

*International Higher Education* é a publicação trimestral do Centro para Ensino Superior Internacional.

Por meio do *International Higher Education*, uma rede de ilustres estudiosos internacionais oferece comentários e informações atuais sobre as principais questões que moldam o Ensino Superior em todo o mundo. O *IHE* é publicado em inglês, chinês, francês, português, russo, espanhol e vietnamita. Os links para todas as edições podem ser encontrados em <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>. Os artigos do *IHE* aparecem regularmente no site e no boletim mensal da *UWN*.



## Internacionalização e Desenvolvimentos Transnacionais

- 2 Internacionalização: passado e futuro  
Jane Knight e Hans de Wit
- 4 A batalha da marca: universidades americanas no exterior  
Kyle A. Long
- 5 Definições em Ensino Superior transnacional  
Stephen Wilkins
- 7 Egito e câmpus filiais internacionais  
Jason E. Lane
- 9 Universidade de Xiamen Malásia: um câmpus filial chinês  
Guo Jie

## Temas Internacionais

- 10 Esqueçam o tropo da competição  
Creso M. Sá
- 12 Medindo a qualidade da educação em rankings globais  
Philip G. Altbach e Ellen Hazelkorn
- 14 Universidades de classe mundial e o bem comum  
Lin Tian, Yan Wu e Nian Cai Liu
- 16 Integração de refugiados em universidades alemãs  
Bernhard Streitwieser e Lisa Unangst
- 17 Diáspora acadêmica africana: treinamento e pesquisa  
Claudia Frittelli
- 19 Reposicionando parcerias no Reino Unido pós-Brexit  
Ludovic Highman

## Ensino Superior Privado

- 21 A consolidação do Ensino Superior privado chinês  
Kai Yu
- 22 Universidades privadas de propriedade familiar na África  
Wondwosen Tamrat

## Foco na Índia

- 24 A controversa iniciativa de excelência na Índia  
Philip G. Altbach e Rahul Choudaha
- 25 Universidades provinciais na Índia: o discurso político  
Anamika Srivastava e Nandita Koshal
- 27 Lecionar no Ensino Superior indiano: princípios para melhorias  
Sayantan Mandal
- 29 Índia: graduados e emprego  
Mona Khare

## Desenvolvimento nos EUA

- 30 Sindicalização de estudantes de pós-graduação  
Ayenachew A. Woldegiyorgis
- 32 O futuro da educação universitária americana  
Michael S. McPherson e Francesca B. Purcell

### O Centro para Ensino Superior Internacional (CIHE)

O Centro para Ensino Superior Internacional do *Boston College* traz uma consciência internacional para a análise do Ensino Superior. Nós acreditamos que uma perspectiva internacional contribuirá para uma política e prática mais esclarecidas. Para atender esse objetivo, o Centro publica trimestralmente o Boletim de *Ensino Superior Internacional*, uma série de livros e outras publicações; patrocina conferências; e recebe estudiosos visitantes. Temos uma preocupação especial com as instituições acadêmicas na tradição jesuíta em todo o mundo e, mais amplamente, com as universidades católicas. O Centro promove o diálogo e a cooperação entre instituições acadêmicas em todo o mundo. Nós acreditamos que o futuro depende da colaboração eficaz e da criação de uma comunidade internacional focada na melhoria do Ensino Superior pelo interesse público. As opiniões expressas aqui não refletem necessariamente as opiniões do Centro para Ensino Superior Internacional.

O Centro está estreitamente relacionado com o programa de pós-graduação em Ensino Superior no Boston College. O programa oferece cursos de mestrado e um Certificado de Ensino Superior Internacional. Para informações de admissão, consulte:

<http://www.bc.edu/schools/soe/academics/departments/eahe/graduate.html/>.

#### Editor

Philip G. Altbach

#### Editores Associados

Laura E. Rumbley, Hans de Wit

#### Editores de Publicações

Hélène Bernot Ullerö, Lisa Unangst

#### Assistente Editorial

Salina Kopellas

#### Escritório Editorial

Centro para Ensino Superior Internacional  
Campion Hall  
Boston College  
Chestnut Hill, MA 02467- USA

**Tel:** (617) 552-4236

**Fax:** (617) 552-8422

**E-mail:** [highered@bc.edu](mailto:highered@bc.edu)

<http://www.bc.edu/cihe>

*Agradecemos correspondência e ideias para artigos e relatórios. Se você quiser fazer uma assinatura, envie um e-mail para: [highered@bc.edu](mailto:highered@bc.edu), incluindo sua posição (aluno de graduação, professor, administrador, legislador, etc.) e área de interesse ou experiência. A assinatura é grátis para a assinatura digital; uma taxa de US\$ 35/ano aplica-se para a versão impressa*

ISSN: 1084-0613 (impressa)

©Center for International Higher Education

## Internacionalização do Ensino Superior: passado e futuro

Jane Knight e Hans de Wit

*Jane Knight é professora adjunta no Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá. E-mail: [jane.knight@utoronto.ca](mailto:jane.knight@utoronto.ca). Hans de Wit é diretor do Centro para Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: [dewitj@bc.edu](mailto:dewitj@bc.edu).*

*Este artigo é baseado no prefácio do livro A Futura Agenda para Internacionalização no Ensino Superior, editado por Douglas Proctor e Laura E. Rumbley (Routledge, 2018).*

Nos últimos 25 anos, a internacionalização evoluiu de um componente marginal e secundário para um fator global, estratégico e principal no Ensino Superior. Tendo sido participantes ativos e analistas dessa evolução, parece apropriado nos perguntarmos: de onde viemos e para onde estamos indo?

Em 1995, nós escrevemos em conjunto “Estratégias para a Internacionalização do Ensino Superior: Perspectivas Históricas e Conceituais”, como o capítulo introdutório do que pode ser considerado o primeiro estudo comparativo internacional sobre estratégias de internacionalização, com base em um pequeno número de estudos anteriores provenientes principalmente de fontes americanas e europeias. Desde então, enquanto os significados, fundamentos e abordagens da internacionalização evoluíram, assim como o contexto em que está ocorrendo, o alicerce para o estudo da internacionalização não teve alterações significativas. A internacionalização tornou-se um conceito muito amplo e variado, incluindo muitos novos fundamentos, abordagens e estratégias em contextos diferentes e em constante mudança. É revelador ver como a terminologia usada para descrever a dimensão internacional do Ensino Superior evoluiu nas últimas cinco décadas.

Quem iria imaginar, no último século, quando a ênfase estava nas bolsas de estudo para estudantes estrangeiros, projetos de desenvolvimento internacional e estudos de área, que hoje estaríamos discutindo novos desenvolvimentos, como estratégia de marca, programas internacionais e mobilidade de fornecedores, cidadania global, internacionalização doméstica, MOOCs, rankings globais, diplomacia do conhecimento, universidades de classe mundial, homogeneização cultural, franchising e programas de graduação duplos e conjuntos? Educação internacional tem sido um termo normalmente usado ao longo dos anos – e ainda é preferido em muitos países.

### Nacionalismo e isolacionismo não são novidade

Relendo o nosso capítulo de 1995, é surpreendente que o atual clima político de antiglobalização, antiimigração e voltado para o interior em diferentes partes do mundo já estivesse se anunciando naquela época: “O perigo do isolacionismo, do racismo e do monoculturalismo é uma

nuvem ameaçadora pairando sobre o presente interesse na internacionalização do Ensino Superior”. Desde então, esta nuvem só se tornou maior e mais ameaçadora e, mais do que nunca, pode definir os desafios presentes e futuros da internacionalização. Nós também nos referimos à análise de Clark Kerr da “convergência parcial” da universidade cosmopolita. Será que o século 20 realmente se tornou, como ele afirmou, mais universal? Pode parecer que sim, mas as dimensões internacionais do Ensino Superior hoje podem ter se tornado muito desconectadas do contexto local.

#### **A internacionalização é mais ampla do que a mobilidade universitária**

No discurso e no estudo da internacionalização, muita atenção tem sido dada a todos os modos de mobilidade acadêmica internacional – pessoas, programas, fornecedores, políticas e projetos –, mas esta tem sido insuficiente para a internacionalização da pós-graduação e da pesquisa, incluindo coautoria internacional e outras referências de pesquisa internacional. A pesquisa se tornou mais complexa nos últimos anos. Requer, e se distingue por, mais colaboração internacional do que no passado, e é cada

---

**No discurso e no estudo da internacionalização, muita atenção tem sido dada a todos os modos de mobilidade acadêmica internacional.**

---

vez mais competitiva. Necessidades nacionais e institucionais para adquirir talento acadêmico são urgentes e processos em torno de questões como a concessão de patentes e transferência de conhecimento exigem mais apoio do que nunca. O crescimento no financiamento de pesquisas internacionais, patentes, publicações e citações requer o desenvolvimento de equipes de pesquisa internacionalizadas ou globalizadas. A análise bibliométrica produz evidências de crescente colaboração dentro da comunidade científica internacional.

A geração de novos conhecimentos por meio da produção e aplicação de pesquisas introduziu a noção de educação e pesquisa internacional como uma forma de poder de influência. O uso do conhecimento como poder é um desenvolvimento que requer uma reflexão séria, porque o poder de influência é caracterizado pela competitividade, dominância e interesse próprio. Uma alternativa ao paradigma do poder é a estrutura da diplomacia. A diplomacia do conhecimento considera a contribuição que a educação e a criação, o compartilhamento e o uso do conhecimento oferecem para as relações internacionais e o engajamento.

Mas a diplomacia do conhecimento deve ser vista como um processo recíproco. Benefícios mútuos e uma troca de mão dupla são, portanto, essenciais para o conceito de educação internacional e pesquisa como uma ferramenta da

diplomacia do conhecimento. Em suma, a partilha de conhecimentos e benefícios mútuos são fundamentais para a compreensão e a operacionalização da diplomacia do conhecimento.

#### **A internacionalização é realmente abrangente?**

Não há dúvida de que a internacionalização atingiu a maioria. Não é mais uma parte especial ou marginalizada do cenário do Ensino Superior. Planos estratégicos da universidade, declarações políticas nacionais, iniciativas de regionalização, pronunciamentos internacionais e artigos acadêmicos – todos indicam a centralidade da internacionalização no mundo do Ensino Superior. A popularidade da frase “internacionalização abrangente” não reflete, no entanto, a realidade difundida: para a maioria das instituições em todo o mundo, a internacionalização ainda é caracterizada por uma coleção de atividades fragmentadas e não relacionadas. Enquanto isso, a crescente mercantilização do Ensino Superior continua voltada principalmente para atingir metas sem um debate sobre riscos potenciais e consequências éticas. No entanto, há uma consciência crescente de que a noção de “internacionalização” não apenas toca as relações entre as nações, mas ainda mais nas relações entre culturas e entre realidades nos níveis global e local.

Os fundamentos políticos e econômicos são cada vez mais os principais impulsionadores das políticas nacionais relacionadas à internacionalização do Ensino Superior, enquanto as motivações acadêmicas e sociais/culturais não estão crescendo em importância na mesma proporção. Em virtude do mundo mais interdependente e conectado em que vivemos, esse desequilíbrio deve ser discutido e recalibrado.

#### **Algumas questões fundamentais**

Compete a nós olhar para os últimos 20 ou 30 anos de internacionalização e nos fazermos algumas perguntas. O Ensino Superior Internacional correspondeu às nossas expectativas e ao seu potencial? Quais foram os valores que o guiaram através da revolução da informação e comunicação; da mobilidade sem precedentes de pessoas, ideias e tecnologia; do choque de culturas; e dos períodos de altos e baixos econômicos? O que aprendemos com o passado que nos guiará para o futuro? O forte apelo para a internacionalização do currículo, os resultados da aprendizagem internacional e intercultural e a cidadania global serão percebidos como um retorno aos antigos dias de cooperação e intercâmbio ou como um apelo a um processo de internacionalização mais responsável em reação ao atual clima político e à crescente mercantilização da internacionalização? Quem poderia ter previsto que a internacionalização se transformaria do que tem sido tradicionalmente considerado um processo baseado em valores de cooperação, parceria, troca, benefícios mútuos e capacitação para um cada vez mais caracterizado pela competição, comercialização, interesse próprio e incremento de status?

À medida que olhamos para trás e para a frente, é importante perguntar quais são os princípios e valores

centrais que sustentam a internacionalização do Ensino Superior, que, em 10 ou 20 anos, nos farão olhar para trás e nos orgulhar do histórico e da contribuição que o Ensino Superior internacional ofereceu para o mundo mais interdependente em que vivemos, a próxima geração de cidadãos e as bilhões de pessoas que vivem na pobreza em nosso planeta?

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10679>

## A batalha da marca: universidades “americanas” independentes no exterior

**Kyle A. Long**

*Kyle A. Long é um pesquisador independente em Nova York, USA. E-mail: [longkylea@gmail.com](mailto:longkylea@gmail.com).*

No início deste ano, o Ministério do Ensino Superior do Iraque anunciou a abertura de uma nova universidade para o ano letivo de 2018–2019. A Universidade Americana do Iraque-Bagdá será a terceira universidade “americana” do país. Este último empreendimento exemplifica uma tendência que tomou conta da região e reverberou em todo o mundo nos últimos 25 anos: o estabelecimento de instituições de Ensino Superior localizadas fora dos Estados Unidos usando o nome “americano” e emitindo diplomas no nível de bacharelado ou superior, entidades aqui referidas como “universidades americanas no exterior”. Existem hoje 80 instituições deste tipo em mais de 55 países ao redor do mundo – da Nicarágua à Nigéria e ao Vietnã –, com uma matrícula estimada combinada superior a 150.000 estudantes. Enquanto algumas universidades americanas no exterior têm histórias que remontam à Guerra Civil Americana, mais de dois terços foram estabelecidas nas últimas três décadas. Infelizmente, muitas dessas iniciativas mais novas oferecem apenas o nome e não o conteúdo do Ensino Superior americano. De fato, pouco mais da metade de todas as universidades americanas independentes no exterior parecem ser impostoras, não possuindo nem buscando ativamente a acreditação regional dos EUA.

### Uma marca de qualidade

Muito do interesse em universidades americanas no exterior, no Oriente Médio e em outros lugares, pode ser atribuído à marca. Um ex-presidente da Universidade Americana de Beirute observou certa vez que a palavra “americano” é para a educação o que “suíço” é para os relógios. Com limitadas proteções legais ao altamente valorizado nome “americano” em muitos países em processo de privatização, empreendedores encontraram no seu uso

uma opção cada vez mais atraente. Alguns empreendedores seriais estabeleceram várias universidades americanas no exterior. Serhat Akpınar criou instituições de Ensino Superior com selo americano no Chipre e na Moldávia. Alex Lahlou fez o mesmo na Argélia e na Líbia. Manmadhan Nair

---

**Uma instituição média registra entre 1 mil e 2 mil estudantes com um orçamento operacional de US\$ 20 milhões.**

---

levou a marca “americana” para vários países caribenhos. Enquanto acadêmicos, clérigos e políticos estabeleceram universidades americanas no exterior, as operações mais duvidosas são associadas àquelas de origem empresarial. O presidente de uma empresa de consultoria do Kuwait tentou estabelecer uma “Universidade Americana” em Maribor (Eslovênia), mas foi forçado a abandonar o projeto quando o prefeito da cidade foi acusado criminalmente pela venda do terreno do câmpus a um valor significativamente abaixo do mercado. Uma controvérsia semelhante está ocorrendo em protegida para persuadir um hoteleiro jordaniano a lançar o seu projeto de universidade americana.

Quando os fundadores dessas universidades “americanas” no exterior conseguem colocar seus câmpus para funcionar, estes muito frequentemente ficam aquém da marca da qualidade educacional que o rótulo pretende sinalizar. Entre os exemplos mais notórios está a Universidade Americana para Humanidades em Tbilisi, na Geórgia, que foi exposta como uma fábrica de graduações em meados dos anos 2000. O episódio levou o departamento de educação dos EUA a suspender e eventualmente revogar a autoridade do programático credenciador americano que a validou. É mais comum, no entanto, que as universidades americanas de má fé no exterior voem sob o radar. A marca “americana” é forte o suficiente em muitas localidades, o que elimina a necessidade de envolver os credenciadores dos EUA. Os estudantes continuam a se inscrever, independentemente das garantias externas de qualidade. E quando há limitadas verificações de qualidade, os impostores põem de lado a transparência. Alguns usam o Facebook como o seu principal instrumento de comunicação, abrindo mão dos sites. Pesquisadores curiosos são frequentemente rejeitados também.

O surgimento de instituições com fins lucrativos desonestas, que exploram a marca “americana” e fracos regimes de garantia de qualidade, coloca-se como um desafio para os atores legítimos do campo, especialmente aqueles que compõem o consórcio de 28 instituições da Associação de Faculdades e Universidades Internacionais Americanas (AAICU). Em 2008, os presidentes-membros da AAICU tentaram elaborar padrões para o seu setor global em rápida expansão, subscrevendo a Declaração do Cairo, uma declaração de princípios afirmando a centralidade da autonomia institucional, assegurada por conselhos de



administração independentes e garantia de qualidade certificada por acreditação regional americana. Afirmava também a importância do currículo de artes liberais e do modelo financeiro sem fins lucrativos para contrastar os programas técnicos e de negócios que dominavam as ofertas dos impostores.

### Novos desafios

Manter uma frente unida contra charlatões tem sido dificultado pela diversidade institucional entre os genuínos. O campo inclui grandes universidades de pesquisa como a Universidade Americana no Cairo e pequenas faculdades de artes liberais como a Faculdade Americana de Salonica. Uma instituição média registra entre 1 mil e 2 mil estudantes com um orçamento operacional de US\$ 20 milhões. Mas as diferenças são vastas. A Universidade Árabe-Americana na Palestina tem mais de 10 mil estudantes, enquanto a Universidade Americana Irlandesa registra menos de 200 em um determinado momento. As despesas operacionais anuais da Universidade Americana de Sharjah e da Universidade Americana Libanesa ultrapassam os US\$ 170 milhões. A Universidade Americana da Armênia e a Universidade Americana da Ásia Central gastam, cada uma, menos de US\$ 10 milhões por ano. A crescente heterogeneidade torna cada vez mais difícil encontrar um fator comum.

Outro desafio importante para o setor é o esclarecimento da elegibilidade das instituições para o financiamento do governo dos EUA. Várias universidades americanas no exterior, incorporadas e acreditadas nos Estados Unidos, estão procurando acesso aos fundos do Título IV e à possibilidade de concorrer a subsídios da Fundação Nacional da Ciência (NSF). Uma versão anterior do Ato de Educação Superior (HEA) incluía uma emenda favorável, mas a regulamentação ficou estagnada. Algumas universidades americanas no exterior já recebem financiamento federal, principalmente por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e sua unidade de Escolas e Hospitais Americanos no Exterior. No total, entretanto, apenas 4% dos orçamentos operacionais das instituições membros da AAICU vem de fontes do governo dos EUA.

A ascensão mundial do autoritarismo representa mais um desafio para as universidades americanas no exterior. A recente repressão do governo húngaro à Universidade Centro-Europeia (CEU), membro da AAICU, oferece o exemplo mais visível. Enquanto a CEU parece preparada para resistir, outras não têm sido capazes de sobreviver a tais ataques politicamente motivados. A Universidade Americana do Azerbaijão fechou em 2000 e a Universidade Americana de Mianmar foi fechada no início deste ano. A pressão política em Kiev impediu a Universidade Americana da Ucrânia de alçar voo. Ataques constantes à Universidade Americana do Afeganistão demonstraram que mesmo instituições com o apoio do governo local não estão imunes aos danos do extremismo político.

### Olhar para o futuro

Questões de financiamento e reputação estão propensas a dominar o setor nos próximos anos. Embora os níveis de ajuda tenham permanecido basicamente os mesmos até agora, a política externa isolacionista “America First” do governo Trump pode eventualmente se traduzir em reduções ainda maiores de financiamento para universidades americanas no exterior, aumentando assim as apostas para a elegibilidade do HEA. Enquanto isso, o estabelecimento de universidades norte-americanas no exterior certamente continuará em ritmo acelerado, especialmente em países de baixa renda com autoridades permissivas. A AAICU teve algum sucesso na última década em evitar a diluição da marca, mas os líderes de suas instituições membros continuam a discutir estratégias que preservariam a integridade do nome “americano”. As opções consideradas pela AAICU nos últimos anos incluem o desenvolvimento de uma função de acreditação e/ou ranqueamento. Também pode-se buscar reconhecimento junto ao Tesouro dos EUA como uma organização de desenvolvimento de normas. Se a AAICU for capaz de mobilizar a vontade coletiva, os observadores devem esperar que uma ou mais dessas mudanças entrem em vigor brevemente.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10680>

---

---

## Definições de Ensino Superior transnacional

**Stephen Wilkins**

*Stephen Wilkins é professor associado em administração de empresas na Universidade Britânica em Dubai, EAU. E-mail: [stephen.wilkins@buid.ac.ae](mailto:stephen.wilkins@buid.ac.ae).*

O Ensino Superior transnacional envolve fornecedores e programas que atravessam fronteiras nacionais. Os fornecedores assumem uma variedade de formas, com diferentes estruturas de propriedade, objetivos, estratégias, disciplinas e tipos de estudantes. O objetivo deste artigo é identificar os diferentes tipos de fornecedores de educação transnacional, para que essas instituições possam ser categorizadas e definidas. O foco é apenas na mobilidade da instituição, e, por isso, a mobilidade do programa – como educação a distância, programas franqueados e diplomas duplos ou conjuntos – estão fora do escopo do artigo.

