

TRADUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO NO BRASIL:

SEMESP



ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL (International Higher Education)

NÚMERO 92: INVERNO 2018

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. Por meio do *International Higher Education*, uma rede de ilustres estudiosos internacionais oferece comentários e informações atuais sobre as principais questões que moldam o Ensino Superior em todo o mundo. O *IHE* é publicado em inglês, chinês, francês, português, russo, espanhol e vietnamita. Os links para todas as edições podem ser encontrados em <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>.

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

Os artigos do *CIHE* aparecem regularmente no website e na newsletter mensal da *UWN*. A *UWN* é uma fonte online amplamente reconhecida de notícias sobre o Ensino Superior internacional.

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

**University
World News**



THE GLOBAL WINDOW ON HIGHER EDUCATION
www.universityworldnews.com

Questões Globais

- 2 Lições transatlânticas: políticas de acesso e conclusão
Kevin J. Dougherty e Claire Callender
- 4 Anarquia e exploração na comunidade científica
Philip G. Altbach
- 5 Globalizando a presidência acadêmica: competindo por talentos de liderança
Richard A. Skinner
- 7 Câmpus filiais internacionais: eles podem ser universidades de pesquisa?
Agustian Sutrisno

Aspectos da Internacionalização

- 9 Internacionalização: o modo alemão
Marijke Wahlers
- 10 Mapeando a internacionalização nos câmpus dos Estados Unidos
Lucia Brajkovic e Robin Matross Helms
- 12 O aumento das anuidades para alunos internacionais: os dois lados da moeda
Daniel Sanchez-Serra e Gabriele Marconi
- 13 "Um Cinturão, Uma Rota" e a Ásia Central: uma nova tendência de internacionalização?
Aisi Li
- 14 Treinando pessoal administrativo para a internacionalização
Fiona Hunter
- 16 Disparidades e paralelos na internacionalização etíope
Wondwosen Tamrat e Damtew Teferra
- 17 Mobilidade estudantil desequilibrada na Índia: uma preocupação séria
Rashim Wadhwa

Problemas no Reino Unido

- 19 Informando melhor o mercado? O Quadro de Excelência em Ensino (TEF)
Michael Shattock
- 20 Uma nova perspectiva do pós ensino obrigatório galês
Ellen Hazelkorn

Foco no Japão

- 22 O paralelo entre o Inglês como Meio de Instrução e a TI no Japão
Annette Bradford e Howard Brown
- 23 Admissões nas universidades nacionais japonesas: a necessidade de mudança
Yukiko Ishikura e Tatsuo Kawashima

Países e Regiões

- 24 Mais *sélectivité*, menos *égalité*: criando campeões nacionais na França
Ludovic Highman
- 26 "Captura acadêmica": conflitos de interesse na Europa Oriental
Mihaylo Milovanovitch, Elena Denisova-Schmidt e Arevik Anapiosyan

Lições transatlânticas na política de acesso e conclusão do Ensino Superior

Kevin J. Dougherty e Claire Callender

Kevin J. Dougherty é professor de Ensino Superior na Teachers College, Universidade de Columbia, Nova York, EUA. E-mail: dougherty@tc.edu. Claire Callender é professora na Faculdade de Birkbeck e no Instituto de Educação, Universidade College London (UCL), Reino Unido. E-mail: claire.callender@ucl.ac.uk.

O artigo baseia-se no relatório: *Os Regimes de Política de Acesso e Conclusão do Ensino Superior Inglês e Americano: Semelhanças, Diferenças e Possíveis Lições* (Centro para o Ensino Superior Global, Instituto de Educação da UCL, 2017), disponível em <http://www.researchcghe.org/publications/english-and-american-higher-education-access-and-completion-policy-regimes-similarities-differences-and-possible-lessons/> e [http://www.researchcghe.org/publications/english-and-american-higher-education-access-and-completion-policy-regimes-similarities-differences-and-possible-lessons.](http://www.researchcghe.org/publications/english-and-american-higher-education-access-and-completion-policy-regimes-similarities-differences-and-possible-lessons/)

A Inglaterra e os Estados Unidos oferecem muitas semelhanças, mas também diferenças instrutivas com respeito a suas políticas para o acesso e a conclusão do Ensino Superior. Este artigo descreve essas semelhanças e diferenças com um olhar a partir do que cada país pode aprender com o outro, com relação à redução das diferenças de classe social e racial/étnica no acesso e conclusão do Ensino Superior. Nós focamos na Inglaterra, pois as políticas de Ensino Superior variam muito no Reino Unido e a Inglaterra é a nação mais populosa do Reino Unido.

