

TRADUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO NO BRASIL:

SEMESP



ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL (International Higher Education)

NÚMERO 89: PRIMAVERA 2017

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

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

O periódico é um reflexo da missão do Centro para fomentar uma perspectiva internacional que contribuirá para esclarecer a política e a prática. Através 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>.

Parceria com a **Universidade World News (UWN)**

A partir deste ano, em janeiro de 2017, o CIHE se orgulha da parceria com a UWN, uma fonte online amplamente reconhecida e estabelecida para notícias e comentários atuais sobre o Ensino Superior internacional. Nós temos o prazer de apresentar a UWN na IHE e ter a IHE no site e no boletim mensal da UWN.

For weekly global higher education news and comment see our partner:

**University
World News**



THE GLOBAL WINDOW ON HIGHER EDUCATION
www.universityworldnews.com

A crise da internacionalização na Era Trump e do Brexit

- 2 Reação contra os "outros"
Gary Rhoades
- 3 Trump e a chegada da revolução na internacionalização
Philip G. Altbach e Hans de Wit
- 5 Mobilidade do corpo docente na Era Trump e do Brexit
Liudvika Leisyte e Anna-Lena Rose

Rankings

- 7 Os rankings conduzem a um melhor desempenho?
Simon Marginson
- 9 Rankings na Era da Massificação
Philip G. Altbach e Ellen Hazelkorn

A profissão acadêmica

- 11 A profissão acadêmica em risco
Martin J. Finkelstein
- 12 Tajiquistão: Desafios universitários e o professorado
Zumrad Kataeva

Questões internacionais

- 14 Tornando o ano sabático uma realidade: Questões para reflexão
Doria Abdullah
- 16 Construção da capacidade de pesquisa e campi filiais
Jason E. Lane e Hans Pohl

Foco na África

- 17 Sudão do Sul: Vivendo com desafios
Kuyok Abol Kuyok
- 20 Desigualdade de gênero em programas africanos de Engenharia
Eric Fredua-Kwarteng e Catherine Effah

Mobilidade estudantil

- 21 Mongólia: Ensino Superior e mobilidade
Bryce Loo
- 23 Ensino online transfronteiriço
Rachael Merola

Questões latino-americanas

- 25 O dilema brasileiro do Ensino Superior com fins lucrativos
Marcelo Knobel e Robert Verhine
- 27 Colômbia: Desafios de uma mudança acelerada
Ivan F. Pacheco

Departamentos

- 30 Novas publicações

Reação contra os "outros"

Gary Rhoades

Gary Rhoades é professor e diretor do Centro para o Estudo do Ensino Superior, Universidade do Arizona, Estados Unidos. E-mail: grhoades@email.arizona.edu.

Com implicações profundas para o Ensino Superior, a política no Ocidente é marcada por uma reação contra os "outros", contrária a grupos diferentes das etnias europeias tradicionalmente dominantes. Em parte, isso se manifestou nos movimentos populistas de direita que varreram o mundo no ano passado. Candidatos e campanhas nacionalistas desafiaram partidos políticos estabelecidos, instituições (incluindo universidades) e ortodoxias sobre o livre trânsito de pessoas e bens e os benefícios da crescente internacionalização e diversidade. A reação também atravessou e movimentou a desconstrução política do pacto social democrático e do estado de bem-estar. Isso fica evidente nos ataques sistemáticos e desinvestimento nas instituições do setor público, incluindo a educação de nível superior.

Anti-internacionalização

A reação contra a internacionalização é, digamos, global. Em um país e região após o outro, seja no caso do Brexit e da comunidade europeia, ou nas campanhas e plataformas, entre outras, de Donald Trump, Norbert Hofer do Partido da Liberdade da Áustria, ou Marine Le Pen da Frente Nacional Francesa, há mobilizações contra (i)migrantes, muçulmanos e contra a própria ideia de multiculturalismo. Na sua essência e no seu pior, essas campanhas expressam os elementos mais feios e sombrios da história nacional e humana. E, em cada uma, há uma forte ênfase na temática da reconquista das glórias idealizadas do passado da nação, lutando contra o influxo atual e futuro de pessoas e ideias que prejudicam a cultura histórica dominante.

O que isso significa para as universidades

As universidades têm sido em grande parte ausentes ou ineficazes em relação a essas campanhas. No entanto, o discurso, as políticas e as práticas da reação populista de direita são contrárias ao que as universidades, na melhor das hipóteses, defendem. Mais do que isso, assim como as políticas públicas neoliberais dos políticos dominantes que reduziram as verbas para a educação, a direita populista culpa e aponta a educação terciária como parte do problema e

não da solução para o que aflige a sociedade. Na verdade, as referidas ideologias multiculturais progressistas e politicamente corretas das universidades, bem como o seu internacionalismo, são aviltadas e demonizadas, e utilizadas como uma razão para a redução do apoio público. O recrutamento, contratação, aceitação e até mesmo celebração dos "outros" e da diferença tornam o Ensino Superior público, no seu melhor aspecto progressivo e inclusivo, anátema para os demagogos e ideólogos da direita.

Como as universidades se tornaram mais diversas quanto às questões acima, elas receberam proporcionalmente menos verbas do governo. Em nenhum lugar isso fica mais claro do que nos Estados Unidos, onde a mudança demográfica tem sido acompanhada do desinvestimento público. Embora ainda desigual, o maior acesso das demografias crescentes de estudantes – de baixa renda, estudantes negros e imigrantes – ao Ensino Médio acompanhou a redução no repasse público, espelhando desenvolvimentos na educação básica e secundária. Este padrão é menos evidente na Europa, onde as universidades experimentaram uma infusão muito menor de minorias étnicas domésticas. No entanto, lá também existe alguma evidência do aumento no recrutamento de estudantes internacionais vir acompanhado por tensões em comunidades locais e na política nacional. Isso tem sido observado particularmente na Grã-Bretanha. Mas também no continente, onde as universidades e as instituições educacionais de forma geral estão mais propensas a articular e apoiar o que a chanceler alemã Angela Merkel tem denominado *Willkommenskultur* (cultura de boas-vindas).

Realinhando as desigualdades de classe e incluindo "outros"

Ao mesmo tempo, há um outro lado para as universidades, assim como há para o populismo de direita. As universidades têm uma longa história de exclusão por gênero, etnia e classe social. Para os populistas, universidades são parte do establishment – elas são elites decadentes. Essa caracterização não é inteiramente imprecisa.

Apesar da expansão das oportunidades de educação terciária para os filhos e filhas de famílias da classe trabalhadora, muitas universidades continuam melhor servindo as elites, nacionalmente e globalmente. Além disso, como negócios corporativos, quando os mercados internos de consumidores potenciais (ou seja, no Ensino Superior, estudantes tradicionais) estagnaram, as universidades voltaram-se para mercados globais de estudantes internacionais desproporcionalmente privilegiados. Esses estudantes que estudam no exterior, seja no programa Erasmus na Europa ou em geral, são consideravelmente mais

propensos a vir de famílias com condições econômicas e educacionais mais favorecidas do que outros estudantes.

Quem se beneficia, então, em termos de classe, com a internacionalização? Muitas vezes, as instituições que recrutam estudantes internacionais, em sua maioria privilegiados, estão ao mesmo tempo ignorando os estudantes locais, geralmente em seus bairros e, em sua maioria, não privilegiados. A maioria das universidades de elite seria culturalmente diversificada tanto por meio da ampliação do acesso a estudantes de baixa renda de várias origens étnicas e nacionalidades em sua cidade, quanto por meio do recrutamento de estudantes internacionais (e de outros estados, no caso dos Estados Unidos) relativamente mais privilegiados.

Recentemente, a Universidade de Cambridge publicou um relatório soando o alarme sobre os efeitos adversos do Brexit sobre Cambridge e sobre o Ensino Superior britânico em geral. Eu duvido que uma família da classe trabalhadora média no interior industrial – assolada por décadas de turbulência e declínio econômico na admirável "nova economia" – cantaria uma triste canção para Cambridge ou para seus catedráticos. Aqueles 15-20% das pessoas que vivem na pobreza em Cambridge também não o fariam. Isto é compreensível. Porque a nova economia parece ser muito parecida com a velha economia, em termos de quem usufrui os melhores benefícios e quem faz o trabalho mais pesado.

A reação também atravessou e movimentou a desconstrução política do pacto social democrático e do estado de bem-estar.

As desigualdades de classe entre o trabalho e o capital estão aumentando internacionalmente, abalando nossos pactos e instituições democráticas e sociais. Acadêmicos universitários e executivos devem certamente redobrar seus esforços e descobrir novas maneiras de trabalhar mais efetivamente contra a xenofobia – e o racismo, a misoginia e a homofobia – que tanto define o populismo de direita. Mas nós também faríamos bem em aprender uma lição da escalada do populismo, comprometendo-nos a transpor a divisão de classes sociais que assola a Academia e a sociedade, dividindo-nos entre nações: dos relativamente poucos que têm e dos muitos que não têm. Precisamos encontrar meios de compreender melhor a nossa responsabilidade social para democratizar as sociedades em que estamos. Isso deveria significar reequilibrar e aprimorar o global e o

local, para melhorar as oportunidades e as vidas da classe social "outros", nacional e internacionalmente, que continua a ser invisível e relegada ao esquecimento educacional pelos nossos sistemas políticos, de práticas e de crenças na Academia.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9756>

Trump e a chegada da revolução na internacionalização do Ensino Superior

Philip G. Altbach e Hans de Wit

Philip G. Altbach é professor pesquisador e diretor fundador e Hans de Wit é professor e diretor, Centro para Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: altbach@bc.edu; dewitj@bc.edu.

Nos últimos meses, nós temos visto o início de uma mudança de marés nos padrões de internacionalização do Ensino Superior que foram enraizados e rapidamente expandidos ao longo da última metade do século. O mini tsunami mais recente é a implementação de várias restrições sobre os cidadãos de sete países predominantemente muçulmanos de entrar nos Estados Unidos, e os estragos que isso gerou. O Brexit, os governos nacionalistas protecionistas na Polônia e na Hungria e a ascensão da direita populista na Europa são partes do que poderia ser chamado de "Nova Ordem Mundial" da internacionalização do Ensino Superior. Enquanto alguns observadores sentem que os padrões atuais vão continuar, nós discordamos. Não estamos argumentando que a mobilidade terminará ou que a comunidade acadêmica em si está abandonando a internacionalização como um objetivo, e certamente não que os interesses comerciais que entraram recentemente no "mercado" da internacionalização vão parar. Mas nós acreditamos sim que estamos no início de um período de mudança fundamental.

Deve-se ter em mente que a internacionalização do Ensino Superior é um conjunto de conceitos e uma série de programas operacionais. Os conceitos incluem um reconhecimento dos elementos positivos da globalização e a compreensão de que ela é um elemento permanente da economia mundial; um compromisso com o entendimento global; respeito pelas diversas culturas; e uma sociedade aberta acolhendo a cooperação entre diferentes parceiros

políticos, culturais e econômicos. A internacionalização é também frequentemente vista como parte do "poder de influência" de uma nação. O lado operacional da internacionalização se tornou nos últimos anos um grande negócio – muitos bilhões de dólares, euros e outras moedas são gastos em programas de internacionalização e ganhos por universidades, empresas privadas e uma vasta gama de fornecedores, companhias de seguros, recrutadores e outros. Os estudantes internacionais contribuíram com mais de US\$ 32,8 bilhões para a economia dos Estados Unidos. E as universidades britânicas ganham atualmente em torno de um oitavo da sua renda com mensalidades pagas por estudantes internacionais. Estes estudantes também contribuem com aproximadamente £ 7 bilhões por ano para a economia.

Embora os aspectos mais idealistas da internacionalização tenham sido modificados nos últimos anos pela comercialização e a busca pelo lucro, os objetivos básicos são, e permanecerão, razoavelmente estáveis. Em geral, a comunidade acadêmica continuará comprometida com esses objetivos positivos. O lado operacional provavelmente será seriamente subvertido, com implicações consideráveis para estudantes em mobilidade internacional, acadêmicos buscando mobilidade no exterior ou colaboração e para universidades e governos que dependem de receitas advindas da mobilidade em todos os seus aspectos. O futuro de mais de 200 campi filiais internacionais, patrocinados principalmente pelas universidades europeias e americanas, localizados em todo o mundo – muitos em países de maioria muçulmana – podem estar em risco.

Ao mesmo tempo, nós veremos muitas universidades e seus professores e alunos nos Estados Unidos e na Europa resistirem a essas tendências e tomarem iniciativas para promover solidariedade, cooperação e intercâmbios internacionais.

Realidades externas

As realidades políticas globais estão mudando a todo momento, como mostrado pelas restrições de imigração da administração Trump. Pode-se esperar uma maior implementação do "escrutínio extremo". A mudança de políticas pelo governo britânico relativas à definição de estudantes internacionais como imigrantes também criou instabilidade. Mudanças nas políticas e

nas opiniões sobre o papel do estudante e a mobilidade acadêmica podem ser esperadas no futuro próximo em alguns países europeus. No ano do 35º aniversário do emblemático programa europeu Erasmus, o futuro deste programa e de outros na cooperação em pesquisa e na construção da capacidade de Ensino Superior pode estar ameaçado ou enfrentará cortes orçamentais severos, como resultado dos crescentes sentimentos antieuropeus entre partidos de direita e seus apoiadores. No Ocidente, a tendência de "fechamento das fronteiras", ou pelo menos o endurecimento das restrições, pode muito bem piorar. Não está claro se os países afetados pelas políticas discriminatórias ocidentais irão retaliar, criando uma espécie de "guerra comercial" pela internacionalização do Ensino Superior.

Há também contraexemplos. O Canadá deixou claro que manterá suas portas abertas e expandirá os programas de mobilidade internacional, mantendo disponível um caminho para a cidadania para graduados de outros países. Outros, incluindo China e Índia, devem fortalecer suas políticas destinadas a atrair funcionários e estudantes internacionais. A tendência atual de aumento da mobilidade nas regiões da Ásia, América Latina e África, e entre essas regiões, vai acelerar.

A retórica e as políticas de Trump, May e outros nem sequer precisam ser totalmente implementadas. Ocorrências de hostilidade e práticas discriminatórias, incidências de assédio no cruzamento de fronteiras, dificuldades na obtenção de vistos e inúmeros outros problemas, reais ou presumidos, afetarão a forma como as pessoas pensam sobre mobilidade e internacionalização. O gênio está fora da garrafa e não pode ser colocado de volta com facilidade.

A internacionalização tem sido percebida como um conceito ocidental, beneficiando principalmente o mundo desenvolvido. Com o Ocidente se fechando, a próxima revolução da internacionalização do Ensino Superior pode muito bem ocorrer entre as economias em desenvolvimento e emergentes.

Consequências prováveis

Embora seja impossível prever as consequências exatas das tendências descritas acima, vários resultados parecem prováveis:

- Haverá mudanças significativas nos padrões de mobilidade estudantil, afetando principalmente a participação de mercado do Reino Unido e dos Estados Unidos, que já está em declínio.
- As percepções globais dos Estados Unidos e do Reino Unido, assim como de outros países europeus que seguem a sua liderança rumo à intolerância e à xenofobia, vão sofrer,

enfraquecendo o domínio destes países nos rankings acadêmicos mundiais, na colaboração em pesquisas e em outros aspectos de prestígio do Ensino Superior.

- As instituições públicas de Ensino Superior nos Estados Unidos e no Reino Unido provavelmente sofrerão o maior impacto, com uma diminuição mais acentuada no repasse público, combinada com um número mais baixo de estudantes internacionais pagantes de mensalidade.
- Universidades e faculdades menores, já enfrentando desafios demográficos, e muitas vezes dependentes da matrícula de estudantes internacionais, correrão o risco de fechar.
- Os campi filiais e outras formas de ensino transfronteiriço dos Estados Unidos e do Reino Unido vão parar – enquanto as universidades de outras regiões, incluindo Índia e China, vão ocupar os seus lugares. Países atualmente sede de campi filiais Ocidentais, no Oriente Médio e em outros lugares, podem tornar-se menos interessados em apoiá-los.
- Programas de bolsas de estudo como o Fulbright, nos Estados Unidos, e o Erasmus, na Europa, enfrentarão cortes severos de orçamento, que irão contribuir para reduções na mobilidade dos estudantes e do corpo docente.
- A internacionalização, já percebida como elitista, provavelmente será proporcionada apenas por universidades prestigiadas.
- Ao mesmo tempo, nós veremos muitas universidades e seus corpos docentes e estudantes nos Estados Unidos e na Europa resistirem a essas tendências e tomarem iniciativas para promover solidariedade, cooperação e intercâmbios internacionais. A cidadania global, um conceito negado por Trump e May, se tornará um elemento-chave na luta das universidades por autonomia e liberdade acadêmica. As reações de líderes acadêmicos, professores e estudantes em universidades e faculdades americanas às restrições impostas pela administração Trump são uma manifestação clara da sua oposição. Estas reações não são impulsionadas por um medo de perder receitas, mas pela sua conexão com os valores fundamentais do Ensino Superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9758>

Mobilidade do corpo docente na Era Trump e do Brexit?