Em uma edição anterior de *Ensino Superior Internacional* (Nº 93, primavera de 2018), Wilkins e Rumbley propuseram uma definição revisada de câmpus filial internacional, conforme a seguir:

*“Um câmpus filial internacional é uma entidade que pertence, pelo menos em parte, a uma instituição de Ensino Superior*

*estrangeira específica, que tem algum grau de responsabilidade pela estratégia geral e garantia de qualidade do câmpus filial. O câmpus filial opera sob o nome da instituição estrangeira e oferece programas e/ou credenciais que levam o nome da instituição estrangeira. A filial tem infraestrutura básica, como uma biblioteca, um laboratório de informática de acesso aberto e instalações para refeições, e, no geral, os alunos da filial têm uma experiência estudantil semelhante à experiência dos alunos do câmpus central.”*

---

**A grande maioria das instituições de Ensino Superior transnacionais tem menos de 1 mil estudantes registrados.**

---

Até o momento, o termo “câmpus filial internacional” tem sido aplicado à maioria das operações de educação transnacional que envolvem o ensino em instalações pertencentes a uma instituição estrangeira, onde as dependências e os títulos obtidos pelos alunos levam o nome da instituição estrangeira. No entanto, a definição oferecida acima não se aplica ou se encaixa à maioria dos fornecedores transnacionais.

**As instalações**

A grande maioria das instituições de Ensino Superior transnacionais tem menos de 1 mil estudantes registrados. Assim, essas instituições não têm a escala necessária para possuir um câmpus com terreno e instalações que ofereçam salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, serviços de bufê, instalações esportivas e de lazer, além de escritórios para professores e funcionários administrativos. Em vez disso, a maioria das instituições transnacionais opera a partir de um punhado de salas em um bloco de escritórios, e muitas dessas instituições oferecem apenas uma qualificação ou um número muito pequeno de qualificações, enquanto outras empregam poucos ou nenhum docente em tempo integral no país anfitrião.

Uma instituição transnacional que não possui a escala para ser classificada como um câmpus filial internacional pode ser referida como um *centro de estudo internacional*, definido da seguinte forma:

*“Um centro de estudo internacional é uma entidade que pertence, pelo menos em parte, a uma instituição de Ensino Superior estrangeira específica, que tem algum grau de responsabilidade pela estratégia geral e garantia de qualidade do centro. O centro opera sob o nome da instituição estrangeira e oferece programas e/ou credenciais que levam o nome da instituição estrangeira. É uma operação de escala relativamente pequena, com menos de 1.000 estudantes. O centro pode oferecer apenas uma única disciplina ou programa e pode empregar poucos ou nenhum docente em período integral.”*

**Os estudantes**

Os câmpus filiais internacionais e os centros de estudo internacionais normalmente recrutam a grande maioria dos seus estudantes nos países anfitriões em que estão localizados. Esses estudantes podem ser nacionais dos países anfitriões ou expatriados. Algumas instituições também conseguem recrutar estudantes de outros países da região. No entanto, algumas instituições transnacionais não existem para fornecer educação aos estudantes nos países anfitriões ou vizinhos, mas sim para fornecer uma experiência de estudo no exterior para estudantes domiciliados no câmpus do país de origem.

Nos anos 1950 e 1960, várias universidades americanas estabeleceram centros de estudo no exterior e, desde então, universidades de outros países abriram centros semelhantes. Os objetivos comuns desses centros são aprimorar as habilidades de língua estrangeira dos estudantes, facilitar o estudo “no terreno” de disciplinas específicas e dar aos alunos exposição e experiência de diferentes culturas, o que pode promover uma mentalidade global e, por fim, paz mundial.

Uma instituição transnacional que existe principalmente para fornecer uma experiência de estudo no exterior a estudantes domiciliados no câmpus do país de origem pode ser referida como um *centro internacional de estudo no exterior*, definido da seguinte forma:

*“Um centro internacional de estudo no exterior é uma entidade que pertence a uma instituição de Ensino Superior estrangeira específica, geralmente com o objetivo de fornecer aos estudantes do câmpus de origem uma experiência de estudo no exterior. O centro opera sob o nome da instituição estrangeira e oferece programas e/ou credenciais que levam o nome da instituição estrangeira. Geralmente, os estudantes passam períodos de tempo relativamente curtos no centro (por exemplo, um semestre) e a maioria dos estudantes obtém crédito acadêmico.”*

**Os proprietários**

Nos últimos anos, universidades sediadas em diferentes países formaram vários tipos de parcerias para estabelecer novas instituições que têm seu próprio estatuto jurídico e, normalmente, nomes que incluem ambas as instituições de origem (por exemplo, a Faculdade Yale-NUS ou a Universidade Xi'an Jiatong Liverpool) ou nenhuma instituição (por exemplo, a United International College, uma parceria entre a Universidade Normal de Pequim e a Universidade Batista de Hong Kong). Esses tipos de parceria têm sido particularmente populares entre as principais instituições de alto nível.

Uma instituição transnacional que pertence a duas instituições, cada uma com responsabilidades substanciais para a tomada de decisões estratégicas e compartilhando lucros ou prejuízos, pode ser referida como uma *instituição joint venture internacional*, definida da seguinte forma:

*“Uma instituição joint venture internacional é uma instituição de Ensino Superior que pertence a duas ou mais instituições sediadas em diferentes países. Cada instituição parceira tem algum grau de responsabilidade pela estratégia geral e pela*

*garantia de qualidade da entidade de propriedade conjunta, e as duas instituições mãe compartilham lucros e prejuízos resultantes da joint venture."*

Colaboração e cooperação internacional sempre existiram no Ensino Superior. Hoje em dia, existem muitos exemplos de universidades independentes que estão associadas a um sistema de Ensino Superior de um país estrangeiro e que dependem de instituições estrangeiras para aconselhamento, currículo, recursos e garantia de qualidade. Exemplos dessas instituições incluem a Universidade Americana nos Emirados, a Universidade Vietnamita-Alemã e a Universidade Britânica em Dubai. A Universidade Britânica em Dubai tem uma parceria com quatro importantes universidades britânicas (Cardiff, Edimburgo, Glasgow e Manchester), cada uma das quais assessora ou colabora em assuntos relacionados ao desenho de programas, entrega de programas, atividades de pesquisa e garantia de qualidade.

Uma instituição independente que segue um sistema de Ensino Superior estrangeiro e que é afiliada a ao menos uma instituição estrangeira pode ser referida como uma *instituição com apoio externo*, definida da seguinte forma:

*"Uma instituição com apoio externo é uma instituição de Ensino Superior independente que segue um sistema de Ensino Superior estrangeiro e que é afiliada a ao menos uma instituição estrangeira com a qual colabora ou coopera e da qual recebe aconselhamento, serviços e/ou recursos."*

Instituições independentes que seguem um sistema de Ensino Superior estrangeiro, mas não são afiliadas a uma instituição estrangeira (por exemplo, a Universidade Americana de Beirute e a Universidade Americana no Cairo), não são instituições com apoio externo, uma vez que não há transferência de currículos, funcionários ou recursos entre fronteiras nacionais.

### Conclusão

O Ensino Superior transnacional opera em uma miríade de formas e modos. Este artigo identifica os tipos mais comuns de fornecedores transnacionais e oferece uma definição possível para cada tipo. A classificação das instituições transnacionais fornecidas será útil para investigadores e aqueles que publicam dados sobre educação transnacional, mas reconhece-se que, na prática, as instituições envolvidas com educação transnacional estão elas próprias usando uma variedade de termos para referir as suas operações. Por exemplo, atualmente é moda para as instituições se referirem a seus câmpus filiais internacionais simplesmente como câmpus globais, enquanto enfatizam também que o posto estrangeiro *não* é uma filial. Tais ações podem ser respostas a acusações anteriores de colonialismo acadêmico, mas elas são frequentemente feitas com a aprovação e o encorajamento de governos e reguladores do país anfitrião.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10681>

## Importando câmpus filiais para promover o desenvolvimento do Egito

Jason E. Lane

*Jason E. Lane é presidente e professor associado, Política Educacional & Liderança, e codiretor, Equipe de Pesquisa de Educação Transfronteiriça, Universidade do Estado de Nova York, Albany, EUA. E-mail: [jlane@albany.edu](mailto:jlane@albany.edu).*

Conforme o Egito constrói um "novo Cairo" – um pólo de governo e negócios no deserto na periferia do Cairo – o governo quer que os câmpus filiais internacionais (CFIs) façam parte. Os governos vêm cada vez mais a internacionalização como um meio de promover as prioridades políticas nacionais, movidos por uma combinação de valorização da competitividade econômica e reputação global. Essa atenção do governo em relação à internacionalização pode ser um avanço bem-vindo, assim como repleto de políticas potencialmente inquietantes e implicações práticas.

O Egito não é o primeiro país a declarar o recrutamento de CFI como um componente de uma estratégia nacional. Exemplos se estendem da China ao Catar. As abordagens variam. Algumas nações oferecem subsídios significativos, outras adotam uma abordagem de livre mercado. Um aspecto unificador é potencializar a "internacionalização" para importar investimento acadêmico estrangeiro para desenvolver a capacidade educacional local. Embora gerando alguns benefícios, os esforços também levantam questões sobre sustentabilidade e eventuais contrapartidas para os CFIs.

A internacionalização do Ensino Superior egípcio, principalmente através da mobilidade estudantil, inflou. Em 2017, aproximadamente 47 mil estudantes universitários estrangeiros se matricularam no Egito, um aumento significativo de menos de 2 mil em 2010. O país emergiu como um pólo principal de mobilidade estudantil no Oriente Médio devido à abertura de instituições públicas a não-cidadãos, o que não é o caso na maioria dos Estados Árabes do Golfo; e taxas de anuidade acessíveis em relação a muitas outras instituições regionais. Os CFIs são vistos agora como uma oportunidade de ampliar os benefícios da internacionalização para o país. O esforço para importar CFIs simboliza posições aparentemente contraditórias do governo egípcio para abraçar o investimento estrangeiro e construir relações internacionais como um meio de fortalecer o papel da nação no cenário global, enquanto também parece restringir liberdades locais de importância central para os CFIs que procura importar.

### Ensino Superior no Egito

O Egito tem 24 universidades públicas e 23 universidades

privadas, incluindo a Universidade Americana do Cairo (1919) e um posto avançado da Universidade Técnica de Berlim, inaugurada em 2012. A matrícula no Ensino Superior cresceu de aproximadamente 2 milhões de alunos em 2010 para quase 2,8 milhões em 2017.

---

**A intenção é elevar o perfil de educação internacional do Egito e atrair estudantes globais; e os CFIs são obrigados a admitir uma certa proporção de estudantes egípcios.**

---

Políticas governamentais recentes estabeleceram uma nova agenda para o Ensino Superior. Isso inclui aumentar o número de estudantes universitários em cerca de 50% até 2030; melhorar a qualidade da prestação através de um novo processo de acreditação; exigir que novas instituições privadas de Ensino Superior façam parcerias com parceiros estrangeiros de alta classificação; reforçar a competitividade internacional por meio do aumento no número de universidades classificadas entre as 500 melhores no mundo; aumentar o número de estudantes internacionais em 50%; e alinhar melhor as ofertas educacionais com as demandas do mercado de trabalho.

#### **Equilibrando autoridade do Estado e autonomia institucional**

A crescente demanda de estudantes e o novo contexto político podem ser atraentes para possíveis parceiros internacionais. É importante observar os detalhes, no entanto. Uma nova lei sobre CFIs procura equilibrar a supervisão e o envolvimento do Estado com a necessidade de independência acadêmica.

Quais CFIs serão autorizados a operar permanecem sob estrito controle governamental; os aprovados terão permissão para altos graus de flexibilidade no avanço de sua missão. A intenção é elevar o perfil de educação internacional do Egito e atrair estudantes globais; e os CFIs são obrigados a admitir uma certa proporção de estudantes egípcios. Os CFIs têm concedida autonomia administrativa e devem empregar uma quantia de funcionários e professores egípcios. O governo egípcio fornecerá as instalações e parte do suporte administrativo contínuo; e eles vão taxar a renda do ensino em não mais de 1% para recuperar esses investimentos. A lei prevê a liberdade da interferência acadêmica do governo; no entanto, os limites difusos de uma universidade podem dificultar a operação livre quando o ambiente ao redor não tem as mesmas liberdades. Mais detalhes são incertos, mas há uma clara percepção de engajamento ativo do governo.

Além disso, o contexto político do Egito é como as areias movediças do deserto. O que pode parecer uma contrapartida razoável agora pode evoluir à medida que os CFIs se tornem realidade. Como essa evolução será é difícil prever.

#### **O interesse do Egito nos CFIs: sinalização, diplomacia e dar o salto**

As razões para investir em educação estão bem estabelecidas. Por que uma nação busca uma universidade estrangeira – em oposição ou em conjunto ao investimento no seu setor doméstico – não é tão clara. Uma declaração recente do ministro egípcio do Ensino Superior oferece alguma reflexão: “A oportunidade para as universidades do Reino Unido estabelecerem [CFIs] no Egito apoiará as ambições de internacionalização do Egito e as exigências do mercado de trabalho ... Os CFIs contribuirão para o tecido do cenário de Ensino Superior do Egito e servirão como catalisadores para parcerias internacionais mais amplas entre o Reino Unido e o Egito em pesquisa, inovação e mobilidade”.

Recrutar uma conceituada universidade estrangeira para se instalar sinaliza algo interessante, se não importante, acontecendo na nação importadora, que merece atenção de atores externos. Investimento semelhante pelo (ou no) sistema doméstico provavelmente não enviaria o mesmo sinal ou ao menos não tão ruidosamente. O esforço para construir um novo capital é um esforço para atrair atenção; e ter conceituadas CFIs, particularmente de poderes globais, sustenta ainda mais a validade da atenção. Os CFIs podem ser um meio importante para fortalecer as relações geopolíticas e uma base sobre a qual recrutar outras formas de investimento. Possivelmente considerado uma nova forma de diplomacia pública, um CFI cria uma ligação física e cultural entre duas nações. A esperança do governo egípcio é que o CFI possa ser um catalisador para futuras parcerias.

Recrutar postos avançados de universidades conceituadas pode ser um mecanismo para importar o capital acadêmico criado no país estrangeiro para ajudar a desenvolver o sistema educacional local. De muitas maneiras, esse investimento acadêmico (comparável ao investimento estrangeiro direto nos negócios) pode ser um meio de dar o salto no desenvolvimento educacional que provavelmente seria mais lento investindo apenas em instituições domésticas. Como tal, poderia favorecer o empenho do Egito em abrigar várias universidades de alto nível.

#### **Implicações para os CFIs considerarem**

Os proponentes argumentam que o Novo Cairo é um símbolo importante do futuro do Egito e um farol para novos investimentos. Os críticos temem que realocar os membros mais ricos da sociedade para a nova cidade e concentrar os CFIs no Novo Cairo acentue a desigualdade de classes sociais.

O Egito é também uma política e um ambiente político fluidos e dinâmicos. Políticas criadas hoje podem ser desfeitas amanhã. Recrutar um CFI pode expandir capacidade, ser estruturado para se alinhar com iniciativas econômicas e servir como um meio de elevar os rankings globais e recrutar estudantes internacionais. No entanto, o que acontece quando o ethos acadêmico de investigação crítica e liberdade de expressão que contribuiu para o sucesso do câmpus entra em conflito com os esforços do país



anfitrião para reduzir tais liberdades no ambiente mais amplo?

Universidades estabelecendo CFI's em outros lugares aceitam tais compromissos quando optam por operar em ambientes similares, frequentemente argumentando que é mais fácil ajudar a mudar uma sociedade a partir de dentro do que de fora. De fato, CFI's podem ser embaixadas de conhecimento e locais de demonstração nos quais a liberdade acadêmica pode ser experimentada e promovida separada das restrições no ambiente mais amplo. No entanto, essas atividades devem ser adotadas com cuidado e, muitas vezes, com algum risco para o indivíduo e a instituição. Este risco torna-se maior quando em um ambiente político dinâmico, que permite interdições desmedidas em partes da Internet e onde os estabelecimentos estrangeiros podem rapidamente deixar de serem bem-vindos para serem banidos. Se as instituições de elite vão se arriscar nas areias movediças do Egito é difícil dizer; tudo pode depender se elas vêem recompensas superando os riscos.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10682>

## Universidade de Xiamen Malásia: um câmpus filial chinês

**Guo Jie**

*Guo Jie é diretor do Escritório Internacional e conferencista, Faculdade Tan Kah Kee, Universidade de Xiamen, R.P.China. Dr. Guo participou do processo de fundação da Universidade de Xiamen Malásia desde 2012. E-mail: 410125299@qq.com*

Com a velocidade típica chinesa, o quarto e mais novo câmpus da Universidade de Xiamen (XMU), a cerca de 45 km de Kuala Lumpur, na Malásia, completou sua primeira fase de desenvolvimento. Este projeto foi inicialmente elaborado em 2012, começou em 2014 e iniciou sua segunda fase em novembro de 2017. Entre as dez universidades internacionais filiais na Malásia, a Universidade de Xiamen Malásia (XMUM) ocupa o maior câmpus, com uma área bruta total de 470.000 metros quadrados, representa o maior investimento global (aproximadamente RMB 1,5 bilhão, principalmente pela Universidade de Xiamen – o que corresponde a mais de US\$ 37 milhões), e é 100% pertencente à XMU. O câmpus filial comemorou a sua cerimônia de abertura em 22 de fevereiro de 2016 e atualmente opera 15 programas, matriculando cerca de 1.720 malaios, 950 chineses e 30 outros estudantes internacionais. Espera-se que no tempo de cinco anos o número total de estudantes seja de 5.000.

---

**O aumento nos fluxos de estudantes internacionais para a Malásia ao longo dos anos comprovou a eficácia do plano no contexto da crescente competição no mercado de educação global.**

---

### Educação internacional, comercialização e competição na Malásia

Antes de a XMUM ser fundada, o governo malaio convidou três universidades australianas e seis britânicas para estabelecer câmpus filiais em vários estados da Malásia. Essas iniciativas foram baseadas em um plano estratégico chamado "Base Internacional de Educação da Ásia", que começou por volta de 1990. Os anos 1990 foram uma época em que a economia da Malásia começou a procurar novos caminhos em vez de vender recursos naturais tradicionais. O aumento nos fluxos de estudantes internacionais para a Malásia ao longo dos anos comprovou a eficácia do plano no contexto da crescente competição no mercado de educação global. Em particular, a XMUM matricula estudantes internacionais de alta qualidade; os estudantes chineses matriculados são *Gao Kao Yi Ben Sheng* (estudantes de alto nível na prova nacional de ingresso da China). De acordo com especialistas em educação local, é a primeira vez na história que a Malásia atrai esse número de *Yi Ben Sheng* da China, cujos planos de estudo no exterior costumavam incluir apenas os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, a Austrália e outros países ocidentais.

O plano estratégico da Malásia criou benefícios mútuos tanto para a Malásia quanto para a maioria das universidades internacionais participantes, uma vez que promoveu a mercantilização da educação e estimulou forte concorrência entre as universidades. Conforme solicitado pelo governo malaio, as universidades de câmpus filiais internacionais são universidades privadas que cobram anuidades altas e continuamente crescentes (geralmente de RM 42.000 a 48.000 por ano). As universidades privadas locais, em sua maioria abertas por chineses-malaios, cobram de metade a dois terços dessa quantia, mas nenhuma obteve status de ranking mundial. As universidades públicas da Malásia têm baixas anuidades e oferecem educação de qualidade com alta empregabilidade, mas o sistema privilegiou a admissão de estudantes malaios, mantendo cotas de matrícula para todas as outras nacionalidades. Este sistema desigual de cotas provocou um período de crescimento e declínio de universidades privadas. Em contrapartida, a XMUM cobra RM 22.000 a 24.000 por ano e promete publicamente não usar um centavo para qualquer uso comercial ou reembolsar sua universidade mãe na China, mas investir todos os seus recursos em pesquisa acadêmica local e bolsas de estudo para estudantes.