Os sistemas de Ensino Superior inglês e americano são bastante diferentes em diversos aspectos. Mas, obviamente, o sistema americano é de longe muito maior em número de instituições e matrículas, e os Estados Unidos gastam muito mais em educação terciária: 2,8% do PIB contra 1,8% para o Reino Unido. Além disso, praticamente todas as instituições inglesas são "públicas", enquanto três quintos das instituições dos EUA são privadas.

Apesar dessas diferenças, a Inglaterra e os Estados Unidos estabeleceram metas semelhantes para o Ensino Superior. Ambos os países se comprometeram com um aumento acentuado nos níveis de Ensino Superior de suas populações e uma ampliação da participação da classe trabalhadora e de jovens pertencentes a minorias. Sob este compromisso comum de expansão e ampliação da participação no Ensino Superior está uma crença compartilhada de que isso é fundamental para estimular o crescimento econômico e a redução da desigualdade socioeconômica. Esta fusão normativa da funcionalidade econômica com a equalização social é característica da elaboração de políticas educacionais centristas neoliberais tanto na Inglaterra como

nos Estados Unidos.

Políticas atuais em sete áreas

Nós nos concentramos em sete vertentes políticas que afetam o acesso e a conclusão do Ensino Superior: fornecimento de informações sobre os alunos; divulgação das instituições de Ensino Superior; auxílio financeiro aos estudantes; ação afirmativa ou contextualização nas admissões do Ensino Superior; esforços do Ensino Superior para melhorar a retenção e a conclusão; financiamento baseado em desempenho; e grau de confiança em instituições de sub-bacharelado.

Fornecimento de informações, aconselhamento e orientação (IAG):

- Inglaterra: Reduzido apoio do governo ao IAG no ensino fundamental e início do ensino secundário. Extenso apoio do governo ao IAG no final do ensino secundário, particularmente ao se inscreverem na universidade.
- Estados Unidos: Pouco apoio do governo ao IAG no ensino fundamental e início do ensino secundário. Apoio mais extenso, mas ainda insuficiente, do governo ao IAG no final do ensino secundário, particularmente quanto às opções de Ensino Superior.

Esforços de divulgação por instituições de Ensino Superior:

- Inglaterra: "Acordos de Acesso" entre as instituições de Ensino Superior e o governo, especificando qual valor de curso será cobrado, auxílio financeiro institucional fornecido e divulgação feita para alunos do ensino secundário.
- Estados Unidos: Não há acordos de acesso. A divulgação está a critério da instituição.

Financiamento estudantil:

- Inglaterra: O valor dos cursos é determinado pelo governo. Forte dependência dos empréstimos baseados na renda financiados pelo governo. Dependência muito menor de subsídios (do governo ou de instituições).
- Estados Unidos: O valor dos cursos públicos (mas não dos particulares) é normalmente determinado pelos governos estaduais. Manutenção do importante papel da concessão de subsídios (federal, estadual e institucional). Há menos empréstimos baseados na renda e o sistema de restituição é mais oneroso.

Ação afirmativa/admissões contextualizadas:

- Inglaterra: Admissões contextualizadas com foco nas classes sociais e em benefícios para a sociedade de uma maior mobilidade social para alunos desfavorecidos. Uso desigual entre as instituições.

- Estados Unidos: Ação afirmativa com foco na raça/etnia (mais do que na classe social) e nos benefícios tanto da mobilidade social para alunos desfavorecidos quanto da remodelagem das atitudes dos alunos favorecidos por meio da interação com populações diversas.

Esforços do Ensino Superior para melhorar a retenção e a conclusão:

- Inglaterra: Interesse governamental e institucional crescente nos últimos 10 a 20 anos.
- Estados Unidos: Interesse governamental crescente nos últimos 10 a 20 anos. No entanto, há interesse duradouro entre as instituições menos seletivas.

Financiamento baseado em desempenho:

- Inglaterra: Mudança em direção ao uso extensivo de compensações financeiras para instituições pela conclusão dos alunos, emprego, renda dos formados e desempenho dos docentes.
- Estados Unidos: Sistema de premiação extensiva, particularmente em nível estadual, oferecendo benefícios a instituições pela retenção, progressão e conclusão de alunos.