Liudvika Leisyte e Anna-Lena Rose

Liudvika Leisyte é professora de Ensino Superior, e Anna-Lena Rose é assistente de pesquisa e de ensino e estudante de doutorado no Centro para Ensino Superior, Universidade Técnica de Dortmund, Alemanha. E-mail: liudvika.leisyte@tu-dortmund.de; anna-lena.rose@tu-dortmund.de.

A mobilidade acadêmica e a atratividade dos sistemas de Ensino Superior estão cada vez mais associadas à excelência, à criação de redes dinâmicas internacionais, ao desempenho científico aprimorado, ao conhecimento aperfeiçoado e à transferência de tecnologia e, finalmente, ao bem-estar econômico e social melhorado. O sucesso das instituições de Ensino Superior, medido em termos de ensino de alta qualidade e de resultados de pesquisas e da atração de grandes bolsas de pesquisa, é fortemente influenciado pelo corpo docente que elas empregam. Em tempos de crescente concorrência internacional, a capacidade de atrair um corpo docente talentoso é o ingrediente-chave do sucesso para universidades e economias no mundo todo. No entanto, os desenvolvimentos políticos atuais, caracterizados pelo crescente populismo, tendências nacionalistas e fortes discursos anti-imigração podem levar a mudanças significativas nos padrões tradicionais de mobilidade do corpo docente internacional.

Padrões tradicionais de mobilidade

Áustria e Reino Unido (onde 25% do corpo docente é de cidadãos estrangeiros), Dinamarca, Irlanda, Holanda e Noruega (30%), Luxemburgo e Suíça (mais de 50%) são os países europeus que atraíram mais talentos acadêmicos estrangeiros na Europa até agora. Os indicadores de Ciência e Engenharia de 2016 mostram que, nos Estados Unidos, mais da metade da força de trabalho de pós-doutorado é estrangeira. Os padrões atuais de mobilidade acadêmica tendem, no entanto, a reforçar desigualdades entre centros acadêmicos como os mencionados acima e periferias acadêmicas (para falar nos termos de Altbach), que normalmente estão localizadas em países menores, geograficamente remotos e economicamente mais fracos, e constituem destinos menos atrativos para o corpo docente internacional. Perdedores tradicionais da dinâmica de ganho de cérebros e fuga de cérebros resultante da mobilidade do corpo docente

internacional incluem países da Europa Central e Oriental (ECO), sul da Europa, América Latina e alguns países asiáticos, assim como muitos países em desenvolvimento em todo o mundo.

Nosso estudo recente de padrões de mobilidade do corpo docente nos países da ECO – Estônia, República Checa e Lituânia (sistemas tradicionalmente fechados, caracterizados por economias de transição, culturas e histórias distintas e protecionismo de suas línguas nacionais) revelou que estes países lutam tanto para reter como para atrair talentos acadêmicos, resultando em fluxos de mobilidade de saída. As principais

A Estônia se destaca como exemplo de boas-práticas na implementação de políticas concretas e na imposição de metas claras nos níveis nacional e institucional para abrir recrutamento e atrair talento acadêmico estrangeiro.

barreiras para a atração de um corpo docente talentoso do exterior incluem níveis de salário comparativamente baixos, uma falta de transparência nos procedimentos de recrutamento e promoção, altos níveis de nepotismo e consanguinidade acadêmica, bem como uma falta de competências em línguas estrangeiras entre as gerações mais velhas do corpo docente local. Nos Países Bálticos, especialmente na Letônia, são criadas barreiras adicionais por requisitos linguísticos locais para o corpo docente estrangeiro. Nós observamos que os acadêmicos que se deslocam para os países da ECO parecem estar motivados por fatores que diferem daqueles que se deslocam para outros países do mundo. No lugar de progressão na carreira, acesso a conhecimento e equipamento, autonomia e liberdade acadêmica e menores cargas de ensino e mais tempo para pesquisa, colaboradores de entrevistas apontaram laços pessoais e fatores relacionados à família ou um interesse específico na história, na língua e na cultura do país anfitrião como suas motivações principais.

Embora as retóricas de políticas recentes apontem para o imperativo de atrair talentos acadêmicos do exterior, faltam medidas concretas, e os problemas com esquemas de salários legais e estruturas legais para a imigração permanecem sem solução. Ao mesmo tempo, observamos que os países da ECO melhoraram significativamente a sua infraestrutura de pesquisa com investimentos de fundos estruturais da União Europeia. Além disso, as instituições de Ensino Superior nos países da ECO estão oferecendo, de

forma crescente, cursos e programas em línguas estrangeiras, geralmente em inglês, o que facilita a participação do corpo docente estrangeiro em atividades educacionais. Além disso, um número crescente de instituições individuais em países da ECO que lutam para atrair um corpo docente internacional em um regime de emprego regular se envolve em estratégias alternativas, tais como parcerias público-privadas, que são mais atrativas para o corpo docente internacional devido à melhor remuneração e maior tempo para atividades de pesquisa.

Brexit e Trump: Mudando as regras do jogo?

Populismo crescente, tendências nacionalistas e fortes discursos públicos anti-imigração podem ser testemunhados atualmente em muitos países ao redor do mundo, e a questão de atrair e reter talento acadêmico para assegurar a competitividade da Ciência e dos sistemas de Ensino Superior na Europa e nos Estados Unidos continua indispensável. Especialmente à luz de eventos como o referendo de 2016 em favor do que é comumente referido como "Brexit" (a saída do Reino Unido da União Europeia) e a política de imigração proposta pelo presidente Trump nos Estados Unidos, podemos presumir que o número de acadêmicos indo para ambos os países vai diminuir. Além disso, relatórios recentes do Reino Unido revelam que os acadêmicos de países da União Europeia foram informados pelo Ministério do Interior para tomarem as devidas providências para deixar o país. Conforme diminuem as motivações e as possibilidades para os acadêmicos estrangeiros irem para e permanecerem nesses países, isso conduzirá a novas oportunidades para outros países aumentarem sua base de talentos?

Devido à diminuição demográfica, elevadas taxas de emigração, especialmente de jovens, e uma força de trabalho acadêmica envelhecida, atrair estudantes estrangeiros e corpos docentes se tornará um aspecto cada vez mais importante para garantir a competitividade e, finalmente, a sobrevivência dos sistemas de Ensino Superior nos países da ECO. Nós esperamos um aumento na conscientização da importância de mudar as práticas e estruturas legais nacionais e institucionais a fim de atrair corpos docentes internacionais. Entre os países da ECO, a Estônia se destaca como exemplo de boas-práticas na implementação de políticas concretas e na imposição de metas claras nos níveis nacional e institucional para abrir recrutamento e atrair talento acadêmico estrangeiro. A partir da adesão à União Europeia, de 2004 a 2014, a parcela de corpo docente estrangeiro na Estônia aumentou quase oito vezes, para mais de 8%. Recentemente, esforços intensificados para anunciar na *Science* e recrutar abertamente cientistas de alto nível com investimentos significativos podem

também ser observados na Polônia, e a expectativa é de que outros países da ECO sigam este exemplo no futuro.

Como as condições para o recrutamento e retenção de talentos acadêmicos estrangeiros estão mudando em países como o Reino Unido e os Estados Unidos, novas janelas de oportunidades podem abrir-se para a Europa Central e Oriental e outros países antes localizados nas periferias do Ensino Superior. Desde que estes países não sigam a tendência de aumentar o isolamento nacional e prevendo que eles seguirão exemplos positivos em suas regiões, diminuindo as barreiras para o fluxo de entrada, eles podem ser capazes de aumentar significativamente a atratividade dos seus sistemas para acadêmicos talentosos do exterior. Em tais instâncias, nós poderemos testemunhar uma significativa mudança de direção nas tendências de mobilidade acadêmica internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9761>

Os rankings conduzem a um melhor desempenho?

Simon Marginson

Simon Marginson é professor de Ensino Superior internacional, Instituto de Educação, University College London, e diretor, ESRC/ HEFCE Centro para Ensino Superior Global. E-mail: s.marginson@ucl.ac.uk.

O ranking mundial tem apenas 13 anos de idade, mas já se firmou como uma parte permanente do Ensino Superior internacional; transformou profundamente o setor. O ranking mundial é inevitável. As pessoas de dentro e de fora do setor querem entender o Ensino Superior, e o ranking é a maneira mais simples de fazê-lo. Ele mapeia a ordem de prioridades e apoia estratégias de parceria. Ele orienta os investidores quanto à capacidade de pesquisa. Ele influencia as decisões de vida de milhares de estudantes e professores transfronteiriços – apesar da característica fragmentada de grande parte dos dados e dos efeitos perversos de todos os rankings, bons ou maus.

O ranking mundial refez o Ensino Superior global como um ambiente relacional, ampliando alguns potenciais nesse ambiente e bloqueando outros. Ele o fez de três maneiras. Primeiro, a competição: o ranking gravou na consciência global a ideia do Ensino Superior como um mercado competitivo de universidades e países. Esta competição é sobre o desempenho em pesquisas, o principal indicador de

resultados do ranking, e sobre reputação. Segundo, a hierarquia: o ranking é um elemento central no sistema de valoração, segundo o qual pesos diferentes são atribuídos ao conhecimento e às credenciais que os graduados recebem em mercados de trabalho nacionais e globais. Por meio do ranking, as universidades se tornam mais estreitamente ligadas à economia política, aos mercados de trabalho e às sociedades desiguais nas quais elas se situam. Terceiro, o desempenho: o ranking instaurou uma economia do desempenho que controla o comportamento, levando a uma cultura muitas vezes frenética de melhoria contínua em cada instituição.

Competição desigual

Há elementos naturalmente competitivos nos parâmetros de pesquisa e trabalho dos graduados. Mas o ranking dá à competição uma forma mais poderosa e pura, incorporando-a em indicadores e incentivos. Ele faz da competição a principal estratégia de muitos reitores universitários, presidentes e vice-chanceleres. A solidariedade e a cooperação nos sistemas são enfraquecidas.

Nós continuamos a cooperar, a despeito do ranking. As métricas incluem a colaboração intelectual em publicações, embora isso seja muitas vezes explicado como interesse próprio (a publicação conjunta aumenta as taxas de citação). Mas o ponto é que uma parcela grande e crescente dos recursos coletivos significativos ao Ensino Superior global é alocada no conflito mútuo.

A cooperação é ainda mais dificultada pela hierarquia de valor formada no ranking. Embora a pesquisa e a aprendizagem fluam livremente através das fronteiras, elas não são igualmente valorizadas. Há uma clara hierarquia de status. O que define essa hierarquia não é um sistema global de valorização de credenciais ou de aprendizado. Não há nenhum sistema global para credenciais. Nós não medimos o aprendizado em uma base comparativa. O que sistematiza a hierarquia global é o processo de codificação, classificação e ranqueamento do conhecimento, resumido e disseminado por todos os lados pelo ranking mundial.

O conhecimento é ordenado por hierarquias e métricas de publicações, métricas de difusão, hierarquias e métricas de citações, e coroado por rankings, que são amplamente baseados em pesquisas. Desempenho de pesquisa é todo o conteúdo do Ranking Acadêmico de Xangai de Universidades do Mundo, o ranking de Leiden, e Scimago, e mais de dois terços do ranking da *Times Higher Education*. Os rankings traduzem a economia do status em pesquisa em uma hierarquia institucional, determinando o valor de cada produtor de

conhecimento e, assim, determinando o valor do que eles produzem. Métricas de conhecimento e rankings reciclam o domínio das universidades mais fortes.

Melhor desempenho?

E quanto ao aprimoramento do desempenho? Esta é a última razão para a competição. Se o ranking estiver fundamentado no desempenho real da universidade e medir as coisas importantes sobre as universidades, então um ranking melhor significa desempenho aprimorado. Se toda universidade lutar por uma posição melhor, tudo deve elevar o seu desempenho. É isso o que acontece? Sim e não.

O potencial está lá para um círculo virtuoso entre ranking, estratégia, esforços para melhorar, melhor desempenho, então voltar para melhor ranking e assim por diante. Mas há problemas. Apenas algumas atividades universitárias estão incluídas no ranking. Não há nenhum círculo virtuoso para ensino e aprendizagem, uma grande lacuna no indicador de desempenho. Muitas métricas de pesquisa estão dentro do círculo virtuoso, mas não em Humanas, as Ciências Sociais Humanas, a maioria das disciplinas profissionais e todos os trabalhos acadêmicos que não estejam em inglês estão excluídos. E quanto à ciência? Nela, alguns rankings promovem o desempenho, outros não. Rankings que se baseiam em métricas coerentes para publicação e citação promovem mais e melhores resultados de pesquisas, tudo o mais permanecendo igual (por exemplo, ARWU, Leiden, Scimago). Desde 2003, os rankings baseados em pesquisas contribuíram para o aumento do investimento na capacidade científica das universidades e elevados resultados de pesquisas dentro da estratégia institucional.

O ranking mundial refez o Ensino Superior global como um ambiente relacional, amplificando alguns potenciais nesse ambiente e bloqueando outros.

O cenário é mais misturado nos rankings *Times Higher Education* e QS. Na medida em que eles se valem de sólidas métricas de pesquisa, existe o potencial para um círculo virtuoso. Considerados sozinhos, o indicador QS para citações por docente e os indicadores do *Times Higher Education* para citações e para volume de pesquisa potencialmente possuem esse efeito. "Potencialmente" porque os incentivos estão ofuscados: os indicadores baseados em

pesquisas estão embutidos dentro de vários indicadores combinados.

Os indicadores de internacionalização geram incentivos para aumentar o número de estudantes e docentes do exterior e as publicações conjuntas, mas são diminutos dentro do ranking total – e, novamente, o incentivo de desempenho é embutido dentro dos outros elementos nos diversos indicadores utilizados.

Portanto, uma universidade pode melhorar seu desempenho de citação por docente ou melhorar os números de internacionalização, mas vê seu ranking descer por conta das pesquisas de reputação, o que constitui uma boa parcela de ambos os rankings *Times Higher Education* e QS, mas estão dissociados do desempenho real. As pesquisas contêm dados sobre opiniões sobre o desempenho, não dados sobre o desempenho. A ligação entre esforço, melhoria e ranking, essencial para o círculo virtuoso, está quebrada. O mesmo acontece quando a posição no ranking muda por causa de pequenas mudanças na metodologia. Novamente, não há nenhuma ligação coerente entre esforço, desempenho e ranking.

Espere, você pode dizer, a reputação importa para os estudantes. O valor dos diplomas é afetado pela ordem de prioridades. É isso mesmo. E uma hierarquia de reputação baseada em pesquisas, por si só, não contaminada por outros fatores, nos diz algo importante. Mas um ranking de reputação sozinho, embora interessante, não pode levar à melhoria contínua do desempenho em termos reais. Ele só pode promover um jogo de posição-e-marketing. No final, a reputação deve ser fundamentada em desempenho real para beneficiar constantemente as partes interessadas e o bem público.

A questão pode ser explicada por analogia. O vencedor da Copa do Mundo de futebol é determinado por quem marcar mais gols no tempo regulamentar dentro de campo. Agora, e se a FIFA mudar as regras? Em vez de recompensar somente o desempenho final, ou seja, quem fizer mais gols, ela decide dar 50% para o maior número de gols e 50% para o time considerado o melhor, medido por uma pesquisa. Todos nós confiaríamos menos no resultado, não é verdade?

Os rankings com multi-indicadores fornecem um amplo conjunto de dados, mas como o vínculo entre o esforço em cada área e o resultado do ranking não é transparente, eles não podem determinar o desempenho de forma coerente. Os incentivos puxam em diferentes direções, e os efeitos são invisíveis. Na ARWU, os diferentes indicadores se correlacionam razoavelmente bem; eles puxam na mesma direção e compartilham indicadores de desempenho comuns. Mas o QS e o *Times Higher Education* utilizam indicadores heterogêneos.