---

**Com a típica velocidade chinesa, o quarto e mais novo câmpus da Universidade de Xiamen (XMU), a cerca de 45 km de Kuala Lumpur, na Malásia, completou a sua primeira fase de desenvolvimento.**

---

Estas anuidades não são isentas de problemas, uma vez que, estatisticamente, a XMUM levará 30 anos para atingir o *break even*. Não surpreende, portanto, que a XMUM tenha sido questionada sobre o equilíbrio entre a sustentabilidade financeira e o espírito não comercial. Os profissionais de recrutamento local também expressam preocupações em manter fluxos de renda estáveis e recursos humanos qualificados na XMUM no longo prazo. Universidades filiais britânicas e australianas bem estabelecidas, fundadas uma ou duas décadas atrás, podem ser fortes concorrentes no recrutamento e matrícula no futuro. Finalmente, sem quaisquer outros acionistas, a propriedade total pela universidade mãe significa reputação, mas também pressão. Felizmente, chineses-malaios fizeram anonimamente consideráveis doações à XMUM desde 2013, seguindo o exemplo de chineses patriotas no exterior, como o Sr. Tan Kah Kee, o magnata chinês residente na Malásia, fundador da Universidade de Xiamen.

#### Consenso educacional na ASEAN e na China

O Processo de Bolonha afetou profundamente os sistemas educativos da Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) e da China, em particular o seu sistema ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos). Em 2007, os países da ASEAN chegaram a um consenso sobre grau e reconhecimento de crédito. Em 2016, com o rápido desenvolvimento das atividades econômicas, a ASEAN e a China concordaram em ampliar o acordo anterior a fim de promover o Ensino Superior e os intercâmbios culturais. Com seus dez câmpus filiais internacionais, a Malásia é um dos líderes dentro da região da ASEAN em termos de intercâmbio.

Um modelo de sucesso pode ser copiado e outros países na região estão tentando emular a abordagem da Malásia. Desde 2007, Vientiane autorizou a Universidade de Suzhou (China) a operar no Laos. Em 2016, a Tailândia convidou a Universidade de Finanças e Economia de Yunnan (China) para fundar a Escola de Negócios de Bangkok em conjunto com a Universidade de Rangsit. Em 2013, no contexto da globalização e do envolvimento da China na região mais ampla, o governo chinês lançou a Abordagem Yi Dai Yi Lu (a Política *One Belt One Road*: Uma Nova Rota da Seda que conecta a Ásia, a África e a Europa). Desde então, as universidades chinesas têm operado ativamente no exterior, inclusive recrutando estudantes internacionais para estudar na China, particularmente estudantes da ASEAN. No entanto, o modelo da UE dificilmente pode ser replicado, porque acordos mútuos sobre intercâmbio e recrutamento de

estudantes ainda não foram pautados em um consenso supragovernamental dentro da ASEAN; por exemplo, todas as nações da ASEAN decidiram continuar trabalhando a partir do *Yi Dai Yi Lu* chinês, que tem a vantagem de não ser obrigatório.

O primeiro câmpus filial chinês no exterior foi então chamado de “Ponte da Amizade entre Malásia e China”. De acordo com agências locais de recrutamento, a XMUM se adequa ao mercado educacional chinês-malaio, mas sua operação futura dependerá muito do relacionamento entre os governos. A tensão pode ser remontada à Guerra Fria, quando a comunicação entre a China e outras nações do sudeste da Ásia foi suspensa. Estudantes chineses-malaios nas 61 Escolas Independentes Chinesas da Malásia, participantes do “Exame Escolar Secundário Chinês Independente da Malásia” (UEC), foram diretamente afetados pelo corte de relações, na medida em que, a partir de 1957, deixaram de ser admitidos nas universidades públicas da Malásia, uma proibição que continua até hoje.

Desde os anos 1990, o governo da Malásia reorientou suas políticas nacionais, passando da proteção dos interesses dos malaios para adaptar-se a uma realidade étnica e multicultural mais diversificada. A estrutura jurídica agora protege chineses-malaios, mas a maioria dos estudantes chineses-malaios que fazem testes nacionais não está amplamente matriculada em universidades públicas, uma vez que as cotas de admissão permanecem as mesmas.

Para concluir, o processo da fundação da XMUM reflete uma mistura de desenvolvimentos educacionais recentes na Malásia, ASEAN e China. Embora o câmpus filial tenha tido um começo bem-sucedido, a expansão do mercado da educação globalizada na Ásia significará intensa competição no futuro – mas para isso a universidade está bem preparada.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10697>.

---

## Esqueçam o tropo da competição

**Creso M. Sá**

*Creso M. Sá é professor de Ensino Superior e diretor do Centro para Estudo do Ensino Superior Internacional e Canadense no Instituto para Estudos de Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá. E-mail: c.sa@utoronto.ca.*

**A**ntes da ascensão do populismo nacionalista, levantando o espectro de um enfraquecimento da internacionalização no Ensino Superior, um dos tropos mais comuns em debates relacionados era a ideia de que havia uma corrida global por estudantes internacionais. A evidência usada para apoiar esta ideia geralmente incluía programas de bolsas de estudo

e esquemas de recrutamento de estudantes internacionais, os quais foram bem documentados ao longo dos anos. Tanto a literatura acadêmica quanto a política enfatizam a escala transnacional dessa competição e a posicionam como crucial para o sucesso econômico. Presumiu-se, assim, que os governos estariam intencionalmente tentando vencer a corrida global, matriculando mais estudantes do exterior em suas instituições de Ensino Superior.

O que há de errado com esta imagem? Se os governos estão competindo, da mesma forma como fazem quando se trata de outras áreas, como comércio e assuntos internacionais, esperaríamos ver algum tipo de padrão de longo termo em suas ações. É isso que a aluna de doutorado da Universidade de Toronto, Emma Sabzalieva, e eu procuramos descobrir: Os principais países anfitriões da anglosfera realmente se engajaram em uma corrida global para atrair os melhores estudantes internacionais?

Examinamos como as políticas públicas na Austrália, no Canadá, na Inglaterra e nos Estados Unidos lidaram com estudantes internacionais no Ensino Superior entre 2000 e 2016. Também observamos como os enquadramentos políticos que impactam esses estudantes mudaram com o tempo. Esses quatro países matricularam cerca de 40% de todos os estudantes internacionais em 2015. Para cada país, realizamos um estudo de caso que detectou mudanças em políticas relevantes durante o período investigado e identificou os eventos associados à mudança de política. Nós interpretamos a aprovação de leis, a introdução de novos programas e mudanças relevantes de políticas tendo como pano de fundo o contexto político de cada país. Em nosso artigo, “A política da grande corrida de cérebros: políticas públicas e recrutamento internacional de estudantes na Austrália, Canadá, Inglaterra e EUA”, recentemente publicado na *Ensino Superior*, argumentamos que nenhum desses países lidou de forma coerente com a atração e retenção de estudantes internacionais. Além disso, a perspectiva de longo prazo necessária para lidar com a suposta competição global por estudantes está notoriamente ausente.

---

**Examinamos como as políticas públicas na Austrália, no Canadá, na Inglaterra e nos Estados Unidos lidaram com estudantes internacionais no Ensino Superior entre 2000 e 2016.**

---

**Inconsistente e descoordenada**

Nossa análise mostra que o crescimento de longo prazo na matrícula de estudantes internacionais nos quatro países é amplamente dissociado dos desenvolvimentos políticos. Embora tenha havido flutuações ocasionais, a matrícula de estudantes internacionais aumentou de forma constante nos quatro países durante o período em foco, e

substancialmente: 226% no Canadá, 110% na Austrália, 81% na Inglaterra e 48% nos Estados Unidos.

Um quadro diferente emerge de uma revisão de políticas em vários setores que moldam a capacidade de estudantes internacionais de ingressar em uma instituição de Ensino Superior e, potencialmente, permanecer nos quatro países. Apesar de uma retórica política compartilhada, que evoca a manutenção da competitividade global e a atração de talentos, nenhum dos países manteve um caminho consistente em facilitar o recrutamento ou a retenção de estudantes internacionais, nem procurou buscar melhorias em suas políticas e regulamentações.

Em termos de imigração, por exemplo, restrições a estudantes internacionais foram reforçadas em diferentes momentos, e bem antes do início do Brexit e do governo Trump. Na Inglaterra, por exemplo, mudanças em seu sistema de imigração baseado em pontos no início desta década penalizaram os estudantes internacionais, restringindo prazos de vistos de estudante, direitos de trabalho e o número de cursos que eles poderiam fazer. Da mesma forma, a introdução do sistema de seleção Express Entry no Canadá, em 2015, com o intuito de agilizar o processo de solicitação de visto e facilitar a integração no mercado de trabalho, tornou mais competitivo para estudantes internacionais a busca de residência permanente. Em ambos os casos, os governos no poder alegaram estar competindo pelos melhores e mais brilhantes, enquanto tornavam difícil para os estudantes internacionais subsistirem ou se tornarem residentes.

Olhando para um leque de áreas, como sistema de saúde, regras de emprego, regulações sobre dependentes, apoio econômico, anuidades e tributações, torna-se claro que nenhum dos países apresentou um padrão facilitador da mobilidade de estudantes internacionais. As políticas públicas nessas e em outras áreas afetam os estudantes internacionais, e elas abrangem agências governamentais ou ministérios. Isolar a política a um único ministério subestima a complexidade necessária para gerenciar as questões relacionadas aos estudantes internacionais. Por isso, a coordenação dentro do governo e com o setor de Ensino Superior é necessária para ultrapassar os constrangimentos dos estudantes internacionais. A Iniciativa do Primeiro Ministro na Inglaterra e a recente estratégia para a educação internacional na Austrália são exemplos de iniciativas políticas que buscaram uma abordagem intersetorial. Na maior parte, entretanto, a coordenação de políticas nessa área permanece indefinida.

**Conclusão**

Se os formuladores de políticas na anglosfera estivessem intencionalmente engajados em uma corrida global para recrutar estudantes internacionais, seria de se esperar ver mudanças políticas em uma certa direção. Isso é esperado de países que competem em um determinado setor: ações decisivas são tomadas para maximizar a sua vantagem comparativa. Na realidade, as mudanças políticas com consequências para o recrutamento e a possível retenção de estudantes internacionais têm sido tudo menos consistentes

ou convergentes durante os primeiros 16 anos deste século. Embora possa haver semelhanças no discurso que os governos usam, invariavelmente endossando a ambição das universidades de recrutar estudantes globalmente, a ação política ao longo do tempo seguiu lógicas divergentes. Neste contexto, o número de estudantes internacionais nos quatro países cresceu sem dúvida *apesar de*, e não *por causa de*, mudanças políticas.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10683>

## Medindo a qualidade da educação em rankings globais: qual é a probabilidade?

**Philip G. Altbach e Ellen Hazelkorn**

*Philip G. Altbach é professor pesquisador e diretor fundador do Centro para Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: altbach@bc.edu. Ellen Hazelkorn é professora emérita e diretora, Unidade de Pesquisa em Políticas do Ensino Superior, Instituto de Tecnologia de Dublin, Irlanda, e sócia, BH Associates, Consultores em Educação. E-mail: ellen.hazelkorn@dit.ie.*

Os rankings acadêmicos globais mais influentes – o altamente influente Ranking Acadêmico das Universidades Mundiais de Xangai (ARWU), o Ranking Mundial das Universidades *Times Higher Education (THE)* e o Ranking QS Top University – existem há mais de uma década e são agora uma força maior na formulação do Ensino Superior em todo o mundo. Um de seus principais objetivos é evidenciar as melhores universidades do mundo, com base em seus próprios critérios. No entanto, eles consideram menos de 5% das mais de 25.000 instituições acadêmicas em todo o mundo. Os rankings são influentes: os alunos tomam decisões sobre onde estudar, alguns governos alocam fundos e as universidades lutam para melhorar sua posição neles.

Desde o início, esses rankings se concentraram principalmente na produtividade de pesquisa. Medidas de reputação também são incluídas nos rankings QS e *THE*, mas essas permanecem controversas devido às baixas taxas de resposta que acentuam viesamentos e perspectiva limitada. Cada indicador de pesquisa é considerado de forma independente, onde a multicolinearidade é mais persuasiva – em outras palavras, estudantes de doutorado, citações, rendimento de pesquisa, internacionalização etc. são altamente interdependentes. Permitindo alguma sobreposição, os indicadores relacionados à pesquisa constituem aproximadamente 70% da pontuação total para o QS, enquanto a reputação influencia 50%. Tanto o ARWU

quanto o *THE* são 100% baseados em indicadores de pesquisa/relacionados à pesquisa.

### Ensino/aprendizagem entram na equação dos rankings

Sem dúvida, ensinar é a missão fundamental da maioria das instituições de Ensino Superior; com poucas exceções, os alunos de graduação constituem a maioria dos estudantes matriculados no Ensino Superior em todo o mundo. No entanto, o conceito de "classe mundial" é derivado das universidades que obtiveram as maiores pontuações nos rankings globais. Isso é relativamente fácil de explicar.

As universidades intensivas em pesquisa tendem a ser melhor conhecidas internacionalmente e, portanto, as mais reconhecíveis em pesquisas de reputação. Dados bibliométricos são facilmente captados, embora esta prática continue a subestimar a pesquisa em artes, humanidades e ciências sociais, assim como pesquisas com orientação regional ou nacional – especialmente pesquisas publicadas em outros idiomas além do inglês.

Os rankings globais foram rápidos em rentabilizar para encontrar uma solução para essa questão, incluindo mais indicadores sobre a qualidade da educação e do ensino. Richard Holmes apontou que isso permanece um "território não mapeado". No entanto, o problema é mais fundamental do que a escolha de indicadores. Uma razão pela qual o ensino e o aprendizado não foram incluídos nos rankings globais é a dificuldade de medir e comparar resultados entre países, instituições e estudantes diversos. Além disso, existe a necessidade de levar em conta como e o que os alunos aprenderam e como eles mudaram como resultado da sua experiência acadêmica, sem simplesmente refletir a experiência anterior do estudante - seu capital social.

O foco é a qualidade do ambiente de aprendizagem e o ganho de aprendizado, e não o status ou a reputação da instituição. Assim, muitas faculdades e universidades individualmente procuram avaliar a qualidade do ensino usando uma variedade de medidas, incluindo portfólios de ensino e avaliação por pares, para fins de recrutamento e promoção de docentes. Em muitos países, o corpo docente deve adquirir uma credencial na prática de ensino e aprendizagem antes ou após a nomeação. Mais importante, é um equívoco pensar que podemos medir o ensino, em escala, a parte dos resultados da aprendizagem. O conceito de qualidade de ensino como um atributo institucional também é problemático porque a literatura mostra que a maioria das diferenças ocorre dentro, e não entre instituições.

### Medindo a qualidade da educação e a aprendizagem do estudante

O debate sobre qualidade educacional assume diferentes formas em cada país, mas cada vez mais ênfase tem sido colocada nos resultados da aprendizagem, atributos de pós-graduação, competências para a vida e, crucialmente, no que as instituições de Ensino Superior estão contribuindo -ou não- para a aprendizagem dos estudantes.

Em 2011, após o sucesso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a OCDE conduziu o



projeto Avaliação dos Resultados de Aprendizagem do Ensino Superior (AHELO). Ao administrar um teste comum a estudantes em 17 países, o objetivo era identificar e medir tanto bom ensino quanto aprendizagem. Desenvolvido para desafiar a proeminência de rankings globais baseados principalmente nos resultados de pesquisas, o AHELO mostrou-se controverso e foi suspenso. Outra alternativa de ranking, o PIAAC, Programa da OCDE para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos, mede a proficiência de adultos em letramento, numeramento e resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia – publicado pela primeira vez em 2013.

Medidas de qualidade de ensino estão sendo desenvolvidas em várias nações. Em 2016, a Inglaterra foi pioneira no Quadro de Excelência no Ensino (TEF). O conceito inicial de governo era controverso, mesmo porque os resultados deveriam estar vinculados ao financiamento. O TEF foi desenvolvido por um consórcio de partes interessadas para avaliar a provisão de graduação e será estendido para o nível disciplinar (assunto) a partir de 2020. Os testes nacionais têm outros métodos. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Brasil (Enade) avalia a competência dos estudantes em várias áreas profissionais. O exame destina-se a avaliar programas universitários, mais do que estudantes ou o conhecimento acadêmico. Da mesma forma, a Colômbia desenvolveu o SaberPro, com objetivos semelhantes.

Nos Estados Unidos, a Avaliação Colegiada de Proficiência Acadêmica (CAAP), a Avaliação de Aprendizagem Colegiada (CLA) e o

---

### Medidas de qualidade de ensino estão sendo desenvolvidas em várias nações.

---

Perfil de Proficiência ETS buscam medir a aprendizagem usando testes nacionais. Há também exercícios de auto-relato dos alunos, como a Pesquisa Nacional de Engajamento Estudantil (NSSE) e, para o setor de faculdades comunitárias, a Pesquisa da Faculdade Comunitária de Engajamento Estudantil (CCSSE). A NSSE avalia a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e outras atividades educacionalmente relevantes, e como uma instituição emprega seus recursos e organiza o currículo. O programa NSSE foi replicado na Austrália, Canadá, China, Irlanda, Nova Zelândia e África do Sul, com iniciativas similares no Japão, Coreia e México.

#### O que os rankings globais estão fazendo

Todos os rankings globais, incluindo o U-Multirank (UMR) da União Europeia, incluem indicadores de qualidade educacional – alguns com mais sucesso do que outros. O QS, o THE e o U-Multirank (este último no nível de disciplinas) usam a relação professor-aluno. No entanto, devido a diferentes métodos pelos quais professores e estudantes são

classificados entre disciplinas e dentro de instituições e países, este é considerado um indicador altamente não fiável de qualidade educacional. Ambos QS e THE incluem uma pesquisa por pares sobre o ensino, mas não está claro sob quais bases alguém pode avaliar o ensino de outra pessoa sem estar em sua sala de aula. O ARWU usa Prêmios Nobel/Medalhas Field concedidos a ex-alunos e docentes como um indicador para a qualidade educacional – o que é claramente ridículo.

A THE acaba de lançar o seu “Ranking de Qualidade de Ensino para a Europa”, baseado na experiência dos Rankings Universitários Wall Street Journal/Times Higher Education. Cinquenta por cento deste ranking é baseado na pesquisa de estudantes do WSJ/THE e outros 10% na pesquisa acadêmica de reputação. Ele também aloca 7,5% da pontuação final para o número de artigos publicados e 7,5% para a relação professor-aluno. As pesquisas com estudantes parecem derivar da metodologia NSSE americana, mas há um considerável debate sobre o uso de tais pesquisas em uma base comparativa internacional, sem assegurar uma amostra representativa e sem considerar as diferenças entre estudantes e as limitações de dados auto reportados. O THE também usa a proporção de estudantes do sexo feminino (10%) como uma medida de inclusão, mas isso é questionável, dado que as alunas representavam 54,1% de todos os estudantes terciários na UE 28 a partir de 2015. Então, vale a pena notar como poucas medidas subjacentes têm algo a ver propriamente com o ensino – mesmo que este seja definido de forma ampla.

#### Conclusão

Apesar de algum ceticismo sobre os aspectos metodológicos e práticos da metodologia de um ranking global, a corrida está lançada para estabelecer um. Existem várias ações por parte de entidades avaliadoras, governos e pesquisadores para identificar formas mais apropriadas, usando dados mais confiáveis, para medir e comparar resultados educacionais, empregabilidade de graduados, engajamento universidade-sociedade, etc. Em um mundo globalizado com estudantes, graduados e profissionais em mobilidade, precisamos de melhores informações sobre como avaliar as capacidades e competências de um indivíduo.

Mas uma das lições dos rankings é que, sem o devido cuidado, os indicadores podem levar a consequências inesperadas. Sabemos que os resultados dos alunos determinarão oportunidades futuras. Mas conclusões baseadas em metodologias simplistas poderiam prejudicar ainda mais os estudantes que poderiam e deveriam se beneficiar mais, se as universidades se tornassem mais seletivas e focassem nos estudantes com maior chance de ter sucesso, a fim de melhorar a sua posição nos rankings globais.

Assim, está claro que criar comparações internacionais confiáveis de resultados educacionais é extremamente desafiador. Claramente, avaliar o ensino e a aprendizagem é fundamental para determinar a qualidade do Ensino Superior, mas usar as metodologias atuais para produzir dados comparativos é imprudente, na melhor das hipóteses.