Grau de confiança em instituições de sub-bacharelado:

- Inglaterra: Foco em universidades e muito menos interesse em faculdades de ensino pós-secundário. Interesse crescente em faculdades com fins lucrativos.
- Estados Unidos: Foco em universidades, mas um grande aumento da atenção para as faculdades de comunidade. Interesse decrescente (até recentemente) em faculdades com fins lucrativos.

Lições para os Estados Unidos

Recorrendo à experiência inglesa, os Estados Unidos podem querer considerar seriamente a adoção de Acordos de Acesso, utilizando mais empréstimos baseados na renda e expandindo a gama de informações fornecidas aos candidatos às faculdades.

A necessidade de ter Acordos de Acesso oferece a promessa de instituições se tornarem mais transparentes, ponderadas e determinadas na busca de um acesso mais amplo, em um momento de crescente preocupação com o alto grau de desigualdade racial/étnica e de classe no acesso ao Ensino Superior em geral e a instituições seletivas em particular. Além disso, ao se comprometerem com certas práticas e resultados, as instituições poderiam ser mais facilmente avaliadas quanto ao seu sucesso e à utilização de práticas fundamentadas em provas concretas. Em princípio, o governo dos EUA tem o poder de exigir Acordos de Acesso devido à forte dependência de praticamente todas as instituições americanas de Ensino Superior de financiamentos federais, estaduais e municipais, para a operação institucional, pesquisa e desenvolvimento e (por

meio do auxílio aos estudantes) o valor do curso para o aluno.

Os graduados dos EUA devem US\$ 1,3 trilhão em empréstimos estudantis, sete milhões de mutuários estão inadimplentes e mais ainda com atrasos. A Inglaterra mostra como o governo pode resolver esses problemas, fornecendo mais empréstimos baseados na renda. Baseando a restituição na renda dos mutuários, um programa de empréstimo bem concebido ofereceria uma solução para a grande preocupação nos Estados Unidos em relação aos muitos estudantes que estão sobrecarregados com dívidas de empréstimos. Enquanto o governo federal oferece empréstimos baseados na renda, ele pode fazer muito mais e aprender muito com o que a Inglaterra tem feito.

Os Estados Unidos poderiam imitar a Inglaterra provendo os candidatos com informações nacionalmente comparáveis sobre a experiência dos estudantes, satisfação e retorno econômico no nível dos diferentes programas de graduação ou especializações. Informações específicas do programa sobre retorno econômico são particularmente importantes porque há mais variação de renda por área de estudo do que por instituição. Além dos retornos de renda, os Estados Unidos também poderiam seguir o exemplo do Reino Unido no fornecimento de dados específicos do programa sobre condições de instrução e satisfação do aluno.

Recorrendo à experiência inglesa, os Estados Unidos podem querer considerar seriamente a adoção de Acordos de Acesso.

Lições para a Inglaterra

A Inglaterra poderia se beneficiar da reprodução desses aspectos da política dos EUA: maior enfoque sobre o papel das faculdades de ensino pós-secundário e considerar muito cuidadosamente um maior uso do Ensino Superior com fins lucrativos; maior uso de subsídios em pacotes de auxílio financeiro estudantil; mais atenção às políticas para informar as decisões dos alunos no ensino fundamental e início do ensino secundário, que afetam a preparação para o Ensino Superior; maior uso de admissões contextualizadas; e considerar cuidadosamente as possíveis desvantagens do financiamento baseado no desempenho. Por razões de espaço, nós apenas focamos em alguns desses pontos.

Faculdades de ensino pós-secundário (FE) não desempenham um papel tão grande na elaboração de políticas de Ensino Superior da Inglaterra como as faculdades comunitárias no Ensino Superior dos EUA. No entanto, as faculdades de ensino pós-secundário contam com um doze avos de todos os alunos do Ensino Superior. Por isso, pode-se apresentar um forte argumento para despertar maior atenção das políticas do governo e apoio financeiro às faculdades de ensino pós-secundário, como é o caso das faculdades comunitárias nos Estados Unidos. A experiência dos EUA também sugere atenção especial às

possíveis repercussões negativas da expansão em grande escala do Ensino Superior com fins lucrativos. Os Estados Unidos tiveram que desenvolver regulamentações para conciliar a provisão de auxílio financeiro do governo aos estudantes frequentando universidades com fins lucrativos e os perigos da má qualidade do serviço oferecido por essas instituições.

