

Reformas no ensino superior e seleção de alunos

O caso da França (1999-2018)

Mélanie Sargeac*
<https://orcid.org/0009-0007-0618-1796>

Introdução

Desde o final do século XX, as políticas francesas e europeias tendem a fazer do ensino superior e da investigação (EES) uma das principais alavancas da competitividade econômica internacional, seguindo o exemplo do chamado “processo de Bolonha” iniciado em 1999 para construir um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). Na literatura científica francesa sobre a análise das reformas do ensino superior, vários estudos sublinham a introdução de novos princípios de gestão baseados numa visão econômica, ou mesmo utilitária, da gestão do ensino superior e da investigação, em particular desde o esforço de harmonização dos sistemas europeus de ensino superior (Bruno, 2008; Gracia 2009). Outras análises usam o caso do ensino superior para descrever a utilização crescente de indicadores estatísticos na justificação, e depois na aplicação, de vários processos de reforma, relacionados com a gestão do ensino superior, mas também, de forma mais ampla, com a dos setores públicos franceses (Eyraud *et al.*, 2020).

A publicação de tabelas de classificação, seja para liceus, universidades ou hospitais, mostra a consagração, tanto mediática como política, dessa ferramenta que concentra essa vontade de comparar o desempenho das instituições públicas e de disponibilizar a sua classificação e avaliação. Os trabalhos de Isabelle Bruno

* Université Paris-Est-Créteil, Paris, França.

evidenciaram os efeitos sobre a gestão das instituições de ensino superior da utilização desses princípios e instrumentos de *benchmarking*, que “deveriam avaliar o seu desempenho, não em termos absolutos ou ao longo do tempo, mas sempre em relação aos ‘outros’ [...] “numa competição que não preexiste à lista de classificação, uma vez que é parametrizada pelos critérios da própria classificação” (Bruno, 2008, p. 28). A análise sócio-histórica de Julie Bouchard permite compreender a institucionalização progressiva desses instrumentos “baseados na quantificação e que encarnam a viragem gerencial ou empresarial das universidades” através da utilização dos rankings dos estabelecimentos de ensino superior e de investigação na esfera mediática francesa desde os anos 1970 e 80, muito antes dos rankings do Times Higher Education (Bouchard, 2012). Mais recentemente, o livro *Le classement de Shanghai. L’université marchandisée*, de Hugo Harari-Kermadec, descreve como a numeração e a mercantilização das universidades não implicam necessariamente a privatização das instituições, mas “sobretudo a transformação do trabalho universitário em trabalho produtor de valor”, institucionalizando assim a emergência da lógica do valor no mundo acadêmico (Harari-Kermadec, 2019, p. 7).

Para dar conta desse processo de reforma, que coloca no centro da gestão do ensino superior o objetivo de o tornar uma alavanca central do crescimento econômico, bem como a sua medição quantificada e avaliativa, analisaremos as principais leis francesas e europeias que marcaram essas transformações entre 1999 e 2018. Através de um estudo mais detalhado da lei sobre a orientação e o sucesso dos estudantes, conhecida como a lei “ORE”, promulgada a 8 de março de 2018, que levou à introdução da plataforma *Parcoursup*, procuraremos descrever como as mudanças na gestão da orientação dos estudantes no ensino superior na França também fazem parte desse processo de reforma, através da introdução de novas e generalizadas práticas de seleção que estão a reconfigurar o acesso ao ensino superior na França.

Medição do ensino superior

Quer seja nas leis e relatórios que regem o ensino superior e a investigação, nas descrições e dados fornecidos pelas próprias instituições, nos documentos publicados pelo Ministério ou na cobertura mediática do *Parcoursup*, não podemos ignorar a utilização generalizada de indicadores numéricos como instrumentos de classificação, mas também como instrumentos de prova e de governo. Embora não haja nada de surpreendente ou de novo nas estatísticas administrativas, trata-se da produção maciça de dados quantitativos, e sua subsequente publicação em *Dados Abertos* pelas várias instituições que giram em torno e dentro do ensino superior que achamos mais interessante. Esse investimento em dados quantitativos não é um fenômeno

inovador ou isolado, mas anda de mãos dadas com o aumento da responsabilidade econômica atribuída às instituições. Se os diversos estabelecimentos são obrigados a produzir dados sobre sua própria condição e evolução, ou, em outras palavras, a se autoquantificar e se autoavaliar, é porque eles têm que “prestar contas” de sua atividade econômica, especialmente no âmbito da Lei Orgânica das Leis de Finanças (Lolf) de 2001. Essa lei institucionalizou a obrigação dos estabelecimentos públicos, como as universidades, de usarem indicadores de desempenho nas diversas áreas cobertas pelas finanças públicas. Ela foi objeto de vários estudos científicos que analisam os desenvolvimentos no ensino superior, como o artigo de Corine Eyraud, Mustapha El Miri e Patrick Perez (ver Eyraud *et al.*, 2020), publicado dez anos após a aplicação dessa lei, no qual eles argumentam que essa “nova forma de racionalidade” leva a uma mudança em direção à “gestão por objetivos e financiamento baseado no desempenho” (*Idem*, p. 167). De agora em diante, o objetivo dos indicadores – que devem ser produzidos – será medir o desempenho econômico das políticas públicas.