Em vez de nos enganarmos acreditando que os rankings fornecem uma medida significativa da qualidade da educação, devemos reconhecer que eles simplesmente usam indicadores inadequados por conveniência comercial. Ou, melhor ainda, poderíamos admitir, ao menos por enquanto, que é impossível avaliar adequadamente a qualidade da educação para fins de comparações internacionais.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10684>

## Universidades de classe mundial e o bem comum

Lin Tian, Yan Wu e Nian Cai Liu

*Lin Tian é estudante de doutorado no Centro para Universidades de Classe Mundial (CWCU), Universidade Jiao Tong de Xangai; Wu Yan é professora assistente no CWCU; e Nian Cai Liu é professor e diretor do CWCU e reitor do Instituto Superior de Educação da Universidade Jiao Tong de Xangai, P.R. China. E-mails: lintian@sjtu.edu.cn; wuyan@sjtu.edu.cn e ncliu@sjtu.edu.cn.*

*Este artigo é uma versão revisada de “Uma mudança para o bem comum global no Ensino Superior”, por Lin Tian, Yan Wu e Nian Cai Liu (2017), da University World News; e também baseia-se no capítulo de livro não publicado do CWCU para a Conferência WCU-7: “Universidades de classe mundial: Uma dupla identidade relacionada ao bem comum global”, por Lin Tian.*

A globalização e o desenvolvimento da internacionalização, o avanço da ciência e da tecnologia, o aprimoramento da aprendizagem ao longo da vida e as tendências de mercantilização e privatização – tudo contribui para mudanças constantes no cenário global do Ensino Superior. Contra esse pano de fundo, o termo “bem público”, que antes dominava o setor do Ensino Superior, agora está sendo questionado. Em 2015, a UNESCO publicou um relatório intitulado *Repensando a Educação para um Bem Comum Global*, que propõe o “bem comum” como uma alternativa construtiva ao “bem público” (este último tradicionalmente considerado intimamente associado à educação e seus resultados), com uma característica distinta de *valor intrínseco e participação compartilhada* (UNESCO, 2015). Este artigo explora a relação entre as universidades de classe mundial (WCUs) e esta nova noção proposta de um bem comum global. Ele afirma que as WCUs, como rede ou grupo, desempenham, elas próprias, um papel de bem comum global, e produzem e contribuem para o bem comum global, beneficiando não apenas os estudantes individualmente, mas também a sociedade global mais ampla.

### De “bem público” a “bem comum” no Ensino Superior

Muitos estudiosos reconhecem a “natureza pública” do Ensino Superior e das universidades: criar e distribuir conhecimento, melhorar a qualidade de vida das pessoas educadas, fornecer inovações para a indústria e preparar cidadãos para a tomada de decisões democráticas. No entanto, aspectos desta noção estão sendo desafiados.

Argumenta-se que a crescente privatização e a progressiva mercantilização do Ensino Superior danificam o caráter “público” do Ensino Superior até certo ponto e confundem a fronteira entre “público” e “privado”. Além disso, o cenário global em mudança coloca mais ênfase em “comum” do que em “público” no processo educacional. De acordo com o relatório da UNESCO, a aprendizagem “comum” encoraja as pessoas a serem pró-ativas no processo de aprendizagem, com esforços compartilhados através de vários canais, trazendo assim benefícios para todos os participantes e mudando o processo de ensino para aprendizagem. Por outro lado, a educação “pública” é geralmente fornecida pelo governo, o que facilmente gera parasitismo (uma vez que os governos frequentemente proveem educação pública gratuita, com menos ênfase na correlação entre ‘pagar e usar’ pelos indivíduos). Obter educação pode, em alguns casos, tornar-se um processo passivo, no qual as pessoas não são estimuladas a desempenhar um papel ativo.

---

**Argumenta-se que a crescente privatização e a progressiva mercantilização do Ensino Superior danificam o caráter “público” do Ensino Superior até certo ponto e confundem a fronteira entre “público” e “privado”.**

---

Portanto, é melhor mudar da noção de Ensino Superior como um “bem público” para o de “bem comum”. Isso implica que mais ênfase pode ser colocada em seus “resultados” (a realização dos direitos fundamentais para todas as pessoas) mais do que no “modo de fornecimento” (se é entregue por uma instituição pública ou privada). Além disso, até certo ponto, a ideia de Ensino Superior como um bem comum poderia justificar a ideia de fornecedores diversificados e de financiamento do Ensino Superior, o que pode em certos casos trazer maior eficiência. Além disso, quando pensamos na atual demanda por aprendizado ativo e ao longo da vida, fica claro que a noção de bem comum complementa o conceito de bem público. Um bem público não vincula o pagamento (o envolvimento de uma pessoa na provisão de um bem público) e seu uso (por ele ou por ela): um bem público está aberto ao parasitismo, enquanto um bem comum reflete o esforço coletivo de todos os participantes, e seus benefícios são gerados por meio de ações compartilhadas. Além disso, a aprendizagem através de vários canais, por pessoas de todas as idades, resulta na

noção de aprendizagem ao longo da vida.

### O papel das WCUs relacionado ao bem comum global

Na prática, o Ensino Superior serve ao bem comum por meio do cultivo de talentos, avanço em pesquisa e prestação de serviços à sociedade. Esta nova era, que é marcada pela globalização e internacionalização, novas tecnologias de informação, preocupações ambientais e dramáticas mudanças políticas, como o Brexit, traz tanto oportunidades como desafios para as Instituições de Ensino Superior em todo o mundo. Além de oferecer oportunidades de autodesenvolvimento, as WCUs, as universidades líderes ou de elite do mundo, precisam se posicionar na vanguarda da busca de soluções conceituais e práticas para os desafios prementes dos nossos tempos para o benefício de toda a humanidade.

É amplamente reconhecido que as WCUs consistem de universidades líderes tanto públicas quanto privadas em todo o mundo, empregando o corpo docente mais qualificado e atraindo os melhores e mais brilhantes estudantes do mundo inteiro; que elas se concentram no cenário internacional e constantemente se ajustam de acordo com o mundo exterior; que elas estão comprometidas em resolver questões globalmente desafiadoras e cooperar ativamente com outras organizações. A este respeito, as WCUs já transcenderam a ideia de “público” e “privado”, desempenhando um papel de bem comum global com ênfase no desenvolvimento e na interconectividade global e no bem-estar da comunidade global.

Isso pode ser demonstrado por suas três principais funções: o cultivo de talentos, a pesquisa científica e o serviço à sociedade. Depois de analisar os relatórios de missão e visão das 20 melhores universidades - amplamente reconhecidas como WCUs - no Ranking Acadêmico das Universidades Mundiais (2016), as principais palavras-chave relacionadas às suas três funções podem ser generalizadas como:

- Cultivo de talentos: internacional / global; classe mundial / excelente / melhor / notável; orientado à pesquisa / baseada em pesquisa; profissional / habilidades; inovador / criativo; diversificado; inspirador; interdisciplinar; inclusivo / aberto / gratuito.
- Pesquisa científica: excelência / classe mundial / mais alto nível; internacional / global / mundo; cooperação(ões) / parceria; novo / de ponta / original; conhecimento / bolsa de estudo; interdisciplinar/ multidisciplinar / transdisciplinar; desafiador / difícil.
- Serviço à sociedade: social / sociedade; mundo / internacional / global; comunidade; nação / nacional; cooperação(ões) / coordenação(ões) / parceria / interação(ões); engajar / engajamento; desafio(s) / desafiador; excelente / significativo; humanidade / seres humanos; vida / saúde / bem-estar.

Em termos de cultivo de talentos, as WCUs estão colocando esforços na construção de uma reserva de capital humano que consista dos talentos mais proeminentes e excelentes - para se tornar o mais importante recurso nacional e global. No que diz respeito à pesquisa científica, as WCUs pretendem conduzir as pesquisas mais avançadas e descobrir o estado da arte do conhecimento, enfrentando problemas desafiadores com preocupações internacionais, a fim de aprimorar o bem-estar da humanidade. Em termos de serviço à sociedade, as WCUs têm como meta confrontar os desafios globais mais complexos e difíceis em benefício da sociedade humana, tendo impacto no desenvolvimento e no progresso do mundo de uma forma transformadora, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e pacífico de toda a humanidade e o mundo inteiro.

### Conclusão

Como universidades de pesquisa líderes, de alcance global, as WCUs não apenas constituem um bem comum global, mas também desenvolvem bens comuns globais como conhecimento avançado e excelente pesquisa e assim contribuem para o bem comum (por exemplo, o desenvolvimento pacífico) intrinsecamente compartilhado por todas as pessoas. As WCUs servem, portanto, como um bem comum global muito importante. No entanto, isso não significa que as WCUs sejam capazes de fazer tudo com sucesso. A noção de bem comum global tende a ser uma visão ou um prospecto para orientar e guiar seus esforços de prover abrangente educação de classe mundial, pesquisa e serviço à sociedade, abraçando oportunidades, enfrentando desafios e aprimorando o desenvolvimento sustentável do mundo inteiro.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10686>

*International Higher Education* gostaria de agradecer à Carnegie Corporation of New York (CCNY) pelo seu apoio à cobertura do Ensino Superior na África e por seu apoio geral à nossa publicação. A CCNY reconheceu há muito tempo a importância do Ensino Superior na África e além, e essa generosidade possibilita significativamente tanto o nosso trabalho como o de nosso parceiro na Universidade de KwaZulu-Natal, na África do Sul, sede da Rede Internacional para o Ensino Superior na África (INHEA).

# Acesso de refugiados ao Ensino Superior: abrindo caminhos para a integração

**Bernhard Streitwieser e Lisa Unangst**

*Bernhard Streitwieser é professor assistente de educação internacional na Universidade George Washington, Washington, DC, USA. E-mail: Streitwieser@gwu.edu. Lisa Unangst é estudante de doutorado e assistente de pesquisa no Centro para Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: unangst@bc.edu.*

Nos últimos anos, o acesso de refugiados ao Ensino Superior tem sido um tema crítico no contexto alemão e representou uma chance para as universidades ampliarem os serviços para todos os estudantes, não apenas os refugiados. Uma pesquisa qualitativa sobre os processos administrativos da universidade, incluindo as estruturas de apoio oferecidas por meio dos programas Integra e Welcome do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), refletiu obstáculos comuns enfrentados pelos estudantes refugiados, inclusive o aprendizado da língua alemã, concluir cursos de preparação universitária (variando em escopo e duração) e passar por avaliação de credenciais e testes de competência no assunto. Esses estudantes também competem pela admissão com todos os estudantes internacionais não pertencentes à UE, que podem ter anos de treinamento em alemão e familiaridade cultural. Finalmente, e talvez o mais difícil, os refugiados precisam lidar com traumas socioemocionais, incerteza de asilo e uma reação social adversa de algumas partes da população contra a sua presença no país.

Ao longo dos últimos anos, houve inúmeros estudos alemães e internacionais de grande escala realizados por governos, institutos, fundações e pesquisadores que forneceram informações extremamente importantes para a compreensão dos processos e desafios em torno da integração de refugiados no contexto terciário. Entre eles, destacam-se a prestação de serviços e o trabalho de análise do DAAD. Em seu duplo papel crucial tanto como principal financiador da assistência a refugiados e um mediador das muitas universidades que estão trabalhando para facilitar os caminhos educacionais para a integração de refugiados e imigrantes, o DAAD está em uma posição única para lançar luz sobre a questão.

## A integração de refugiados nas instituições de Ensino Superior alemãs

O relatório mais recente do DAAD, *A integração de refugiados em instituições de Ensino Superior alemãs*, é significativo por duas razões. Primeiro, “apresenta [novas] descobertas baseadas em evidências” em larga escala do progresso que os estudantes refugiados estão fazendo. Em segundo lugar, fornece “uma base importante para um acompanhamento atento” dos 100 milhões de euros que as universidades têm

utilizado para apoiar estes mesmos estudantes refugiados em programas de acesso e outras iniciativas, o que é fundamental para a prestação de contas. Esses dados são essenciais para combater as críticas à assistência a refugiados de grupos politicamente opostos, como o partido de extrema-direita *Alternativa para a Alemanha* (AfD).

Neste estudo, o DAAD descreve uma série de questões que acreditamos aplicar-se não apenas ao contexto alemão, mas também são úteis a outros contextos internacionais, nos quais os países lutam para apoiar as populações refugiadas. Vários dos pontos do relatório também se relacionam com alunos de origem migrante. Nos parágrafos que se seguem, destacamos alguns dos pontos mais importantes do relatório e a sua relação com os desafios mais amplamente compartilhados que enfrentam os sistemas educacionais que atualmente absorvem refugiados e imigrantes em risco.

---

**Fornecer orientação aos estudantes sobre o processo de inscrição nas universidades, por vezes burocrático, é vital.**

---

## Documentação

A realização da complexa documentação para obter acesso à universidade tem sido reconhecida como um fardo na experiência do estudante refugiado, embora o setor terciário alemão seja acolhedor no sentido em que é livre de anuidades para a maioria dos estudantes (apenas estudantes internacionais de fora da União Europeia são uma exceção em dois estados alemães). No contexto dos EUA, por exemplo, considerável investigação foi feita sobre como a Solicitação Gratuita para Auxílio Federal a Estudantes (FAFSA) é uma barreira para muitos estudantes, incluindo estudantes de baixo nível socioeconômico, que não têm o inglês como primeira língua. Fornecer orientação aos estudantes sobre o processo de inscrição nas universidades, por vezes burocrático, é vital, seja sob os auspícios de aulas de orientação obrigatórias, seja como um componente obrigatório dos programas de acesso já existentes.

## Da escola à comunidade

Além disso, a articulação dos estudantes com centros de emprego e outras agências de serviços sociais tem sido destacada como problemática. Estudantes de um contexto de refúgio estão necessariamente envolvidos com vários serviços sociais, e o caso alemão deixa claro as necessidades muitas vezes suscitadas por parte dos estudantes que as universidades podem ser incapazes de resolver. Como sugeriram pesquisadores no contexto australiano, por exemplo, um escritório centralizado em câmpus universitários poderia oferecer consultas no local e informações aos estudantes sobre moradia subsidiada e outros recursos essenciais. Alternativamente, um contato em cada cidade universitária pode ser designado para servir como o primeiro ponto de contato para os alunos em



dificuldades.

#### **Barreiras de acreditação e o passaporte para refugiados**

O reconhecimento de certificados e créditos do país de origem continua merecendo atenção, embora os avanços nesta área tenham sido notáveis. De fato, o chamado “passaporte de refugiado” será testado em 2018-2020 em nove países europeus e reunirá informações sobre a formação educacional do estudante, experiência de trabalho e proficiência linguística. Enquanto este documento pode eventualmente resolver parte do problema com a transferência de créditos, medidas intermediárias precisam ser tomadas e fortalecidas. Os estudantes - sejam eles refugiados ou imigrantes - que são informados de que não poderão transferir um alto número de créditos arriscam-se a interromper o curso ou retardá-lo, o que muitas vezes pode ser uma decisão de deixar a universidade *de facto*. A este respeito, é importante que os futuros decisores políticos considerem como agências de acreditação, governos estaduais e locais e universidades podem pensar criativamente sobre modos alternativos de transferência de crédito. No nível institucional, o “estudo independente” pode servir como uma rota para os alunos experientes demonstrarem seu nível de proficiência em um assunto e ganharem crédito sem repetir matérias que custam tempo e dinheiro extras.

#### **Despesas diárias**

Por fim, a dificuldade de financiar custos de transporte de e para a universidade, particularmente nas áreas rurais, pode parecer uma questão menor, mas essas despesas e outras barreiras diárias não são um desafio pequeno para estudantes de origens marginalizadas. De fato, universidades no Canadá e em outros lugares, por exemplo, estão oferecendo cada vez mais bancos de alimentos no câmpus para atender aos estudantes que lutam para equilibrar os custos. Diversas universidades alemãs, incluindo a Universidade de Bayreuth, também oferecem pequenos fundos para ajudar com os custos de transporte, mas essas reservas são limitadas. Instituições e agências de serviços sociais precisam abordar com urgência esses ultrapassáveis entraves à participação dos estudantes.

#### **Ajudando os 99%**

As lições que emergem do ecossistema terciário alemão à luz do influxo de refugiados aplicam-se não apenas a outros contextos nacionais que estão vivenciando o mesmo influxo, mas também são úteis para outros contextos globais onde estudantes imigrantes estão buscando acesso à universidade. Esta lista abrange o mundo hoje: os últimos dados da Agência de Refugiados da ONU, ACNUR, identificam 65,6 milhões de pessoas deslocadas e 22,5 milhões de refugiados em todo o mundo. A maioria desses indivíduos buscará a educação como o veículo de volta à normalidade, alguns buscarão educação superior e um pequeno número continuará a dar notáveis contribuições para o desenvolvimento humano, da mesma forma que outros importantes refugiados fizeram historicamente. Não

podemos virar as costas para o seu potencial e permitir que uma geração inteira ou mais se perca.

Tanto pesquisadores como profissionais podem olhar para o caso alemão contemporâneo para aprender com as melhores práticas e com os desafios comuns. Neste processo colaborativo de aprendizagem, a comunidade educativa mais ampla, incluindo o DAAD na Alemanha, o Instituto de Educação Internacional nos Estados Unidos e o Serviço Universidade Global do Canadá, entre outros, estará mais perto de apoiar não apenas o 1% de refugiados no mundo que acessam o Ensino Superior, mas também os 99% que permanecem excluídos.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10687>

---

---

## Diáspora acadêmica africana: treinamento e pesquisa

**Claudia Frittelli**

*Claudia Frittelli é diretora de programas do Programa Internacional da Carnegie Corporation de Nova York, EUA. E-mail: [cf@carnegie.org](mailto:cf@carnegie.org).*

**A**s matrículas no Ensino Superior na África Subsaariana quase dobraram, de aproximadamente 4,5 milhões em 2000 para 8,8 milhões em 2016 (UNESCO UIS). Para atender às necessidades de universidades novas e em expansão, vários governos africanos, incluindo o Quênia e a África do Sul, definiram metas ou identificaram a necessidade de aumentar o número de doutorados aos milhares na próxima década, com o intuito de melhorar a qualidade e o tamanho das equipes acadêmicas. O Relatório de Ciência da UNESCO, de 2015, informa que, com a expansão de matrículas vindas principalmente de países recém-industrializados, o futuro do Ensino Superior depende de redes universitárias que permitam às universidades compartilhar seus docentes, cursos e projetos de pesquisa. Intercâmbio universitário combinado à diáspora acadêmica é um ponto de entrada efetivo para isso. De acordo com o relatório do Pew Research Center, de abril de 2018, os imigrantes da África Subsaariana nos Estados Unidos são mais altamente qualificados do que seus colegas na Europa. E 69% daqueles com 25 anos ou mais em 2015 disseram ter pelo menos alguma experiência de formação superior. Várias universidades e instituições africanas desenvolveram modelos inovadores para incorporar as relações da diáspora no desenvolvimento da próxima geração de acadêmicos.

#### **Envolvimento da diáspora em redes de pesquisa**

A meta do programa de Cadeira de Pesquisa do Instituto Africano de Ciências Matemáticas (AIMS) é possibilitar que pós-graduados africanos excepcionais, com mais de dois anos de experiência de pesquisa pós-doutoral, que estejam

fora da África, se estabeleçam definitivamente na África enquanto continuam a pesquisa de nível internacional. O AIMS recrutou oito pesquisadores da diáspora africana que estavam estabelecidos na Europa e na América do Norte para serem realocados por seis centros, em Camarões, Gana, Ruanda, Senegal, África do Sul e Tanzânia, pelo período de quatro a cinco anos, e planeja recrutar outros cinco em 2018. Fundado em 2003 e sediado em Kigali, Ruanda, o AIMS recruta talentosos universitários e fornece a eles o treinamento avançado em matemática de que necessitam para ingressar em profissões técnicas ou realizar estudos de pós-graduação em áreas técnicas. As Cadeiras de Pesquisa apoiam o desenvolvimento científico na África por meio de pesquisa, ensino e da criação de grupos de pesquisa de excelência com foco em ciências matemáticas aplicadas e colaboração internacional e interafricana. As atividades das cadeiras incluem supervisão de mestrado, doutorado e pós-doutorado; organização de eventos científicos; coordenação de palestrantes visitantes e mobilização de pesquisa e construção de parcerias. O AIMS tem parcerias com mais de 200 universidades, 300 pesquisadores e 500 palestrantes em todo o mundo, e produz aproximadamente 70 publicações de pesquisa com revisão de pares e 300 dissertações por ano. Expondo estudantes a novos domínios de ciências matemáticas com os melhores cientistas de todo o mundo, o AIMS formou desde o início mais de 1.500 ex-alunos de 42 países africanos, cujos graduados envolvem mais de 30% de mulheres. A maioria dos ex-alunos está cursando doutorado ou trabalhando na África.

#### **Implantação institucional da diáspora acadêmica**

O Instituto de Estudos Pós-Escolares da Universidade do Cabo Ocidental (UWC), na Cidade do Cabo, África do Sul, e a Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique, mobilizaram acadêmicos da diáspora para conceber um novo programa de doutorado em Ensino Superior comparado, ciência, e estudos de inovação, com o objetivo de produzir pesquisadores e profissionais para o setor de Ensino Superior em expansão na África. Junto com o corpo docente da UWC, palestrantes visitantes de instituições líderes em todo o mundo contribuíram para a concepção do currículo, seminários e palestras públicas, cursos de curta duração sobre metodologia de pesquisa e co-supervisão de doutorado. Para atender à crescente demanda por treinamento metodológico, a Academia Pan-Africana de Doutorado (PADA), da Universidade de Gana (UG), envolveu 20 acadêmicos da diáspora para trabalhar em conjunto com o corpo docente da UG. A PADA apoia estudantes de doutorado e professores em início de carreira com treinamento, mentoria, orientação de carreira e bolsas de estudo, com uma meta abrangente de aumentar a qualidade da educação doutoral na África Ocidental. A PADA já treinou 400 estudantes africanos de doutorado desde sua criação, em 2014. Valorizando a abordagem, os vice-reitores da Universidade Estadual de Kwara, na Nigéria, e da Universidade de Joanesburgo, na África do Sul, replicaram versões do modelo da diáspora PADA. Além disso, o Escritório de Pesquisa em Ciências da Saúde da

Universidade de Witwatersrand (Wits), em Johannesburgo, África do Sul, tem como alvo ex-alunos em domínios de escassas habilidades para colaboração recíproca de pesquisa, palestras, supervisão de pós-graduação e compartilhamento de laboratórios. Visitas de 24 ex-alunos da diáspora de Wits ao longo de quatro anos levaram à colaboração contínua com seis universidades de ponta, 14 publicações conjuntas, cinco bolsas conjuntas, supervisão de pós-graduação e o desenvolvimento de um consórcio de base de dados aplicados à saúde.

