orgs.). **Universidade, cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educ. Soc.**, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Superior, globalização e democratização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v. 28, p. 164-173, 2005.

D'IRIBARNE, P. **La logique de l'honneur**: gestion des entreprises et traditions nationales. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

DOLL JR., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOLTÉ, M. **L'imaginaire des langues**. Paris: L'Harmattan, 2001.

DUBET, F. L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. **L'Année Sociologique**, Paris, v. 50, n. 2, p. 383-408, 2000.

ECHEVIN, D. e RAY, D. Mesurer le degré d'internationalisation d'un établissement de formation: um exemplo francês en gestion. **Politiques et gestion de l'enseignement supérieur**, OCDE, v. 14, n. 1, p. 103-118, 2002.

EGIDE. **La lettre d'EGIDE**. 2000. Disponível em: <<http://www.egide.asso.fr>>. Acesso em: mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Distribuição das bolsas Eiffel para 2008. Disponível em: <[http://www.egide.asso.fr/art/docs/fr/programmes/eiffel/EFF\\_Stats\\_site\\_ParNationalite\\_2008.pdf](http://www.egide.asso.fr/art/docs/fr/programmes/eiffel/EFF_Stats_site_ParNationalite_2008.pdf)>. Acesso em: mar. 2008.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001.

ENSINO SUPERIOR. Site oficial. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12127>>. Acesso em: abr. 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANÇA. **Conseil National pour le développement de la mobilité internationale des étudiants**. Stratégies de développement de la mobilité internationale des étudiants et attractivité de l'enseignement supérieur français: rapport annuel 2003-2004. Paris, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programme EIFFEL**. Disponível em: <[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france\\_830/education-universite-formation\\_1043/etudier-france-bourses\\_4933/bourses-excellence-EIFFEL\\_4943/index.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/etudier-france-bourses_4933/bourses-excellence-EIFFEL_4943/index.html)>. Acesso em: mai. 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRITZCHE, P. La rencontre avant la rencontre: du livre d'histoire au manuel de langue et de civilisation. In: ALLIX, C. ; BERTRAND, G. (Coords.). **Pour une pédagogie des échanges: français dans le monde**. Paris: Hachette/EDICEF, p. 18-22, 1994. (Numéro spécial).

GAILLARD, J. M. **Un siècle d'école républicaine**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

GALLAND, O. (Dir.). **Le monde des étudiants**. Paris: PUF, 1995.

\_\_\_\_\_. Un nouvel âge de la vie. **Revue Française de Sociologie**, Paris, n. 31, p. 529-551, 1990.

GALISSON, R. **D'hier à aujourd'hui: la didactique des langues étrangères – du structuralisme au fonctionnalisme**. Paris:CLE International, 1980.

GAZZOLA, A. L. A. Conhecimento e globalização. In: \_\_\_\_\_ ; ALMEIDA, S. G. (Orgs.) **Universidade, cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

GENRO, T. Universidade, cooperação internacional e diversidade. In: GAZZOLA, A. L. A.; ALMEIDA, S. G. (Orgs.) **Universidade, cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

GOHARD-RADENKOVICH, A. Comment évaluer la compétence socioculturelle de l'étudiant en situation de mobilité. **De la Diversité**, Paris: Dialogues et Cultures, p. 52-61, 2000. (Numéro préparatoire au X<sup>e</sup> congrès).

\_\_\_\_\_. De l'usage des concepts de "culture" et "d'interculturel" en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre. In: BERTRAND, O. (Dir.). **Diversités culturelles et apprentissage du français: approche interculturelle et problématiques linguistiques**. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, 2006.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 2001.

HAGÈGE, C. **Combat pour le français: au nom de la diversité des langues et des cultures**. Paris: Odile Jacob, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DpeA, 2002.

HARFI, M. **Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020: enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France**. Paris: CGP, 2005. Disponível em: <[http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20051001/695038\\_saraswati-rapport28092005.pdf](http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20051001/695038_saraswati-rapport28092005.pdf)>. Acesso em: fev. 2007.

HILUY FILHO, J. J. ; MOTA, J. C. ; AQUINO, M. D. Les dimensions des coopérations franco-brésiliennes pour les formations d'ingénieur à l'UFC. **FÓRUM BRAFITEC**, 4, Rouen. **Anais...**, Rouen, 2008.

HORTALE, V. A.; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

HUTMACHER, W. Les enjeux éducatifs de la mondialisation. **Éducation et sociétés**, Lyon, v. 2, n. 16, p. 41-51, 2005.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: \_\_\_\_\_. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

KRÜGER-POTRATZ, M. À l'origine de l'idée d'échanges: la situation post-belliciste. In: ALLIX, C. ; BERTRAND, G. (Coords.). **Pour une pédagogie des échanges: français dans le monde**. Paris: Hachette/EDICEF, p. 10-17, 1994. (Numéro spécial).

LADMIRAL, J-R. ; LIPIANSKY, E. M. **La communication interculturelle**. Paris: Armand Colin, 1989.