A lei Lolf, que já tem mais de vinte anos, já fazia parte de um processo de reforma mais amplo em 2001, com uma dimensão internacional. A esse respeito, a sociologia da política pública no ensino superior não se concentrou apenas nos aspectos estritamente políticos e educacionais das reformas, mas também nas ferramentas que elas constroem e transmitem. A centralidade dos conceitos de *benchmarking* e de nova gestão pública nesta literatura ilustra a dimensão incontornável desses objetos. O trabalho de Isabelle Bruno centra-se em particular no papel do *benchmarking* como técnica de coordenação intergovernamental no contexto da Estratégia Europeia de Lisboa. Em sua tese, Isabelle Bruno (2006) conclui que essa prática reflete a transição da “integração por meio da lei” para a “europeização por meio de números”. Ela mostra que a técnica de *benchmarking* foi usada como uma alavanca para criar um “Espaço Europeu de Pesquisa” com base no modelo de um mercado competitivo. Dando continuidade ao trabalho de Desrosières (2008), Isabelle Bruno descreve como essa “quantificação” permitiu que as autoridades políticas em nível europeu redefinissem o ensino superior por meio de *convenções e medições*. Mais tarde, suas análises de quantificação foram estendidas ao Estado, e ela discute como ele é “colocado sob pressão estatística” (Bruno e Didier, 2013).

Harmonização europeia e concorrência entre usuários e participantes: cronologia

Em junho de 1999, um ano após a Declaração de Sorbonne, a Declaração de Bolonha estabeleceu dois princípios a serem seguidos pelos 29 países europeus signatários: primeiro, incentivar a *harmonização* dos vários sistemas nacionais de ensino superior, a fim de consolidar um sistema comum de ensino superior e pesquisa; e segundo, definir

QUADRO 1

Datas importantes na reestruturação do ensino superior e da pesquisa desde o final do século XX

- O Comitê Nacional de Avaliação foi criado em janeiro de 1984 para avaliar as atividades de todos os estabelecimentos de ensino superior. Esse comitê será composto por quinze personalidades nomeadas por decreto no Conselho de Ministros: nove representantes da comunidade científica, quatro personalidades qualificadas em economia e pesquisa, um membro do Conselho de Estado e um membro do Tribunal de Contas;
- A Declaração de Bolonha foi assinada por 29 países europeus em junho de 1999 para criar um Espaço Europeu de Ensino Superior e Pesquisa. Alguns meses antes, Claude Allègre havia solicitado sua criação na Declaração de Sorbonne, que pedia a harmonização de diferentes sistemas de ensino superior e a livre circulação de estudantes;
- A lei sobre inovação e pesquisa de julho de 1999 altera a lei n. 82-610, de 15 de julho de 1982, sobre a orientação e a programação da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico na França, acrescentando “contratos plurianuais” definidos com o Estado e sua avaliação¹;
- A Estratégia de Lisboa foi anunciada em março de 2000 pela Presidência do Conselho Europeu de Lisboa;
- Introdução, entre 2003 e 2004, por Luc Ferry, ministro da Juventude, Educação Nacional e Pesquisa, e depois por François Fillon, ministro da Educação Nacional, Ensino Superior e Pesquisa, do sistema “Licence-Mastère-Doctorat” (LMD), baseado em “padrões europeus”, com o objetivo de construir o espaço europeu de ensino superior (consulte a cronologia dos ministérios entre 2002 e 2021). Esse também foi o primeiro ano em que as classificações de Xangai foram elaboradas e publicadas;
- A Agência Nacional de Pesquisa da França (ANR) foi criada em fevereiro de 2005;
- Adoção, em abril de 2006, da lei 2006-450 sobre o programa de pesquisa, que levou à criação da Agency for the Evaluation of Research and Higher Education (Aeres). Essa lei é a tradução legislativa do Pacte pour la recherche (Pacto para a Pesquisa), que reformula o sistema nacional de pesquisa e inovação com o objetivo de fortalecer a reputação internacional da França. O financiamento para pesquisa deve chegar a 6 bilhões de euros em três anos.

- Promulgação, em agosto de 2007, da lei n. 2007-1199 sobre as liberdades e responsabilidades das universidades (LRU), que “deu às universidades a autonomia necessária para desenvolver uma verdadeira estratégia internacional”². “Responsabilidades e competências ampliadas” foram conferidas às universidades, incluindo autonomia orçamentária e padrões mais flexíveis para os membros dos conselhos administrativos.
- O programa “investimentos para o futuro” (PIA) foi criado em 2010 como parte do “grand emprunt” para apoiar a pesquisa e a inovação por meio de chamadas nacionais para projetos.
- A lei 2013-660 sobre ensino superior e pesquisa foi aprovada em julho de 2013.
- Lei sobre orientação e sucesso dos alunos, conhecida como lei ORE, promulgada em 8 de março de 2018.
- Promulgação da lei de programação de pesquisa (LPR) em dezembro de 2020 para os anos de 2021 a 2030.

¹. “Qualquer instituição pública de pesquisa pode firmar contratos plurianuais com o Estado, que definem os objetivos da instituição e os compromissos mútuos das partes para todas as suas atividades. A implementação desses contratos está sujeita a avaliação”, *loi n. 99-587 du 12 juillet 1999 sur l’innovation et la recherche (1)*, Légifrance.

². Veja o seminário organizado pela Conferência de Reitores de Universidades (CPU) e pelo Ministério de Ensino Superior e Pesquisa (Dreic e DGESIP) em 27 e 28 de maio de 2010 na Universidade de Poitiers sobre as estratégias de internacionalização das universidades, on-line aqui: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51811/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51811/seminaire-quelles-strategies-pour-une-internationalisation-des-universites-outils-et-objectifs.html>.

como objetivo principal *a melhoria* da posição do ensino superior europeu no cenário internacional. Paradoxalmente, a harmonização conjunta tem sido vista como uma ferramenta para melhorar a competitividade do sistema europeu de ensino superior, com ênfase na melhoria de sua posição internacional por meio da competitividade:

Em especial, devemos procurar tornar o sistema europeu de ensino superior mais competitivo. A vitalidade e a eficácia das civilizações em todos os lugares são medidas por sua influência cultural em outros países. Devemos garantir que o sistema europeu de ensino superior tenha um apelo mundial compatível com suas extraordinárias tradições culturais e científicas. (Ver o texto da Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999).