---

**As Cadeiras de Pesquisa apoiam o desenvolvimento científico na África por meio de pesquisa, ensino e da criação de grupos de pesquisa de excelência.**

---

#### **Os vínculos acadêmicos da diáspora são sustentáveis?**

Financiadores externos fortaleceram vários desses programas, mas estes vínculos são sustentáveis? Uma pesquisa conduzida pelo Programa Carnegie de Bolsas da Diáspora Africana – que apoiou 335 visitas acadêmicas de bolsas de estudo da diáspora a universidades africanas desde 2013 – constatou que, dos 103 bolsistas norte-americanos da diáspora que foram financiados para visitas de até três meses em universidades africanas, 98% relatou ter visitado a África em anos anteriores à participação do programa. Esta pesquisa teve uma taxa de resposta de 77%. Entre os 98% entrevistados que visitaram a África em anos anteriores, 66% visitou por razões pessoais e 60% visitou para realizar pesquisas. Trinta e três por cento já havia visitado suas instituições anfitriãs e 35% havia trabalhado virtualmente com colaboradores anfitriões antes do programa.

De acordo com uma pesquisa feita seis meses após a bolsa, 78% dos participantes do programa informaram que continuam envolvidos em atividades acadêmicas com o colaborador anfitrião. Uma pesquisa após um ano com 58 bolsistas (53% de taxa de resposta) mostrou que 84% dos bolsistas relataram se comunicar pelo menos uma ou duas vezes por mês com acadêmicos e administradores da instituição anfitriã e 41% (24 bolsistas) relataram ter visitado a instituição anfitriã após o projeto inicial por motivos profissionais. O progresso em tecnologia e conectividade sem ou a baixo custo está permitindo a colaboração contínua.

#### **Remessas intelectuais contribuem para metas educacionais**

Os governos africanos têm se interessado principalmente por remessas financeiras da diáspora, mas as remessas intelectuais fornecem um meio para atingir suas metas educacionais. Em seu discurso inaugural, em abril de 2018, o recém-nomeado primeiro-ministro Abiy Ahmed Ali, da Etiópia, declarou que seria feito o máximo esforço para assegurar que os graduados das instituições de Ensino

Superior e das faculdades técnicas e vocacionais “colham conhecimento comparável ao seu dote de habilidades”. Em seguida, convocou a diáspora a contribuir, dizendo que o governo continuaria a fazer esforços desmedidos para facilitar a sua participação ativa nos assuntos do país e a sua transformação da maneira que pudessem. Em um painel presidencial, em março de 2018, no Fórum Next Einstein, em Kigali, Ruanda, o presidente Paul Kagame afirmou que 80% a 85% dos ruandeses que estudaram no exterior voltaram para Ruanda devido a um ambiente propício.

O futuro do Ensino Superior é cada vez mais transnacional. Segundo a UNESCO, quatro milhões de estudantes (2% de todos os estudantes universitários) estão matriculados no exterior, e espera-se que este número dobre até 2025. Neste contexto, criar conexões entre universidades africanas e comunidades da diáspora acadêmica interessadas em compartilhar capital intelectual e recursos é um catalisador para o intercâmbio acadêmico, comunidades acadêmicas mais amplas e inovação no Ensino Superior. Descobertas iniciais de programas de conexão da diáspora acadêmica indicam uma alavancagem substancial de fundos adicionais, experiência, tecnologia e boa vontade, o que está beneficiando tanto as instituições de origem como as anfitriãs.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10687>

## Reposicionando parcerias no Reino Unido pós-Brexit

**Ludovic Highman**

*Ludovic Highman é pesquisador sênior associado no Centro para Ensino Superior Global, Instituto de Educação, Universidade College London, Reino Unido. E-mail: l.highman@ucl.ac.uk*

**A**pós o referendo Brexit de junho de 2016, as implicações para o Ensino Superior e a pesquisa do Reino Unido deixar a União Europeia não foram imediatamente claras e dependiam de como o governo do Reino Unido interpretaria o resultado do referendo e o usaria como um mandato para seguir um Brexit “duro” ou “suave”. Dois anos mais tarde, a posição volátil do governo do Reino Unido nas negociações do Brexit entre a UE e o Reino Unido e o gabinete dividido sobre um Brexit duro ou suave, moldou em grande parte as opções disponíveis restantes para universidades do Reino Unido, globalmente reconhecidas como referências de ensino e excelência em investigação, com quatro ranqueadas entre as 10 melhores (QS World University Rankings, 2019). A história, a proximidade e os mecanismos de apoio favoráveis que fomentam a colaboração, tanto financeira como técnica (por exemplo, subsídios de mobilidade, Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos [ECTS] reconhecendo o tempo passado no exterior, etc.)

dentro da Europa tornaram outras universidades europeias parceiros atrativos. Um Brexit duro comprometeria essa relação e o comitê diretor do Parlamento Europeu para o Brexit concluiu que, enquanto a participação do Reino Unido como um terceiro país no futuro programa-quadro “Horizon Europe” fosse possível, não resultaria em “transferência líquida do orçamento da União Europeia para o Reino Unido, nem qualquer papel decisório para o Reino Unido” (*Times Higher Education*, 15 de março de 2018). Isto é problemático porque o Reino Unido sempre foi um beneficiário líquido dos fundos de investigação da UE, exerceu um papel de

---

### Tem havido muita conversa no Reino Unido sobre o reforço das parcerias dentro do Commonwealth.

---

liderança em uma alta porcentagem de concessões do Conselho de Investigação Europeu e influenciou fortemente os modelos dos programas-quadro em seu favor.

Tornou-se óbvio que ambos os lados estão jogando um jogo de pôquer em alto nível e nada será acordado até que tudo esteja acordado. Enquanto isso, as universidades devem atender a seus atuais e futuros estudantes e funcionários, e garantir que permaneçam destinos atraentes. Isto pode ser alcançado por continuar a oferecer uma experiência culturalmente enriquecedora por meio do ensino e da pesquisa que permanece aberta ao mundo. Como as universidades britânicas estão planejando permanecer conectadas aos parceiros europeus e globais e reafirmar seu compromisso de se manter como organizações internacionais que operam além das fronteiras territoriais, independentemente de – e talvez em uma tentativa de superar – o contexto negativo do Brexit que arrisca isolá-las?

### O que está em jogo na região europeia?

Do lado da investigação, o programa-quadro de pesquisa e inovação da União Europeia, “Horizon 2020”, é o maior programa de financiamento de pesquisa internacional do mundo, com um orçamento de aproximadamente 80 bilhões de euros (2014-2020). Ele será sucedido por “Horizon Europe”, com um orçamento proposto de 97,9 bilhões de euros (2021-2027). Embora seja importante observar os números absolutos, a sua dimensão torna-os difíceis de absorver. Em termos de dependência institucional, mais de 40 universidades de médio porte do Reino Unido receberam renda superior a 20% de suas receitas de pesquisa de órgãos governamentais da UE. Oxford, Cambridge, Universidade College London, Imperial College e a Universidade de Edimburgo garantiram centenas de milhões de euros em fundos de pesquisa desde 2014.

Além do financiamento de pesquisa e inovação, o Erasmus+, o programa abrangente da União Europeia para

apoiar educação, formação, juventude e esporte na Europa (2014–2020) com um orçamento atribuído de 14,7 bilhões de euros, proporciona uma estrutura de sucesso para a mobilidade de estudantes e funcionários. O enriquecimento da experiência do estudante é difícil de quantificar, mas é muito real, assim como o valor agregado de melhores habilidades linguísticas. Esquemas alternativos de mobilidade terão de ser planejados, e, embora “tornar-se global” soe atraente, não se deve presumir que exista demanda dentro do corpo estudantil estabelecido no Reino Unido. A mobilidade intraeuropeia continua a ser um privilégio apenas para uma minoria devido aos custos associados. E as oportunidades na Austrália, Nova Zelândia e América do Norte serão mais caras (e, em geral, não oferecem oportunidades de aprendizagem de línguas), devido à distância e falta de estruturas de apoio ao financiamento.

#### **Criando novas parcerias: olhando para a Commonwealth e além**

Tem havido muita conversa no Reino Unido sobre o reforço das parcerias dentro do Commonwealth, por causa de supostos valores compartilhados e um patrimônio comum. A Commonwealth é uma organização intergovernamental que compreende 53 estados e abriga uma população de 2,4 bilhões antes sob o domínio britânico direto. É um grupo muito mais eclético do que a UE27. Embora explorar essa organização pós-colonial pareça atrativo no papel, não deve, no entanto, dissimular o fato de que, atualmente, 31 destes países são estados muito pequenos, muitas vezes sem universidade pública registrada, e somente Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Cingapura são potências de pesquisa comparáveis aos principais países da UE, como demonstrado por seus resultados de pesquisa e número de universidades altamente classificadas. Não existe uma única universidade além desses quatro países da Commonwealth classificada entre as 150 melhores do mundo (QS World University Rankings, 2019).

Concentrar-se nos países da Commonwealth poderia ter resultados limitados – além da discrepância nos valores dos direitos humanos em alguns países membros, potencialmente colocando em risco funcionários do Reino Unido e estudantes que trabalham ou estudam no exterior. O governo do Reino Unido sempre foi um forte defensor do foco na excelência como a única base para o financiamento de pesquisa. Seria difícil ver o Reino Unido canalizando fundos para a capacitação em infraestrutura de pesquisa entre outras nações da Commonwealth, especialmente em um cenário de Brexit duro, no qual o Reino Unido não mais tem acesso aos programas-quadro da UE e encontra-se competindo com a União Europeia do lado de fora.

#### **Universidades como mestres dos seus próprios destinos?**

Com base em pesquisas realizadas no Centro para Ensino Superior Global sob o projeto “Brexit, comércio, migração e Ensino Superior”, no nível de liderança, universidades de pesquisa intensiva do Reino Unido estão interessadas em entrar em parcerias estratégicas abrangentes, incluindo tanto colaboração em pesquisa quanto oportunidades de mobilidade, com universidades altamente qualificadas, onde parte dos módulos é ensinada em inglês, pois eles veem essas parcerias como um reflexo de sua própria posição e reputação. Isto poderia levar um pequeno grupo de universidades europeias e internacionais a ficar sobrecarregado com pedidos de universidades britânicas para entrar em alianças estratégicas, uma vez que a lista dessas instituições no exterior é extensa. Grandes universidades de pesquisa intensiva, classificadas entre as 100 melhores na Austrália, Canadá, Alemanha, Holanda, Nova Zelândia, Escandinávia, Cingapura e Estados Unidos, são consideradas parceiras prioritárias. Esta racionalização dos arranjos institucionais entre universidades poderia impulsionar ainda mais os fluxos de mobilidade e colaboração em pesquisa a ocorrer exclusivamente entre as chamadas universidades com “ideias semelhantes”, localizadas predominantemente no mundo ocidental, criando alianças circunscritas a instituições de acordo com a intensidade e o ranqueamento de pesquisa. Essa síndrome do “clube” foi parcialmente evitada na Europa devido à multiplicidade de acordos de baixo para cima estabelecidos no âmbito do Erasmus+, com base em conexões individuais, e à relativa liberdade que os acadêmicos tiveram em criar seus próprios intercâmbios e parcerias de investigação. Na era da universidade corporativa, e por causa da incerteza relacionada ao Brexit, isso já não é mais uma opção para as universidades do Reino Unido.

#### **Conclusão**

Nos dois anos que se passaram desde o referendo Brexit, o governo esclareceu pouco sobre a participação do Reino Unido no Erasmus+ e no “Horizon Europe”. As universidades britânicas estão preocupadas com o alto nível de incerteza em curso. As universidades têm um dever com seus alunos que se matriculam por um período de três a quatro anos – com um ciclo de recrutamento que começa um ano antes – e com seus pesquisadores trabalhando em projetos colaborativos para os quais as rodadas de inscrição começarão em breve. A certeza é uma necessidade, uma vez que programas de graduação devem ser ensinados e as propostas de pesquisa de qualidade exigem elegibilidade inequívoca. As universidades estão procurando fortalecer suas parcerias com instituições europeias e estrangeiras a fim de permanecerem internacionalmente orientadas e afastarem o espectro de uma ilha isolada e voltada para dentro. O governo do Reino Unido espera que suas universidades alimentem a narrativa de uma “Grã-Bretanha Global”, mas sem fornecer nenhuma condição estrutural.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10689>



# A consolidação do Ensino Superior privado chinês

Kai Yu

*Kai Yu é diretor executivo da China Education Group Holdings Limited, uma empresa listada na bolsa de valores de Hong Kong. E-mail: kai.yu@chinaeducation.hk.*

O Ensino Superior como indústria está enfrentando desafios mundiais sem precedentes devido ao aumento da concorrência e à necessidade de maior eficiência. Na China, o setor privado no Ensino Superior está testemunhando uma tendência de convergência por aquisições, ou seja, grupos educacionais privados adquirindo outras instituições privadas.

## A idade de ouro do mercado da educação

A China é o maior mercado de Ensino Superior do mundo, seguida pela Índia e pelos Estados Unidos. O total de estudantes matriculados no Ensino Superior na China atingiu os 37 milhões, em 2016. Uma sociedade de classe média em expansão apresenta vastas oportunidades para a indústria, e o Ensino Superior tornou-se uma área fundamental para investimento na China. Um relatório da Deloitte refere-se à “era dourada do mercado de educação chinês”. Houve um rápido aumento do capital privado escoando para o setor educacional em termos de quantidade e frequência. De acordo com a Deloitte, em 2015, o montante de investimento na indústria de educação chinesa foi mais do que o dobro em comparação a 2014; o montante total de fusões e aquisições aumentou em 165% ano a ano; e ofertas públicas iniciais (IPOs) aumentaram 76% em relação ao ano anterior.

De acordo com a Frost & Sullivan, a receita total do setor de Ensino Superior privado chinês vem subindo constantemente, de RMB 69,6 bilhões (US\$ 10,11 bilhões) em 2012 para RMB 95,4 bilhões (US\$ 13,86 bilhões) em 2016. E é esperado que aumente ainda mais, para RMB 139 bilhões (US\$ 20,2 bilhões) em 2021. O número total de estudantes matriculados no Ensino Superior privado na China aumentou de 5,3 milhões em 2012 para 6,3 milhões em 2016 e espera-se que aumente para 8 milhões em 2021. Atualmente, cerca de 22% dos estudantes no Ensino Superior estão estudando em instituições privadas. Em três anos, espera-se que este número aumente para 24%.

O governo chinês investiu muito na melhoria do ensino básico e secundário em termos de acesso e qualidade, e está obtendo resultados muito positivos. No Ensino Superior e na formação profissional, no entanto, ainda há uma necessidade de serviços de educação mais acessíveis e de qualidade, oferecidos por fornecedores privados de educação confiáveis. Existem atualmente mais de 740 instituições privadas de Ensino Superior na China, e milhares de escolas de formação

---

**Outra característica do setor de Ensino Superior da China é que há barreiras de entrada extremamente altas.**

---

técnica e profissional privadas, a maioria das quais fundada, patrocinada e operada por indivíduos. Há muito espaço para a melhoria da eficiência e da qualidade pedagógica em muitas dessas instituições. Espera-se que a fragmentada indústria privada de Ensino Superior da China passe por uma onda de consolidação na próxima década e que a consolidação promova ainda mais o acesso dos estudantes à educação de qualidade, crie mais oportunidades de emprego e impulsione a prosperidade compartilhada e sustentável nas economias regionais.

Outra característica do setor de Ensino Superior na China é que ele tem barreiras de entrada extremamente altas. Uma dessas barreiras é a exigência de possuir terrenos e edificações. Em outras partes do mundo, não é incomum que as universidades operem em terrenos e edificações arrendados. Mas na China a propriedade de terrenos e edificações é geralmente um pré-requisito para obter uma licença para operar. Isso tem sérias implicações para a despesa de capital e para o tempo necessário para preparar o pedido de licença. Aquisições, portanto, oferecem um eficiente ponto de entrada no mercado em comparação à criação de novas escolas.

Outras indústrias – incluindo saúde, bancos, automóveis e eletrônica – viram ondas de fusões e aquisições. Embora as circunstâncias possam variar, o objetivo dessas atividades é geralmente similar ao que esperaríamos ver no Ensino Superior: especificamente, garantir crescimento e impacto contínuos, maior eficiência, maiores economias de escala e melhor qualidade, reputação e competitividade.

## Aquisições atingem altas recordes

Recentemente, a atividade de aquisição no Ensino Superior privado na China atingiu recordes, e o movimento continua à medida que grupos de Ensino Superior competem pela participação no mercado. O China Education Group tornou-se uma empresa listada em Hong Kong em dezembro de 2017. Quatro investidores de peso aderiram ao IPO da empresa, incluindo a Corporação Financeira Internacional do Banco Mundial, a Corporação de Investimento do Governo de Cingapura, a empresa chinesa de capital privado Greenwoods e a Value Partners, de Hong Kong. Nos seis meses desde sua listagem, o preço de suas ações aumentou mais de 80%.

Conforme a indústria se consolida e a competição aquece, espera-se que os grandes participantes – que tendem a ter balanços sólidos – intensifiquem as aquisições de escolas para aumentar ainda mais a competitividade. A China Education Group levantou US\$ 420 milhões em seu IPO. Três meses depois, o grupo adquiriu duas escolas em Zhengzhou e Xi'an, na China. A Escola Zhengzhou é a maior

escola de formação profissional da China, com 24 mil estudantes. Seu tamanho é igual à soma da segunda à quinta maior escolas juntas. Enquanto isso, a Xi'an School é a maior faculdade técnica da China, com 20 mil estudantes. Zhengzhou é o coração da China Central e Xi'an é o coração da China Ocidental. As economias regionais estão crescendo rapidamente e há uma demanda significativa por educação de qualidade nessas áreas.

#### **Integração é chave para o sucesso**

Pesquisas aprofundadas são necessárias para identificar escolas com maior potencial de crescimento para aquisição. Grupos privados de educação normalmente avaliam as escolas com base em sua localização, nível de graduação, tamanho e áreas temáticas, entre outros fatores.

Para qualquer setor, integrar as organizações adquiridas para atingir os objetivos de aquisição pretendidos representa imensos desafios. Na verdade, a grande maioria das fusões e aquisições não consegue atingir os benefícios esperados. Algumas estimativas colocam a taxa de sucesso em menos de 20%. O China Education Group tem um histórico comprovado de promover suas escolas para serem as melhores em suas respectivas categorias e mereceu a certificação ISO9001, da Organização Internacional para Padronização, por seu sistema de gestão educacional. Suas duas universidades foram classificadas como a melhor instituição privada na China por nove anos consecutivos e a melhor universidade privada na província de Guangdong por dez anos consecutivos, respectivamente.

Tomando o desenvolvimento de cursos como exemplo, uma escola recém-adquirida pode estabelecer novos programas com recursos e experiência de outras escolas do grupo educacional, reduzindo assim o tempo e os custos necessários para o desenvolvimento de curso na nova escola. Portanto, escolas agrupadas podem se beneficiar do aumento de matrículas, tamanho e diversidade programática.

Olhando para o futuro, os mercados estão vendo uma crescente demanda por graduados com habilidades profissionais. De acordo com a Frost & Sullivan, a proporção de recém-formados no Ensino Superior entre a população jovem desempregada na China aumentou de 35% em 2005 para 45% em 2016. Para se destacar, as universidades privadas precisam reforçar suas reputações, concentrando-se em educação orientada para a carreira. O sucesso dessas aquisições no setor dependerá da capacidade das empresas educacionais de alavancar seus recursos para ajudar as escolas adquiridas a atender às necessidades em constante mudança do mercado.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10690>

## Instituições privadas de Ensino Superior de propriedade familiar na África

**Wondwosen Tamrat**

*Wondwosen Tamrat é professor-associado e fundador-presidente da Universidade St. Mary, Etiópia, e afiliado PROPHE. E-mail: [preswond@smuc.edu.et](mailto:preswond@smuc.edu.et) e ou [wondwosentamrat@gmail.com](mailto:wondwosentamrat@gmail.com).*

*O PROPHE (Programa de Pesquisa sobre Ensino Superior Privado) contribui com uma coluna regular para a IHE.*

**O** aumento crescente de instituições de Ensino Superior privadas (IESPs) na África nas últimas duas décadas inclui uma maioria de instituições não investigadas pertencentes a indivíduos ou famílias. Pouco tem sido escrito sobre esses tipos de instituições privadas tanto em nível global como regional. Este artigo explora amplamente instituições familiares na África, onde a literatura sobre a própria IESP ainda permanece escassa e mal organizada.