\_\_\_\_\_. Le problème des langues dans les rencontres internationales. **Guide de l'interculturel en formation**. Paris: Retz, 1999.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, v. 24, n. 84, p. 983-995, 2003a. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Les difficultés scolaires des étudiants issus de milieux populaires. In: DEBEAUMARCHAIS, G. ; LOUVEAUX, F. **Démocratie, classes préparatoires et**



**grandes écoles:** actes du colloques. Paris: 2003b. Disponível em:  
<<http://liesse.it-sudparis.eu/Democratie/Actes-DocumentFinal.pdf>>.

LALLEMENT, F. ; MARTINEZ, P. ; SPAËTH, V. Avant-propos. **Le français dans le monde:** français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Paris: CLE Interational/FIPF, p. 4-6, 2005. (Numéro spécial).

LAMARRA, N. F. Argentina: balanço e perspectivas da educação superior. In: MORHY, L. **Universidade no mundo:** universidade em questão. Brasília: UNB, 2004. v. 2.

LAPEYRONNIE, D. ; MARIE, J-L. **Campus blues:** les étudiants face à leurs études. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

LAZUECH, G. **L'exception française:** le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.

\_\_\_\_\_. Le processus d'internationalisation de grandes écoles françaises. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, [S.l.], n. 1, v. 121, p. 66-78, 1998.

LECHERBONNIER, B. **Pourquoi veulent-ils tuer le français ?** Paris: Albin Michel, 2005.

LECLERCQ, H. Pour s'y repérer dans les programmes européens. **Cahiers Pédagogiques**, Paris: CRAP, n. 442, 2006.

LE FIGARO. **Dossier Les Grandes Écoles.** Paris, 22 abr. 2006. (Figaro Étudiant). Disponível em:  
<[http://www.figaroetudiant.com/formation\\_dossiers/20060118.FIG1186.html](http://www.figaroetudiant.com/formation_dossiers/20060118.FIG1186.html)>. Acesso em: 11 abr. 2007.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na idade média.** Lisboa: Gradiva, 1993.

LEONI, S. Entre soi et l'autre. Un voyage spatial et culturel. In: ALLIX, C. ; BERTRAND, G. (Coords.). **Pour une pédagogie des échanges:** français dans le monde. Paris: Hachette/EDICEF, p. 120-126, 1994. (Numéro spécial).

LÉOTARD, M-L. **Le dressage des elites:** de la maternelle aux grandes écoles – un parcours pour initiés. Paris: Plon, 2001.

LIPOVETSKY, G. ; CHARLES, S. **Les temps hypermodernes.** Paris: Grasset, 2004

LOPES, F. União internacional: unir IES nacionais e estrangeiras amplia conhecimento. **Ensino Superior**, n. 90. Disponível em:  
<<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11266>>. Acesso em: 3 jun. 2006.

MANGIANTE, J-L. ; PARPETTE, C. **Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.** Paris: Hachette, 2004.

MARTINEZ, P. ; WATOREK, M. L'Apprentissage des langues, une cognition située: quelques implications pour le français langue d'enseignement. **Le français dans le monde: français langue d'enseignement, vers une didactique comparative.** Paris: CLE International/FIPF, p. 27-36, 2005. (Numéro spécial).

MARTINS FILHO, A. **História abreviada da UFC.** Fortaleza: UFC, 1996.

MICHAVILA, F. Cinco ideas para la europeización de la educación superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/michavila0405.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2006.

MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Viagens pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2007.

MIX, M. R. La cooperación sobre las bases de las grandes cuestiones que tiene que afrontar la educación superior para el siglo XXI. In: GAZZOLA, A. L. A.; ALMEIDA, S. G. (Orgs.). **Universidade, cooperação internacional e diversidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR 107, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOTTIS, N. ; THÉVENET, M. Accréditation et enseignement supérieur: certifier un service comme les autres. **Annales des Mines**, [S.l.], p. 24-33, dez. 1999.

MURPHY-LEJEUNE, E. Le capital de mobilité: génèse d'un étudiant voyageur. In: **Mélanges CRAPEL**, Nancy: Centre de Recherches et d'Application Pédagogique en Langues, n. 26, 2001.

\_\_\_\_\_; ZARATE, G. L'acteur social pluriculturel: évolution politique, positions didactiques. **Vers une compétence plurilingue: le français dans le monde – recherches et application.** Paris: CLE International/FIPF, p. 32-46, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. **L'étudiant européen voyageur: un nouvel étranger.** Paris: Didier, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, 2004.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, A. La formation des élites et l'internalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? **Éducation et Sociétés**, Lyon, v.1, n. 21, p. 105-119, 2008.

\_\_\_\_\_. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OBERTELLI, P. Accompagner les activités associatives. **Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur: actes du 2<sup>ème</sup> colloque ENSIETA et ENST**, Bretagne, Brest, p. 25-27, jun. 2003.