Esses dois princípios – a criação de um sistema europeu comum e a integração à concorrência internacional – são descritos como duas contrapartidas que garantem maior competitividade em nível europeu:

QUADRO 2

Linha do tempo dos Ministérios da Educação Nacional e do Ensino Superior e Pesquisa e as principais reformas no ensino superior e na pesquisa (2002 a 2024)

Nenhum titular entre 4 de junho de 1997 e 7 de maio de 2002			
Ministro da Juventude, Educação e Pesquisa Luc Ferry ↓ Ministro da Educação Superior e Pesquisa François Loos	Raffarin 1	06/05/2002 17/06/2002	
Ministro da Juventude, Educação Nacional e Pesquisa Luc Ferry ↓ Ministro de Pesquisa e Novas Tecnologias Claude Haigneré	Raffarin 2	17/06/2002 30/03/2004	
Ministro da Educação Nacional, Ensino Superior e Pesquisa François Fillon ↓ Ministro da Pesquisa François d'Aubert	Raffarin 3	31/03/2004 31/05/2005	
Ministro da Educação Nacional, Ensino Superior e Pesquisa Gilles de Robien ↓ Ministro da Educação Superior e Pesquisa François Goulard	De Villepin	02/06/2005 15/05/2007	
Ministro da Educação Superior e Pesquisa Valérie Pécresse	Fillon 1 Fillon 2 Fillon 3	18/05/2007 29/06/2011	<i>LRU Law, agosto de 2007</i>

Ministro da Educação Superior e Pesquisa <i>Laurent Wauquiez</i>	Fillon 3	29/06/2011 10/05/2012	
Ministro do Ensino Superior e Pesquisa então Secretário de Estado de Ensino Superior e Pesquisa <i>Geneviève Fioraso</i>	Ayrault 1 Ayrault 2 Valls 1 Valls 2	21/06/2012 05/03/2015	<i>ESR Law,</i> <i>julho de 2013</i>
Secretário de Estado de Ensino Superior e Pesquisa <i>Thierry Mandon</i>	Valls 2 Caze- neuve	17/06/2015 10/05/2017	
Ministro do Ensino Superior, Pesquisa e Inovação <i>Frédérique Vidal</i>	Philippe 1 Felipe 2 Castex	17/05/2017 20/05/2022	<i>Lei ORE,</i> <i>de março de 2018,</i> <i>Lei LPR</i> <i>dezembro de 2020</i>
Ministro da Educação Superior e Pesquisa <i>Sylvie Retailleau</i>	Terminal Attal	20/05/2022 21/09/24	

Ao afirmarmos nossa adesão aos princípios gerais da Declaração da Sorbonne, comprometemo-nos a coordenar nossas políticas para alcançar, a curto prazo e, de qualquer forma, antes do final da primeira década do novo milênio, os seguintes objetivos, que consideramos de interesse primordial para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e para a promoção desse sistema europeu em nível mundial. (*Ibidem*).

Um ano depois, a dimensão econômica desse entrelaçamento foi ampliada com a Estratégia de Lisboa, que se propôs a “tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”¹ até 2020. Na esteira desse Conselho Europeu, várias leis – às quais o ensino superior pertence mais ou menos diretamente – “voltaram-se para a objetivação sistemática do desempenho” (ver Lebaron, 2008). Essas ferramentas fornecem um terreno fértil para essa competição entre sistemas por meio da dimensão comparativa do desempenho que elas permitem. Desde então, essa objetivação sistemática levou ao desenvolvimento maciço de ferramentas de medição nacionais e internacionais.

1. Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de março de 2000, Parlamento Europeu.

Em primeiro lugar, a lei orgânica sobre leis financeiras (Lolf) de 2001 prevê a avaliação das atividades estatais com implicações orçamentárias significativas: ela associa “objetivos precisos” a indicadores definidos que permitem a medição dos resultados². Em 2007, a lei sobre as liberdades e responsabilidades das universidades (LRU) ampliou essa objetivação do desempenho. Embora essa lei não incentive o desenvolvimento de estatísticas e indicadores de desempenho produzidos pelas instituições, como já ocorre, por exemplo, nos departamentos de estatística das próprias instituições, ela institucionaliza seu caráter sistemático. Seguindo os passos da lei Lolf, a LRU exige que o desempenho seja avaliado por meio de indicadores, a fim de apresentar os resultados, e apresenta a avaliação como a contrapartida da autonomia: “as instituições que oferecem treinamento que leva a um diploma de ensino superior devem publicar estatísticas, incluindo indicadores”³. Por fim, a lei de 2013 sobre ensino superior e pesquisa (ESR) segue essa abordagem ao afirmar o “apoio metodológico” dos serviços e estabelecimentos públicos do Estado responsáveis por estudos estatísticos “na preparação e comunicação dessas estatísticas”⁴.