Por outro lado, se os rankings com vários

indicadores foram desagregados, os indicadores individuais poderiam efetivamente promover a melhoria do desempenho. Então, ao menos assim, a competição pelo ranking seria voltada para os melhores resultados, não à reputação por si só.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9762>



Além do nosso website e página do Facebook, nós estamos agora tuitando. Esperamos que vocês nos "sigam" no Twitter!

Perseguindo rankings na Era da Massificação – Para a maioria: Esqueça isso

Philip G. Altbach e Ellen Hazelkorn

Philip G. Altbach é professor pesquisador e diretor fundador do Centro para Ensino Superior Internacional no Boston College, EUA. E-mail: altbach@bc.edu. Ellen Hazelkorn é assessora de política da Autoridade de Ensino Superior (Irlanda) e professora emérita e diretora, Unidade de Pesquisa de Políticas do Ensino Superior (HEPRU), Instituto de Tecnologia de Dublin, Irlanda. E-mail: Ellen.hazelkorn@dit.ie. Insights de M. Yudkevich, P. Altbach, e L. Rumbley, eds. O Jogo dos Rankings Mundiais (Routledge 2016) e E. Hazelkorn, ed. Rankings Mundiais e a Geopolítica do Ensino Superior (Routledge 2016) informa este artigo.

Nós temos um argumento simples: universidades ao redor do mundo, muitas mais do que admitirão publicamente, estão atualmente obcecadas com a obtenção de status em um ou mais rankings nacionais ou mundiais. Elas devem desistir agora.

Embora algumas possam ter sucesso em se tornar ranqueadas ou melhorar suas pontuações numéricas ligeiramente, quase nunca vale os recursos ou as mudanças substanciais necessárias nas missões ou programas acadêmicos. Na verdade, a maior parte dos "ganhos" é devido a mudanças metodológicas, introduzidas pelos vários rankings para permanecerem na mídia e manchetes públicas, e, portanto, comercialmente lucrativos.

Nosso conselho é particularmente pertinente para as universidades e faculdades de médio porte, regionais e especializadas, e suas partes interessadas e governos. Hoje, essas instituições constituem a maioria esmagadora das IESs em todo o mundo, devido a uma combinação de demanda demográfica

para participar do Ensino Superior e requisitos sociais e econômicos para cidadãos melhor qualificados. Na verdade, as projeções sugerem que o número de alunos matriculados no Ensino Superior deve subir de 99,4 milhões em 2000 para 414,2 milhões em 2030, um aumento de 316%. Acomodar esses alunos adicionais vai demandar a abertura de mais de quatro grandes universidades (30.000 alunos) em todas as semanas pelos próximos quinze anos.

Essas IESs são os verdadeiros alicerces da sociedade e dos seus habitantes. Elas servem como a instituição âncora, o pilar para o crescimento social e econômico e o desenvolvimento. Elas desenvolverão algum foco em pesquisa, mas provavelmente não se tornarão globalmente proeminentes.

Entretanto, nosso conselho estende-se mesmo àquelas universidades que adotam o manto da "notoriedade" – no topo da hierarquia em seu país ou estado. A razão para isso é que os rankings distorcem um dos objetivos principais da educação de nível superior: garantir que estudantes e formados adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para que tenham uma vida bem-sucedida, satisfatória e ativa, ao longo de sua vida cada vez mais duradoura.

O que os rankings mundiais medem – e o que não medem

Agora se sabe que os três principais rankings mundiais, Rankings Acadêmicos de Universidades do Mundo (ARWU, os Rankings de Xangai), *Times Higher Education (THE)* e QS, avaliam basicamente duas coisas: produtividade em pesquisas e (exceto para o ARWU) reputação entre pares, empregadores e estudantes. O *THE* dedica 90% e o QS, 70%, à medição de pesquisas, enquanto, respectivamente, eles atribuem 33% e 50% à reputação. O *THE* usa uma pesquisa subjetiva de reputação para medir a qualidade do ensino, mas não está claro como alguém pode avaliar a capacidade de ensinar sem estar na sala de aula. A internacionalização incentiva a quantidade sobre a qualidade e reflete muitas vezes a posição geográfica de um país. A Suíça é um bom exemplo.

O U-Multirank, desenvolvido pela União Europeia, utiliza um conjunto mais amplo de indicadores, mas tem tido dificuldades para ganhar maior aceitação, enquanto outros, como os Rankings de Leiden, estão mais precisamente focados no escopo e na cobertura.

Há um número crescente de versões nacionais e especializadas, variando daquelas feitas por publicações como o *US News and World Report* nos Estados Unidos, *Macleans* no Canadá, *Der Spiegel* na Alemanha, *Asahi Shimbun* no Japão, Rankings Mundiais de MBA do *Finance Times* e Ranking Green Metric World University da Indonésia. O primeiro tem acesso a um conjunto de dados mais amplo, mas todos

sofrem de problemas metodológicos.

Por que as universidades devam esquecer os rankings

Existem 18.000 instituições de Ensino Superior (IES) em todo o mundo, de acordo com o *World Higher Education Database* (<http://www.whed.net/Home.php>). No entanto, apenas uma pequena minoria aparecerá nos rankings, não importa o quanto elas tentem e quantos recursos sejam dedicados à tarefa. Na verdade, as 100 melhores universidades representam apenas 0,5% das IESs ou 0,4% dos estudantes em todo o mundo. É claro que estar no ranking já é uma realização, mas manter a sua posição e até mesmo subir no ranking não é fácil. Há expectativas crescentes e a queda é um problema constante, trazendo inevitavelmente publicidade negativa.

Isso porque a competição é feroz e aqueles nas porções mais altas dos rankings têm recursos consideráveis, financeiros e humanos, para dedicar ao esforço. Além disso, os rankings favorecem universidades com força em Ciências, Engenharia e Medicina. Universidades novas e menores, especialmente em economias em desenvolvimento, e instituições sem essas especializações, têm oportunidades limitadas. Ao mesmo tempo, as universidades já no topo dos rankings continuam a melhorar. Assim, sem grandes recursos financeiros, entre outros meios, é quase impossível para as instituições acadêmicas melhorarem seu status no ranking.

Lições sobre os rankings

Os rankings tiveram um impacto desproporcional sobre o Ensino Superior e suas políticas. As evidências internacionais da última década em diante mostram como eles influenciam a tomada de decisão, o comportamento acadêmico e a alocação de recursos; prioridades de pesquisa e práticas disciplinares, incluindo publicações no idioma inglês e periódicos internacionalmente posicionados; critérios de recrutamento e promocionais; e estruturas organizacionais e fusões institucionais. Hoje, muitas universidades têm uma estratégia de ranqueamento e unidades de pesquisa institucional que fazem benchmark do desempenho nos rankings.

Entretanto, nosso conselho estende-se mesmo àquelas universidades que adotam o manto da "notoriedade" – no topo da hierarquia em seu país ou estado.

Devido ao excesso de ênfase em pesquisa, a experiência internacional destaca tensões emergentes entre a missão e os valores da universidade e os esforços para entrar e/ou subir nos rankings. Docentes e estudantes de graduação, bem como as Artes, Humanas e Ciências Sociais, muitas vezes ficam no banco de trás no momento de tomar decisões ou alocar recursos. Algumas universidades relatam dar atenção e benefícios preferenciais a "estrelas" da pesquisa em comparação aos docentes com mais tempo de casa ou locais. Outros exemplos mostram como as universidades têm tentado reorientar os critérios de entrada de alunos e se tornarem mais seletivas e exclusivas para atender melhor os indicadores de resultados, tais como taxas de conclusão, empregabilidade ou níveis salariais de graduados, doações de ex-alunos etc. No entanto, ao realizar tais mudanças, as universidades podem alterar significativamente a sua missão e propósito. Outros exemplos destacam os enormes custos financeiros associados à tentativa de fazer mudanças estatísticas insignificantes na sua posição no ranking, levando a enormes dívidas.

Foco na missão, não nos rankings

Nossas experiências recentes combinadas destacam o fato de que os rankings se tornaram um fator importante, influenciando todo o Ensino Superior. Até a Universidade de Yale anunciou recentemente que não pode mais ignorá-los. Embora no meio de uma zona de guerra, recentemente uma universidade abordou um dos autores, porque ela estava preocupada com a sua posição nos rankings. Esta experiência não é única. Em uma época em que as universidades procuram promover e proteger a autonomia acadêmica de todos os tipos de interferência, é notável que algumas universidades voluntariamente permitam que as suas decisões se tornem vulneráveis a uma agenda definida por outros.

O prestígio e a reputação tornaram-se indicadores dominantes no lugar da busca por qualidade e do aproveitamento dos alunos, intensificando a estratificação social e a diferenciação de reputação. Há uma grande suposição de que a escolha de indicativos e ponderações associadas são medidas significativas, mas não há nenhuma evidência de pesquisa internacional de que isso seja verdade.

O problema é particularmente agudo e preocupante para a maioria esmagadora das universidades e faculdades de classificação média e baixa no ranking, que foram apanhadas no turbilhão dos rankings. A estas universidades e a seus governos, nós dizemos que concentrem-se no que importa: ajudar a maioria dos estudantes a se qualificar para ter uma vida e um emprego sustentáveis –, em vez de assegurar que a

sua instituição atenda aos critérios estabelecidos por diferentes rankings. Mesmo que sejam gastos muita atenção e recursos, os resultados não serão favoráveis.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9759>

A profissão acadêmica americana em risco

Martin J. Finkelstein

Martin Finkelstein é professor de Ensino Superior na Universidade de Seton Hall, EUA. E-mail: Martin.Finkelstein@shu.edu.

Na metade do último século, os Estados Unidos emergiram indiscutivelmente como o melhor sistema nacional de Ensino Superior do mundo em termos de tamanho e qualidade. A China, é claro, agora supera os Estados Unidos no total de matrículas de alunos e produz mais PhDs anualmente. Ela também conta com um número maior de educadores do que os Estados Unidos. A Índia está à beira de superar os Estados Unidos em tamanho, pelo menos quanto ao total de matrículas de alunos. As reivindicações americanas quanto à qualidade permanecem – reivindicações, entretanto, que estão cada vez mais em risco.

Uma nova avaliação

Esse é o argumento de uma nova e cuidadosamente detalhada análise do status e perspectivas da profissão acadêmica americana: *The Faculty Factor*, de Martin Finkelstein, Valerie Conley e Jack Schuster (Johns Hopkins University Press, outubro de 2016). Baseado em indicadores já perturbadores da deterioração relatada em nosso livro anterior nos primeiros anos do século vinte e um (Schuster e Finkelstein, *The American Faculty*, 2006), o nosso novo livro criativamente extrai fontes de dados recentes – e até esta data indisponíveis – para acompanhar as fortunas dos docentes americanos ao longo da persistente Grande Recessão Global de 2008.

Para aqueles que não estão vivenciando o sistema americano diariamente, ele fornece uma correção precisa e sutil das percepções do modelo ideal e tipicamente americano de trabalho acadêmico e carreiras, que emergiram do *The Academic Revolution* (1968), de Christopher Jencks e David Reisman, *American Professors* (1986), de Bowen e Schuster, e até mesmo *Academic Life*, de Burton Clark (1987). Este modelo foi construído sob o conceito de *governança*

compartilhada, salvaguarda da missão acadêmica das instituições, incluindo a máxima autoridade em assuntos acadêmicos do corpo docente, especialmente questões de pessoal como contratação e promoção; sob o conceito de *titular*, que protegeu a liberdade acadêmica, serviu como um ímã para os estudiosos ao redor do mundo e regularizou a estrutura de uma carreira acadêmica (incluindo um período probatório de seis a sete anos, seguido por uma avaliação "está dentro ou fora" de muito alto nível, levando a uma nomeação contínua e a uma carreira relativamente estável); e o conceito de *função acadêmica integrada*, que incluía o ensino, a pesquisa (muitas vezes amplamente definida) e o serviço em uma dinâmica mútua de reforço e sinergia, com cada papel funcional visto como fortalecedor dos outros.

Em números: Um novo modelo

O "novo" modelo de trabalho e de carreiras acadêmicas nos Estados Unidos é construído sob uma força de trabalho cada vez mais contingente e estratificada. Há uma divisão do papel tradicionalmente integrado em papéis especializados de ensino, pesquisa e administração e uma cessão progressiva da autoridade do corpo docente no campus, mesmo em assuntos acadêmicos, a um núcleo crescente de administradores profissionais em tempo integral. Aproximadamente 35% da equipe de educadores trabalha em tempo integral, é docente titular ou docente em experiência. Hoje, aproximadamente 50% trabalha como horista (predominantemente ensinando em um a dois cursos em uma base *ad hoc*) e os 15% restantes estão em posições em tempo integral sob contrato por tempo determinado, focados apenas no ensino, em pesquisa ou em administração de programas (sem nenhuma expectativa de serviço, incluindo participação na governança). Com o crescimento explosivo dos cargos administrativos gerais, mas também acadêmicos, as decisões sobre programas acadêmicos e políticas são cada vez mais feitas por administradores, em vez de docentes, e a esfera de influência dos docentes tem sido progressivamente reduzida aos níveis de departamento e até mesmo de programas.

Nossos principais resultados revelam que, para a geração passada, quase 60% das novas contratações para cargos de docência não considerou os docentes em experiência. Metade de todos os PhDs graduandos em Ciências Naturais e Sociais começam suas carreiras em posições temporárias do pós-doutorado e somente poucos afortunados são promovidos a posições com status de docente. Um quarto dos docentes recém-ingressos muda de trabalho e status profissional nos primeiros três anos após seu primeiro emprego. E dois quintos dos docentes em tempo

integral que não começam como docentes em experiência deixam o setor do Ensino Superior na primeira década da carreira. O tipo de contrato sob o qual você entra na Academia – seja integral ou como horista, em caráter de experiência ou por tempo determinado – circunscreve a provável trajetória da sua carreira. Há uma permeabilidade mínima entre os percursos de carreira. E há relativamente pouca migração da indústria e do governo para a profissão acadêmica.

O "novo" modelo de trabalho e de carreiras acadêmicas nos Estados Unidos é construído sob uma força de trabalho cada vez mais contingente e estratificada. Há uma divisão do papel tradicionalmente integrado em papéis especializados de ensino, pesquisa e administração.

Em todo o sistema, os acadêmicos americanos, como os de outras nações, experimentaram demandas crescentes de carga de trabalho para ensinar em mais cursos, para mais estudantes e, ao mesmo tempo, para a produção de mais publicações de pesquisa (preferencialmente com recursos para pesquisa externos, seguros e competitivos), embora cada vez mais sujeitos a novas demandas por responsabilidade. Em suma, uma situação de trabalho muito menos atraente e perspectivas de carreira muito menos promissoras: uma situação refletida no declínio (embora ainda alta em relação à maioria dos critérios) da satisfação no trabalho e na carreira. Após um breve período de crescimento real, começando em meados da década de 1990, os salários acadêmicos estabilizaram e agora estão apenas começando a se recuperar da Grande Recessão Mundial. Os salários para os empregos de melhor nível inicial (professor assistente em experiência) não chegam ao nível de renda familiar mediano. Os novos docentes, mesmo aqueles empregados em tempo integral, encontram-se cada vez mais marginalizados economicamente.

Benchmarks internacionais

Como um bônus para os leitores do IHE, este volume inclui dois capítulos que colocam os docentes dos Estados Unidos em uma perspectiva internacional, fundamentados em grande parte nos resultados da pesquisa *A Profissão Acadêmica em Mudança*, de 2007-2008. O primeiro examina as tendências na

internalização do ensino e da pesquisa/publicação dos docentes americanos. O segundo compara o perfil de ensino, pesquisa e governança do corpo docente nos Estados Unidos com aqueles de outros países de língua inglesa, na Europa Ocidental e na Ásia Oriental. O que nós aprendemos? Para começar, os docentes americanos emergiram em grande parte fechados e protecionistas, assim como fizeram na Pesquisa Internacional original de 1991-1992 do Carnegie Foundation Advancement of Teaching. Apenas um quarto integrou perspectivas internacionais ao seu ensino e pesquisa e apenas um terço colaborou com colegas internacionais. O que distinguiu os docentes americanos "internacionalistas" foi a sua produtividade investigativa global e sua extensa experiência profissional transfronteiriça. Em comparação com docentes de outros países de língua inglesa, na Europa e na Ásia Oriental, o corpo docente americano tendia a ser menos orientado à pesquisa, a passar mais tempo no ensino, a publicar menos, a ser menos influente na governança institucional fora da sua própria unidade acadêmica local e na política de educação pública, e a ser relativamente bem remunerado e relativamente satisfeito – entre seus pares, mais do que no topo.