OCDE. Synthèses. **L'internationalisation de l'enseignement supérieur**. Paris, 2004. Disponível em: <<http://www.ocde.org/dataoecd/43/41/33734310.pdf>>. Acesso em: abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur**, Paris, 1999.

PAPATSIBA, V. La construction des compétences à l'heure de la mobilité: tensions entre conceptions euroéennes, régionales et individuelles. In: ZARATE, G. ; GOHARD-RADENICOVIC, A. **La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte**. Paris: Didier/CIEP, 2004.

PANIZZI, W. M. Cooperação interuniversitária: a construção do espaço acadêmico comum. **Boletín del programa Cooperación en Educación superior**. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/superior/boletin2c.htm#a>>. Acesso em: abr. 2008.

PONCET, C. M. F. ; BRACONNIER, A. **Classes préparatoires: des étudiants pas comme les autres**. Paris: Bayard, 1998.

PORCHER, L. Les chemins de la liberté. **Études de linguistique appliquée**, Paris:Didier, n. 41, p. 128-135, 1981.

\_\_\_\_\_. **Le français langue étrangère**. Paris: Hachette, 1995.

RILEY, P. Le 'linguisme' – multi – poli – pluri?: points de repère terminologique et sociolinguistiques. In: \_\_\_\_\_ ; CARTON, F. (Coords.). **Vers une compétence plurilingue: le français dans le monde**. Recherches et Applications. Paris: CLE International/ FIPF, p. 17, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, I.; DIAS, A. M. I. A Evolução do pensamento curricular no Brasil: da organização necessária à sistematização compulsória. In: ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). **Culturas, currículos e identidades**. Fortaleza: UFC, 2004.

SILVA, M. M. Programa de *trainee*: uma questão de currículo. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro: Senac, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.senac.br/conhecimento/bts.html>>. Acesso em: ago. 2008.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. \_\_\_\_\_; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, M. A. **A formação do engenheiro inovador**: uma visão internacional. Rio de Janeiro: PCU-RIO/ Sistema Maxwell, 2005.

SILVÉRIO, V. R. O Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista USP**: pós-modernidade e multiculturalismo, São Paulo: USP/CCS, n. 42, p. 44-55, 1999.

SINGLY, F. L'Appropriation de l'héritage culturel. **Lien social et politiques – RIAC**, Québec, n. 35, 1996.

SLAMA, S. **La fin de l'étudiant étranger**. Paris: L'Harmattan, 1999.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

SULEIMAN, E. **Les élites en France**: grands corps et grandes écoles. Paris: Éditions du Seuil, 1979.

\_\_\_\_\_; MENDRAS, H. (Dir.). **Le recrutement des elites en Europe**. Paris: Les Découvertes, 1997.

TAGLIANTE, C. **L'évaluation et le cadre européen commun**. Paris: CLE International, 2005.

TASCHNER, G. B. A pós-modernidade e a sociologia. **Revista USP**: pós-modernidade e multiculturalismo, São Paulo: USP/CCS, n. 42, p. 6-19, 1999.

TEIXEIRA, J. L.; ANDRIOLA, W. B. Extensão universitária: avaliação dos egressos da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: FREIRE, F. S. **Gestão universitária**: avaliação, participação e mudança. Fortaleza: UFC, 2008.

TODOROV, T. Le croisement des cultures. **Communications**, Paris: Éditions du Seuil, n. 43, p. 5-24, 1986.

\_\_\_\_\_. **Nous et les autres**. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

UNESCO. **Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI siècle**: vision et actions. Paris, 1998.

VASCONCELLOS, M. Deux modes de structuration différents. In: CYTERMANN, J-R. (Org.). **Problèmes politiques et sociaux**: universités et grandes écoles. Paris: La Documentation Française, 2007.

VELTZ, P. **Faut-il sauver les grandes écoles?**: de la culture de la sélection à la culture de l'innovation. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2007.

VERGER, J. **As universidades na idade média**. São Paulo: UNESP, 1990.

WAGNER, A-C. **Les nouvelles élites de la mondialisation**: une immigration dorée en France. Paris: Presses Universitaires Françaises, 1998.

\_\_\_\_\_. La place du voyage dans la formation des elites. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, [S.l.], v. 5, n. 170, p. 58-65, 2007/5.

WALLERSTEIN, I. **O fim do mundo como o concebemos**: ciência social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ZARATE, G. Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. **Le français dans le monde**, Paris: Hachette/Larousse, n. 181, p. 34-39, nov./dez. 1983.

ZICMAN, R. (Org.). **Internacionalizando a universidade**. São Paulo: EDUC, 2007.