Entretanto, somente em 2007 – alguns meses antes da promulgação da lei sobre as liberdades e responsabilidades das universidades (LRU) – o ensino superior e a pesquisa passaram a ser objeto de um ministério dedicado a eles. Anteriormente, essa área fazia parte de uma delegação do Ministério da Juventude, Educação Nacional e Pesquisa ou de um ministério conjunto. As organizações internacionais também estão desempenhando um papel central nesse trabalho de identificação de indicadores comuns para facilitar as comparações entre os diferentes países europeus. Em termos da estrutura nacional francesa, o decreto de 2013 sobre a Autoridade Estatística Oficial exige que o Ministério de Ensino Superior, Pesquisa e Inovação (Mesri) transmita e participe da criação de indicadores estatísticos para o Escritório de Estatística das Comunidades Europeias⁵.

Isso é ainda mais verdadeiro se considerarmos que a quantificação maciça do ensino superior não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo de reforma relativamente homogêneo para todas as instituições públicas nos diversos setores.

2. Artigo 54 da Lei Lolf: “Os relatórios anuais de desempenho devem ser anexados ao projeto de lei de liquidação [...], estabelecendo os objetivos, os resultados esperados e alcançados, os indicadores e os custos associados para cada programa e destacando as variações em relação às previsões nas Leis de Finanças para o ano em questão, bem como os resultados reais registrados no último projeto de lei de liquidação [...]”. Consulte também: Brunetière, 2006.

3. Artigo 20, II, lei LRU, 2007.

4. Artigo 31, lei ESR, 2013.

5. Vejam-se o decreto n. 2013-34, de 10 de janeiro de 2013, que altera o decreto n. 2009-250, de 3 de março de 2009, sobre a Autoridade Estatística Oficial, e o decreto n. 2009-318, de 20 de março de 2009, sobre o Conselho Nacional de Informações Estatísticas e o Comitê de Confidencialidade Estatística.

O acúmulo dessas leis nos últimos vinte anos, aproximadamente, levou à “transição de um mundo acadêmico relativamente autônomo, no qual os cientistas constituem uma profissão auto-organizada protegida por instituições e status, para um mundo no qual as práticas científicas são regidas por novos imperativos políticos e econômicos e por instituições hierárquicas e centralizadas” (Laillier e Topalov, 2022, p. 15).

A Lei ORE e o Parcoursup

Independentemente de analisarmos a lei sobre orientação e sucesso dos alunos, conhecida como lei “ORE” (2018), ou a lei sobre programação de pesquisa, conhecida como lei LPR (2020), quatro características apontam para semelhanças nessas duas reformas: um contexto abrangente e desejado de concorrência; responsabilização dos indivíduos – instituições, profissionais e alunos – por seu desempenho, seus percursos profissionais e suas carreiras; gestão nacional com o objetivo principal de limitar os riscos; e, por fim, demonstração de resultados – que estão muito presentes nos números. Por fim, a demonstração de resultados – em grande parte quantificados – como condição para obter apoio político e/ou financeiro das instituições de supervisão.

Mas, embora a lei ORE reafirme essa tendência de individualizar os riscos e tornar os indivíduos mais responsáveis, ela faz parte de um processo de reforma mais amplo. Em particular, o *Plano Estudantil* de 2017 (Consulte o *Plano do Aluno*, de setembro de 2017). Oferecer uma educação “sob medida” está no centro do Student Plan 2017, que mencionou várias ferramentas, como uma plataforma “sob medida”, cursos “sob medida” e uma licença “sob medida”. A contrapartida dessa abordagem “sob medida” é a *responsabilidade*. A ideia é usar essas reformas para estabelecer uma “plataforma sob medida para a construção da orientação” de acordo com as expectativas estabelecidas e a autoavaliação do aluno. O chamado bacharelado “sob medida” proporcionaria a oportunidade de “levar em conta a trajetória de carreira e as aspirações de cada aluno para que ele possa desenvolver seus talentos” (*Idem*, p. 28). Dessa forma, esse sistema “será inspirado em iniciativas que já provaram seu valor em muitas partes do país: a organização do treinamento com base no progresso pessoal do aluno e não em cursos ‘padrão’ que necessariamente levam três anos para serem concluídos”. Esses cursos feitos sob medida são a raiz de um “bacharelado transformado, personalizado e modular (mais ou menos três anos), que levará mais em conta as carreiras e aspirações dos alunos e que poderá ser mais orientado profissionalmente”. A terceira dinâmica é a flexibilidade dos sistemas, que incentiva, por exemplo, “novas formas de ensino (ensino baseado em projetos, ensino invertido, ensino por pares)” (*Idem*, p. 9).

Na mesma linha, o apêndice do Projeto de Lei Financeira para 2020, apresentado dois anos depois no *Relatório sobre Políticas Nacionais de Pesquisa e Ensino Superior*⁶, propõe a introdução da “personalização” ou, às vezes, “individualização” dos cursos. Isso também lembra a retórica usada em duas outras leis com retórica semelhante, a saber, a “Lei para uma Escola Baseada na Confiança” e a “Lei para um Estado Servindo a uma Sociedade Baseada na Confiança”⁷. Esses dois relatórios estabelecem uma retórica política que reduz o peso das qualificações acadêmicas unificadas em favor do destaque das chamadas habilidades individuais.