O que emerge é a imagem de uma profissão cada vez mais fragmentada e enfraquecida, que ameaça a futura proeminência do Ensino Superior dos Estados Unidos. Em uma ironia cruel, pelo menos para os americanos, como muitas nações ao redor do mundo claramente procuram emular o modelo americano como parte da estratégia para aumentar sua competitividade global na economia do conhecimento, os Estados Unidos estão assistindo o alicerce da sua proeminência erodir.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9763>

Tajiquistão: Desafios da universidade e o professorado

Zumrad Kataeva

Zumrad Kataeva é uma pesquisadora de pós-doutorado associada no Instituto de Ensino da Universidade Nacional de Pesquisa, Escola Superior de Economia, Moscou, Rússia. E-mail: zkataeva@hse.ru.

O Ensino Superior no Tajiquistão está passando por um período difícil e desafiador. O Tajiquistão é um país pequeno, sem litoral e isolado, com uma população de

8,5 milhões de pessoas. O país faz fronteira com o Afeganistão, Uzbequistão, Quirguistão e China, e 93% do seu território é coberto por montanhas. Após a separação da União Soviética, os Ensinos Médio e Superior foram profundamente afetados como resultado da guerra civil e da descontinuação dos subsídios financeiros de Moscou. Um longo período de reformas educacionais começou depois que a estabilidade política foi restaurada, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. O colapso da antiga União Soviética impactou negativamente o status da profissão acadêmica nos Estados pós-soviéticos, com salários e oportunidades de desenvolvimento profissional desabando. Ao mesmo tempo, a liberalização da economia e a promessa de acesso ao Ensino Superior levaram a um aumento na demanda por este grau de ensino e ao clamor público para maior acesso à Universidade. As faculdades e universidades no Tajiquistão apressaram-se em contratar membros para o corpo docente menos preparados, pois aqueles mais experientes ou talentosos do professorado foram para o setor privado ou migraram para o exterior. Aqueles que ficaram, começaram a vender produtos em mercados ou a trabalhar nos negócios disponíveis ou mudaram para organizações internacionais. No entanto, o sistema de Ensino Superior no Tajiquistão hoje é constituído por 38 instituições com quase 9.000 membros do corpo docente em tempo integral e 167.000 alunos.

Salário e remuneração

A República do Tajiquistão é um dos menores países da ex-União Soviética com um PIB per capita de apenas US\$ 926. O orçamento do Ensino Superior vem do estado, de fontes não estatais e, cada vez mais, das mensalidades escolares. A remuneração mensal média é de aproximadamente US\$ 550 para reitores de universidades e apenas US\$ 69 para assistentes de departamentos, o menor nível acadêmico; o salário de professores em tempo integral está em torno de US\$ 270 por mês. Embora os salários tenham aumentado gradualmente, eles ainda não são suficientes para cobrir os custos de vida dos docentes e suas famílias.

Estratégias de sobrevivência

Como os salários dos professores e dos membros do corpo docente não correspondem ao custo de vida, os acadêmicos não têm outra escolha a não ser procurar outros meios de obter renda. Os membros mais jovens do corpo docente não querem ingressar na Academia porque eles sabem que os salários nas universidades são muito baixos. Se a remuneração e as condições de trabalho enfrentadas pelos membros do corpo docente já os obrigam a utilizar uma série de estratégias apenas para sobreviver, para prosperar tampouco. Na melhor

das hipóteses, eles estão envolvidos em projetos apoiados por organizações internacionais, trabalhando como tradutores, tutores particulares ou em pequenas empresas. Na pior das hipóteses, eles se tornam vendedores em mercados, ou fogem do país à procura de melhores salários. Aqueles que não têm empregos adicionais são sustentados pelos seus pais e seus cônjuges. Sob tais condições, os membros do corpo docente não estão interessados em melhorar seus conhecimentos e habilidades e, assim, estão menos preparados para serem instrutores eficazes. Além disso, os membros do corpo docente acreditam que sua tarefa mais importante, além do ensino, é a pesquisa, e para se engajar na pesquisa eles necessitam de renda e tempo adequados; a maioria deles prefere gastar tempo na procura de renda adicional, a fim de sobreviver.

Desafios à pesquisa

Membros do corpo docente normalmente ensinam de 15 a 20 horas acadêmicas por semana, o que não lhes permite perseguir suas necessidades de pesquisa e publicação. Como resultado, o número de membros do corpo docente com níveis acadêmicos, como *kandidat nauk* e *doctor nauk* está diminuindo. Durante o colapso econômico e a guerra civil, a maioria das bibliotecas em todo o país foram danificadas. Muitas vezes, durante o inverno, não há eletricidade; alguns arquivos com livros e revistas que precisam ser mantidos a uma determinada temperatura não têm sido mantidos. O acesso aos recursos eletrônicos não é fácil – e os poucos recursos profissionais disponíveis são publicados principalmente em russo, quase nenhum em tadjique. Existem poucos sites russos aos quais os membros do corpo docente têm acesso, mas mesmo esses sites cobram taxas para baixar informações. Ao contrário da maioria dos países desenvolvidos, há poucos subsídios externos para financiar pesquisas. Não existem comissões nacionais de dissertação que possam conferir diplomas. Até muito recentemente (2015), todas as dissertações que necessitavam aprovação tinham de ser enviadas para a Comissão Superior de Certificação Russa para conclusão, um processo moroso e dispendioso custeado pelos próprios docentes.

Se a remuneração e as condições de trabalho enfrentadas pelos membros do corpo docente já os obrigam a utilizar uma série de estratégias apenas para sobreviver, para prosperar tampouco.

As universidades do Tadjiquistão também experimentam a falta de estrutura adequada para o ensino e a aprendizagem. Muitos membros do corpo docente trabalham em salas de aula que carecem de equipamentos modernos, como computadores e lousas eletrônicas; os laboratórios também carecem de tecnologias modernas para proporcionar formação suficiente aos estudantes e jovens pesquisadores. Levando em conta todas as barreiras profissionais e pessoais enfrentadas pelos membros do corpo docente tadjique, não é de se admirar que apenas alguns dos mais jovens busquem capacitação adicional e títulos acadêmicos mais altos. Em vez de acreditar na continuidade do ensino e nos retornos desses investimentos, a maioria, tipicamente, decide deixar a universidade. As estatísticas do Ministério da Educação mostram que menos de 30% dos membros do corpo docente que trabalha nas universidades tadjique possuem graus acadêmicos terminais adequados para ensinar – enquanto os documentos da política governamental pedem capacidade de pesquisa aprimorada.

Próximos passos

Apesar das duras condições e realidades que os membros do corpo docente vivem, aqueles que permanecem gostam de ensinar e trabalhar com os alunos. Esta parece ser a sua principal razão para ficar. No entanto, tais sentimentos pessoais de satisfação parecem insuficientes para motivar a próxima geração de instrutores universitários a se prepararem para entrar na profissão. O que eles precisam é ter condições básicas de trabalho e salários com os quais possam viver, para que possam dedicar-se plenamente ao ensino, à pesquisa, à produção de conhecimento e à preparação de especialistas bem qualificados para o desenvolvimento futuro do país. As universidades tadjique e o governo precisam trabalhar no estabelecimento de políticas e oportunidades adequadas para permitir que os candidatos em potencial reconquistem o status de profissionais valorizados dentro da Academia, uma condição para que as suas instituições participem da crescente competição educacional mundial na criação de uma sociedade do conhecimento.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9764>

Tornando o ano sabático uma realidade: Seis questões para reflexão

Doria Abdullah

Doria Abdullah é pós-doutorada associada na Universidade Tecnológica da Malásia (UTM) e associada do Observatório do Ensino Superior sem Fronteiras (OBHE). E-mail: doria.abdullah@gmail.com.

Um "ano sabático" refere-se a um período experimental de viagens, trabalho ou outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Ele é normalmente tirado antes de os estudantes começarem o Ensino Superior. Os alunos podem tirar um ano sabático doméstico ou no exterior, tendo o exterior maior apelo entre os participantes. O conceito é mais familiar para os estudantes nos Estados Unidos e no Reino Unido, com uma indústria lucrativa construída para apoiar os objetivos dos estudantes.

A Malásia irá incorporar um ano sabático como parte do seu currículo de graduação. Idris Jusoh, o Ministro do Ensino Superior, fez esse anúncio durante seu discurso de Ano Novo em 12 de janeiro de 2017. A partir de 2017, universitários de oito universidades públicas terão a opção de tirar um ano de folga durante os seus estudos. Eles podem participar de treinamentos em indústrias, perseguir seus interesses nas artes ou trabalhar em projetos de voluntariado. A intenção é que os alunos ganhem exposição, descubram o seu potencial e se desenvolvam intelectualmente. A sua experiência durante o ano sabático também os tornaria mais aptos em um mercado de trabalho altamente competitivo.

Este artigo enumera seis questões pertinentes, antes da opção pelo ano sabático entrar em sua fase de implementação inaugural no próximo período letivo de 2017/2018.

Questão nº 1: Consciência

O ano sabático é um novo conceito e nunca foi implementado antes. Se a declaração da política do Ministro for interpretada literalmente, a versão do ano sabático da Malásia será diferente da norma. Ela deve ser claramente definida e comunicada aos universitários. Os estudantes devem também ser convencidos dos méritos em tirar um ano sabático, e as diferentes maneiras de conseguir experiências memoráveis e impactantes no período.

Os pais desempenham um papel significativo nos processos de tomada de decisão dos universitários.

Eles estão acostumados com o caminho convencional de estudar e conseguir um emprego depois de se formarem. Vai demorar um pouco até aceitarem a noção alternativa de seus filhos se afastarem por um tempo do ensino para "ver o mundo". As universidades devem se aproximar dos pais, particularmente durante a orientação, para introduzir e obter o seu apoio.

Questão nº 2: Tempo

Como se espera que os alunos tirem um ano sabático durante seu período de estudos, são necessários alguns esclarecimentos sobre o tempo. Ele deve ser feito no segundo ano de estudo, quando os alunos tiverem concluído os seus cursos fundamentais? Ele pode ser feito no terceiro ano de estudo, quando identificaram a especialização que desejam e já estão mais maduros quanto à sua conduta? Alternativamente, um estudante pode dividir a duração do ano sabático em dois, tirando os períodos sabáticos em seu segundo e terceiro anos de estudo?

Questão nº 3: Modelo

Com base na declaração do ministro, os alunos podem trabalhar, voluntariar ou aprofundar seus conhecimentos em determinados campos durante o ano sabático. Os alunos devem escolher apenas uma das três ou estão autorizados a alternar entre as opções? O estudante A pode optar por trabalhar em uma empresa durante todo o seu ano sabático, enquanto o estudante B pode preferir se voluntariar em um projeto comunitário nos primeiros seis meses, antes de prosseguir para um estágio de seis meses em uma empresa? Membros do corpo docente e assessores acadêmicos devem receber diretrizes claras antes de aconselhar sobre os melhores formatos de ano sabático a serem seguidos.

Questão nº 4: Incentivar a participação

Afastar-se para tirar um ano sabático pode ser um negócio dispendioso. Sujeito a termos e condições estabelecidos por entidades financiadoras, os estudantes podem ter que suspender temporariamente as suas bolsas de estudo ou empréstimos durante o tempo fora. As universidades podem fornecer bolsas de estudo ou subsídios que parcialmente cobririam as necessidades financeiras dos alunos durante a licença sabática?

Se o ano sabático for uma opção eletiva, pode ser que haja somente alguns corajosos a enfrentarem o desafio. Como as universidades podem recompensar os alunos por seu esforço? A experiência do ano sabático do aluno pode, por exemplo, ser traduzida em créditos do curso, o que os ajudaria a cumprir os requisitos de graduação? As universidades deveriam considerar a criação de incentivos para encorajar um

maior número de alunos a tirar um ano sabático durante os seus estudos.

Questão nº 5: Alinhamento com programas existentes

Programas de voluntariado no exterior com parceiros internacionais de uma universidade podem complementar os planos para um ano sabático. Seria uma boa maneira de aumentar o número de estudantes domésticos que participam do fluxo estudantil de saída. Assim sendo, o ano sabático deveria ser integrado com a estratégia de internacionalização da universidade. O corpo docente, o escritório de gestão acadêmica e o escritório internacional precisam coordenar seus esforços e trabalhar juntos de modo que o ano sabático se transforme em uma atividade de internacionalização da instituição.

Nos últimos anos, os alunos têm sido expostos a um know-how básico sobre empreendedorismo e são obrigados a realizar miniprojetos empresariais como parte do seu aprendizado. O governo da Malásia ainda deu um passo adiante, fornecendo isenções de taxas aos estudantes que desejarem abrir empresas durante os estudos. Os alunos estão autorizados a abrir empresas e trabalhar em seus negócios durante o ano sabático?

A Malásia incorporará um ano sabático como parte do seu currículo de graduação.

Questão nº 6: Envolvimento e monitoramento das partes interessadas

As universidades precisam ter uma estratégia clara para envolver as partes interessadas, internas e externas. É evidente que a implementação necessita da participação dos vários interessados. Os líderes comunitários fornecem informações sobre os projetos apropriados a serem realizados, tornando-se viabilizadores das empreitadas dos alunos em comunidades. O escritório de carreiras da universidade tem de revisar os módulos existentes de desenvolvimento de competências, a fim de ajudar os alunos a se prepararem para o seu ano sabático. As empresas do mercado devem entender o conceito de ano sabático e estar empenhadas em proporcionar experiências de trabalho enriquecedoras para os alunos. Além disso, devem ser estabelecidos mecanismos claros de monitoramento e avaliação, a fim de garantir a eficácia da implementação.

Isto posto, o esforço do Ministério na introdução de uma política de ano sabático deve ser elogiado. A ideia é fascinante e poderia funcionar – desde que haja

informações adequadas, comunicação clara e boas diretrizes para os envolvidos. A longo prazo, pode ser uma boa maneira de abordar a empregabilidade de estudantes graduados em universidades públicas, alegadamente atrás dos seus colegas das universidades privadas em termos das "habilidades interpessoais" necessárias para o emprego.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9765>

Existe algum benefício em importar um campus filial? Capacidade de pesquisa em Abu Dhabi

Jason E. Lane e Hans Pohl

Jason E. Lane é presidente do Departamento de Política Educacional e Liderança na Universidade Estadual de Nova York em Albany, EUA, assim como codiretor da Equipe de Pesquisa de Ensino Transfronteiriço. E-mail: Jason.Lane@suny.edu. Hans Pohl é diretor do programa na Fundação Sueca para Cooperação Internacional em Pesquisa e Ensino Superior (STINT) e um pesquisador associado na Equipe de Pesquisa de Ensino Transfronteiriço. E-mail: hans.pohl@stint.se.

Muitos governos locais e nacionais, impulsionados pelo desejo de se tornarem economicamente mais competitivos, procuram desenvolver sua capacidade de pesquisa local. Há uma série de abordagens realizadas para avançar neste sentido. Alguns procuram construir a capacidade de instituições existentes, enquanto outros estão buscando novas estratégias, como a construção de novas instituições domésticas ou a importação de campi filiais internacionais (IBCs) de instituições de pesquisa produtivas.

Poucos governos possuem recursos amplos o bastante para realizar diversas abordagens para construir capacidade de pesquisa. Os poucos que possuem oferecem a oportunidade de comparar os resultados de várias abordagens. Um desses locais é Abu Dhabi, o maior, mais populoso e mais rico emirado nos Emirados Árabes Unidos (EAU). É o local de mais de 20 instituições de Ensino Superior, principalmente privadas, algumas delas IBCs e a maioria criada nos últimos 15 anos. Portanto, serve como um caso para compreender melhor as contribuições de pesquisa resultantes de investimentos em instituições públicas,

privadas e estrangeiras.

Nós focamos particularmente na Universidade de Nova York de Abu Dhabi (NYUAD), uma IBC estabelecida em 2008, que teve uma expectativa inicial de pesquisa. Antes de os primeiros alunos serem admitidos, o Instituto NYUAD foi criado para apoiar a pesquisa dos docentes da NYU nos Emirados Árabes. Hoje, o Instituto promove pesquisas inovadoras e de vanguarda, por meio do apoio aos seus 12 centros e laboratórios. Por causa de seu foco e apoio em pesquisa inicial, a NYUAD é um exemplo incomum de IBC; mas, por ser atípico, é um bom caso de teste para procurar contribuições potenciais de pesquisa.