ZONE Interdite. Proposé par Jean- Marie Tricaud, Valérie Troisier et Mélissa Theuriaud. Métropole Productions. 2007. 1 DVD. Trente élèves défavorisés dans un lycée d'exception: un ascenseur pour l'élite.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **ESQUEMA DE ENTREVISTA COM O ALUNO PARTICIPANTE DO PROGRAMA**

#### **IDENTIFICANDO O ENTREVISTADO**

NOME:  
IDADE:  
CURSO:  
IDADE AO INGRESSAR NO PROGRAMA :  
NATURALIDADE:  
ESCOLA EM QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO:  
CIDADE EM QUE FICOU/ESTÁ NA FRANÇA:

#### **ANALISANDO A PREPARAÇÃO PARA O PROGRAMA**

- Como surgiu seu interesse pelo programa?
- Qual era sua motivação?
- Conte-me como foi o processo de seleção.
- Como foi sua preparação pessoal, psicológica, foi fácil? Pais, família, namorado/a.
- Naquele momento qual o seu nível de francês? Fez algum curso preparatório de francês?

#### **CONHECENDO A REALIDADE DO PROGRAMA ENQUANTO MOBILIDADE ESTUDANTIL**

- Foi sua primeira experiência no exterior?
- O valor da bolsa era satisfatório?
- Você teve algum problema em nível administrativo ou burocrático?
- Em algum momento você quis desistir do programar?
- Você sentiu dificuldades? Quais?
- Fale-me da sua experiência em Vichy, no CAVILAM.
- E sair de lá e ir para a cidade onde você estudou gerou uma sensação de insegurança?
- Fale-me sobre seu cotidiano na Escola Central. (Desafios, dificuldades, conquistas)

- A língua francesa apresentava algum obstáculo para a comunicação em sala de aula ou entre os colegas, na vida do dia-a-dia? Os alunos estrangeiros contavam com algum tipo de ajuda no que diz respeito à questão lingüística?
- Como era a relação professor-aluno?
- E vida social? Como se fazia a interação entre os cearenses, entre os brasileiros, e entre vocês e os franceses?
- Você mantinha contato com a família e com amigos aqui no Brasil?
- Fale um pouco dos estágios.
- Em algum momento você se sentiu desrespeitado? Sentiu algum tipo de preconceito? Relate-o, por favor
- Estabeleça uma comparação entre o ensino de engenharia da UFC e o da Escola Central.

### **REFLETINDO SOBRE O PROGRAMA**

- Quais são suas perspectivas ao retornar do programa?
- Em que aspecto o programa mudou/ mudará sua vida acadêmica? Você se sente/ ou pensa que vai se encontrar mais preparado do que um colega que não teve a oportunidade de participar do programa? Cite alguns aspectos.
- Você indicaria o programa a outros colegas? Que conselhos você lhes daria?
- Como você considera seu nível de francês hoje? Esse aprendizado é importante na carreira que você escolheu?
- Você continua a estudar francês?
- Você se interessa em voltar à França?



**ANEXO B**  
**ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE FRANCÊS**  
**LIGADOS AO DUPLO DIPLOMA**

NOME:

INSTITUIÇÃO:

PERÍODO EM QUE MINISTROU O CURSO NO CENTRO DE TECNOLOGIA (CT):

- Qual o seu interesse em participar da formação dos alunos do CT?
- Como você vê a inserção da língua francesa na formação do aluno da área de tecnologia?
- Quais diferenças existem entre os alunos do CT e os alunos de sua instituição?
- Que importância você acha que o aluno do CT, futuro bolsista DD, atribui ao aprendizado de francês?
- Você acha que a língua francesa aprendida aqui no Brasil auxilia ou apresenta algum obstáculo para a comunicação em sala de aula ou entre os colegas, no dia-a-dia na França?
- Você acha que os alunos se sentem preparados para enfrentar essa experiência?
- Você considera que o aluno de mobilidade se sente mais preparado do que um colega que não teve a mesma oportunidade de participar do programa?
- Qual o método empregado?
- Havia atividades extra-classe?
- Qual a carga horária do curso?
- É um curso gratuito para o aluno?

## ANEXO C

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CT

#### **1. A história do Programa Duplo Diploma.**

*Como se estabeleceram os primeiros contatos? Quanto tempo duraram as negociações? Quem eram os responsáveis no Brasil e na França? Qual o interesse da UFC e das Écoles Centrales em assinar e manter esse acordo bilateral? Que tipo de critérios foram exigidos para a celebração do acordo? Quais as maiores dificuldades encontradas?*

#### **2. Reflexos do Programa nos cursos participantes**

*Como se verificam as contribuições do programa para os cursos participantes? Há discussões acerca das disciplinas ofertadas pela UFC e pelas Écoles Centrales? Algumas disciplinas (ou grupo de disciplinas) cursadas na UFC se mostram mais importantes para a formação posterior do/a aluno/a na França? As competências exigidas do/a aluno/a das duas instituições são convergentes? O perfil do profissional egresso das signatárias do acordo se assemelha? Há troca de experiências entre o Centro de Tecnologia da UFC e outras instituições brasileiras que promovem o Duplo Diploma?*

#### **3. Reflexos do Programa na vida acadêmica do estudante**

*Os/as alunos/as interessados em participar do programa têm um cuidado especial com seu desempenho acadêmico? De que forma eles/elas se preparam para a seleção do programa? Há algum acompanhamento da vida acadêmica do/a aluno/a em processo de seleção? E daquele/a que se encontra na França? Que medidas acadêmicas o aluno precisa tomar ao regressar ao Brasil? A reincorporação ao curso de origem traz algum problema de ordem institucional?*