Por um lado, como já mencionamos, a abordagem geral da orientação introduzida pelo *Parcoursup* e pela Lei ORE é de gestão de risco, que é realizada *a priori*, uma vez que torna obrigatório que os alunos autoavaliem sua adequação ao curso de estudo que escolheram, antes de validar seus desejos; em outras palavras, buscando uma “combinação ideal” entre a oferta e a demanda, compatível de acordo com as habilidades individuais e os riscos controlados em termos de sucesso acadêmico. Essa limitação do risco no pensamento político por trás da introdução da lei ORE é muito bem analisada por Romuald Bodin e Sophie Orange em seu artigo intitulado “Managing educational risk. ‘Avec *Parcoursup*, je ne serait peut-être pas là” (Bodin e Orange, 2019). Os dois autores analisam, assim, que “da mesma forma que no campo da justiça ou do bem-estar social (Dubois *et al.*, 2018), o novo modelo no qual se baseia a orientação dos titulares de bacharelado, e do qual a lei ORE é o ponto culminante, é o da gestão de riscos” diante de “uma aposta no futuro pela qual o Estado não quer mais arcar com os custos” (*Ibidem*). No estudo de Clément Pin, Leïla Frouillou e Agnès Van Zanten, o aumento do peso das desigualdades sociais também é destacado pelas mudanças provocadas pela introdução do *Parcoursup* em comparação com a situação do sistema *Admission Post-Bac* (APB). Os autores salientam que as desigualdades sociais “foram mais acentuadas desde a transição para a plataforma, que tanto liberalizou o processo de ajuste da oferta e da demanda quanto incentivou as universidades, agora autônomas em termos de classificação das candidaturas, a adotar os mesmos métodos de triagem que os fluxos seletivos” (Frouillou *et al.*, 2020).

Por outro lado, em troca da personalização dos cursos, que propõe a adaptação às necessidades e habilidades de cada aluno, essa reforma dá aos futuros alunos um senso de responsabilidade, tornando-os agentes autônomos. O Ministério deu aos alunos a responsabilidade de gerenciar suas próprias carreiras, usando o procedimento

6. Consulte o *Relatório sobre políticas nacionais de pesquisa e ensino superior*, Anexo ao projeto de lei de finanças para 2020, República Francesa, 27 de setembro de 2019.

7. Consulte a “Loi pour une École de la confiance”, promulgada no *Journal Officiel* em 28 de julho de 2019, e a “Loi pour un État au service d’une société de confiance”, de 10 de agosto de 2018.

desmaterializado e remoto oferecido pela *Parcoursup*. Os melhores exemplos disso são os questionários de autoavaliação e a apresentação de cada curso na *Parcoursup*, que usa indicadores estatísticos de sucesso para destacar os perfis dos alunos selecionados em anos anteriores. Para se candidatarem a um curso de direito na *Parcoursup* – e esse também é o caso dos cursos de ciências em particular –, os alunos precisam preencher um questionário de autoavaliação antes de poderem confirmar sua candidatura. O objetivo é que os alunos “se situem em relação às expectativas”⁸. O princípio da autoavaliação é particularmente importante porque esse questionário, embora obrigatório, não é levado em conta no processamento das inscrições. O objetivo desse questionário é “dar a você uma ideia mais clara das expectativas concretas por trás das ‘expectativas’ que você pôde consultar no *Parcoursup*”⁹. Assim, afirma-se que o aluno deve examinar seus próprios resultados: “Se o seu resultado no questionário for baixo, você deve questionar a relevância de sua candidatura a Direito. Nós o incentivamos a discutir esse assunto com seus pais, professores e/ou com o orientador do seu liceu. Se, mesmo assim, decidir se candidatar, o que obviamente ainda é possível, recomendamos que aproveite o final do ano letivo para fortalecer suas habilidades de acordo com as ‘expectativas’”¹⁰.

Da orientação à seleção desigual no ingresso ao ensino superior

Os inúmeros e sucessivos estágios de seleção ao longo da carreira do aluno não só dependem da polarização socioescolástica inicial do corpo discente, que resulta da distribuição dos alunos entre os diferentes cursos após o bacharelado, mas também a reforçam. Aqui descrevemos como a orientação no ensino superior leva à distribuição de diferentes tipos de alunos entre diferentes cursos da mesma disciplina, dependendo da posição da instituição na área acadêmica.

As mudanças relacionadas à seleção de alunos para ingresso no ensino superior baseiam-se, em especial, na eufemização das práticas de seleção por trás do conceito de orientação: a partir de agora, os bacharelados universitários, conhecidos como cursos “não seletivos” – em oposição às classes preparatórias, IUTs, grandes écoles etc. –, podem selecionar seu corpo discente por meio de uma classificação ordenada das inscrições, se e somente se o número de inscrições exceder o número de vagas

8. “Questionnaire d’auto-évaluation”, *Portail Universitaire du Droit*, <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>.

9. *Idem*. O questionário *on-line* específico para cursos de direito pode ser consultado no seguinte endereço: <https://www.terminals2020-2021.fr/Sites-annexes/Terminals-2020-2021/J-explore-les-possibles/Questionnaire-d-auto-evaluation-Droit>.

10. “Questionnaire d’auto-évaluation”, *Portail Universitaire du Droit*, <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>.

(capacidade de admissão) oferecidas pelo curso. No entanto, devido à mudança no procedimento de formulação de candidaturas – os alunos são incentivados a formular dez candidaturas sem ordená-las segundo a preferência –, ao contrário do que acontecia no passado, e como a seleção agora é real e reforçada pela abolição da loteria para os chamados cursos de “escassez”, isso leva a um aumento no número de candidaturas enviadas pelos alunos e, portanto, a um aumento no número de candidaturas recebidas pelas instituições. Como o ensino superior francês é historicamente baseado em um sistema de educação pública, o princípio dos programas de bolsas e cotas estabelecido no decreto n. 6.094 de 2007 não pode ser comparado ao princípio de cotas francês. No entanto, para cada curso universitário, mesmo quando há escassez de alunos e capacidade de seleção, há uma taxa mínima de portadores de diploma de bacharelado que recebem uma bolsa nacional de ensino médio e uma taxa máxima de portadores de diploma de bacharelado que residem em uma academia regional diferente daquela em que o estabelecimento de treinamento está localizado. Contudo, não há cotas para o tipo de bacharelado – geral, vocacional ou tecnológico – ou para o tipo de curso – portanto, é aqui que ocorre a seleção social e acadêmica dos portadores de bacharelado.