A fim de começar a entender esta questão, nós utilizamos dados bibliométricos disponíveis no Elsevier para acompanhar a quantidade e qualidade dos resultados das pesquisas de cada uma das instituições de Ensino Superior em Abu Dhabi. Estes dados fornecem informações sobre o número total de publicações produzidas pelos docentes em cada instituição, assim como a qualidade relativa dessas publicações, conforme determinado por um Índice de Citação Ponderado de Campo (FWCI), que pode ser uma maneira de comparar a qualidade do desempenho de uma instituição em citação, controlando as diferenças no perfil disciplinar, idade da publicação e tipo de publicação.

Produtividade em pesquisa em Abu Dhabi

Quando nós vemos apenas o número de publicações produzidas por instituições nos EAU entre 2011 e 2015, Abu Dhabi é claramente o emirado líder em termos de produtividade de pesquisa. Entre as dez instituições acadêmicas mais produtivas no país, seis delas estão localizadas em Abu Dhabi, incluindo as três primeiras.

Em Abu Dhabi, a Universidade dos EAU (UAEU) está no topo com mais de 3.000 publicações. A UAEU é a mais antiga e maior instituição do país, fundada em 1976, logo após o país ser criado, e tem sido vista há muito tempo como a universidade pública de pesquisa da nação. As próximas três instituições mais produtivas (Universidade Khalifa, Instituto Masdar e Instituto Petrolífero), todas com administração privada e recursos parcialmente públicos, têm mais do que o dobro (ou quase o dobro) do número de publicações da quinta instituição, a NYUAD, única IBC das cinco primeiras, que começou seus esforços de pesquisa aproximadamente ao mesmo tempo em que a Khalifa e a Masdar.

Renomadas, as filiais da escola de negócios francesa INSEAD e Sorbonne, ambas em Abu Dhabi, registram níveis muito menores de produtividade, com menos de 20 publicações cada.

Avaliando a qualidade das pesquisas

Quando analisamos a qualidade das publicações (FWCI) para as dez maiores instituições, os resultados mudam e nós começamos a ver a influência potencial das conexões das IBCs. A instituição com o maior indicador de qualidade nos EAU é a Masdar, seguida pela NYUAD. A UAEU cai para o 4º lugar. Embora as IBCs não tenham sido tão produtivas em termos de quantidade de publicações produzidas, a NYUAD parece entregar uma alta qualidade. O que uma IBC tem que poderá levá-la a ter indicadores mais elevados de qualidade do que outras instituições domésticas?

Capitalizando sobre o capital acadêmico

Parte do benefício de importar uma IBC é que ela pode se beneficiar do capital acadêmico do campus pai, possivelmente permitindo que ela desenvolva uma cultura de pesquisa de qualidade mais rapidamente do que as instituições domésticas recém-criadas. A NYUAD não produz tantas publicações de pesquisa como o campus principal e ela provavelmente nunca o fará. No entanto, o indicador de qualidade da NYUAD flutuou no mesmo nível do campus principal e, na verdade, foi maior do que o do campus principal em três dos últimos seis anos. Não é possível tirar uma

A instituição com o indicador mais alto de qualidade nos EAU é a Masdar, seguida pela NYUAD.

conclusão firme sobre este único caso, mas pode ser que haja uma expectativa de qualidade em termos do tipo de publicações e onde são publicadas, que respinga do campus principal para a IBC. Além disso, o nome estabelecido do campus principal, cujos bastidores a IBC claramente dirige, também pode ajudar a elevar a atenção que as suas publicações recebem, em relação aos colegas de instituições domésticas recém-estabelecidas e menos conhecidas.

Colaborações

Para a NYUAD, a colaboração internacional em publicações foi de aproximadamente 80% em 2015, significativamente maior do que o campus principal. O principal colaborador internacional, de longe, é o campus principal – fornecendo mais evidências dos benefícios da afiliação da IBC ao campus principal. Além disso, parece que o corpo docente da NYUAD colabora mais frequentemente com instituições internacionais geralmente na liderança dos rankings internacionais, como a Universidade de Harvard, a

Universidade de Oxford e a Universidade Jiao Tong de Xangai. Isto sugere que as redes às quais o corpo docente da NYUAD tem acesso podem contribuir com seus indicadores de qualidade relativamente mais elevados em comparação com seus colegas locais.

Conclusão

O número de publicações produzidas por uma instituição acadêmica não representa inteiramente o perfil de investigação de uma organização, mas pode fornecer um retrato rápido do nível relativo de produtividade e qualidade entre as instituições, e um sentido de compromisso institucional com a publicação acadêmica, um componente típico das atividades de pesquisa.

Este caso singular indica que as IBCs focadas na pesquisa podem não ter uma vantagem inerente sobre as instituições domésticas em termos de produtividade de pesquisa quando medidos pela quantidade produzida. No entanto, isso não parece ser verdadeiro quando analisamos um indicador de qualidade de pesquisa. Neste caso, a NYUAD pulou para o segundo lugar do ranking. Isso pode ocorrer devido às expectativas acadêmicas que são transferidas a partir do campus principal, a capacidade de alavancar o nome estabelecido do campus principal e o acesso a redes que as instituições locais podem não ter.

Curiosamente, no entanto, a única colaboradora local em publicações da NYUAD é a Universidade Masdar, que apresenta tanto mais publicações quanto um maior indicador de qualidade. Se um benefício da importação de IBCs é a construção de capacidade de pesquisa local, a ausência de colaborações locais é uma questão a ser mais explorada. Enquanto são necessárias mais informações para desvelar as contribuições em pesquisa das IBCs, os dados bibliométricos sugerem que eles não são necessariamente uma maneira rápida de construir a capacidade de pesquisa local.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9766>

Ensino Superior no Sudão do Sul: Vivendo com desafios

Kuyok Abol Kuyok

Kuyok Abol Kuyok é professor associado na Faculdade de Educação, Universidade de Juba, Juba, Sudão do Sul. E-mail: kuyokabol64@hotmail.com.

O Sudão do Sul, que alcançou sua independência do Sudão em julho de 2011, tem um dos menores, mas mais problemáticos sistemas de Ensino Superior na África Subsaariana. O país mais novo do mundo possui cinco universidades públicas – a Universidade de Juba, a Universidade de Bahr el Ghazal, Universidade Upper Nile, Dr. John Garang Memorial University de Ciência e Tecnologia e Universidade de Rumbek – com quase 20.000 alunos, incluindo 1.040 alunos de pós-graduação. Há também quatro "projetos" ou "propostas" de universidades públicas: a Universidade da Equatória Ocidental (Yambio), a Universidade de Bahr el Ghazal Norte, Universidade Torit de Ciência e Tecnologia e a Universidade de Bantiu.

Agravado por conflitos e uma economia letárgica, o sistema enfrenta vários desafios, caracterizados notavelmente por infraestrutura física precária, recursos insuficientes e severa escassez de pessoal. Estas fraquezas têm grande impacto na capacidade de funcionamento das universidades. O fracasso das universidades públicas no atendimento da enorme demanda de educação terciária tem incentivado o surgimento de um setor universitário privado não regulamentado no país. O Sudão do Sul tem 13 universidades privadas, mas apenas quatro delas são reconhecidas.

O foco aqui é na experiência das cinco instituições públicas terciárias em funcionamento. Diante dos problemas existentes, as instituições têm opções limitadas a não ser viver com os desafios. Quatro abordagens principais destacam a resiliência do setor: pessoal dedicado, parcerias institucionais, uma estrutura terciária de governança solidária e assistência internacional.

Equipe dedicada

Em 2012, havia apenas 721 docentes empregados nas universidades, o que sugere um número de alunos comparativamente moderado: proporção de palestrantes de 28:1. Mas as universidades experimentam uma escassez considerável de acadêmicos qualificados. Com 66% dos estudantes, a Universidade de Juba, a maior instituição terciária do país, perdeu 561 membros da sua equipe, sudaneses do Norte, na independência. Da mesma forma, um número significativo de docentes da Universidade Upper Nile e da Universidade de Bahr el Ghazal, as instituições pós-1991, permaneceu em Cartum no Sudão, quando as universidades foram devolvidas para o Sul em dezembro de 2010.

Além disso, o sistema é dominado por docentes não qualificados. Por exemplo, em termos de qualificação acadêmica, apenas 86 de todos os acadêmicos tinham um PhD em 2012. Além disso, os

perfis do pessoal, compilados no mesmo ano, revelaram que apenas 36 docentes eram professores titulares, enquanto 62 eram professores associados, 76 professores assistentes, 242 palestrantes e 262 assistentes de ensino. Para cumprir com os programas acadêmicos, as universidades recrutam professores horistas. Assim, 31% e 60% dos palestrantes de Juba e Bahr el Ghazal, respectivamente, eram horistas no final de 2016. A situação das equipes das outras três universidades é igualmente alarmante.

No entanto, as universidades empregam algumas das forças de trabalho mais instruídas, experientes e talentosas do país. Procedimentos rigorosos de recrutamento universitário isolam as instituições das práticas corruptas inerentes ao serviço civil. Mais importante ainda, o compromisso dos acadêmicos com as instituições ressalta a sua capacidade de transmitir conhecimento e fornecer outros serviços vitais. A dedicação da equipe acadêmica mitiga as ameaças impostas pela falta de docentes qualificados. Por exemplo, um professor da Bahr el Ghazal supervisiona 12 estudantes de doutorado.

Parcerias institucionais

Em geral, instalações com infraestrutura precária representam o desafio mais preocupante para as universidades. As instalações e os equipamentos de laboratório das três universidades mais antigas foram deixados em Cartum quando as instituições foram repatriadas para o Sul ou saqueadas após o conflito de dezembro de 2013, como no caso da Upper Nile e John Garang.

Agravado por conflitos e uma economia letárgica, o sistema enfrenta vários desafios, caracterizado notavelmente por infraestrutura física precária, recursos insuficientes e severa escassez de pessoal.

Para resolver este problema, os vice-chanceleres instituíram parcerias, que tiveram um impacto positivo na capacidade das instituições. Por exemplo, embora a John Garang tenha reaberto em Bor, devido à atual insegurança em Malakal, a Upper Nile foi transferida para Juba. A universidade deslocada utiliza algumas das instalações da Juba, e os professores da Juba ensinam os alunos e trabalham como horistas na John Garang. Além disso, alunos de Ciência da Universidade de Rumbek realizam experimentos de laboratório na Universidade de Bahr el Ghazal em Wau,

e os alunos de ciência da John Garang visitam a Juba para seu trabalho prático.

Além disso, professores de outras universidades supervisionam os alunos de pós-graduação da Juba. Para garantir o desenvolvimento do pessoal, as universidades os inscrevem em cursos de pós-graduação oferecidos pelas Universidades de Juba e Bahr el Ghazal.

Governança solidária

A educação terciária no Sudão do Sul é regida pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. O ministério tem supervisão política, técnica e administrativa. Embora o ministro seja um nomeado político, a presença de acadêmicos como o subsecretário ao leme do Ministério assegura que as visões das instituições terciárias sobre os problemas que elas enfrentam sejam levadas em consideração.

O Ministério apoia as universidades, principalmente fornecendo recursos públicos. O Ministério aumentou a remuneração dos palestrantes em 2014, uma medida que atraiu alguns acadêmicos de volta para as universidades. O número do pessoal permanente da Juba subiu de 251, em 2011, para 574, em 2016. Embora isso indique um aumento de 56% comparado com 2011, ainda está bem abaixo do nível do pessoal da Universidade antes da independência, que era de 700. Além disso, por meio de esforços do Ministério, alguns países europeus e africanos apoiam os programas de desenvolvimento do corpo docente universitário. Atualmente, por meio desta iniciativa, muitos acadêmicos buscam cursos de pós-graduação na Universidade de Makerere, na Uganda, na Universidade da Zâmbia e na Universidade do Zimbabué.

Além disso, a representação das universidades no Conselho Nacional para o Ensino Superior (NCHE) fortalece os laços entre elas e fornece uma plataforma nacional às instituições. Os líderes universitários introduziram ainda um estilo de gestão colegiada nas universidades. Docentes, estudantes e o pessoal de apoio são consultados sobre os principais assuntos institucionais, o que melhora a comunicação interna da universidade. Neste aspecto, as universidades determinam e refletem sobre as questões mais amplas dentro e fora dos seus campi.

Os vice-chanceleres utilizam as suas conexões e percepção política para acessar recursos para as universidades. Eles apelam aos membros dos conselhos universitários, muitas vezes ministros ou parlamentares influentes, a fim de serem ouvidos pelos ministérios do governo. Em um país onde a informalidade é mais dinâmica do que os procedimentos burocráticos, este *modus operandi* geralmente produz resultados.

Assistência internacional

O Ensino Superior é um dos setores governamentais com menos recursos do país. As universidades recebem consistentemente menos de 1% das alocações fiscais anuais. Este escasso recurso restringe as operações universitárias. Os administradores da universidade utilizam os recursos de forma prudente na remuneração do pessoal, aquisição de serviços essenciais e equipamentos de aprendizagem, como livros. Como resultado da incapacidade do governo de financiar a infraestrutura e os programas de desenvolvimento de pessoal, as universidades dependem de apoio estrangeiro.

A assistência internacional é o mecanismo mais prático para abordar os dois desafios críticos que o setor terciário enfrenta: inadequação da infraestrutura e pessoal reduzido. Com apoio internacional, as universidades podem lidar com a questão da infraestrutura. Antes da independência, a Juba garantiu US\$ 6,5 milhões de parceiros de desenvolvimento internacionais – Noruega e USAID – para construir as instalações da Faculdade de Direito em 2010. Os novos edifícios oferecem acomodações para outras faculdades e um centro de pesquisa de pós-graduação.

Naquela época, 87,6% do corpo docente não possuía doutorado. O desenvolvimento do pessoal é, portanto, uma prioridade máxima na agenda de assistência internacional. No início de 2011, a Juba fez um acordo de três anos com a Politécnica da Virgínia e a Universidade do Estado da Virgínia para treinar a equipe da Juba. A Juba também assinou um memorando de entendimento (MoU) com a Universidade Aberta da Tanzânia, em agosto de 2015, para promover programas de ensino a distância entre as duas instituições. A Universidade de Bahr el Ghazal fez um acordo semelhante com a Universidade de Makerere na Uganda e com a Universidade de Oslo, na Noruega. Além disso, a Universidade A&M do Texas e a Universidade de Nova York assinaram um MoU com a John Garang Memorial University, em junho de 2010. No entanto, após o início da guerra, a comunidade internacional suspendeu a assistência às universidades, uma vez que ela transferiu sua atenção para a crise humanitária.

Conclusão

O setor terciário do Sudão do Sul enfrenta muitos desafios. Embora as universidades sejam incapazes de superar totalmente os problemas, elas empregam estratégias para viver com eles. Esta experiência oferece lições valiosas para sistemas de Ensino Superior comparáveis em contextos de pós-conflito.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9767>

Desigualdade de gênero em programas de Engenharia de universidades africanas

Eric Fredua-Kwarteng e Catherine Effah

Eric Fredua-Kwarteng é consultor de política educacional em Toronto, Canadá. E-mail: efredua_2000@yahoo.ca. Catherine Effah é consultora da Comissão das Empresas Estaduais, Gana. E-mail: catherine.effah@yahoo.co.uk.

O filósofo africano e educador James Aggrey (1875-1927) afirmou que se você educar um homem você educa um indivíduo, mas se você educar uma mulher você educa uma família e de fato uma nação. Esta afirmação sugere que a educação das mulheres é significativa para o desenvolvimento da África. Embora os homens africanos contribuam para o desenvolvimento, as mulheres africanas carregam uma parcela mais pesada do fardo do subdesenvolvimento do continente nos campos da saúde e do cuidado com a criança, agricultura e produção, processamento e preservação de alimentos. Por exemplo, invariavelmente, as comunidades africanas rurais não têm acesso a sistemas de água canalizada e combustível não fóssil. Recai sobre as mulheres africanas a responsabilidade de viajar longas distâncias para buscar água e lenha para o consumo familiar.

O número de matrículas indica que as mulheres africanas estão sub-representadas nos programas de Engenharia das universidades no continente africano. Por exemplo, no Fourah Bay College, da Universidade de Serra Leoa, embora tenha havido um progresso marginal na matrícula de mulheres em programas de Engenharia, o percentual de matrículas masculinas é de cerca de 90%.