## ANEXO D

### MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA CENTRAL DE PARIS DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM

#### ÉCOLE CENTRALE PARIS FIRST YEAR SYLLABUS 2004-2005

##### **PURE SCIENCES**

MATHEMATICS 1  
PHYSICS 1  
MECHANICS 1  
BIOLOGY AND PHYSIOLOGY

##### **ENGINEERING SCIENCES**

INFORMATION TECHNOLOGY AND TELECOMMUNICATIONS 1  
COMPANY MANAGEMENT  
ADVANCED COURSE 1

##### **APPLIED SCIENCES**

APPLIED SCIENCES 1 AND 2  
MATERIALS ENGINEERING  
STRUCTURE AND PROPERTIES OF MATERIALS  
INDUSTRIAL ENGINEERING  
ENGINEERING THERMODYNAMICS  
TURBOREACTORS  
OFFSHORE PETROL PLATFORMS  
WEB SITE DESIGN  
AUTONOMOUS STUDY PROJECT

##### **METHODOLOGY AND PROJECTS**

METHODOLOGICAL and EXPERIMENTAL ACTIVITY  
PROGRAMMING LABORATORY PRACTICAL

##### **HUMANITIES and SOCIAL SCIENCES**

FOREIGN LANGUAGES  
CULTURAL AWARENESS ACTIVITIES  
HUMANISM AND MODERNITY  
INTRODUCTION TO INDUSTRY and the ENGINEERING PROFESSION 1  
Expert-in-Team Project  
INTRODUCTION TO INDUSTRY and the ENGINEERING PROFESSION 2  
Corporate Environment Project  
SOCIAL and HUMAN SCIENCES MODULES 1  
PHYSICAL EDUCATION and SPORT  
Contacts with Industry:Work Placements

#### ÉCOLE CENTRALE PARIS SECOND YEAR SYLLABUS 2004-2005

**PURE SCIENCES**

MATHEMATICS 2  
PHYSICS 2  
MECHANICS II

**ENGINEERING SCIENCES**

INFORMATION TECHNOLOGY AND TELECOMMUNICATIONS  
FLUID MECHANICS, HEAT AND MASS TRANSFER  
ELECTRONIC AND CONTROL SYSTEMS  
ECONOMICS AND FINANCE  
PROTECTION OF INNOVATION  
ADVANCED COURSE

**APPLIED SCIENCES**

APPLIED SCIENCES 3 AND 4  
MECHANICS OF MATERIALS  
PROCESS ENGINEERING  
ELECTRICAL ENGINEERING.  
CIVIL ENGINEERING  
CASE STUDIES IN PHYSICS – FROM INSTRUMENTATION TO SCIENCE  
FICTION.  
INTEGRAL DESIGN OF A SYNCHROTRON LIGHT LINE  
AUTONOMOUS STUDY PROJECT

**METHODOLOGY AND PROJECTS**

RESEARCH or APPLIED (TEAM) PROJECT  
EXPERIMENTAL MODULE (THEME-BASED)

**HUMANITIES and SOCIAL SCIENCES**

FOREIGN LANGUAGES  
PHILOSOPHY OF SCIENCE  
SOCIAL SCIENCE MODULE 2  
BUSINESS GAME  
PHYSICAL EDUCATION and SPORT  
Contacts with Industry: Work Experience and Internships

## ANEXO E

**Convênio Cultural, Educativo e Científico**  
**entre**  
**a Universidade Federal do Ceará**  
**e**  
**l'École Centrale Lille,**  
**l'École Centrale Lyon,**  
**l'École Centrale de Nantes,**  
**l'École Centrale de Paris.**

### PREÂMBULO

Com o objetivo de aprofundar as relações de cooperação entre o Brasil e a França, a Universidade Federal do Ceará, daqui por diante denominada UFC, e as *Écoles Centrales* de : Lille, Lyon, Nantes e Paris, daqui por diante denominadas *Écoles Centrales*, assinam o presente convênio cultural, educativo e científico.

### 1. CAMPO DE COOPERAÇÃO

Os domínios de cooperação cobertos por este convênio incluem toda espécie de conhecimento, faculdade, centro, departamento, instituto, programa e/ou pesquisa considerado como apresentando um interesse mútuo e podendo contribuir ao desenvolvimento e ao aprofundamento de atividades conjuntas aos estabelecimentos signatários.

### 2. DOMÍNIOS DE COOPERAÇÃO

Devem ser colocados em prioridade, sob reserva da existência de financiamentos correspondentes, as atividades seguintes :

- (a) o intercâmbio de estudantes, notadamente a instalação de cursos integrados e os programas de duplo diploma;
- (b) a colaboração entre os professores e pesquisadores nos domínios da pesquisa e do ensino, a promoção de eventos científicos, conferências e seminários, orientação e co-orientação de relatórios e teses, a participação em bancas e comissões de exame, e outras atividades de carácter acadêmico;

- (c) o intercâmbio de material científico, cultural ou didático-pedagógico, tanto de suporte físico como de suporte lógico.