A Inglaterra deveria considerar um programa de apoio do governo mais extensivo ao IAG no ensino fundamental e início do ensino secundário. As fatídicas escolhas dos alunos acerca do Ensino Superior começam cedo, pois os alunos, seus pais e seus professores tomam decisões sobre em quais campos eles devem se preparar no final do ensino secundário, a fim de serem elegíveis para a admissão em universidades seletivas. Além disso, os alunos precisam obter notas altas nos exames nacionais, geralmente realizados aos 16 anos de idade e novamente aos 18, a fim de se qualificarem para entrar nas universidades mais seletivas.

As universidades inglesas envolvem-se com admissões contextualizadas, mas poderiam fazer mais. O sucesso limitado da maioria das universidades seletivas do Reino Unido em diversificar-se por classe e raça/etnia está fundamentado, em parte, na sua ênfase em aceitar apenas alunos altamente preparados, definidos em termos de categorias culturais dominantes. As universidades inglesas, portanto, podem se beneficiar de uma reconsideração do que constitui o mérito na admissão em uma universidade. Existem outras formas de medir a capacidade para se beneficiar do Ensino Superior que abriria novas oportunidades para alunos oriundos de contextos sub-representados? Essas questões têm sido objeto de amplo debate nos Estados Unidos no contexto da ação afirmativa, e as universidades seletivas têm desenvolvido uma série de medidas alternativas de mérito acadêmico.

Finalmente, como a Inglaterra continua a utilizar o Quadro de Ensino de Excelência (TEF) para premiar instituições pela qualidade do ensino, será importante acompanhar cuidadosamente os impactos intencionais e não intencionais do TEF. Este esforço de monitoramento poderia beneficiar-se de pesquisas sobre os obstáculos encontrados e os efeitos colaterais negativos produzidos pelo financiamento baseado no desempenho nos Estados Unidos.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10210>



Além do nosso Website e página do Facebook, estamos agora twittando. Esperamos que vocês nos "sigam" no

Anarquia e exploração na comunicação científica

Philip G. Altbach

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

*(Nota: Este artigo também aparece em *Higher Education in Russia and Beyond*.)*

Tecnologia, ganância, falta de regras claras e normas, hipercompetitividade e uma certa parcela de corrupção resultaram em confusão e anarquia no mundo da comunicação científica. Há não muito tempo, a publicação científica estava em grande parte nas mãos de editoras de universidades e de sociedades científicas sem fins lucrativos, sendo a maioria delas controladas pela comunidade acadêmica. Conferências acadêmicas eram patrocinadas por universidades ou organizações disciplinares de acadêmicos e cientistas. A maior parte delas era feita sem fins lucrativos e em grande parte controlada por pequenos grupos de respeitados professores das principais universidades de pesquisa, principalmente na América do Norte e na Europa Ocidental. Era tudo muito "cordial" e controlado por uma elite científica dominada por homens.

Então, vários tsunamis atingiram os bosques da academia. Talvez o mais importante tenha sido a massificação do ensino pós-secundário – a tremenda expansão das matrículas e do número de universidades em todo o mundo. Hoje, com aproximadamente 200 milhões de estudantes em mais de 22.000 universidades em todo o mundo, o empreendimento do Ensino Superior está enorme. E, enquanto apenas uma pequena proporção dessas universidades produz muita pesquisa ou aspiram o status de universidades de pesquisa, os seus números estão crescendo à medida que mais instituições são atraídas pelos rankings, que basicamente medem a produtividade em pesquisa, e o desejo natural de se juntar à elite acadêmica. Governos, credenciadores e agências de garantia da qualidade também têm enfatizado a pesquisa e as publicações, em parte porque elas estão entre as poucas métricas que podem ser medidas com precisão. Ao mesmo tempo, a economia global do conhecimento pressionou as universidades de ponta a se ligarem internacionalmente à academia e a competirem com instituições do mundo todo.

Como resultado desse aumento da concorrência e da pressão sobre as universidades e os acadêmicos para "publicar ou perecer", foi colocada uma grande pressão sobre o sistema de comunicação científica existente, que acabou sendo incapaz de lidar com as demandas crescentes. Ao mesmo tempo, a Internet criou novos desafios para o sistema, pois os periódicos tiveram que adaptar as formas de publicar artigos, avaliar submissões e outros aspectos do seu trabalho. O que tinha sido uma indústria artesanal gerenciada por acadêmicos com pouco treinamento em comunicação, de repente se tornou uma grande indústria. Hoje, há mais de 150.000 periódicos científicos, dos quais 64.000 afirmam ser revisados por pares.