#### **Grau de presença**

O número de instituições pertencentes a famílias na África está aumentando atualmente, apesar da presença esmagadora de IESPs religiosas em muitos países do continente. Este novo desenvolvimento pode ser parcialmente atribuído à ascensão do setor com fins lucrativos nas últimas duas décadas.

A presença de instituições familiares pode ser influenciada pelo tipo dominante de instituições privadas que operam em um determinado país. Sua disponibilidade em países como Congo, Quênia, Libéria, Nigéria, Tanzânia e Zimbábue, que são dominados por IESPs religiosas, ainda é limitada, mas crescente. De fato, as categorias de “religioso” e “familiar” não são mutuamente excludentes, uma vez que algumas famílias ou indivíduos estão envolvidos no estabelecimento e/ou propriedade de IESPs religiosas (e outras organizações sem fins lucrativos). No entanto, é especialmente em países como Benin, Botsuana, Gana, Egito, Etiópia, Moçambique, Senegal, África do Sul, Sudão e Uganda, onde o setor com fins lucrativos está ganhando terreno contra IESPs religiosas, que o fenômeno familiar é especialmente forte. Quando as instituições privadas com fins lucrativos são legalmente permitidas, elas podem oferecer amplas oportunidades para que a propriedade individual/familiar prospere. A Etiópia representa um caso extremo, já que a maior parte das IESPs (mais de 90% das 130 instituições credenciadas) é pertencente a famílias e proprietários individuais com motivações lucrativas. Em contraste, em muitos países, as instituições familiares podem não ultrapassar de 3% a 5% das IESPs.

### **Natureza das instituições**

A maioria das instituições familiares na África existe como estabelecimento não-universitário ou escolas profissionais com orientação vocacional. As IESPs não-universitárias são, por exemplo, mais comuns em Botsuana, Lesoto, África do Sul e Tunísia, em comparação com a Costa do Marfim, Quênia, Nigéria, Tanzânia e Uganda, onde as universidades privadas estão disponíveis. Na maioria dos casos, as IESPs familiares com orientação empresarial compartilham as características de absorção de demanda das instituições com fins lucrativos. A maioria é pequena em tamanho e oferece programas criados para atender às demandas do mercado. Além do investimento inicial de seus proprietários, elas são altamente dependentes de taxas estudantis, com pouco ou nenhum apoio externo ou atividades geradoras de renda. Essa grande dependência das taxas estudantis pode influenciar a maneira como são estruturadas e gerenciadas.

Enquanto instituições privadas academicamente excelentes na África são na maior parte dos casos religiosas, a maioria das instituições de propriedade familiar são instituições de ensino com pouco envolvimento em pesquisa e pós-graduação. No entanto, há exceções, como no caso de Marrocos, onde a política governamental incentiva as IESPs a assumirem status de elite. Embora muito poucas, também existem instituições familiares em Gana e na Etiópia que conseguiram alcançar um alto nível de credibilidade em termos de qualidade do programa.

### **Pontos fortes e deficiências**

A aceitação mais ampla das IESPs familiares é determinada por sua capacidade de conciliar os elementos de rentabilidade com as orientações acadêmicas exigidas no grau terciário de educação. Não obstante os desafios, alcançar este equilíbrio necessário nem sempre é impossível, como mostra o sucesso de algumas instituições no continente. IESPs familiares de sucesso são geralmente mais ágeis do que outras instituições de Ensino Superior (IES). Pouco constrangidas pela burocracia e regulamentação excessiva que geralmente afetam as IES públicas, as instituições familiares de sucesso caracterizam-se por seu dinamismo, inovação, eficiência e flexibilidade, que são fundamentais para o sucesso institucional. Devido ao seu interesse em assegurar a viabilidade social e econômica, as instituições familiares de sucesso minimizam os gastos institucionais, promovem planejamento estratégico e marketing, mantêm contato com empregadores, oferecem serviços de colocação profissional, aconselhamento e apoio aos estudantes e promovem maior responsabilidade de seus funcionários. Elas podem ter um forte compromisso com programas de alcance comunitário, os quais incluem oferecer serviços profissionais gratuitos, contribuições para caridade, participação em projetos locais e iniciativas sociais como proteção ambiental, alimentação

dos moradores de rua e assistência à comunidade por meio de capacitação e doações.

---

### **A maioria das instituições familiares na África existe como estabelecimento não-universitário ou escolas profissionais com orientação vocacional.**

---

Embora existam instituições familiares criadas por proprietários com motivos altruístas, uma porcentagem significativa delas é dirigida por proprietários cujos principais objetivos são financeiros. Tais instituições podem ter membros da família que assumem cargos importantes com pouco treinamento e experiência em administrar instituições. Atividades institucionais podem ser seriamente comprometidas quando a preparação, a visão e o comportamento dos proprietários não estão em sintonia com as necessidades e objetivos institucionais. Influências semelhantes podem ser encontradas em todas as formas de IESPs, em comparação com suas equivalentes públicas, mas são ampliadas em IESPs de propriedade familiar mal administradas. Uma das principais razões para o fechamento de muitas dessas instituições em várias partes da África tem sido o excessivo direcionamento de seus donos para o lucro, comprometendo a oferta de Ensino Superior de qualidade.

Onde há pouco autocontrole, o poder que os proprietários exercem sobre a operação diária e a direção futura das instituições também é uma séria desvantagem para sua legitimidade social e acadêmica – o que é crítico para sua aceitação mais ampla. Proprietários que veem suas instituições principalmente como entidades de negócios podem usar seus cargos estratégicos para ditar direções e operações institucionais. Tais exemplos são abundantes em muitos países da África. A influência autoritária dos proprietários é geralmente exibida na forma de expansão desenfreada, pouca atenção ao compromisso de longo prazo, desvio do lucro para fins não acadêmicos, nomeação arbitrária de funcionários e gerentes, interferência em assuntos acadêmicos e imposição de sistemas de governança autoritários. As principais decisões sobre questões institucionais importantes podem não ser abertamente compartilhadas e discutidas. Os proprietários que agem sem o devido processo legal e procedimentos infringem na participação, autoridade e no poder de decisão de seus reitores e/ou equipe, além de erodir a confiança do funcionário e desrespeitar os direitos individuais e/ou a liberdade acadêmica. Na Etiópia, a influência de tais proprietários é tão difundida que geralmente determina o sucesso ou o fracasso de suas instituições. Observações semelhantes são abundantes em todo o continente e, às vezes, colocam em dúvida a sensatez de permitir que tais

instituições operem sem restrições legais em questões críticas para as operações institucionais.

Em conclusão, embora o crescente envolvimento de IESPs familiares no contexto do Ensino Superior africano exija uma melhor compreensão da sua natureza, operações e potencial, a sua ascensão e o crescimento correspondente do setor de IESPs com fins lucrativos parece propenso a continuar. A sua aceitação mais ampla, no entanto, depende da maneira pela qual essas instituições operam e/ou em que medida as instituições são capazes de resistir aos caprichos e miopia dos proprietários famintos por lucros.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10691>

## A controversa iniciativa de excelência na Índia

Philip G. Altbach e Rahul Choudaha

*Philip G. Altbach é professor pesquisador e diretor-fundador do Centro para Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: [altbach@bc.edu](mailto:altbach@bc.edu). Rahul Choudaha é vice-presidente executivo de Engajamento Global e Pesquisa da Studyportal, EUA. E-mail: [rahul@DrEducation.com](mailto:rahul@DrEducation.com).*

*Uma versão anterior deste artigo apareceu em The Hindu (Chennai, Índia).*

A Índia é o lar de um dos sistemas de Ensino Superior mais complexos do mundo. Com mais de 860 universidades e mais de 40 mil faculdades, com 35 milhões de estudantes matriculados, é também o segundo maior sistema do mundo. Sua estrutura única de universidades públicas que afiliam e controlam em grande medida as faculdades de ensino (públicas ou privadas) cria uma rede de instituições com qualidade variável. O tamanho, a escala e a organização do sistema o tornam virtualmente incontrolável – e a criação de políticas incoerentes e obstáculos burocráticos aumentam os desafios. Os mecanismos de garantia de qualidade existentes são inadequados. Para coroar os problemas, a Índia investiu pouco no Ensino Superior na última metade de século.

No entanto, a pressão sobre o governo da Índia para atingir os rankings globais vem aumentando. Houve, finalmente, um reconhecimento de que a Índia precisa se unir ao mundo do Ensino Superior do século 21, na medida em que busca competir na economia global do conhecimento. Uma das primeiras tentativas propostas pelo governo anterior, em 2009, envolveu a promoção de 14 “Universidades da Inovação”. O plano não chegou a lugar algum devido à falta de financiamento e à mudança de governo em Nova Deli. Em uma nova tentativa, a “Instituições de Eminência” (IoE), iniciativa do atual

governo, tem como objetivo construir dez universidades públicas e dez privadas globalmente competitivas.

As vencedoras do “concurso de excelência” da IoE já foram anunciadas. Apenas seis foram escolhidas – aparentemente porque apenas seis eram comportáveis – um fato revelador, especialmente porque apenas três receberão fundos do governo. Além disso, nenhuma das vencedoras são instituições multidisciplinares, do tipo que está no centro de qualquer sistema acadêmico. As três instituições públicas escolhidas, o Instituto Indiano de Ciência, Bangalore, e dois Institutos Indianos de Tecnologia – Bombaim e Deli – são todas instituições orientadas à tecnologia. As três instituições privadas são o Instituto Birla de Tecnologia e Ciência (BITS), em Pilani, a Academia Manipal de Ensino Superior e o “projeto raiz” Instituto Jio.

As instituições públicas receberão o equivalente a aproximadamente US\$ 150 milhões em cinco anos – as privadas não recebem nenhum financiamento governamental, mas recebem autonomia institucional e significativa liberdade das regulamentações governamentais. Apesar de US\$ 150 milhões ser “dinheiro de verdade”, não é de forma alguma transformador. De fato, comparado a programas de excelência em outros países, como China, Rússia, Alemanha e França, esse nível de financiamento é irrisório. O reforço no financiamento ajudará instituições selecionadas com inovações ou talvez a possibilidade de elevar os salários acadêmicos para melhor competir internacionalmente, mas não permitirá mudanças fundamentais. Se as instituições da IoE se concentrarem principalmente em fazer mudanças que as ajudem a melhorar no ranking global, estarão perdendo uma enorme oportunidade para reformas essenciais, e, de qualquer maneira, é pouco provável que alcancem o resultado de uma alta classificação.

### Jio e o contexto “raiz”

Em um livro recente, *Universidades Aceleradas: Ideias e Dinheiro Combinados para Construir Excelência Acadêmica*, Altbach, Reisberg, Salmi e Froumin afirmam que criar uma nova universidade com ambições de classe mundial é mais desejável do que tentar reformar uma que seja resistente a mudanças. Enquanto criar uma nova universidade é um empreendimento arriscado e árduo, pode alcançar a excelência mais rapidamente com a combinação certa de liderança e recursos. No contexto da iniciativa da IoE, os experimentos “raiz” também são arriscados, mas, na verdade, quase todas as principais instituições acadêmicas da Índia são o resultado de tais iniciativas. Os primeiros Institutos Indianos de Tecnologia foram fundados em 1951 com a ajuda de parceiros estrangeiros para construir escolas de ponta sem ter que lidar com a burocracia arraigada das universidades tradicionais. Tanto BITS Pilani (1964) quanto Manipal (1953), startups privadas, foram esforços de raiz na época.



---

**Enquanto criar uma nova universidade é um empreendimento arriscado e árduo, pode alcançar a excelência mais rapidamente com a combinação certa de liderança e recursos.**

---

A iniciativa Jio é financiada pelo homem mais rico da Índia e o 14º mais rico do mundo, Mukesh Ambani, que é um nome familiar na Índia com a sua empresa Reliance Industries e serviço de telefonia móvel. Jio não é incomum no contexto indiano. Mas enfrenta desafios significativos, como esclarecer o seu princípio básico de organização. Como pretende diferenciar-se de outras universidades, na Índia e no exterior, e ao mesmo tempo igualar as melhores práticas acadêmicas de outros lugares? Enquanto o império da Reliance Industries é o maior negócio privado da Índia, o custo de criar uma universidade competitiva de classe mundial é espantoso, especialmente quando se começa do zero. Por exemplo, a Universidade de Ciência e Tecnologia King Abdullah (KAUST), na Arábia Saudita, estabelecida em 2009, gastou US\$ 1,5 bilhão em suas instalações e tem US\$ 10 bilhões em doações, para o atual número de 900 estudantes de mestrado e doutorado.

#### **Jio e o conceito de classe mundial**

Embora cada universidade de classe mundial seja única, existem requisitos comuns que são essenciais. Em *O Caminho para a Excelência Acadêmica: A Criação de Universidades de Pesquisa de Classe Mundial*, Altbach et al. apontam para três ingredientes essenciais: talento, recursos e governança favorável. Esses três elementos serão, é claro, necessários para toda a IoE escolhida pelo governo da Índia. Mas vamos nos concentrar nas necessidades específicas do Instituto Jio, uma vez que, ao nosso ver, enfrenta oportunidades e desafios únicos e parece ser um empreendimento altamente ambicioso. Já mencionamos recursos, um desafio tremendo, especialmente porque nenhum recurso público será disponibilizado para o Jio ou outras instituições privadas. Vamos focar em talentos (professores e alunos) e governança.

O corpo docente está no coração de qualquer universidade, afetando cada aspecto da realização e implementação da missão da universidade. No caso da ambição por rankings, a produção de pesquisa é uma métrica chave. Assim, atrair talentos acadêmicos orientados para a pesquisa exigirá não apenas recursos financeiros para pagar docentes com remuneração de nível global, mas também oferecer uma qualidade de vida atraente para suas famílias dentro e fora do câmpus. Será que Karjat – uma cidade a duas horas de carro do aeroporto de Mumbai – é capaz de oferecer um ecossistema de infraestrutura física e

institucional necessário para atrair os melhores talentos internacionais?

A demanda dos estudantes por educação de qualidade na Índia continua forte, e a marca Reliance e um currículo inovador tornariam relativamente fácil atrair os melhores estudantes domésticos. No entanto, o verdadeiro desafio seria atrair estudantes internacionais. O processo de tomada de decisão dos estudantes internacionais é complexo, com muitas opções globais disponíveis para os melhores alunos. Por exemplo, um “instituto” não possui um reconhecimento tão grande entre estudantes e docentes internacionais quanto uma “universidade”. A marca Reliance, Ambani ou Jio podem impressionar o mercado global e influenciar a escolha dos estudantes em relação à Índia e ao Instituto Jio?

Um ponto positivo do programa IoE é o alto grau de autonomia e liberdade das restrições políticas e regulatórias do governo. No entanto, Jio (e os outros escolhidos pelo IoE) precisam ter ideias criativas em termos de organização e governança. Por exemplo, até que ponto os processos de tomada de decisão precisam ser colaborativos, com envolvimento do corpo docente, em comparação a uma gestão hierárquica? As melhores universidades, afinal, não são empresas de negócios, mas sim comunidades inovadoras de acadêmicos. Os estilos tradicionais de gerenciamento corporativo não se alinham às expectativas de governança de uma universidade criativa.

Construir universidades de classe mundial é um empreendimento que exige utilização intensiva de recursos e alta criatividade, que realmente testa a paciência e a persistência. O Ensino Superior indiano está em extrema necessidade de exemplares de excelência. Realizar a ambição de construir universidades de classe mundial na Índia por meio de IoEs exigirá alinhamento de recursos, talento (docentes e estudantes) e governança.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10685>

---

## **E quanto às instituições provinciais na política de Ensino Superior na Índia?**

**Anamika Srivastava e Nandita Koshal**

*Anamika Srivastava é professora assistente e membro, e Nandita Koshal é pesquisadora associada no Instituto Internacional de Pesquisa e Capacitação em Ensino Superior (IIHEd), da Universidade Global O. P. Jindal (JGU), Sonapat, Índia. E-mails: [anamika@jgu.edu.in](mailto:anamika@jgu.edu.in) e [nkoshal@jgu.edu.in](mailto:nkoshal@jgu.edu.in).*

**C**oncentrar-se em algumas universidades de pesquisa nacionais “de topo” é, atualmente, uma escolha consciente de políticas de Ensino Superior em muitos países. Ao fazer isso, governos almejam por um lugar nos rankings universitários globais, às vezes às custas de ignorar o panorama educacional superior mais amplo. No contexto da Índia, a nova iniciativa do governo federal para desenvolver algumas “Instituições de Eminência” (IoEs) é louvável. Mas, em sua grande visão para desenvolver as IoEs, o governo não deve perder de vista a reforma do seu sistema educacional provincial.

Todas as universidades indianas ou instituições de nível universitário (instituições de Ensino Superior que têm o direito de conferir ou conceder graus), públicas ou privadas, são estabelecidas pela Lei do Parlamento Indiano/Lei do Governo Federal ou por um ato do governo provincial. As instituições de Ensino Superior mais renomadas, como os Institutos Indianos de Tecnologia, os Institutos Indianos de Administração, a Universidade Jawaharlal Nehru e a Universidade de Deli, são estabelecidas e financiadas pelo governo federal. No entanto, instituições estabelecidas por governos provinciais são predominantes no panorama do Ensino Superior indiano. Instituições provinciais incluem universidades públicas, suas faculdades afiliadas, e universidades privadas. Quase 96% do número total de instituições de Ensino Superior na Índia são “instituições provinciais”. Aproximadamente 84% do total de matrículas e 92% do total de professores na Índia estão em instituições provinciais. No entanto, quando se trata de desempenho no quadro de rankings, muito poucas instituições provinciais apresentam “bom desempenho”. De acordo com o Quadro Nacional de Ranking Institucional, destinado a classificar instituições de Ensino Superior na Índia, apenas 20 instituições provinciais figuraram entre as 100 melhores, em 2017. No recém-lançado QS BRICS ranking 2018, das 65 instituições indianas de Ensino Superior entre as 300 melhores, existem apenas 29 instituições provinciais.

Muitas vezes ignoradas ou negligenciadas dentro do discurso político de Ensino Superior do país, as instituições provinciais precisam urgentemente de recursos financeiros e reformas de governança e exigem a atenção urgente dos decisores políticos.

#### **A necessidade de recursos financeiros**

Enquanto as instituições de nível federal são financiadas pelo governo federal, as instituições provinciais, que constituem a maioria no cenário do Ensino Superior na Índia, são financiadas pelos governos provinciais, governo federal e setor privado. De acordo com uma estimativa, em 2014–2015, enquanto 63,48% do gasto público total em educação superior foi incorrido pelos governos provinciais, apenas 36,52% foi incorrido pelo governo federal. No entanto, uma vez que a maior parte das instituições de Ensino Superior depende financeiramente dos governos provinciais, o gasto anual per capita previsto pelos governos

provinciais é muito baixo em comparação ao do governo federal. Mesmo que as variações nos gastos com Ensino Superior entre províncias estejam correlacionadas à capacidade fiscal e às ambições políticas dos governos provinciais, isso impacta a qualidade do Ensino Superior. Por outro lado, as instituições provinciais recebem pouco apoio do governo federal. Em 2016–2017, o governo federal – por meio do departamento de Ensino Superior – transferiu apenas 6% de seu orçamento total destinado ao Ensino Superior para os governos provinciais.

---

#### **Instituições estabelecidas por governos provinciais são predominantes no panorama do Ensino Superior indiano.**

---

Em 2013, a Missão Nacional de Ensino Superior (também conhecida como Rashtriya Uchchatar Shiksha Abhiyan em Hindi, ou RUSA), um esquema co-financiado pelos governos federal e provincial, foi lançado para financiar instituições provinciais. Segundo dados do site da RUSA, a partir de janeiro de 2017, apenas 12,39% dos fundos centrais comprometidos no período do plano XII (2012–2017) foi liberado para as províncias. Uma das principais razões por trás disso é a incapacidade das províncias de prover a sua participação financeira e a incapacidade das instituições provinciais de justificar suas necessidades financeiras.

#### **Reforma da governança externa**

Para além das reformas financeiras, o Ensino Superior provincial necessita de reformas de governança externas. Vale ressaltar que as tarefas de manutenção e coordenação da qualidade no Ensino Superior são de responsabilidade do governo federal. Isto significa que os órgãos reguladores do Ensino Superior em nível provincial ficam com o papel administrativo de implementar ordens de órgãos reguladores de nível federal, como a Comissão de Concessões Universitárias, o Conselho para Educação Técnica All India, o Conselho de Advogados da Índia, etc. Há pouco espaço para criatividade e inovação no nível provincial, devido ao procedimento de aprovação, onde a adesão às normas federais e atos normativos é altamente restritiva, inibindo a capacidade das instituições de encontrar soluções para seus problemas cotidianos.