### 3. MÉTODO DE FUNCIONAMENTO

As condições do desenvolvimento de atividades conjuntas, bem como a utilização dos resultados produzidos, serão decididos de comum acordo e serão publicadas internamente nos estabelecimentos concernentes.

De acordo com o desenvolvimento de cada programa, projeto e/ou atividades, e quando isso parecer útil, termos aditivos poderão ser incluídos a este convênio.

### 4. DISPONIBILIDADE FINANCEIRA

Toda operação financeira deverá ser assunto de um acordo para uma atividade específica, à qual se aplicará e dependerá da existência de um financiamento da parte dos estabelecimentos concernentes. Cada estabelecimento se reserva o direito de buscar os recursos diante de organismos de financiamento para toda atividade devendo se desenvolver no contexto deste acordo.

### 5. REPRESENTAÇÃO

Os estabelecimentos designam como responsáveis do acompanhamento das atividades conduzidas no contexto deste acordo :

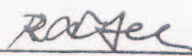
- (a) Pela UFC, o diretor de Centro ou Faculdade da UFC concernente;  
(b) Por cada *École Centrale*, o diretor ou o conselheiro encarregado das relações internacionais.

### 6. VALIDADE

Este convênio será válido por seis (6) anos a contar da data da assinatura. Este convênio será automaticamente renovado por um mesmo período, a menos que um pedido de interrupção seja recebido pela UFC ou pelas *Écoles Centrales* no máximo noventa (90) dias antes da data de sua expiração.

RCV

**Universidade Federal do Ceará** Fortaleza,

  
\_\_\_\_\_  
Roberto Claudio Frota Bezerra  
Reitor

**École Centrale de Lille**

Lille,

\_\_\_\_\_  
Prof. Claude Gentina  
Diretor

\_\_\_\_\_  
Prof. Philippe Deshayes  
Diretor adjunto, encarregado das  
relações internacionais

**École Centrale de Lyon**

Lyon,

\_\_\_\_\_  
Prof. Jean Dorey  
Diretor

\_\_\_\_\_  
Prof. Léo Vincent  
Diretor adjunto, encarregado das  
relações internacionais

**École Centrale de Nantes**

Nantes,

\_\_\_\_\_  
Prof. Pierre Vaussy  
Diretor

\_\_\_\_\_  
Prof. Michel Lucas  
Diretor adjunto, encarregado das  
relações internacionais

**École Centrale de Paris**

Paris,

\_\_\_\_\_  
Prof. Daniel Gourisse  
Diretor

\_\_\_\_\_  
Prof. Dominique Depeyre  
Conselheiro das relações  
internacionais

## ANEXO F

### Aditivo 1 ao Convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Ceará e as *Écoles Centrales* de Lille, Lyon, Nantes e Paris

#### PREÂMBULO

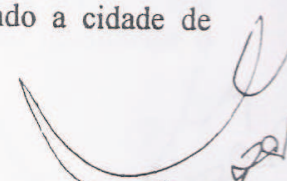
Visto o convênio assinado entre a Universidade Federal do Ceará, abaixo denominada UFC, e as *Écoles Centrales de: Lille, Lyon, Nantes e Paris*, abaixo denominadas *Écoles Centrales*, a UFC representada neste aditivo pelo Centro de Tecnologia, abaixo denominado CT/UFC, e as *Écoles Centrales* acordam em realizar intercâmbios estudantis objetivando a obtenção simultânea do diploma de Engenheiro de uma das *Écoles Centrales* e do diploma de Engenheiro da UFC para uma das habilitações fornecidas por esta universidade, segundo os artigos abaixo expressos:

#### 1. FORMAÇÃO ACADÊMICA

O duplo diploma se insere no sistema de formação acadêmica desde que seja cumprido:

A --para as *Écoles Centrales*:

- *Baccalauréat* científico;
- Classe preparatória científica;
- Seleção por concurso nacional francês realizado pelas *Écoles Centrales*;
- Tronco comum de estudos: ciências do engenheiro - ciência dos materiais e estruturas, automação, física e processos, economia e administração; línguas estrangeiras; esportes; matemática; projetos/trabalhos práticos; probabilidade e estatística, informática e programação; humanismo e modernidade; visitas a empresas; experiência internacional; estágio supervisionado;
- Opção de habilitação: escolha do domínio da habilitação; monografia de fim de curso baseada em estágio de três a cinco meses de duração em uma empresa ou em um laboratório de pesquisa;
- Diploma "*Ingénieur de l'École Centrale de ...*", segundo a cidade de origem.