Da mesma forma, em uma das mais antigas universidades africanas, a Universidade de Makerere, em Uganda, 2.160 alunos se matricularam nos programas de Engenharia no ano letivo de 2009-2010. Entre eles, apenas 22% eram mulheres. Na Universidade de Ruanda, o percentual de mulheres matriculadas em programas de Engenharia nos anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015 foi de 20% e 19%, respectivamente. A Universidade de Minas e Tecnologia, em Gana, matriculou 503 alunos de graduação no ano letivo de 2014-2015. A proporção de mulheres foi de apenas 16%. No ano anterior, foi de

quase 20%. Em média, o percentual de alunas matriculadas nessa universidade gira em torno de 15 a 20%.

A sub-representação das mulheres nos programas de Engenharia das universidades na África não pode ser atribuída unicamente a uma falta de interesse, habilidade ou capacidade intelectual. Ao contrário, uma apresentação tradicional de Ciência e Matemática como um domínio masculino, práticas culturais e sociais que priorizam a educação dos homens sobre as mulheres e um ambiente de ensino de Ciência e Matemática no Ensino Médio pouco receptivo contribuem para a escassez de mulheres africanas estudando Engenharia. Portanto, essa é uma questão de injustiça social palpável, envolvendo uma distribuição injusta de oportunidades de ensino em Engenharia.

O número de matrículas indica que as mulheres africanas estão sub-representadas nos programas de Engenharia das universidades no continente africano.

Paridade ou igualdade de gênero?

A maioria das universidades africanas publica o número de matrículas mostrando o percentual de mulheres e homens. A Universidade da Costa do Cabo, em Gana, é um caso óbvio. Ela publica seus números de matrículas mostrando o ano e a distribuição de gênero correspondente. No ano letivo de 1962-1963, por exemplo, foi registrado um total de 155 alunos, com apenas 8% de mulheres. Em 2011-2012, em contrapartida, a proporção de matrículas de mulheres foi de 33%. A Universidade de Agricultura e Tecnologia Jomo Kenyatta, no Quênia, também melhorou seu percentual de matrícula de mulheres: de 14% em 2012-2013 para 29% em 2013-2014. Assim como a Universidade de Yaoundé, em Camarões, que aumentou o percentual de matrículas de mulheres em 2015-2016 para aproximadamente 38% comparado com 27% no ano anterior.

Outras universidades africanas publicaram melhorias similares no número de matrículas de mulheres. Embora as estatísticas sejam uma ferramenta útil para monitorar o acesso das mulheres à Universidade, elas não mostram os programas nos quais as mulheres se matriculam, em particular a Engenharia. Isso é igualmente relevante para as universidades do Sul da África, que atingiram uma média de 53% das matrículas feitas por mulheres.

Parece que a maioria das universidades africanas se concentraram mais na paridade de gênero do que na negligência da igualdade de gênero, que considera o acesso e a distribuição do gênero por programas acadêmicos, particularmente Engenharia.

Estratégias de justiça social: O que pode ser feito?

Algumas universidades africanas implementaram quatro estratégias de ação afirmativa para impulsionar a matrícula de mulheres em seus programas de Engenharia:

- *Quotas de admissão:* uma porcentagem das vagas em programas de Engenharia é atribuída especificamente às mulheres. Uma variação comum desta estratégia é oferecer a admissão a alunas potenciais quase atendendo aos requisitos de ingresso. Embora as provas empíricas da Universidade de Gana e da Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia, apoiem a viabilidade desta estratégia, ela tem sido criticada por reduzir os padrões acadêmicos e dar tratamento preferencial para as candidatas mulheres. Infelizmente, na maioria dos casos, as alunas admitidas nesta estratégia política não recebem o suporte acadêmico que elas precisam para terem sucesso nos programas de Engenharia escolhidos.
- *Consideração prioritária:* candidatas mulheres qualificadas têm prioridade sobre seus equivalentes masculinos. É uma estratégia simples de implementar, uma vez que não requer nenhum planejamento elaborado. Muitas universidades africanas, em especial a Universidade de Minas e Tecnologia, de Gana, e outras, implementaram esta estratégia política com enorme sucesso. Mas o problema é que ela não se preocupa com a forma como as candidatas originalmente obtiveram as qualificações necessárias para a admissão.
- *Aperfeiçoamento acadêmico:* uma variante desta política é que as candidatas mulheres com créditos próximos aos padrões de admissão necessários podem ser admitidas com base em sua disposição em participar e passar por um programa de aperfeiçoamento acadêmico. Apesar de seus méritos, ele foca exclusivamente na aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências, não na construção de confiança.
- *Admissão condicional:* as candidatas mulheres que alcançaram o que são consideradas notas razoáveis podem ser admitidas condicionadas à sua habilidade de alcançar notas específicas em seus cursos do primeiro ano. Por exemplo, as candidatas mulheres que alcançaram 75% em sua nota de Matemática podem ser admitidas em programas de Engenharia com a condição de que

elas obtenham 70% ou mais em seus cursos de Matemática do primeiro ano. Esta estratégia tende a exercer demasiada pressão sobre as candidatas mulheres para satisfazer a condição.

Um caminho a seguir

Estratégias de ação afirmativa de quotas de admissão, consideração prioritária, aperfeiçoamento acadêmico e admissão condicional são todas importantes para abordar a sub-representação das mulheres em programas de Engenharia nas universidades africanas. No entanto, elas não deixam nenhuma marca nas causas fundamentais da disparidade de gênero nas matrículas em Engenharia. Dois fatores principais, especificamente a matrícula de garotas no Ensino Médio e as dificuldades de as garotas estudarem Ciências e Matemática nesse nível, devem ser abordados. As universidades africanas não devem ser indiferentes enquanto a disparidade de gênero piora. Elas devem defender veementemente a educação das garotas e fazer com as suas vozes sejam ouvidas como parceiras do desenvolvimento.

Os últimos anos do Ensino Médio são a principal fonte de alunos para programas de graduação em Engenharia. Apenas algumas garotas vão bem nos cursos que permitem que se inscrevam nesses programas, devido à falta de apoio no ambiente da sala de aula, ao uso pelos professores de referências alheias às experiências diárias das garotas, a uma forte preferência por alunos do sexo masculino e a uma imagem patriarcal das Ciências e da Matemática na sociedade.

As universidades africanas poderiam influenciar o número de egressas do Ensino Médio optando por programas de Engenharia, criando e ensinando programas de Ciências, Matemática e Tecnologia especificamente para mulheres como parte de seus programas de apoio às comunidades. Essas intervenções têm o objetivo de ajudá-las a desenvolver interesses, competências e confiança nessas áreas.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9752>

Mongólia: Ensino Superior e mobilidade

Bryce Loo

Bryce Loo é pesquisador associado, World Education Services, Nova York, EUA. E-mail: bloo@wes.org.

O número de estudantes da Mongólia no exterior aumentou tremendamente desde a transição do país de um estado alinhado com o comunismo soviético para uma economia de mercado. Os desafios persistentes no sistema de Ensino Superior doméstico têm alimentado em parte o fluxo de saída estudantil. Embora os níveis de matrículas no Ensino Superior na Mongólia tenham sido impressionantes nos últimos anos, ainda falta qualidade neste nível de ensino, apesar das tentativas de reformas quase constantes. Questões de acesso equitativo, especialmente para os estudantes pobres e rurais, ainda persistem. A maioria destes problemas resulta do subfinanciamento crônico do governo. Consequentemente, a Mongólia tem dependido fortemente de organizações internacionais doadoras para enfrentar esses desafios contínuos com financiamento e assistência técnica.

A mobilidade estudantil pode beneficiar a Mongólia se for efetivamente gerida. Estudantes e estudiosos que voltaram do exterior podem trazer suas habilidades e experiências adquiridas e ajudar a internacionalizar as instituições para as quais retornaram. Em muitos aspectos, a Mongólia fornece percepções sobre os desafios e oportunidades de nações menos povoadas, gerenciando a mobilidade estudantil em seu benefício.

O Ensino Superior na Mongólia

Os indicadores de educação da Mongólia estão no mesmo nível dos seus vizinhos desenvolvidos e, desde a transição, o Ensino Superior em particular expandiu-se dramaticamente. Em 2015, haviam 162.626 alunos matriculados nas instituições da Mongólia, com uma taxa de matrícula bruta (GER) de 68%. No início dos anos 1990, o GER era de apenas 14%. A maioria eram mulheres, refletindo uma lacuna de gênero inversa no país.

Houve um crescimento robusto semelhante nas instituições. As instituições públicas permanecem proeminentes e recentemente consolidaram 42 instituições em 16. As instituições privadas cresceram exponencialmente em número, somando um total de 78 em 2015, mas a maioria tem baixo número de matrículas.

Tendências no fluxo de saída estudantil

Durante o período da Guerra Fria, a grande maioria dos mongóis que estudou no exterior o fez na União Soviética ou em países com alinhamento soviético. Os principais países do ensino em 2014 eram mais diversificados: China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Rússia e Japão. Mais de 15.000 mongóis estão agora estudando no exterior. Embora pequeno em comparação com os países que mais enviam alunos, este número é bastante elevado para uma nação de

aproximadamente 3 milhões de pessoas.

Apenas algumas famílias de classe alta, principalmente na capital, Ulaanbaatar, podem financiar completamente essa educação, especialmente em países de alta renda. O governo da Mongólia envia um pequeno número de estudantes anualmente com bolsas de estudo integral e um número maior com empréstimos. Além disso, um número considerável de estudantes vai para países específicos, especialmente China e Rússia, amplamente ou totalmente financiados por meio de regimes de bolsas de estudo bilaterais. Um número relativamente pequeno de mongóis é capaz de ganhar bolsas de estudo fornecidas por ONGs e corporações da Mongólia e por governos estrangeiros e instituições anfitriãs.

Fuga e circulação de cérebros

Um grande desafio é a forte possibilidade de fuga de cérebros. Para começar, pouco se sabe sobre o número de alunos e estudiosos mongóis que continuam no exterior. A última estimativa do governo conhecida, de 2010, indicou que mais de 107.000 mongóis viviam no exterior. A migração de estudantes, em particular, abriu uma migração mais ampla para outros, com famílias muitas vezes se juntando a eles. Por volta de 2011, a economia da Mongólia cresceu, com uma das taxas de crescimento mais rápidas do mundo, focada no setor de mineração, em franca expansão. Acredita-se que este crescimento fantástico tenha atraído muitos expatriados de volta. Recentemente, porém, a economia da Mongólia estagnou. Isso provavelmente impediu que alguns mongóis no exterior voltassem para casa e incentivou muitos a emigrar.

O governo mongol envia um pequeno número de estudantes anualmente com bolsas de estudo integral e um número maior com empréstimos.

Além de compreender a extensão do problema, a Mongólia deve explorar opções para combater a fuga de cérebros. Algumas opções envolvem incentivar os alunos a voltarem depois de formados. O financiamento do governo para o setor é crucial para prevenir a perda de estudantes talentosos e acadêmicos. Maiores orçamentos de pesquisa e desenvolvimento podem incentivar estudantes de doutorado e estudiosos a retornar. Os incentivos além de salários mais elevados, tais como fornecer serviços

de emprego aos alunos que voltaram, podem ajudar, assim como foi feito com algum sucesso em países como a China. Quando os estudantes e estudiosos não retornam, o Ensino Superior da Mongólia pode ainda encontrar maneiras de se beneficiar desses expatriados com a "circulação de cérebros" ou a colaboração em pesquisas e compartilhamento de conhecimento.

Acesso a estudantes rurais

O acesso a oportunidades internacionais para estudantes rurais desfavorecidos também é uma preocupação. A grande maioria das instituições de Ensino Superior está localizada em Ulaanbaatar, e a maior parte dos recursos financeiros e sociais da nação também está concentrada lá. A Mongólia também viveu uma grande migração rural-urbana, pois muitos indivíduos e famílias migram da zona rural para Ulaanbaatar e alguns outros centros urbanos. Quase metade da população da Mongólia reside agora na capital.

Não está claro quantos estudantes rurais são capazes de acessar oportunidades de estudo internacionais, mas as barreiras para esses estudantes são bastante claras. A maioria dos estudantes rurais que estudam em escolas de segundo grau ou faculdades e universidades rurais muitas vezes não têm o mesmo acesso à informação que estudantes em Ulaanbaatar, onde está localizada a maior parte dos centros de orientação. Estes alunos geralmente carecem de família e amigos que foram para o exterior, especialmente para fins educacionais. A penetração da língua inglesa, bem como a de outras línguas estrangeiras, é significativamente menor no campo do que na capital e em outras grandes cidades, embora o inglês seja agora uma matéria obrigatória no currículo em todos os níveis. A capacidade de pagar por uma educação internacional também é um problema.

Bolsas de estudo

Uma área à qual o governo e o subsetor podem atribuir muitos desses desafios é a de bolsas de estudo. Atualmente, o governo concede um pequeno número de bolsas de estudo para estudar no exterior nos níveis de graduação e pós-graduação, para alunos admitidos em uma instituição top 100, listada nos rankings *Times Higher Education*. Relativamente poucos alunos se beneficiam deste programa, e a maioria é provavelmente de Ulaanbaatar ou de outras grandes cidades.

O governo da Mongólia pode conseguir enviar mais estudantes para o exterior abrindo mais oportunidades de curto prazo. De maneira semelhante ao programa Ciência Sem Fronteiras do Brasil, o governo poderia financiar estudantes por um ano de estudo acadêmico,

além de um curso de idiomas intensivo e um estágio. Os programas de nível de graduação e pós-graduação poderiam utilizar as parcerias que as instituições mongóis têm com universidades estrangeiras.

Este programa pode abrir mais acesso a oportunidades de estudo no exterior, inclusive para estudantes qualificados de instituições rurais. Ao fazer parcerias com organizações em países anfitriões, que podem ajudar a acomodar os alunos, eles podem ir para uma maior variedade de instituições e que não sejam as mais seletivas. Talvez o mais relevante, amarrando a oportunidade de estudar no exterior a um programa de graduação doméstico, seja a Mongólia reter mais estudantes educados internacionalmente.

Avançando

Há claramente uma necessidade de se coletar mais dados e pesquisar sobre a mobilidade estudantil e os contextos sociais e educacionais mais amplos nos quais a mobilidade acontece na Mongólia. Essas informações ajudarão o país a gerir melhor a mobilidade estudantil para o benefício do sistema de Ensino Superior e de forma mais ampla. A elaboração de políticas baseadas em informações nesta área é importante para a Mongólia, para que se beneficie ao máximo com seus cidadãos internacionalmente educados.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9753>

O que os dados nos dizem sobre o ensino online transfronteiriço?

Rachael Merola

Rachael Merola é pesquisadora sênior no Observatório do Ensino Superior sem Fronteiras (OBHE). Este artigo apareceu originalmente no site do OBHE: www.obhe.ac.uk. E-mail: rachael.merola@obhe.org.

O ensino a distância, os MOOCs e os modos semipresencial e online de entrega oferecem novas formas de acessar o ensino de outros países sem estar fisicamente presente em sala de aula, e foram anunciados como potenciais divisores de água na educação transnacional (TNE). Dada a atenção que ela recebe, o que os dados indicam sobre tamanho e escala desse mercado, especialmente em países que são anfitriões e fonte de muitos estudantes internacionais? Quais evidências existem de que os

estudantes estão cada vez mais optando pela educação online transfronteiriça?

Dados dos principais países anfitriões

Nos Estados Unidos, anfitrião do maior número de estudantes internacionais, a maioria das universidades oferece pelo menos algum ensino online: os dados do WCET (Relatório de Matrículas no Ensino a Distância), utilizando dados do IPED do outono de 2014, mostram que um em cada sete estudantes do Ensino Superior (14%) fez todos os seus cursos exclusivamente a distância. Mais de um em cada quatro alunos (28%) se matriculou em pelo menos um dos seus cursos a distância.

Além disso, entre o outono de 2012 e de 2014, desde que os dados federais foram coletados, as matrículas em programas de ensino exclusivamente a distância por estudantes que moram fora dos Estados Unidos cresceu 8,6%, representando um aumento de mais de 35.000 alunos no período. Elas ultrapassaram as matrículas online de alunos domésticos, que aumentaram 7%, até aproximadamente 185.000 alunos neste período. Concomitantemente, o total de matrículas no Ensino Superior diminuiu 2%.