Um estudo das descrições dos cursos na plataforma *Parcoursup* nos permite entender e analisar o discurso que os alunos encontram ao lidar com essa plataforma. Essas são as primeiras descrições dos cursos com que os alunos se deparam, em termos de sua escolha de matéria e instituição. As taxas de sucesso e, de modo mais geral, os vários indicadores estatísticos aparecem especialmente nessas primeiras descrições criadas para apresentar os cursos aos alunos.

Para ilustrar isso, trataremos a seguir uma apresentação de um dos três cursos em nosso campo de estudo, o curso de Direito da Université Paris 2 Panthéon – Assas. Esse curso, que aparece nos filtros múltiplos como um “curso não seletivo”, tem uma “taxa de acesso” em 2021 de 27% e oferece 933 vagas no curso clássico de “Direito” do bacharelado. A apresentação desse programa também indica que 100% de seus alunos são portadores de bacharelado geral (quadro 3).

A categorização como um “curso não seletivo” deve ser relativamente desestabilizadora para os alunos que se deparam com essa descrição, que apresenta uma taxa de acesso relativamente baixa. Além disso, essa categorização abrange apenas a admissão no primeiro ano e não menciona a seleção gradual e generalizada que ocorre durante todo o curso. Os arquivos do *Parcoursup* para esses cursos têm uma guia intitulada “índices”, que é especificamente dedicada a apresentar o número de inscrições recebidas pelo curso. No caso do curso de graduação geral de Assas – já que esse não é o único oferecido pelo curso de direito –, informa-se que recebe 14.500 inscrições para 930 vagas, ou seja, quase quinze vezes o número de vagas oferecidas (quadro 4).

QUADRO 3

Apresentação do curso de direito do Paris 2 Panthéon – Assas entre cursos semelhantes na Parcoursup

Procura de formações

Veillez entrer votre recherche par mots clés, par exemple "licence chimie Toulouse" ou "pass Limoges"

Effacer les filtres

Tipos de estabelecimento

Estabelecimento público 15

Apprentissage

Formations hors apprentissage 15

Tipos de formação

Bacharelado 15

Bacharelado seletivo 10

Université Paris 2 Panthéon - Assas (Paris 15e Arrondissement - 75)

Licence - Droit

Taxa de aprova o 27%

Vagas 933

Abrir arquivo Formações similares

Général 100% Techno 0% Pro 0%

Université Panthéon- Assas Paris 2 - Antenne Melun (77)

Licence - Administration économique et sociale - Parcours AES administration et gestion des entreprises

Taxa de aprova o 50%

Vagas 175

Abrir arquivo Formações similares

Général Techno Pro 2%

Fonte: Site da Parcoursup e apresenta o de diplomas de direito.

QUADRO 4

Figuras-chave da descri o do curso de gradua o Paris 2 Panthéon – Assas na Parcoursup

Contato e endereço

Números-chave

Forma es

Estabelecimento

Conhecimentos e competências desejadas

Critérios gerais para a análise dos pedidos

Oportunidades

Contato, endereço e número-chave

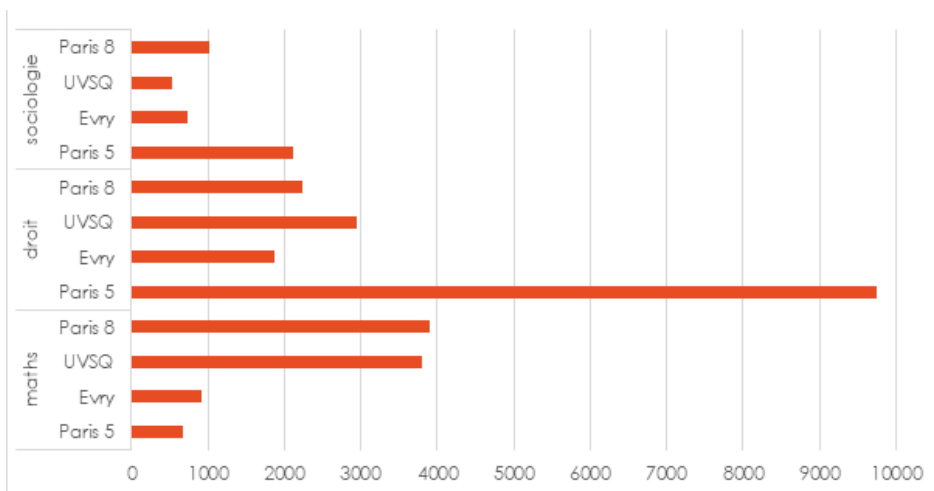
Números- Chave

993 vagas abertas este ano	993 vagas abertas ano passado
12350 inscritos para uma vaga ano passado	14574 inscritos para uma vaga este ano
2912 receberam um aceite para a admissão no ano passado	

Fonte: Site da Parcoursup e apresenta o de diplomas de direito.

GRÁFICO 1

Comparação do número de candidaturas recebidas pelas licenciaturas em Direito na *Parcoursup*



Fonte: Autora.