### B – para o CT/UFC:

- Diploma de Nível Médio;
- Admissão por concurso na UFC;
- Ciclo básico do CT/UFC: estudo das ciências básicas do engenheiro - matemática, física, química e informática; iniciação a outras disciplinas segundo a habilitação (*la spécialisation*) escolhida; formação cultural e humanista;
- Ciclo profissional básico: estudo de ciências básicas ligadas à habilitação (*la spécialisation*);
- Ciclo profissional específico: escolha da ênfase ou modalidade (*l'option*) segundo as opções ofertadas pelo CT/UFC de acordo com a habilitação (*la spécialisation*);
- Matérias opcionais: entre 150 a 216 horas de acordo com a habilitação (*la spécialisation*) e a ênfase ou modalidade (*l'option*);
- Diploma “Engenheiro ...”, segundo a habilitação (*la spécialisation*) e com a ênfase ou modalidade (*l'option*) descritas.

Os cursos de engenharia apresentam uma carga horária compreendida entre 3000 a 4275 horas-aula, variando com a quantidade de horas-aula em laboratórios, e fornece diplomas em diferentes habilitações (*les spécialités*) e em diferentes ênfases ou modalidades (*les options*) de acordo com o quadro abaixo:

	Habilitação ( <i>spécialisation</i> )	Ênfase ou modalidade ( <i>option</i> )
Engenharia	Civil	Estruturas, Edificações, Hidráulica, Ambiental, Transportes
	Elétrica	Sistemas elétricos de potência, Informática industrial, Teleinformática
	Mecânica	
	Química Produção Mecânica	

Os Cursos de Engenharia do CT/UFC que não estão na tabela acima e que respeitam o sistema de formação acadêmica deste artigo terão igualmente o acesso ao Programa Duplo Diploma.

- Os dois anos de estudos universitários seguintes em uma das *Écoles Centrales*, seguindo o tronco comum das ciências básicas do engenheiro;
- Os três últimos semestres (de forma a completar seis anos de formação acadêmica) no CT/UFC objetivando a habilitação;
- Obtenção do duplo diploma: “*Ingénieur de l’École de ...* (seguido do nome da cidade)” e “Engenheiro ... (seguido da habilitação (*la spécialisation*)) e da ênfase ou modalidade (*l’option*)) do CT/UFC”.

### 3. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ESTUDOS

Para todo estudante das *Écoles Centrales* ou do CT/UFC que desejam obter um duplo diploma, um plano de estudos será estabelecido segundo as especificações do artigo 2. Este plano de estudos é parte de um acordo estabelecido entre as duas instituições. Ele apresenta uma lista de disciplinas, atividades pedagógicas e eventuais estágios a serem realizados para satisfazerem exigências internas às instituições signatárias. O plano de estudos especifica as equivalências entre as disciplinas do CT/UFC e a formação acadêmica das *Écoles Centrales*, e, em particular, a maneira pela qual as cargas horárias previstas nos cursos de engenharia do CT/UFC serão satisfeitas.

As instituições estabelecerão uma tutela para os estudantes participantes do programa. O coordenador da tutela do CT/UFC, nomeado pelo seu Diretor, é o responsável pela escolha dos professores-tutores do CT/UFC.

### 4. RECEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CT/UFC NAS ÉCOLES CENTRALES

Os estudantes do CT/UFC participantes do Programa de Duplo Diploma devem realizar um curso de língua francesa.

Todos os participantes do Programa de Duplo Diploma são inscritos regularmente como estudantes de engenharia na instituição que os recebe, sendo os mesmos beneficiários de todas as vantagens e direitos concedidos aos estudantes de engenharia desta instituição e poderão prosseguir seus estudos segundo o plano de estudos citado no artigo 3.

A instituição estrangeira compromete-se a proporcionar máxima assistência aos estudantes do CT/UFC. Estes, em particular, são admitidos nos cursos, trabalhos práticos, estágios em laboratórios, seminários e congressos, respeitando suas intenções próprias e níveis acadêmicos.

LM  
RPS

## 5. RECEPÇÃO DOS ESTUDANTES DAS ÉCOLES CENTRALES NO CT/UFC

Os estudantes das *Écoles Centrales* participantes do Programa de Duplo Diploma devem realizar um curso de língua portuguesa.

Todos os participantes do Programa de Duplo Diploma são inscritos regularmente como estudantes de engenharia na instituição que os recebe, sendo os mesmos beneficiários de todas as vantagens e direitos concedidos aos estudantes de engenharia desta instituição e poderão prosseguir seus estudos segundo o plano de estudos citado no artigo 3.

A instituição estrangeira compromete-se a proporcionar máxima assistência aos estudantes das *Écoles Centrales*. Estes, em particular, são admitidos nos cursos, trabalhos práticos, estágios em laboratórios, seminários e congressos, respeitando suas intenções próprias e níveis acadêmicos.

## 6. INTERCÂMBIO DE INFORMAÇÕES

Para cada aluno participante do Programa de Duplo Diploma, as *Écoles Centrales* e o CT/UFC enviarão aos coordenadores todas as notas e observações obtidas pelo estudante desde que as mesmas estejam disponíveis.