O crescimento das matrículas online, contrastado com a diminuição das matrículas no Ensino Superior, demonstra que a educação online está se tornando uma escolha mais popular para os alunos, embora os estudantes internacionais componham uma porção muito pequena do total de matrículas a distância. Das 2.858.792 matrículas exclusivamente a distância em 2014, só 1,3% (37.788 alunos) era de fora dos Estados Unidos. O restante tratava de estudantes domésticos (2.730.769) ou matriculados de local não especificado (90.235).

O ensino online transfronteiriço é ainda mais compreendido no contexto do mercado de alunos internacionais nos Estados Unidos. As matrículas de estudantes internacionais nos Estados Unidos cresceram 16% no período de dois anos, de 2012/13 para 2014/15, chegando a 854.639 alunos em 2014/15 – um ritmo mais rápido do que o mercado de ensino online transfronteiriço. Embora o crescimento seja evidente, não parece que o ensino online transfronteiriço esteja ganhando um impulso desproporcional quando visto como parte do grande mercado de Ensino Superior para estudantes internacionais nos Estados Unidos.

Já o Reino Unido, a nação com o segundo maior número de estudantes internacionais, revela uma imagem variada do mercado de ensino a distância. Os dados da Agência de Estatísticas do Ensino Superior do Reino Unido (HESA) mostram que o número de alunos de ensino a distância que moram no Reino Unido diminuiu de 210.005 em 2013/14 para 189.865

em 2014/15 – uma queda de 10%. Conforme o The Observatory informou em 2016, essa diminuição pode estar relacionada ao declínio do estudo em meio período, decorrente de alterações no financiamento estudantil: na Inglaterra, as matrículas de meio período no Ensino Superior diminuíram 41% ao longo dos últimos cinco anos, representando mais de 200.000 alunos não mais matriculados. A Universidade Aberta, o maior provedor de ensino a distância, matricula principalmente alunos em meio período, e perdeu um terço do seu corpo estudantil desde 2009/10.

O governo chinês está ativamente promovendo a ampliação do acesso ao ensino online em toda a nação.

De acordo com a definição da HESA, o número de alunos do ensino a distância que moram no exterior, matriculados em programas do Reino Unido, aumentou ligeiramente de 119.700 em 2013/14 para 120.475 em 2014/15. Isso exclui o grande número de alunos, às vezes chamados de "distantes", matriculados no curso de graduação em Contabilidade oferecido pela Universidade de Oxford Brookes. Este título é oferecido em parceria com a Associação de Contadores Licenciados Certificados (ACCA), que registra automaticamente a maioria dos seus membros no programa de graduação. Isso é visto como uma forma de inflar artificialmente os números da TNE do Reino Unido.

O recente Relatório Global do Ensino Superior (EH Global Report) sobre os TNE constatou que 70% dos programas de ensino a distância/online de TNE do Reino Unido foram entregues pela primeira vez antes de 2000 e apenas 4% das matrículas à distância estão em programas desenvolvidos depois de 2010. Isto sugere que o ensino a distância não se expandiu muito nos últimos anos.

Principais países-fonte

Há indícios de que o ensino online e a distância estão se tornando uma opção de estudo cada vez mais atrativa em países que possuem alto fluxo de saída estudantil? Os dois principais países-fonte de alunos internacionais, Índia e China, são mercados ativos para o ensino online e a distância, embora eles não publiquem dados específicos sobre o ensino online transfronteiriço. Ambas as nações viram grande crescimento no ensino a distância, oferecendo alternativas para o ensino presencial, incluindo estudar no exterior.

Na Índia, haviam mais de 26,5 milhões de matrículas no Ensino Superior em 2014/15, de acordo com a University Grants Commission (UGC). Embora a UGC não publique dados sobre ensino a distância, outras estimativas e previsões são otimistas. A empresa de pesquisa TechNavio estima que há 5,42 milhões de matrículas no ensino a distância em todos os níveis de ensino na Índia, com previsão de crescimento das matrículas em 10% em 2019. O mercado de ensino online na Índia foi avaliado em US\$ 20 bilhões em 2014, com um crescimento da receita de 25% em 2019, e 100 das 140 empresas de e-learning no país foram fundadas nos últimos três anos, indicando um crescimento na indústria.

O crescimento do contingente vem de todos os setores, incluindo universidades públicas nacionais, como a Universidade Aberta Nacional Indira Gandhi (IGNOU), uma universidade de ensino a distância fundada em 1985 que reporta ter mais de 700.000 alunos. Universidades estrangeiras como MIT e Harvard oferecem cursos através de plataformas como o EdX – na verdade, depois dos Estados Unidos, a Índia é o segundo no número de matrículas em cursos EdX. Enquanto isso representa crescimento no ensino online, não necessariamente indica que os alunos estejam escolhendo o ensino a distância em vez de opções de ensino presencial, seja de provedores domésticos ou estrangeiros.

A China tem hoje o maior sistema de ensino superior do mundo, com as matrículas aumentando seis vezes na última década para mais de 33 milhões de alunos. De acordo com a empresa de pesquisa Ambient Insight Group, até o final de 2014, 5,28 milhões de alunos, ou 16% do número total de alunos do Ensino Superior, foram matriculados online.

Outra estimativa sugere que a receita advinda do e-learning alcançou US\$ 5,8 bilhões em 2015 na China, representando 22% de todos os gastos em educação na nação. Estes dados referem-se ao e-learning em todos os níveis do ensino; não há dados específicos coletados sobre o Ensino Superior online. Em janeiro de 2014, o Ministério da Educação chinês suspendeu a regra de que ele deve aprovar todos os programas de graduação online. Embora continue sendo ilegal que universidades estrangeiras ofereçam cursos de graduação online na China, em 2014 havia 68 universidades domésticas no país com institutos de ensino online.

O governo chinês está ativamente promovendo a ampliação do acesso ao ensino online em toda a nação. Em maio de 2015, o Presidente Xi Jinping apelou à "reforma e inovação da educação em consonância com o desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação para permitir que todas as pessoas tenham acesso à educação a qualquer

momento, em qualquer lugar." Apesar destes apelos para o crescimento, o relatório de abril de 2016 da China sobre a qualidade do Ensino Superior – o primeiro desse tipo do Ministério da Educação – não faz menção aos alunos a distância ou online.

A necessidade de dados mais abrangentes

Nos Estados Unidos e no Reino Unido, há evidência de crescimento das matrículas no Ensino Superior transfronteiriço (CBHE), embora dados mais abrangentes aprofundassem a compreensão de onde este crescimento está vindo. Na Índia e na China, o mercado para o ensino online está crescendo e ainda que haja uma falta de dados relativos especificamente às matrículas CBHE, o crescimento no setor doméstico sugere uma demanda real.

No entanto, é prematuro concluir que o ensino online é um entrave à mobilidade estudantil internacional tradicional. O não reconhecimento de cursos de graduação online estrangeiros na China e na Índia, sem dúvida nenhuma, limita o apelo. Pode ser através de formas de ensino semipresencial que o ensino online comece a desempenhar um papel mais forte no Ensino Superior transfronteiriço.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9768>

O dilema brasileiro do Ensino Superior com fins lucrativos

Marcelo Knobel e Robert Verhine

Marcelo Knobel é diretor do Laboratório de Nanotecnologia Nacional Brasileiro, e professor do Instituto de Física Gleb Wataghin, na Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: knobel@ifi.unicamp.br. Robert Verhine é professor da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia e associado sênior no Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, Universidade de Stanford, EUA. E-mail: rverhine@gmail.com.

O Brasil possui o nono maior Produto Interno Bruto (PIB) do mundo, com uma população de cerca de 195 milhões de habitantes, distribuídos em mais de 5.000 cidades, em 26 estados e um distrito federal. O país possui um sistema de Ensino Superior incomum, com um número relativamente pequeno de universidades públicas de pesquisa e um grande número de instituições privadas. Embora o sistema tenha crescido rapidamente nos últimos 15 anos, o número de jovens

que frequentam a universidade ainda representa menos de 20% do grupo com 18 a 24 anos de idade. Cerca de 7,5 milhões de alunos frequentam uma instituição de Ensino Superior no Brasil. Desses alunos, 75% está matriculado em instituições privadas e, talvez ainda mais significativo, aproximadamente metade de todos os matriculados do setor privado estudam em uma instituição com fins lucrativos.

Há 50 anos, o Ensino Superior no Brasil, como na maioria das regiões do mundo, era predominantemente público. As universidades públicas brasileiras são orientadas para a pesquisa e permanecem isentas de mensalidades, mas a expansão do setor público tem sido severamente limitada por uma combinação de custos elevados e recursos públicos limitados. Desde a década de 1970, os legisladores brasileiros contam com o setor privado para atender à crescente demanda de Ensino Superior, facilitando a autorização de instituições e oferecendo incentivos fiscais atrativos. O governo federal fortaleceu ainda mais essa política no final dos anos 1990, quando leis foram alteradas para permitir a criação de instituições com fins lucrativos. Empreendedores e investidores educacionais criaram rapidamente novos estabelecimentos com fins lucrativos e mudaram o status de muitas instituições antigas de sem fins para com fins lucrativos. A Universidade de Phoenix entrou no mercado brasileiro em 2001, e, embora tenha se retirado do Brasil em 2006, sua presença abriu caminho para a entrada de outras grandes entidades multinacionais. A mudança para mais instituições com fins lucrativos após 2005 foi alimentada por vários fatores, incluindo a expansão dos programas federais de empréstimo ao estudante, o uso do mercado acionário brasileiro para angariar fundos de investimento e a introdução de um programa federal, pelo qual são dadas isenções fiscais a instituições privadas que forneçam bolsas de estudo para estudantes pobres. O recente endurecimento da regulamentação do setor com fins lucrativos nos Estados Unidos, pela administração Obama, também parece ter contribuído para o crescimento do mercado com fins lucrativos no Brasil, pois algumas entidades educacionais norte-americanas mudaram suas atividades para outros países que ofereceram um ambiente legal favorável.

Tendências atuais do setor privado

Muitos países não permitem instituições de Ensino Superior com fins lucrativos. A expansão das instituições com fins lucrativos nos Estados Unidos tem sido extensivamente (e criticamente) documentada, mas o setor só responde por cerca de 10% do total de matrículas no Ensino Superior deste país. O Ensino Superior com fins lucrativos é também predominante na China, mas ele se concentra principalmente no

ensino vocacional, não universitário. Em todo o mundo, onde eles existem, os estabelecimentos de Ensino Superior com fins lucrativos tendem a ser instituições de baixo status, que normalmente matriculam estudantes "não tradicionais", que foram excluídos da maioria dos estabelecimentos públicos e sem fins lucrativos. Os dados do censo educacional do Brasil mostram que, em comparação com o corpo estudantil de Ensino Superior como um todo, os matriculados em instituições com fins lucrativos tendem a ser mais velhos, mais propensos a estarem empregados e desproporcionalmente oriundos de famílias de baixa renda, sem educação prévia no nível terciário.

Hoje, o Brasil está passando por um período de profunda crise econômica. Uma das consequências tem sido a redução substancial na disponibilidade de empréstimos estudantis federais subsidiados desde 2015. Como consequência, muitas instituições com fins lucrativos sofreram um golpe financeiro significativo, levando a uma disposição, por parte das suas administrações, a fundir-se com um ou mais dos seus concorrentes. Essas fusões estão remodelando o setor de Ensino Superior privado no Brasil, contribuindo para a formação de grandes organizações que têm provado ser muito lucrativas. Em 2015, o setor de Ensino Superior brasileiro com fins lucrativos registrou uma receita líquida de aproximadamente US\$ 14 bilhões. Cerca de 36% dessa receita veio de 12 megagrupos educacionais que compõem quase 30% de todo o mercado, com taxas anuais de lucro que superam os 21%. O setor de ensino privado do país é agora o décimo maior componente da economia brasileira. Uma fusão recentemente anunciada entre a Kroton e a Estácio de Sá levará à formação da maior instituição de Ensino Superior do mundo, potencialmente com mais de 2 milhões de alunos matriculados.

75% destes estudantes estão matriculados em instituições privadas e, talvez ainda mais significativo, aproximadamente metade de todos os matriculados do setor privado estudam em uma instituição com fins lucrativos.

Os novos gigantes do Ensino Superior

Os novos gigantes da educação desestabilizarão o setor, criando empresas significativamente maiores do que muitos de seus concorrentes e concentrando a grande maioria dos empréstimos estudantis do governo em apenas algumas instituições. Apesar dos apelos para que os objetivos financeiros nunca tenham maior

prioridade do que os compromissos sociais, as lições de outros setores e de outras partes do mundo mostraram que, na maioria dos casos, o apetite pelo ganho financeiro a curto prazo inclui objetivos educacionais a longo prazo. Isto significa que a noção de educação como um bem público está suscetível a ser prejudicada em detrimento do rápido retorno econômico.

Até a presente data, a qualidade do Ensino Superior com fins lucrativos no Brasil é altamente duvidosa. Instituições com fins lucrativos tendem a ser ranqueadas abaixo de outras instituições de Ensino Superior em indicadores oficiais de aprendizado dos estudantes e também sofrem de problemas relacionados à infraestrutura, às qualificações do corpo docente e sustentabilidade financeira. Vale ressaltar que a maioria dos alunos em instituições com fins lucrativos está inscrita em programas de baixo custo nos campos do Direito, Pedagogia, Administração e Humanas. Estes programas de graduação favorecem salas de aula maiores, baixos salários do corpo docente, expectativas acadêmicas reduzidas e a ausência de políticas concebidas para minimizar as taxas de evasão. A qualidade destes programas é ainda mais prejudicada pelo crescimento excessivamente rápido, que supera os esforços governamentais para manter padrões mínimos através de um sistema nacional complexo para a avaliação de programas e instituições. O sistema nacional de avaliação não aborda o fenômeno com fins lucrativos de forma específica, sendo aplicado uniformemente a todas as ofertas de Ensino Superior. Além disso, o processo de avaliação do governo foca no desempenho de alunos em conclusão de curso, no lugar do corpo discente como um todo. Uma vez que muitos dos alunos em instituições com fins lucrativos nunca se graduam, a sua omissão no processo de avaliação torna mais difícil detectar deficiências. Embora defensores das instituições com fins lucrativos argumentem que o setor introduziu melhor gestão, forneceu recursos para uma melhor infraestrutura física e expandiu as oportunidades de Ensino Superior, essas reivindicações devem ser submetidas a uma rigorosa avaliação.

A tendência de crescimento das instituições com fins lucrativos no setor de Ensino Superior é claramente um motivo de preocupação. O impacto global dos gigantes do Ensino Superior recentemente criados ainda é incerto. Será que faculdades e universidades pequenas, privadas e sem fins lucrativos serão capazes de competir e sobreviver? Como as necessidades locais serão acomodadas dentro deste cenário? Os estabelecimentos com fins lucrativos estão planejando expandir-se para o resto da América Latina ou além dela? Como é que o governo lidará com a

avaliação e regulação desses grandes participantes do cenário do Ensino Superior? Qual será o efeito do lobby e das atividades políticas realizadas por esses grupos educacionais tão poderosos? Estas são algumas das questões confrontando o Brasil agora. O mundo deve ficar de olho no que está acontecendo, porque a ascensão do setor de Ensino Superior com fins lucrativos no Brasil é certamente um prenúncio de uma tendência mundial.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9769>

Colômbia: Desafios de uma mudança acelerada

Ivan F. Pacheco

Ivan F. Pacheco é um pesquisador associado no Centro para Ensino Superior Internacional, Boston College, e consultor do Banco Mundial e do Ministério da Educação da Colômbia. E-mail: ivanfpacheco@gmail.com.

“Aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido!”

Estas palavras da Rainha de Copas para Alice em *Através do Espelho* ilustram o que muitos países ao redor do mundo estão enfrentando em termos de políticas de Ensino Superior. As mudanças estão chegando rápido e os governos e as universidades geralmente estão despreparados para adaptar-se rapidamente. Este desafio é particularmente difícil para os países em desenvolvimento, e a Colômbia não é uma exceção. As propostas recentes do governo são ambiciosas. As experiências de outros países demonstram que as reformas podem levar décadas, mas o mandato da maioria dos presidentes é breve.

O país mais instruído

A Colômbia tem sido um líder em política educacional inovadora e progressiva. A ICETEX, agência de empréstimos estudantis do governo, foi a primeira deste tipo no mundo, e a Colômbia estava entre os primeiros na América Latina a estabelecer uma agência de homologação. No entanto, a Colômbia está agora lutando para introduzir uma política para manter o ritmo das mudanças no Ensino Superior.