A complexidade criada por essas descrições para os alunos, especialmente em termos de compreensão do que é seletivo e do que não é dentro da gama de cursos oferecidos, sugere o peso das desigualdades sociais quando se trata de compreender e usar essa plataforma (e até mesmo quando se trata de possíveis recursos legais).

Os registros do banco de dados da *Parcoursup* referentes a 2018 – o primeiro ano em que essa ferramenta de orientação de alunos foi introduzida – nos permitem entender as várias questões sociais relacionadas à orientação por meio da plataforma e, em particular, os efeitos da distribuição de diferentes tipos de populações de portadores de diploma de bacharelado entre as instituições.

Em primeiro lugar, como a capacidade de selecionar cursos de bacharelado universitário depende de sua atratividade, nem todos os cursos, mesmo dentro da mesma disciplina, têm a mesma capacidade de seleção. Aqui comparamos três disciplinas – matemática, direito e sociologia – e quatro instituições na região de Paris (gráfico 1).

Dois aspectos do processo de seleção podem ser vistos no gráfico: a atratividade dos cursos é diferenciada não apenas por disciplina – sociologia, matemática e direito não têm a mesma demanda –, mas também por instituição – sua reputação, seu nome, sua marca. O programa de direito da Université Paris-Descartes (Paris v) (Université Paris Cité) se destaca pelo número de inscrições que recebeu, próximo a 10 mil.

No entanto, embora todos os cursos de bacharelado em direito nesse gráfico recebam um grande número de inscrições, esse não é o caso de todos os cursos de bacharelado em Ile-de-France (Sargeac, 2022), uma vez que as diferenças relativas à reputação das instituições são particularmente fortes. A forte atratividade da Université Paris V também é evidente para os cursos de sociologia, mas relativamente menor

para os de matemática. Porém, como cada aluno indica vários desejos, nem todos os cursos de bacharelado preenchem sua capacidade de matrícula no início do ano acadêmico, e nem todos podem escolher a entrada de alunos. No caso dos cursos de direito, que são particularmente atraentes, as diferenças na matrícula de alunos são muito acentuadas. No gráfico, os dois cursos de direito que atraem menos demanda são os bacharelados da Universidade de Evry e Paris 8, que não preencheram sua capacidade de alunos no início do ano acadêmico, com uma taxa de preenchimento de 65% e 60%, respectivamente (Sargeac, 2021).

Conclusão

Os processos de reforma do ensino superior na França, entre 1999 e 2018, testemunham uma dinâmica de reestruturação particularmente intensa, marcada por uma vontade crescente de regular o acesso a diferentes recursos – ao financiamento da investigação no âmbito da LPR e ao ensino universitário no âmbito da Lei ORE – no contexto da concorrência entre atores como instrumento explícito de gestão do ensino superior. Nesse período, foram introduzidas medidas destinadas a reforçar essa “competitividade”, em resposta à massificação do ensino superior e à concorrência internacional entre os sistemas de ensino superior. Paradoxalmente, a harmonização comum a nível europeu parece ser uma alavanca para consolidar essa competitividade.

De um modo geral, a medição quantificada do ensino superior aparece como um instrumento de legitimação política dessas reformas sucessivas desde o final do século XX, que fixaram o objetivo de fazer do ensino superior uma alavanca central do crescimento econômico. A lei LRU de 2007 representou um ponto de viragem particular ao conceder maior autonomia às universidades, que, embora relativa, levou à criação de diferenciações particularmente significativas entre estabelecimentos (criação de cursos de excelência seletivos e pagos, desigualdades de recursos concedidos pelo Ministério entre estabelecimentos através do IDEX etc.), em toda a França, que tradicionalmente se apoiava numa gestão centralizada comum. Por último, a criação da *Parcoursup* em 2018 introduziu uma nova plataforma centralizada para orientar os titulares de diplomas de bacharelato na sua entrada no ensino superior, utilizando ferramentas mais centradas na seleção (questionários de autoavaliação, abertura da triagem de candidaturas a bacharelados universitários, apresentação de indicadores de sucesso e seleção na descrição dos cursos etc.), com o mesmo objetivo de limitar os “riscos” e essa política de colocação dos indivíduos uns contra os outros.