#### **Reforma da governança interna**

Em relação à estrutura de governança interna das universidades, a importância das reformas de afiliação precisa ser apontada. Na Índia, as faculdades devem ser formalmente associadas (afiliadas) a uma universidade, a qual é responsável pelo desembolso de financiamento e fornecimento de informações, recursos humanos e diretrizes centrais para a faculdade afiliada. A faculdade, por

sua vez, atrai o reconhecimento dessa universidade. As universidades são encarregadas de comunicar políticas, reformas e esquemas às faculdades, além de gerenciar exames e a publicação dos resultados, assim como o processo de admissão. As faculdades, por outro lado, são responsáveis pela implementação de despachos enviados pela universidade afiliadora, coletando provas da implementação desses pedidos e comunicando-se com a universidade. Na Índia, uma universidade afiliadora está ligada a 143 faculdades em média – enquanto a Universidade Chatrapati Sahuji Maharaj Kanpur, uma universidade provincial, em Uttar Pradesh, afilia 896 faculdades – e esses números indicam o ponto em que as universidades e faculdades estão sobrecarregadas com responsabilidades administrativas. De fato, as universidades sobrecarregadas frequentemente transferem seus encargos administrativos para suas faculdades afiliadas. Isso exige reformas urgentes da governança interna em relação à afiliação, declarando algumas faculdades autônomas e adotando tecnologia de informação e comunicação na governança cotidiana.

#### **“Contratualização” da mão de obra acadêmica**

Uma questão relacionada que precisa de atenção urgente é o surgimento da “contratualização” e precarização do trabalho acadêmico. Docentes contratados por contratos de curto prazo e não permanentes são conhecidos como professores temporários ou especiais (“improvisados”). Docentes temporários geram menos carga financeira, arcam com mais responsabilidades administrativas além de sua carga docente, podem ser facilmente “contratados e demitidos”, e, portanto, tornaram-se a opção preferida pelas instituições. A “contratualização” do trabalho é mais elevada em instituições provinciais em comparação com instituições financiadas pelo governo federal. De acordo com um relatório da Pesquisa All India sobre Ensino Superior, do ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos, entre 2011 e 2016, houve um aumento de 71% no número de professores temporários empregados em instituições provinciais, em comparação ao aumento de 52% em instituições financiadas pelo governo federal.

#### **Conclusão**

Instituições provinciais na Índia requerem atenção política urgente – e mais do que esforços fragmentados – dos governos federal e provincial. Em particular, é injusto julgar o seu desempenho de acordo com parâmetros destinados a avaliar universidades de pesquisa globais. As instituições públicas provinciais devem atender primariamente às necessidades da população jovem em termos de graduações acessíveis. Enquanto a Índia embarca na jornada de desenvolver algumas instituições de pesquisa de classe mundial, não deve ignorar a necessidade de ensino de qualidade, mas acessível, em suas instituições provinciais.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10692>

## Lecionar no Ensino Superior indiano: seis princípios para melhorias

**Sayantan Mandal**

*Sayantan Mandal é professor assistente, Instituto Nacional de Planejamento e Administração Educacional (NIEPA), Nova Deli, Índia. E-mail: s.mandal@nuepa.org.*

**E**nsino efetivo no Ensino Superior desempenha um importante papel na promoção do desenvolvimento de alunos, sociedades e países. Surpreendentemente, até recentemente, não havia nenhum estudo empírico em larga escala na Índia sobre como melhorar o ensino em instituições de Ensino Superior (IESs). Pela primeira vez, o Centro de Pesquisas Políticas no Ensino Superior (CPRHE) concluiu um grande estudo intitulado “Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior Indiano”, que coletou dados empíricos de programas de graduação e mestrado, através das principais disciplinas. O estudo mostra que existem diferenças consideráveis entre lecionar nos níveis de graduação e mestrado, com uma grave desconexão entre professores, estudantes e administração. Isso indica porque a instrução no setor de Ensino Superior da Índia é altamente ineficaz na promoção da aprendizagem. Nossa análise propõe seis princípios-chave para melhorar o ensino nas IES indianas.

#### **Lecionar nos níveis de graduação e mestrado**

Como uma prática comum, instrutores de IES indianas correm para completar seus programas e tendem a usar o ensino sugestivo (com foco nos exames finais), enquanto o ensino analítico fica em segundo plano. Na maioria dos cursos de graduação, o ensino é, portanto, não interativo, unidirecional e monótono. Informação digital e tecnologias da comunicação (TICs), como computadores e projetores, apenas substituíram os tradicionais quadros-negros e raramente são usados para além do fornecimento de informações textuais. Os idiomas regionais são predominantemente usados durante as aulas para facilitar a compreensão, embora a maioria dos materiais de estudo esteja disponível em inglês.

---

**Outro passo em direção à inclusão é o feedback dos estudantes.**

---

No nível do mestrado, o ensino ocorre por meio de uma combinação de aulas interativas e informativas. Os professores frequentemente incentivam as discussões em sala de aula e estão mais dispostos a incorporar e integrar o

conhecimento prévio dos alunos. Embora muitos continuem ensinando de maneira tradicional, alguns professores modificam seu estilo de acordo com as necessidades dos alunos. Ao contrário das aulas de graduação, o inglês é utilizado como o principal meio de instrução, juntamente com os idiomas regionais. No entanto, o uso de TICs permanece em grande parte semelhante ao nível de graduação.

#### A desconexão

Curiosamente, professores que lecionam tanto em cursos de graduação quanto de mestrado mudam seu estilo de ensino e passam do informativo e unidirecional com turmas de nível mais baixo para um estilo mais interativo no nível de pós-graduação. Estudantes de ambos os níveis, no entanto, querem ensino interativo. Para ser preciso, todos eles preferem professores capacitados, interativos, motivadores, amigáveis e de mente aberta – as cinco principais características preferidas de um professor efetivo por estudantes de um estudo de caso conduzido nas IES.

Os administradores institucionais colocam a culpa na escassez de professores e nas salas muito cheias (às vezes com 150 ou mais estudantes em uma única sala de aula) como as duas principais razões para o ensino ineficaz. Os instrutores, por outro lado, culpam os programas de estudo pesados, a carga de trabalho excessiva e a falta de proficiência em inglês do aluno. Esses fatores muitas vezes os forçam a correr e a praticar o ensino prescritivo e rotineiro usando idiomas regionais.

#### Os motivos principais

O estudo em questão descobriu que, desde o final dos anos 1960, a gestão de IES na Índia reduziu substancialmente a autonomia dos professores universitários. Seu papel foi, ao longo do tempo, reduzido a meros empregados de grandes organizações hierárquicas. Isso, junto com a falta de treinamento rigoroso dos professores, resulta em um ensino menos efetivo, especialmente no nível de graduação. No nível do mestrado, os professores usam métodos diferentes, mas há uma limitada avaliação de acompanhamento sobre se esses métodos resultam em aprendizado efetivo. Os alunos são raramente consultados para um feedback detalhado e uma discussão aberta dos desafios. A falta de formação e de exposição a pedagogias de ensino interativas modernas, bem como práticas tradicionais continuadas, também resultaram em uma cultura de ensino orientada à informação, que ganhou aceitação passiva. O recrutamento em larga escala de professores contratuais mal pagos e sem formação adequada agravou ainda mais a situação.

#### Seis princípios para melhoria

- **Gerir o ensino orientado à informação:** Um grande desafio para os professores e formadores de professores é gerir o ensino informativo, baseado na teoria, com uma abordagem instrumental. É importante construir planos estratégicos para redesenhar o papel dos professores como mentores, facilitadores e profissionais colaborativos.

Mecanismos e definições administrativas nos níveis nacional e estadual devem ser (re)desenhados.

- **Promovendo o ensino interativo:** Reverter a longa cultura do ensino unidirecional com a interatividade é extremamente difícil. Esse desafio pode ser resolvido com passos pequenos e progressivos para conectar todos os níveis de educação. Instrutores devem atualizar suas práticas de ensino, trazendo mais componentes interativos. Desnecessário dizer que a formação de professores centrada em pedagogias de ensino analíticas e dialógicas irá ajudar.
- **Uso integrado de TICs em sala de aula:** Melhorar o repertório de conteúdo digital para alunos e professores com recursos online autênticos é necessário para ajudar alunos a se prepararem para as aulas com antecedência. O tempo de ensino em sala de aula pode, assim, ser usado de forma mais eficiente para discussão e reflexão crítica. Fóruns inter e intrainstitucionais online seriam úteis para identificar desafios e soluções inovadoras.
- **Medidas inclusivas:** No contexto do Ensino Superior massificado, um professor precisa administrar salas de aula diversificadas. Soluções práticas, como o uso combinado de inglês e idiomas regionais, inicialmente ajudam os estudantes a entender a aula; mas, para ganhos sustentáveis, é imperativo melhorar a sua proficiência em inglês. Estabelecer laboratórios de idiomas será benéfico. Treinamento especial e apoio são etapas bem-vindas para equipar os alunos com diversos níveis de competência.
- **Feedback construtivo dos estudantes:** Outro passo em direção à inclusão é o feedback dos estudantes. Isso não apenas ajudará os professores a melhorar, mas também permitirá que eles entendam as dificuldades dos estudantes. Embora discussões abertas e feedbacks anônimos possam ajudar a identificar os desafios que os estudantes enfrentam, reuniões cordiais entre professores, estudantes e administração em intervalos regulares são essenciais para interligar as desconexões. Visivelmente, os estudantes abrem-se mais e fornecem feedback crítico quando há confiança.
- **Melhoria geral da infraestrutura, conscientização administrativa e sensibilidade:** Em algumas instituições, a infraestrutura básica requer uma revisão completa; outras precisam atualizar laboratórios, fornecer materiais de uso comum e melhorar sua infraestrutura de TIC. Todas precisam de laboratórios de idiomas modernos. Fundamentalmente, as administrações institucionais precisam entender o ponto crucial do processo de ensino para apoiá-lo total e efetivamente.



**Conclusão**

A Índia precisa melhorar a qualidade de seu Ensino Superior sem demora. Os seis princípios acima são relevantes apenas se implementados com dedicação e planejamento robusto. Há esperança, considerando as recentes iniciativas aceleradas para reformar o ensino na Índia: uma implementação multifacetada e progressiva garantirá sucesso e sustentação.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10694>

## Empregabilidade de graduados na Índia: duras realidades

**Mona Khare**

*Mona Khare é professora do Centro de Pesquisa em Políticas no Ensino Superior (CPRHE) e chefe do Departamento de Finanças Educacionais, Instituto Nacional de Planejamento e Administração Educacional, Nova Deli, Índia. E-mail: mona\_khare@rediffmail.com*

*Este artigo é baseado em um estudo em andamento no CPRHE.*

Enquanto vários acadêmicos defendem a importância de uma educação humanista, aqueles que propagam a importância de uma educação responsiva ao mercado, baseada em competências, estão ganhando terreno rapidamente. O conceito de “competências de empregabilidade” tornou-se o foco de empregadores e empregados tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Nos últimos 20 anos, as definições de empregabilidade mudaram de conjuntos de competências sob demanda para uma visão mais holística de “atributos dos graduados”, incluindo competências pessoais e transferíveis e qualidades centradas na pessoa, a serem desenvolvidas em conjunto com o conhecimento específico do assunto, habilidades e competências. No contexto de um mercado de trabalho dinâmico e de tecnologias que mudam rapidamente, a constante “requalificação” e “aprimoramento” também é importante. Tais demandas – de formar indivíduos holísticos com educação humanista e treinamento profissional, para aumentar suas chances de obter empregos sustentáveis – representam sérios desafios aos sistemas de Ensino Superior em todo o mundo. O problema é mais grave em países como a Índia, não apenas por causa da grande dimensão da população, mas também pelo aumento demográfico de jovens, levando a uma população estudantil crescente e a um setor de Ensino Superior deficiente.

---

**O conceito de “competências de empregabilidade” tornou-se o foco de empregadores e empregados tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento.**

---

**Pouca empregabilidade**

O mercado de trabalho na Índia está acometido por desequilíbrios em termos da força de trabalho de graduados, nos lados da demanda e da oferta. Tais desequilíbrios, combinados com um baixo crescimento do emprego, levam a uma situação precária, com graduados de faculdades e universidades consistentemente abaixo dos padrões exigidos. Estima-se que dificilmente um quarto dos diplomados em Engenharia e apenas 10% dos outros graduados são empregáveis. Um grande grupo de graduados altamente qualificados é forçado a aceitar empregos muito abaixo das suas qualificações educacionais ou a entrar em iniciativas empreendedoras malsucedidas. Isso criou um novo tipo de desequilíbrio entre demanda e oferta: os graduados do Ensino Superior sendo, ao mesmo tempo, super ou subqualificados. Os graduados também são forçados a suplementar e complementar sua educação universitária formal com outras formas de educação baseada em competências, resultando na criação de novas formas de graduação pós-secundária por instituições privadas não-regulamentadas que cobram altas taxas, representando desafios adicionais de equidade e qualidade. Algumas das distorções básicas que explicam os desequilíbrios de demanda-oferta são destacadas abaixo.

- **Disciplinas gerais vs técnicas/profissionais:** Embora o número de graduados do Ensino Superior à procura de empregos tenha aumentado rapidamente nos últimos anos, um colapso por linhas de estudo revela que a maioria é de disciplinas acadêmicas gerais, com graduados em artes no topo da lista. Enquanto isso, no lado da demanda, são os graduados profissional e tecnicamente qualificados que os empregadores estão buscando, mesmo em indústrias e funções profissionais não técnicas. Dados revelam que mais de 70% dos detentores de grau universitários estão atualmente engajados no setor de serviços, com TI e serviços remotos (TleS) e serviços financeiros liderando em uma proporção de mais de 50%. Pode haver duas explicações para este fenômeno. A primeira é que indústrias e ocupações relacionadas à Engenharia e à Ciência estão entre as cinco primeiras em índices de emprego nas principais regiões do mundo nos últimos anos; a segunda é que, comparativamente, este grupo de graduados está mais bem equipado com competências fundamentais para o século 21, pois vêm de

melhores origens socioculturais, econômicas e acadêmicas na Índia. Assim, uma proporção considerável da força de trabalho de graduados acha difícil conseguir emprego, uma vez que o mercado de trabalho para graduados em artes liberais é mais restrito do que para graduados profissionais.

O desafio aqui é duplo. Em primeiro lugar, motivar e treinar jovens para outros setores em crescimento da economia e, segundo, frequentemente melhorar e atualizar as competências oferecidas nos setores de TI/TIeS, especializados em tecnologia, e serviços financeiros, altamente dinâmicos e voláteis, que empregam a grande maioria. É também motivo de grande preocupação que o maior grupo de graduados em programas de ciências não técnicas, gerais e sociais seja generalista com amplo conhecimento socioeconômico, mas sem nenhuma competência técnica específica adequada a um determinado segmento de ocupação.

- **Qualidade:** Os dados revelam que um número considerável de pessoas na Índia requer treinamento de competências, já que a força de trabalho da Índia é caracterizada por sua reduzida base de conhecimentos. Das 500 milhões de pessoas a serem habilitadas até 2020, 25% está no nível “faculdade mais”, o que corresponde a 125 milhões de indivíduos. Educar e treinar essa grande massa em novos domínios de conhecimento e habilidades é assustador. Enquanto as necessidades da indústria mudam rapidamente – das básicas às especializadas – devido à transformação industrial rumo à maior automação e sofisticação, a maioria das instituições de Ensino Superior vê-se incapaz de responder a esses desafios, seja por meio de modificações curriculares ou de colaborações entre indústria e academia, por uma variedade de razões que vão desde restrições infraestruturais e financeiras até de recursos humanos. Exceto algumas instituições de qualidade no topo, o sistema como tal está produzindo graduados equipados apenas com competências básicas, frequentemente de baixa qualidade.
- **Desequilíbrio grau vs diploma:** há um forte tabu “grau vs diploma” na Índia. A proporção de detentores de grau e diploma é de aproximadamente 2:1, enquanto uma proporção de 1:3 faria mais sentido para a economia. Por um lado, há muitos poucos programas de diploma disponíveis em instituições públicas – o setor é dominado por fornecedores privados que cobram altas taxas – e, por outro, a percepção da sociedade sobre a utilidade da graduação para o mercado de trabalho é tal que o prestígio atrelado aos diplomas é baixo. Estes são impedimentos significativos para os jovens ao selecionar seus programas de curso.
- **Equidade:** Finalmente, as disparidades em termos

de competências de empregabilidade têm conotações regionais, socioeconômicas e de gênero. Múltiplos fatores, como antecedentes familiares e culturais, local de residência, qualidade e tipo de educação pregressa, e capacidade e habilidade de acessar aprendizagem adicional, resultam em quocientes diferenciais de empregabilidade entre grupos e indivíduos. O problema das competências é muito mais severo em regiões rurais e semiurbanas. Estudos mostram que a diferença entre a empregabilidade de graduados técnicos entre as cidades de nível I e de nível II é de quase 50%, e é muito maior para os graduados de outras zonas. Meninas e graduados de segmentos social e economicamente desfavorecidos enfrentam maiores desvantagens.

#### Conclusão

O desafio de formar graduados no Ensino Superior empregáveis, e ao mesmo tempo assegurar qualidade e equidade, é considerável. O Ensino Superior na Índia precisa dar um salto da educação pela educação para a educação para o emprego, corrigindo estrategicamente graves distorções sistêmicas e concentrando-se em programas de “competências de empregabilidade sustentáveis”, a fim de facilitar a transição dos graduados para o mundo do trabalho.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10693>

---

## Sindicalização de estudantes de pós-graduação: uma questão unicamente americana?

**Ayenachew A. Woldegiyorgis**

*Ayenachew A. Woldegiyorgis é estudante de doutorado e assistente de graduação no Centro para o Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: [woldegiy@bc.edu](mailto:woldegiy@bc.edu).*

**D**esde a virada do século, a sindicalização de estudantes de pós-graduação tornou-se um fenômeno considerável em faculdades e universidades privadas nos Estados Unidos. Situada no contexto mais amplo do ativismo estudantil e regida pelas leis dos respectivos estados, a sindicalização de estudantes de pós-graduação em universidades públicas tem uma história mais longa e uma disseminação mais ampla. Em instituições privadas – embora o movimento tenha começado nos anos 1950 – sucessivas decisões do

Conselho Nacional de Relações do Trabalho (NLRB), nos últimos 15 anos ou mais, aceleraram a demanda por sindicatos de pós-graduados. Com o impulso para a sindicalização se tornar mais ampla e mais forte e a respectiva objeção das administrações universitárias, há tensões e até rupturas em vários câmpus. Embora a questão continue sendo contenciosa nos Estados Unidos, este artigo procura identificar práticas comparáveis em outros lugares.

### **Categorias gerais**

De um modo geral, os sindicatos de estudantes de pós-graduação podem ser divididos em duas categorias principais. De um lado, no sentido mais tradicional dos "sindicatos estudantis", podemos identificar o corpo coletivo que reúne os estudantes, muitas vezes incluindo alunos de graduação e de pós-graduação. Tais sindicatos, chamados por diferentes nomes em diferentes países (como associação, sindicato, grêmio, conselho, parlamento, governo, organização etc.), expressam o interesse comum e preocupações dos estudantes não apenas em assuntos diretamente relacionados a eles, mas também em uma gama de questões sociais, econômicas e políticas mais amplas. De outro lado, os sindicatos de estudantes de pós-graduação, às vezes também referidos como sindicatos de funcionários de pós-graduação – o tipo de sindicatos que atualmente são um tópico importante em universidades privadas nos Estados Unidos –, representam os interesses de uma categoria específica de estudantes de pós-graduação. Eles são particularmente preocupados com os benefícios e direitos trabalhistas dos estudantes de pós-graduação que prestam serviços às suas universidades em troca de compensação.

### **Organização**

Em vários países da Europa, incluindo Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Países Baixos, Noruega e Suécia, candidatos a doutorado são considerados funcionários em vez de estudantes. Portanto, eles podem tornar-se membros dos respectivos sindicatos. Por exemplo, a Associação Sueca de Professores Universitários (uma associação de 23 sindicatos independentes) e o Sindicato Finlandês de Pesquisadores e Professores Universitários (o maior no país) recebem candidatos a doutorado como membros, quando certos requisitos são atendidos. No último caso, por exemplo, um estudante deve ter ao menos um contrato de um ano de trabalho com a universidade.

Em outros casos, os sindicatos de estudantes de pós-graduação podem ser organizados como extensões de sindicatos de trabalhadores em outros setores, como o United Auto Workers, nos Estados Unidos, e a União Canadense de Funcionários Públicos, no Canadá. Em outros lugares, como na Austrália e no Reino Unido, os sindicatos de estudantes de pós-graduação estão sob o guarda-chuva das organizações estudantis e são frequentemente apoiados pelas respectivas universidades.