Anualmente, as *Écoles Centrales* e o CT/UFC comprometem-se a enviar reciprocamente documentações a cerca dos cursos, seminários, pesquisa e outras atividades desenvolvidas pelo intercâmbio.

Na data limite de 31 de Março, anualmente, os responsáveis administrativos de cada estabelecimento decidirão a quantidade máxima de estudantes que poderão participar do Programa de Duplo Diploma a partir do semestre seguinte.

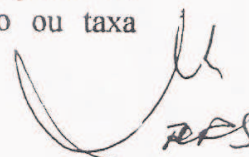
## 7. DEVERES DOS ESTUDANTES

Durante o período de intercâmbio, os estudantes devem obedecer todas as regras internas do estabelecimento e todos os deveres legais e sociais do país estrangeiro.

## 8. DISPOSIÇÕES FINANCEIRAS

As disposições abaixo serão observadas:

- (a) Durante o período de intercâmbio, cada estudante participante do Programa de Duplo Diploma pagará a taxa de inscrição ou taxa



Handwritten signature and initials, possibly 'RFS', located at the bottom right of the page.

- acadêmica ao estabelecimento de ensino de origem. Não serão cobradas taxas de inscrição acadêmica ou administrativas suplementares, exceto taxas associadas a cursos específicos sob devida orientação;
- (b) As despesas para cursos de aprofundamento, atividades culturais e toda outra atividade não pertencente aos cursos regulares ofertados pelo estabelecimento estrangeiro nos quais o estudante está inscrito oficialmente não serão validados pelo item 8 (a) acima;
  - (c) Todo curso implementado pelo estabelecimento estrangeiro a pedido do estabelecimento de origem para uso único de seus estudantes poderá ser objeto de pagamento de taxas suplementares;
  - (d) Todo estudante será responsável pela obtenção do visto de entrada, viagem, alojamento, taxa de transporte local, compra de material de estudo e toda despesa pessoal que o mesmo estime desejável ou necessário durante o período de intercâmbio;
  - (e) Cada estudante deverá provar que possui um seguro de saúde internacional antes da partida de seu país de origem.

## 9. RELAÇÕES ENTRE AS PARTES

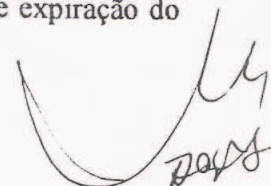
As partes se consultarão cada vez que as mesmas estimem ser necessário, objetivando:

- (a) Verificar o desempenho pedagógico dos estabelecimentos;
- (b) Estabelecer um balanço da cooperação e dos resultados acadêmicos obtidos;
- (c) Propor novas ações.

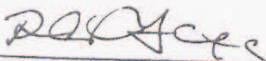
Os estabelecimentos serão responsáveis pelo encaminhamento das ações necessárias aos órgãos administrativos e grupos industriais a fim de obter toda ajuda possível para o financiamento do programa e para a obtenção de estágios para os estudantes.

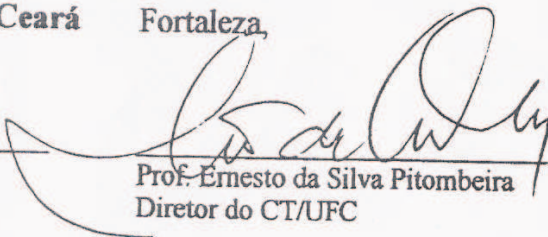
## 10. VALIDADE

Este aditivo será válido por um período de seis (6) anos a partir da data de sua assinatura. Ele será automaticamente renovado para um mesmo período, exceto quando um pedido de cancelamento seja recebido pela UFC ou pelas *Écoles Centrales* no máximo noventa (90) dias antes da data de expiração do aditivo.



**Universidade Federal do Ceará** Fortaleza,

  
 Roberto Cláudio Frota Bezerra  
 Reitor

  
 Prof. Ernesto da Silva Pitombeira  
 Diretor do CT/UFC

**École Centrale de Lille**

Lille,

\_\_\_\_\_  
 Prof. Claude Gentina  
 Diretor

\_\_\_\_\_  
 Prof. Philippe Deshayes  
 Diretor adjunto, encarregado das  
 Relações Internacionais

**École Centrale de Lyon**

Lyon,

\_\_\_\_\_  
 Prof. Jean Dorey  
 Diretor

\_\_\_\_\_  
 Prof. Léo Vincent  
 Diretor adjunto, encarregado das  
 Relações Internacionais

**École Centrale de Nantes**

Nantes,

\_\_\_\_\_  
 Prof. Pierre Vaussy  
 Diretor

\_\_\_\_\_  
 Prof. Michel Lucas  
 Diretor adjunto, encarregado das  
 Relações Internacionais

**École Centrale de Paris**

Paris,

\_\_\_\_\_  
 Prof. Daniel Gourisse  
 Diretor

\_\_\_\_\_  
 Prof. Dominique Depeyre  
 Conselheiro p/ Relações Internacionais