Referências Bibliográficas

- BODIN, Romuald & ORANGE, Sophie. (2019), “La gestion des risques scolaires. ‘Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là’”. *Sociologie*, 10: 217-224, 2019.
- BOUCHARD, Julie. (2012), “La fabrique d’un classement médiatique de l’enseignement supérieur et de la recherche”. *Quaderni*, 77: 25-40.
- BRUNETIÈRE, Jean-René. (2006), “Les indicateurs de la loi organique relative aux lois de finances (Lolf): une occasion de débat démocratique?”. *Revue Française d’Administration Publique*, 1: 95-111.
- BRUNO, Isabelle. (2008), “La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d’une technologie de gouvernement”. *Revue d’Histoire Moderne & Contemporaine*, 55: 28-45.
- BRUNO, Isabelle. (2006), *Déchiffrer l’“Europe compétitive”: étude du benchmarking comme technique de coordination intergouvernementale dans le cadre de la stratégie de Lisbonne*. Paris, thèse de sciences politiques, Institut d’Etudes Politiques de Paris, IEP.
- BRUNO, Isabelle & DIDIER, Emmanuel. (2013), *Benchmarking. L’État sous pression statistique*. Paris, La Découverte, Zones.
- DESROSIÈRES, Alain. (2008), *Pour une sociologie historique de la quantification: L’Argument statistique I*. Paris, Presses des Mines.
- EYRAUD, Corine; EL MIRI, Mustapha & PEREZ, Patrick. (2020), “Les enjeux de quantification dans la Lolf. Le cas de l’enseignement supérieur”. *Revue Française de Socio-Économie*: 219-240.
- FROUILLOU, Léila; PIN, Clément & VAN ZANTEN, Agnès. (2020), “Les plateformes APB et Parcoursup au service de l’égalité des chances? L’évolution des procédures et des normes d’accès à l’enseignement supérieur en France”. *L’Année Sociologique*, 70: 337-363.
- GARCIA, Sandrine. (2009), “Réformes de Bologne et économicisation de l’enseignement supérieur”. *Revue du Mauss*, 33: 154-172.
- HARARI-KERMADEC, Hugo. (2019), *Le classement de Shanghai. L’université marchandisée*, Le Bord de l’eau.
- LAILLIER, Joël & TOPALOV, Christian. (2022), *Gouverner la science. Anatomie d’une réforme (2004-2020)*. Marseille, Agone (L’Ordre des Choses).
- LEBARON, Frédéric. (2008), “Comment mesurer les ‘performances’ des universités? Quelques réflexions sur la mise en place d’indicateurs à l’Université de Picardie”. *MEI*, 28: 105-118.
- PIERRU, Frédéric. (2009), *Les clairs-obscur de la forme palmarès. L’exemple de la carrière des palmarès hospitaliers*, document de travail.
- “QUESTIONNAIRE D’AUTO-ÉVALUATION”, Portail Universitaire du Droit, <https://univ-droit.fr/auto-evaluation>.
- SARGEAC, Mélanie. (2021), *De quoi la sélection est-elle le nom? Une enquête sur les formations de droit au prisme de l’établissement*. Nanterre, thèse de doctorat, Université Paris Nanterre.

SARGEAC, Mélanie. (abr. 2022), “Rôle de l’orientation post-bac et effet établissement: le cas des trajectoires étudiantes en droit en Île-de-France”. *Formation Emploi*.

Resumo

Reformas no ensino superior e seleção de alunos: o caso da França (1999-2018)

Desde o final do século XX, as políticas francesas e europeias tendem a estabelecer o ensino superior e a pesquisa (ESR) como uma das principais alavancas da competitividade na esfera econômica internacional. Em particular, as reformas do ensino superior promulgadas na França entre 1999 e 2018 são evidências de um impulso de reforma particularmente intenso, marcado por um desejo crescente de regular o acesso a diferentes recursos – ao financiamento da pesquisa sob a LPR e à formação universitária sob a lei ORE – no contexto da concorrência entre os participantes como uma ferramenta para gerenciar o ensino superior. Ao analisarmos essa mudança de paradigma, que coloca no centro da gestão quantificada do ensino superior o objetivo de o tornar uma alavanca central do crescimento econômico, fazemos uma retrospectiva da influência desse processo de reforma e do papel dos indicadores quantificados na medição do ensino superior. Por meio de um estudo mais específico da lei relativa à orientação e ao sucesso do aluno, conhecida como lei “ORE”, promulgada em 8 de março de 2018, na origem da implementação da plataforma *Parcoursup*, procuramos ressaltar como o investimento na quantificação do ensino superior leva, de forma mais ampla, a apoiar uma política de individualidades.

Palavras-chave: Ensino superior; Reformas; Processo de Bolonha; Lei ORE; Parcoursup.

Abstract

Higher education reforms and student selection: the case of France (1999-2018)

Since the end of the 20th century, French and European policies have been building up higher education and research (ESR) as one of the main levers of competitiveness in the international economic sphere. In particular, the higher education reforms enacted in France between 1999 and 2018 are evidence of a particularly intense reform drive, marked by an increased desire to regulate access to different resources – to research funding under the LPR and to university education under the ORE law – in the context of competition between players as a tool for managing higher education. In analysing this paradigm change, which places at the centre of the quantified management of higher education the objective of making it a central lever for economic growth, we highlight the chronology of different laws in parallel with the analysis of this reform process. Through a more specific study of the law relating to student orientation and success, known as the ‘ORE’ law, promulgated on 8 March 2018, at the origin of the implementation of the *Parcoursup* platform, we seek to highlight how investment in the quantification of higher education leads more broadly to support a policy of individualities.

Keywords: Higher education; Reforms; Bologna process; Loi ORE; Parcoursup.

Texto recebido em 26/06/2024 e aprovado em 02/08/2024.

DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2024.226575.

MÉLANIE SARGEAC é investigadora de pós-doutoramento em sociologia da educação no laboratório Lipha, trabalhando sobre as representações que os estudantes têm do seu futuro em tempos de crise (ecológica, econômica, política etc.). Escreveu a sua dissertação sobre os efeitos, sobre as trajetórias dos estudantes, das reformas francesas na orientação e seleção deles à entrada no ensino superior. Seu artigo “Rôle de l’orientation post-bac et effet établissement: le cas des trajectoires étudiantes en droit en Île-de-France”, publicado na revista *Formation Emploi* em 2022, utiliza uma metodologia que combina métodos quantitativos e qualitativos para analisar os efeitos dessas reformas e a forma como a seleção, particularmente desigual entre instituições, influencia as representações dos professores do primeiro ano de licenciatura em Direito. Desde 2022, codirige o seminário “Sociologie des réformes universitaires et du gouvernement de la recherche” no EHESS com Hugo Harari-Kermadec (Inspé d’Orléans, Ercae), Joël Laillier (Université d’Orléans, Centre Maurice-Halbwachs, CMH) e Christian Topalov (EHESS, Centre Maurice-Halbwachs, CMH). E-mail: melanie.sargeac@gmail.com.