---

**Tanto na Austrália quanto no Reino Unido, a adesão a sindicatos de estudantes de pós-graduação é automática após o registro em qualquer um dos programas de pós-graduação das respectivas universidades.**

---

### **Propósito**

Nos Estados Unidos, os sindicatos de estudantes de pós-graduação se veem como extensões de sindicatos de trabalhadores, dos quais recebem apoio. Eles buscam autorização legal para representar estudantes de pós-graduação em negociações coletivas, especificamente em negociações contratuais para, entre outros, pagamento, benefícios e condições de trabalho. Em um caso comparável no Canadá, várias instituições líderes têm sindicatos de assistentes de ensino e pesquisa desde a década de 1970. O primeiro desses sindicatos foi fundado em 1973, na Universidade de Toronto, que, entre 1975 e 1977, efetivamente negociou para reduzir disparidades significativas nos pagamentos e estabelecer procedimentos para contratação, agravos e resolução de conflitos.

Embora o objetivo principal dos sindicatos estudantis na maior parte dos lugares seja representar e defender os interesses da população estudantil em geral, mesmo os poucos sindicatos específicos para estudantes de pós-graduação diferem de certa forma do esforço de sindicalização dos estudantes de pós-graduação nos Estados Unidos. Por exemplo, a União de Pós-Graduação da Universidade de Cambridge (um dos poucos sindicatos de estudantes no Reino Unido exclusivo para estudantes de pós-graduação) declara como seu principal objetivo "o avanço da educação" de seus membros. O sindicato tem como objetivo promover os interesses e o bem-estar de seus membros, ser um canal entre seus membros e a universidade e órgãos externos à universidade, além de proporcionar atividades sociais, culturais, esportivas e recreativas. Os objetivos e os focos dos sindicatos de estudantes de pós-graduação são os mesmos em outras instituições líderes no Reino Unido, como a Universidade de York, o Imperial College London e a Universidade de Kent, para mencionar alguns.

Da mesma forma, na Austrália, as associações de estudantes de pós-graduação em instituições proeminentes, como a Universidade de Melbourne, bem como o Conselho de Associações Australianas de Pós-Graduação, têm como objetivo promover os interesses gerais de educação e bem-estar dos estudantes. Como a voz nacional dos estudantes de pós-graduação, o conselho serve como uma fonte autorizada de informações sobre questões relevantes e trabalha com órgãos governamentais e não-governamentais para influenciar as políticas de Ensino Superior.

É, no entanto, injusto retratar os sindicatos de estudantes de pós-graduação nos Estados Unidos como exclusivamente preocupados com benefícios para seus

membros. Embora os benefícios econômicos e a estabilidade no trabalho sejam questões predominantes, os organizadores da campanha de sindicalização em diferentes instituições também levantaram questões educacionais e não-educacionais, incluindo qualidade da educação, relações de gênero, diversidade e inclusão, identidade sexual, estudantes imigrantes e indocumentados etc.

#### Filiação

Tanto na Austrália quanto no Reino Unido, a adesão a sindicatos de estudantes de pós-graduação é automática após o registro em qualquer um dos programas de pós-graduação das respectivas universidades, incluindo os programas de mestrado em pesquisa. Não há requisitos relacionados a emprego na universidade durante a matrícula. Na verdade, em algumas instituições (por exemplo, a Universidade de Cambridge), pesquisadores pós-graduados e pós-doutorados que não são estudantes, estudantes de pós-graduação visitantes de outras universidades e cônjuges ou parceiros de membros titulares são elegíveis como “membros associados” e se beneficiam de diferentes serviços oferecidos pelo sindicato. Em outras (por exemplo, a Universidade de York), recém-formados são qualificados para serem membros e podem servir em posições de liderança sindical. Os sindicatos são frequentemente afiliados à universidade e recebem apoio como qualquer outra organização estudantil.

Nos Estados Unidos, a elegibilidade para se tornar um membro de um sindicato é restrita pela condição de emprego. Na verdade, durante décadas, a questão sobre professores da pós-graduação e assistentes de pesquisa poderem ou não se sindicalizar está ligada à questão de se eles podem ou não ser considerados empregados. Em sua decisão mais recente, o NLRB, em 2016, definiu amplamente o requisito para permitir que qualquer pessoa, incluindo universitários, busque a negociação coletiva, desde que eles prestem serviços à universidade em troca de compensação. Isso provavelmente continuará a tornar a filiação uma questão controversa.

Em geral, a literatura sobre sindicalização de estudantes de pós-graduação revela três tendências: estudantes de pós-graduação com contratos de trabalho, geralmente considerados como empregados e capazes de ingressar em sindicatos (por exemplo, Finlândia, Suécia etc.); estudantes de pós-graduação considerados como estudantes e representados apenas por uniões/associações de interesse geral (por exemplo, Austrália e Reino Unido); e estudantes de pós-graduação considerados tanto estudantes como funcionários e aptos a participar de sindicatos (por exemplo, Canadá e Estados Unidos). O que é único nos Estados Unidos talvez seja o fato de, por mais contencioso que seja, o esforço de sindicalização deve continuar vigorosamente, alimentado pelo sentimento contra a crescente corporativização das instituições de Ensino Superior, que alguns associam fortemente à “exploração” de estudantes de pós-graduação e corpo docente adjunto. Isto é, possivelmente, ainda mais exacerbado pelas sempre crescentes taxas e anualidades que deixam os pós-graduados com uma pilha de dívidas, e o

clima político de completa divisão.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10695>

## O futuro da educação universitária americana

**Michael S. McPherson e Francesca B. Purcell**

*Michael S. McPherson é presidente emérito da Fundação Spencer e co-presidiu a Comissão sobre o Futuro da Educação Universitária da Academia de Artes e Ciências dos Estados Unidos. E-mail: [mmcpherson@spencer.org](mailto:mmcpherson@spencer.org). Francesca B. Purcell é diretora de programa, programa Educação e o Desenvolvimento do Conhecimento na Academia de Artes e Ciências, Estados Unidos. E-mail: [fpurcell@amacad.org](mailto:fpurcell@amacad.org).*

*Para ler O Futuro da Educação Universitária, O Futuro da América, e outras publicações da Comissão sobre o Futuro da Educação Universitária, por favor visite [www.amacad.org/cfue](http://www.amacad.org/cfue).*

O progresso em direção ao ensino básico e secundário universal na maioria dos países tem sido lento e difícil, mas a tendência global ao longo do tempo é rumo a uma maior oportunidade para mais estudantes de diferentes origens e regiões. Com base em sua história de expansão educacional para jovens aprendizes, os Estados Unidos estão agora se aproximando do acesso universal à educação pós-secundária, com quase 90% dos graduados no ensino médio se matriculando em uma faculdade ou universidade de dois ou quatro anos durante a fase jovem adulta. Infelizmente, sérias limitações devem ser enfrentadas para que mais estudantes obtenham os benefícios econômicos e pessoais que acompanham a educação universitária e que o país continue a ser uma nação democrática de oportunidades econômicas. Para garantir que os estudantes recebam a educação que precisam, devemos nos concentrar na conclusão e na acessibilidade, enquanto enfatiza-se a qualidade de maneira mais forte.

#### Melhorando a conclusão e a acessibilidade

Como muitas instituições de Ensino Superior em todo o mundo, faculdades e universidades americanas têm dificuldades com a conclusão e acessibilidade. Nos Estados Unidos, pouquíssimos alunos se formam, com apenas cerca de 55% dos alunos concluindo uma credencial universitária. Mais estudantes estão emprestando mais dinheiro para pagar a faculdade, com mais de 60% fazendo empréstimos; e aqueles que não se formam são os mais propensos a terem problemas para pagar seus empréstimos, limitando ainda mais a sua oportunidade econômica. Estes obstáculos são particularmente graves para minorias sub-representadas e estudantes de famílias de baixa renda, o que significa que o



país está perdendo grandes reservas de potencial humano. Muitas instituições, grupos diretivos e pesquisadores se concentram agora na conclusão e na acessibilidade, e muitas práticas promissoras mostram resultados sólidos. Por exemplo, a Universidade Estadual da Flórida aumentou suas taxas de conclusão de 63% para 79% no período de alguns anos, usando dados para identificar barreiras e implementar estruturas de apoio para ajudar estudantes. Os programas de empréstimo baseados na renda australianos e ingleses são exemplares em ajudar a reduzir as taxas de inadimplência, e os Estados Unidos deveriam se inspirar nesses modelos.

Além da conclusão e da acessibilidade, maior atenção precisa ser dada aos propósitos da aprendizagem que ocorre durante a faculdade, e como podemos cumprir realisticamente essa promessa de prosperidade futura.

#### **Levando o ensino na faculdade mais a sério**

Debates sobre o valor da educação vocacional versus as artes liberais têm um longo histórico nos Estados Unidos, mas essa aparente divisão é uma escolha falsa; graduados na faculdade precisam dominar uma gama de competências acadêmicas, práticas e cívicas. Estudantes de todos os campos precisam adquirir uma gama de habilidades associadas às artes liberais, como comunicação, pensamento crítico e trabalho em equipe, além de competências técnicas e práticas. Esses estudantes terão a melhor chance de ter um desempenho efetivo no trabalho, participar de suas comunidades e aprender durante suas vidas.

Nos últimos 40 anos, um corpo crescente de pesquisas aprofundou a nossa compreensão de como as pessoas aprendem e, por sua vez, trouxe ideias sobre como os professores podem ensinar melhor. Essas pesquisas oferecem uma série de práticas de ensino baseadas em evidências, associadas a uma série de resultados positivos, incluindo maior aprendizado do aluno, reduções nas lacunas de desempenho e aumento da persistência. No entanto, o uso de técnicas de ensino baseadas em evidências em todas as 4,7 mil faculdades e universidades do país não é a norma, embora o principal determinante de uma educação de qualidade seja a relação de ensino e aprendizagem entre docente e alunos.

Em muitas instituições, mais atenção é dada à pesquisa dos docentes do que ao ensino dos docentes. Há relativamente pouco foco em medir e observar o desempenho de ensino, exceto por questionários de estudantes, que geralmente são um fraco indicador de desempenho. As coisas que sabemos que funcionam não são amplamente utilizadas. Por exemplo, o setor educacional K-12, do ensino primário ao ensino médio, mostra que a observação rigorosa das salas de aula por indivíduos treinados e com formas organizadas de prover feedback pode ser muito eficaz para melhorar o desempenho de ensino. No entanto, essa prática está longe de ser a norma nas salas de aula das faculdades americanas.

---

**Esses obstáculos são particularmente graves para minorias sub-representadas e estudantes de famílias de baixa renda, o que significa que o país está perdendo grandes reservas de potencial humano.**

---

A realidade é que a principal ocupação da maioria dos professores universitários é o ensino de alunos de graduação, não obstante geralmente recebam pouco treinamento inicial, apoio contínuo ou reconhecimento por esse trabalho fundamental. Além disso, o número crescente de professores “temporários” – uma tendência internacional – permite que as instituições economizem dinheiro apostando mais fortemente em instrutores em regime de meio-período, com contratos de curto prazo, que recebem menos, têm poucos benefícios e estabilidade mínima no emprego, e frequentemente não têm voz ativa na governança. Ainda mais preocupante, eles geralmente têm pouco tempo e oportunidade de se envolver com os alunos. E, no entanto, docentes temporários agora formam pelo menos metade do corpo docente instrucional nas universidades públicas de pesquisa do país e mais de 80% em nossas faculdades públicas comunitárias de dois anos.

Em resumo, o ensino nas faculdades precisa ser levado muito mais a sério. Mesmo que os Estados Unidos formem mais alunos e reduzam os níveis de endividamento, esta será uma vitória vazia e dispendiosa se os alunos não estiverem equipados com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para conduzir bem em suas vidas.

#### **Fazendo progresso**

A transformação de uma força de trabalho docente enraizada em conhecimentos disciplinares para incluir conhecimentos pedagógicos não será fácil. Faculdades e universidades precisam primeiro sinalizar inequivocamente que se importam com o ensino. Mais instituições devem dar mais peso a práticas de ensino eficazes quando os professores estão sendo avaliados para promoção ou renovação de contrato. Isso deve ser acompanhado por meio de mentoria e outros recursos estruturados disponíveis para o corpo docente. Esses professores – e há muitos – que dedicam tempo e energia para melhorar seu ensino precisam ser destacados e recompensados.

As instituições devem estar dispostas a encontrar os recursos e a determinação para melhorar as condições de trabalho dos professores em regime de meio-período e, quando possível, mudar essas posições para tempo integral com contratos de longo prazo. Suspeitamos que, para muitos desses docentes, o tratamento respeitoso e uma voz na governança contam, no mínimo, tanto quanto o dinheiro extra no salário. Sem essas mudanças, será difícil progredir de maneira substancial.

Devemos reconsiderar também todo o conceito do que significa ser um profissional de ensino. Programas de mestrado e doutorado que formam estudantes que passam a ensinar no nível pós-secundário devem incluir oportunidades significativas de treinamento de professores. Atualmente, o doutorado é quase exclusivamente um diploma de pesquisa e não um diploma de ensino, embora muitos estudantes de doutorado continuem a ensinar em período integral.

Embora o Ensino Superior americano enfrente enormes desafios, também existem reais motivos para otimismo. Para todas as dúvidas levantadas sobre os benefícios de uma educação universitária, ela cumpre suas promessas de maior

prosperidade social e individual; mais instituições estão melhorando seus esforços para formar estudantes; e as oportunidades tecnológicas promovidas com cuidado estão aumentando o sucesso dos alunos. O progresso não é garantido, e as coisas boas só acontecerão com um esforço sustentado, mas se pudermos manter o foco no trabalho, combinando paciência com urgência, poderemos, por meio da educação universitária, fazer grandes avanços como indivíduos e como nação.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10696>

**NOVAS PUBLICAÇÕES**

(Nota do editor: São bem-vindas sugestões de leitores de livros sobre o Ensino Superior publicados especialmente fora dos Estados Unidos e Reino Unido. Esta lista foi compilada por Edward Choi, assistente de pós-graduação no CIHE.)

Albright, James, ed. *Educação Terciária Inglesa no Vietnã*. Routledge, 2018. 190 pp. £ 95.00 (hb). Website: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Arday, Jason, e Heidi Safia Mirza, eds. *Desmantelando a Raça no Ensino Superior*. UK: Palgrave Macmillan, 2018. 396 pp. \$49.99 (sb). Website: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com)

Badran, Adnan, Elias Baydoun, e John R. Hillman, eds. *Universidades em Países Árabes: Uma Necessidade Urgente de Mudança: Sustentando a Transição para um Futuro Pacífico e Próspero*. Springer International Publishing, 2018. 317 pp. \$129 (hb). Website: [www.springer.com](http://www.springer.com)

Fardoun, Habib M., Kevin J. Downing, e Mandy Mok, eds. *O Futuro do Ensino Superior no Oriente Médio e África*. Springer International Publishing, 2018.

249 pp. \$59.99 (hb). Website: [www.springer.com](http://www.springer.com)

Gacel-Avila, Jocelyne, e Scilia Rodríguez-Rodríguez. *Internacionalização do Ensino Superior na América Latina e Caribe. Um Balanço*. Universidad de Guadalajara, 2018.

Huisman, Jeroen, Anna Smolentseva, e Isak Froumin, eds. *25 anos de transformações dos sistemas de Ensino Superior em países pós-Soviéticos: Reforma e Continuidade*. Springer International Publishing, 2018. 482 pp. \$31 (hb). Website: [www.springer.com](http://www.springer.com)

Johnstone, Christopher J., e Li Li Ji, eds. *A Ascensão da China – Cooperação Internacional dos EUA no Ensino Superior: Visões do Terreno*. Países Baixos: Brill, 2018. 224 pp. \$104 (ebook). Website: [brill.com](http://brill.com)

Karaganis, Joe, ed. *Bibliotecas Fantasma: Acesso ao Conhecimento no Ensino Superior Global*. Cambridge, MA: MIT Press, 2018. 320 pp. \$25 (pb). Website: [mitpress.mit.edu](http://mitpress.mit.edu)

Kelchen, Robert. *Responsabilidade do Ensino Superior*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018. 272 pp. \$39,95 (hb). Website: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Mitchell, Brian C. *Como Administrar uma Faculdade: Um Guia Prático para Fiduciários, Professores, Administradores e Decisores Políticos*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 216 pp. \$27.95 (pb). Website: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Pan, Suyan, e Joe Tin-Yau Lo. *Ensino Superior e a Ascensão Global da China: Uma Perspectiva Neo-tributária*. Routledge, 2018. 120 pp. £ 115.00 (hb). Website: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Phillips, Susan D., e Kevin Kinser, eds. *Acreditação no Limite: Desafiando a Garantia de Qualidade no Ensino Superior*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 304 pp. \$44.95 (hb). Website: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Picciano, Anthony G. *Educação online: Alicerces, Planejamento e Pedagogia*. Routledge, 2018. 194 pp. £ 35.99 (pb). Website: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Scott, Robert A. *Como Funcionam os Conselhos Universitários: Um Guia para Fiduciários, Autoridades e Líderes do Ensino Superior*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 224 pp. \$27.95 (pb). Website: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Shyam, Sharma. *Escrevendo Apoio para Estudantes de Pós-Graduação Internacionais: Promovendo a Transição e o Sucesso*. Routledge, 2018. 230 pp. £ 115.00 (hb). Website: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Sin, Cristina, Orlanda Tavares, Sónia Cardoso, e Maria João Rosa, eds. *Ensino Superior Europeu e o Mercado Interno*. UK: Palgrave Macmillan, 2018. 379 pp. \$149.99 (hb). Website: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com)

Srinivasan, Shashikala. *Educação Liberal e seus Descontentes: A Crise na Universidade Indiana*. Routledge India, 2018. 246 pp. £ 115.00 (hb). Website: [www.routledge.com](http://www.routledge.com)

Tolley, Kim, ed. *Professores na Economia "Gig": Sindicalizando Professores Adjuntos na América*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 240 pp. \$34.95 (pb). Website: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)

Trachtenberg, Stephen Joel, e Gerald B. Kauvar. *Faculdades e Universidades Líderes: Lições de Líderes do Ensino Superior*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 328 pp. \$34.95 (hb). Website: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu)



Centro para Ensino Superior Internacional  
 Boston College  
 Champion Hall  
 Chestnut Hill, MA 02467-3813  
 EUA

CORRESPONDÊNCIA  
 DE PRIMEIRA CLASSE  
 PRÉ-CLASSIFICADA  
 E.U.A. POSTAGEM  
 PAGA  
 N. READING MA

## NOVAS PUBLICAÇÕES DO CIHE

- Hans de Wit, Laura Rumbley, e Dara Melnyk, eds. Centro para Ensino Superior Internacional do Boston College, Revisão Anual, 2017–2018, *Perspectivas CIHE no. 9*, publicada em 2018. Este relatório oferece uma visão geral das nossas atividades no ano acadêmico e apresenta uma coleção de artigos – originais ou recentemente publicados – de estudantes de pós-graduação, pesquisadores convidados e acadêmicos visitantes, assim como do diretor fundador Philip G. Altbach, diretora associada Laura E. Rumbley, e o diretor Hans de Wit. Estamos orgulhosos dos muitos produtos que criamos e os resultados conquistados ao longo do ano, e este relatório ilustra as nossas realizações.
- Hans de Wit, Laura E. Rumbley, Fiona Hunter, Edward Choi, e Lisa Unangst, editores da seção “Ensino Superior como uma Realidade Global”. Em J. C. Shin, P. Teixeira (eds.), *Enciclopédia de Sistemas e Instituições Internacionais de Ensino Superior*, no prelo. Springer Science+Business Media: Dordrecht. Esta seção inclui 60 contribuições de autores de todo o mundo sobre internacionalização e globalização no Ensino Superior.
- Hans de Wit, Andrés Bernasconi, Visnja Car, Fiona Hunter, Michael James, e Daniela Véliz, eds. *Identidade e Internacionalização em Universidades Católicas: Explorando Caminhos Institucionais em Contexto*. Série Perspectivas Globais em Ensino Superior, Volume 41. Brill/Sense, 2018 (<https://brill.com/abstract/title/39121>). Esta publicação explora a relação entre a identidade católica e missão e a internacionalização em universidades católicas de diferentes tipos e localizadas em diferentes contextos. Inclui 16 estudos de caso da América Latina, Estados Unidos, Ásia-Pacífico e Europa, e capítulos sobre perspectivas regionais sobre o Ensino Superior católico, assim como, mais especificamente, o Ensino Superior jesuíta, a rede global de universidades

La Salle e a internacionalização nos Estados Unidos, América Latina, região Ásia-Pacífico e Europa.

### Centro para Ensino Superior Internacional (CIHE) The Boston College

*Na vanguarda do Ensino Superior Internacional.*

#### Assine

International Higher Education  
<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

#### Explore

Master of Arts in International Higher Education  
<https://www.bc.edu/IHEMA>

#### Desenvolva

Graduate Certificate in International Higher Education  
<https://www.bc.edu/IHECert>

#### Participe

#### Considere escrever para uma de nossas publicações:

International Higher Education  
<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

The World View  
<https://insidehighered.com/blogs/world-view>

Educación Superior en América Latina  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/>