O Plano Nacional de Desenvolvimento do presidente Juan Manuel Santos (PND) para 2014–2018 dedica mais atenção à educação do que qualquer outro

PND anterior. No capítulo seis, intitulado "Colômbia, o Mais Instruído", o governo estabelece a sua estratégia para a educação. O Ensino Superior e a pesquisa desempenham um papel importante no PND, priorizando uma interatividade mais fluida entre educação, pesquisa e setor produtivo. Esta não é uma ideia nova: um relacionamento frutífero entre a Universidade e o setor produtivo tem sido elusivo por décadas.

Um sistema coerente e integrado

O PND de Santos está propondo novas iniciativas para o desenvolvimento de um sistema de educação terciária mais coerente, muitas das quais implementadas com sucesso em outros países. Elas incluem a criação de um quadro nacional de qualificação, a criação de um sistema de acumulação e transferência de créditos [acadêmicos] e a criação de um sistema nacional de qualidade.

Enquanto a reforma do sistema de garantia da qualidade, que aponta para a reorganização de muitas estruturas e processos preexistentes, pode não requerer muito tempo para ser implementado, outros componentes, por sua vez, levarão muitos anos ou talvez mais de uma década para serem materializados.

Os quadros nacionais de qualificações fornecem uma estrutura para organizar os níveis educacionais em termos de suas qualificações correspondentes, incluindo os resultados da aprendizagem. Estes quadros provaram funcionar na regulamentação das qualificações em educação e treinamento em países como Austrália e Irlanda. Na América Latina, Chile e Equador, embarcaram em projetos semelhantes com resultados mistos. A experiência indica que esta é uma empreitada de longo prazo. Em outros países, todo o processo levou cerca de duas décadas para ser completamente implementado.

O quadro de qualificações proposto para a Colômbia inclui todos os níveis e tipos de ensino (assemelhando-se ao modelo australiano). Atualmente, as distinções entre os diferentes níveis do sistema de Ensino Superior não são claras. Por exemplo, a diferença entre o programa acadêmico que leva ao grau de "técnico profissional" e o que leva ao grau de "tecnólogo" não está clara para o público, e às vezes nem mesmo para os especialistas. Algo semelhante acontece com algumas especializações (programas de pós-graduação) e programas de mestrado. Se o quadro de qualificações ajudar a definir distinções claras entre cada tipo de programa, ao mesmo tempo contribuindo para a mobilidade entre eles, será uma contribuição importante.

O PND de Santos está propondo novas iniciativas para o desenvolvimento de um sistema de educação terciária mais coerente.

O sistema de acumulação e transferência de créditos acadêmicos é outra estratégia que representa desafios para sua implementação imediata. México e Chile desenvolveram recentemente ferramentas para a transferência de créditos acadêmicos. No México, uma iniciativa da ANUIES (Associação Nacional das Universidades e Instituições de Ensino Superior) forneceu um quadro para a mobilidade acadêmica entre os membros das universidades. Da mesma forma, no Chile, o CRUCH (Conselho de Reitores das Universidades Chilenas) criou o Sistema de Créditos Transferíveis. Não só as duas iniciativas levaram anos para serem desenvolvidas, mas elas só incluíram as instituições que participaram voluntariamente, e também não incluíram instituições não-universitárias. A abordagem da Colômbia é mais ambiciosa e acrescenta complexidade: o sistema tem o objetivo de facilitar a mobilidade entre diferentes setores, incluindo o ensino e treinamento vocacional não-formal, assim como universidades. O objetivo é de que a participação também seja obrigatória, embora isso ainda não esteja definido.

O anúncio no PND da "criação" de um sistema de educação terciária causou confusão, particularmente por causa de um amplo consenso na Colômbia de que um sistema de Ensino Superior já existe. As diferenças entre o "sistema de Ensino Superior" atual e o "sistema de educação terciária" proposto não são claras. O Ministério da Educação afirma que o objetivo desta mudança é fortalecer o status da educação técnica no país, criando dois caminhos inter-relacionados (chamados pilares) de instrução: o pilar da educação universitária e o pilar da educação técnica. As diferenças e semelhanças entre os dois pilares podem ser simples de expressar em teoria, mas as implicações práticas da integração têm se provado mais complexas.

A política da mudança

A relevância da maioria das estratégias e sistemas que o PND colombiano propõe é inegável. No entanto, a implementação é outra questão. Algumas das ideias e iniciativas levarão tempo, tanto para amadurecer e desenvolver, quanto para ganhar a aceitação de diversas partes interessadas. Este nível de reforma não é compatível com um governo com tempo limitado disponível apenas em escritório e certamente não com

o ritmo em que a Academia aceita mudanças. O governo Santos está sob pressão para pôr em funcionamento esta reforma ambiciosa antes de 2018 (Santos não pode ser reeleito novamente). No entanto, o governo enfrenta um desafio adicional: o ministro da Educação e o vice-ministro do Ensino Superior, que conceberam a proposta, recentemente renunciaram. O novo ministro prometeu continuar com esses esforços, mas a curva de aprendizagem é íngreme e o tempo está se esgotando. Curiosamente, a liderança do projeto parece estar mudando do Ministério da Educação para o Ministério do Trabalho e do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA), uma instituição governamental que fornece educação e treinamento vocacional e formação de nível superior.

O governo não será capaz de executar muitos dos componentes da reforma sem envolver muitas outras partes interessadas, incluindo, é claro, as universidades. No entanto, o governo de Santos não foi bem-sucedido na comunicação das reformas pretendidas, ainda que algumas instituições apoiem

certos elementos do plano; o escopo completo e o impacto potencial ainda não são totalmente compreendidos.

O governo Santos tem menos de 2 anos. O Ministério da Educação lançou um esforço para alcançar os objetivos do plano de desenvolvimento, mas isso é extremamente ambicioso para o tempo remanescente. É hora de avaliar o que pode ser alcançado neste curto período e focar nisso. Uma abordagem mais ambiciosa pode causar o fracasso das reformas. "A pressa é inimiga da perfeição", disse Dumas, ou, nas palavras do Coelho Branco, "quanto mais pressa eu tenho, mais para trás eu fico".

*Aviso: As opiniões constantes neste artigo são de responsabilidade única do autor e não refletem necessariamente as do Banco Mundial ou do Ministério da Educação.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9770>

Novas Publicações do CIHE

Philip Altbach, Liz Reisberg e Hans de Wit (EdS.). *Respondendo à Massificação, Diferenciação no Ensino Médio em Todo o Mundo*, publicado pela Fundação Körber na Alemanha em cooperação com a Conferência dos Reitores Alemães (HRK) http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf.

Hans de Wit, Jocelyne Gacel-Ávila, Elspeth Jones e Nico Jooste (EdS.). *A Globalização da Internacionalização, Vozes Emergentes e Perspectivas*, publicado em janeiro de 2017 por Routledge. O livro inclui dois capítulos de coautoria do diretor do CIHE Hans de Wit, que também foi o editor-chefe do livro. <https://www.routledge.com/The-Globalization-of-Internationalization-Emerging-Voices-and-Perspectives/de-Wit-Gacel-Avila-Jones-Jooste/p/book/9781138100664>.

Maria Yudkevich, Philip G. Altbach e Laura E. Rumbley (EdS.). *O Corpo Docente Internacional no Ensino Superior: Perspectivas Comparativas sobre Recrutamento, Integração e Impacto*, dezembro de 2016. O livro é o mais recente de uma série de colaborações acadêmica entre o CIHE e a Universidade Nacional de Pesquisa Escola Superior de Economia, em Moscou. <https://www.routledge.com/International-Faculty-in-Higher-Education-Comparative-Perspectives-on-Yudkevich-Altbach-Rumbley/p/book/9781138685178>.

Georgiana Mihut, Lisa Unangst, Liz Reisberg, e Hans de Wit (EdS.). *A Visão do Mundo: Blogs Selecionados Publicados pela Inside Higher Education, 2010-2016*. CIHE Perspective 4 reúne uma coleção de 30 blogs, selecionados a partir de mais de 300 dessas peças publicadas desde 2010 quando *The World View* tornou-se uma coluna regular no *Inside Higher Education*, editado por Liz Reisberg, Pesquisadora Associada no CIHE.

NOVAS PUBLICAÇÕES

(Nota do editor: *IHE* não está mais publicando resumos de livros curtos, mas está fornecendo uma listagem mais abrangente de novos livros que serão de interesse de um público do Ensino Superior. São bem-vindas sugestões de leitores de livros sobre Ensino Superior publicados especialmente fora dos Estados Unidos e Reino Unido. Esta lista foi compilada por Edward Choi, assistente de pós-graduação no Centro.)

Atherton, Graeme, ed. Acesso ao Ensino Superior: Entendendo as Desigualdades Mundiais. Nova York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 272 pp. £29,99 (pb). ISBN 9781137411891. Website: <http://www.palgrave.com>.

Aune, Kristin, e Jacqueline Stevenson, eds. Religião e o Ensino Superior na Europa e América do Norte. Nova York, NY: Routledge, 2016. 226 pp. £28,99 (pb). ISBN 9781138652958. Website: www.routledge.com.

Burke, Penny Jane, Gill Crozier, e Lauren Ila Misiasek. Mudando os Espaços Pedagógicos no Ensino Superior. Nova York, NY: Routledge, 2016. 180 pp. £26,99 (pb). ISBN 9781138917224. Website: www.routledge.com.

Cross, Michael, e Amasa Ndofirepi, eds. Conhecimento e Mudança nas Universidades Africanas: Volume 1 - Debates Atuais. Cingapura: Springer, 2016. 220 pp. \$39,99 (ebook). ISBN 978-94-6300-842-6. Website: www.springer.com.

Cross, Michael, e Amasa

Ndofirepi, eds. Conhecimento e Mudança nas Universidades Africanas: Volume 2 - Reimaginando o Terreno. Cingapura: Springer, 2016. 198 pp. \$39,99 (ebook). ISBN 978-94-6300-842-6. Website: www.springer.com.

De Wit, Hans, Jocelyne Gacel-Ávila, Elspeth Jones e Nico Jooste, eds. A Globalização da Internacionalização Vozes Emergentes e Perspectivas. Abington, Reino Unido: Routledge, 2017. 268 pp. £29,99 (pb). ISBN 9781138100664. Website: www.routledge.com.

Douglass, John Aubrey, ed. A Nova Universidade Emblemática: Mudando o Paradigma do Ranking Mundial para Relevância Nacional: Nova York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 217 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-50049-6. Website: <http://www.palgrave.com>.

Goddard, John, Ellen Hazel Korn, Louise Kempton, e Paul Vallance, eds. A Universidade Cívica: Os Desafios da Política e Liderança. Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar, 2016. 352 pp. \$130,50 (hb). ISBN 9781784717711. Website: www.e-elgar.com.

Goldrick-Rab, Sara. Pagando o Preço: Custos Universitários, Ajuda Financeira, e a Traição do Sonho Americano. Chicago e Londres: University of Chicago Press, 2016. 368 pp. \$27,50 (cloth). ISBN 978-0-2264-0434-9. Website: press.uchicago.edu/.

Killick, David. Internacionalização e Diversidade no Ensino Superior: Implicações para o Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Nova York: Palgrave, 2017. 226 pp.

£32,99 (pb). ISBN 9781137526168. Website: www.palgrave.com.

Kobylarek, Aleksander. A Universidade Polonesa de Humboldt em face da Mudança Paradigmática. Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing, 2017. 255 pp. £61,99 (hb). ISBN 1-4438-4703-8. Website: www.cambridgescholars.com.

Liu, Nian Cai, Ying Cheng, e Qi Wang, eds. Combinando Visibilidade e Desempenho: Um Desafio Permanente para as Universidades de Classe Mundial. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers, 2016. 251 pp. \$54,00 (pb). ISBN 9789463007719. Website: www.sensepublishers.com.

Marginson, Simon. O Ensino Superior e o Bem Comum. Carlton, Austrália: Melbourne University Press, 2016. \$59,99 (pb). ISBN 9780522871098. Website: www.mup.com.au.

Martin, James, James E. Samels & Associados. Consolidando Faculdades e Fundindo Universidades: Novas Estratégias para os Líderes do Ensino Superior. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 272 pp. \$39,95 (hb). ISBN 9781421421674. Website: jhupbooks.press.jhu.edu.

Menand, Louis, Pal Reitter, e Chad Wellmon, eds. A Ascensão da Universidade de Pesquisa: Um Livro de Referência. Chicago: University of Chicago Press, 2017. 400 pp. \$32,50 (pb). ISBN 9780226414713. Website: press.uchicago.edu.

Mountford-Zimdars, Anna, e Neil Harrison, eds. Acesso ao Ensino Superior: Perspectivas teóricas e desafios contemporâneos. Nova

York, NY: Routledge, 2016. £29,99 (pb). ISBN 9781138924116. Website: www.routledge.com.

Natow, Rebecca S. Regulamentação do Ensino Superior: A Política de Criação de Políticas Regulatórias. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 216 pp. \$55 (hb). ISBN 9781421421469. Website: jhupbooks.press.jhu.edu.

Roberts, Dennis C., e Susan R. Komives, eds. Aprimorando o Aprendizado e o Desenvolvimento de Estudantes no Ensino Superior Transfronteiriço. Hoboken, NJ: Wiley, 2016. 120 pp. \$29,00 (pb). ISBN 978-1-119-31129-4. Website: www.wiley.com.

Samuel, Michael A., Rubby Dhunpath, e Nyna Amin, eds. Interferindo no Currículo do Ensino Superior: Desfazendo Danos Cognitivos. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers, 2016. 328 pp. \$54,00 (pb). ISBN 9789463008945. Website: www.sensepublishers.com.

Sica, Alan. Livros Importam: A Natureza da Mudança da Alfabetização. New Brunswick, NJ: Transaction, 2016. 274. \$69,95 (hb). ISBN 978-1-4128-6432-9. Website: www.transactionpub.com.

Teixeira, Pedro N., Sunwoong Kim, Pablo Landoni, e Zulfiqar Gilani. Repensando o Mix Público-Privado no Ensino Superior: Tendências Mundiais e Desafios Políticos Nacionais. Rotterdam, Holanda: Sense Publishers, 2017. 200 pp. (hb). ISBN 9463009108. Website: www.sensepublishers.com.



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

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

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.

Website do CIHE

As diferentes seções do website do CIHE fornecem informações detalhadas sobre o trabalho do Centro, juntamente com links para notícias e recursos relevantes em áreas de interesse para estudiosos, profissionais e estudantes de Ensino Superior. Todas as edições do Ensino Superior Internacional (*International Higher Education*) estão disponíveis online, com um arquivo pesquisável. Além disso, o website fornece fácil acesso a detalhes sobre projetos atuais e passados, iniciativas e recursos do CIHE; informações sobre os nossos principais parceiros e links para as nossas muitas publicações. Futuros estudantes de pós-graduação e estudiosos visitantes também podem encontrar informações abrangentes sobre como procurar

parcerias conosco para apoiar seus estudos e pesquisas.

O Programa de Ensino Superior na Faculdade de Educação Lynch, Boston College

O Centro está estreitamente relacionado com o programa de pós-graduação em Ensino Superior no Boston College. O programa oferece cursos de mestrado e doutorado que apresentam uma abordagem baseada em Ciências Sociais para o estudo do Ensino Superior. São oferecidas especializações em Ensino Superior Internacional, Administração e Assuntos estudantis. Para mais informações consulte: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate.html/>.

Seção especial sobre internacionalização

A seção sobre internacionalização é possível graças a um acordo cooperativo entre o CIHE e o Centro para a Internacionalização do Ensino Superior (CHEI) da *Università Cattolica del Sacro Cuore* em Milão. Fiona Hunter, subdiretora do CHEI, é consultora editorial desta seção.

As opiniões expressas aqui não refletem necessariamente as opiniões do Centro para Ensino Superior Internacional.

Saiba mais sobre a nova MA do CIHE em Ensino Superior Internacional:
<http://www.bc.edu/research/cihe/graduate-studies.html>

Editor
Philip G. Altbach

Editores Associados
Laura E. Rumbley
Hans de Wit

Editor de Publicações
Hélène Bernot Ullerö

Assistente Editorial
Salina Kopellas Lisa Unangst

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

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

Agradecemos correspondência e ideias para artigos e relatórios. Se você quiser fazer uma assinatura, envie um email para: highered@bc.edu, incluindo sua posição (estudante 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