Implicações

Primeiro, as grandes editoras e empresas de mídia, vendo que poderiam lucrar muito com periódicos científicos, entraram para o mercado. Multinacionais como Springer e Elsevier são as gigantes, cada uma hoje publicando mais de mil periódicos em todos os campos. O preço da assinatura dos periódicos aumentou a níveis astronômicos, com alguns periódicos custando \$20.000 ou mais. Por exemplo, a assinatura anual da *Brain Research*, publicada pela Elsevier, custa \$24.000. Essas editoras basicamente compraram periódicos existentes de outras editoras e sociedades científicas. Elas também criaram novos periódicos em diversas áreas interdisciplinares. As multinacionais acabaram com centenas de periódicos que "empacotaram" para vender para bibliotecas – que pagaram enormes taxas para terem acesso a todos os periódicos, pois foram forçadas a comprar toda a lista. Em alguns campos científicos, as taxas de inscrição para autores foram impostas ou aumentadas. A publicação de periódicos tornou-se altamente lucrativa. Esse sistema, obviamente, limitou o acesso às informações científicas mais atuais àqueles que podiam pagar por isso.

Eventualmente, uma reação das bibliotecas e de muitos acadêmicos contra os preços dos periódicos levou ao movimento "livre acesso": alguns novos periódicos foram criados com o objetivo de oferecer acesso mais barato ao conhecimento. As editoras multinacionais consolidadas responderam fornecendo um tipo de acesso livre, basicamente cobrando os autores pela permissão de fornecer seus artigos publicados a um custo mais baixo para os leitores. Até 2017, os conflitos constantes entre as bibliotecas universitárias e as editoras multinacionais no que diz respeito ao elevado custo do acesso a periódicos não resultou em nenhum consenso sobre como resolver esses problemas complexos.

As próprias universidades são editoras de muitos periódicos científicos. Uma série de editoras de universidades de prestígio, como Chicago, Johns Hopkins, Oxford e outras, têm, tradicionalmente, publicado periódicos acadêmicos de alta qualidade – e continuam a fazê-lo. Elas têm, em geral, mantido preços razoáveis e se adaptado com sucesso às novas tecnologias. Também é verdade que muitas universidades em todo o mundo publicam periódicos locais de pouca circulação ou prestígio. Por exemplo, a maioria das universidades de pesquisa chinesas publicam periódicos em vários campos que têm pouco impacto e não atraem autores de fora da instituição. Parece haver pouca justificativa para tais publicações – e elas estão suscetíveis a serem prejudicadas pela proliferação de periódicos "internacionais" de baixa qualidade.

Ao mesmo tempo, o dramático aumento no número de periódicos e a dramática expansão do número de artigos sendo submetidos a periódicos colocaram uma pressão insustentável sobre o tradicional sistema de revisão por pares. O aumento das submissões deve-se à expansão da profissão acadêmica, maior ênfase em "publicar ou perecer" e ao rápido avanço da inovação científica e do conhecimento em geral. Mas é cada vez mais difícil encontrar pares de revisores qualificados ou editores de periódicos talentosos. Esses trabalhos, embora muito importantes, são geralmente muito demorados, não remunerados e até mesmo anônimos,

uma mera contribuição para a ciência e a erudição.

Outro desenvolvimento assustador e difundido na indústria da comunicação científica é o surgimento de "falsificações acadêmicas". Em 29 de dezembro de 2016, o *The New York Times* dedicou um longo artigo ao "Falso Acadêmico, Muito Parecido com o Real". O artigo discutiu a proliferação de falsas conferências e falsos periódicos. Conferências "acadêmicas" internacionais, organizadas por empresas questionáveis na Índia e em outros lugares, cobram elevadas taxas dos participantes para comparecerem em reuniões em hotéis em todo o mundo e aceitam qualquer artigo submetido, independentemente da qualidade. Os acadêmicos estão suficientemente desesperados para acabarem colocando nos seus CVs que eles tiveram um artigo aceito por uma conferência internacional, a quem eles pagaram por esses eventos inúteis.

Há não muito tempo, a publicação científica estava em grande parte nas mãos de editoras de universidades e de sociedades científicas sem fins lucrativos.

Também há uma proliferação de falsos periódicos. Ninguém sabe quantos existem, mas o número é da ordem de centenas ou mesmo milhares. Jeffrey Beall, bibliotecário de uma universidade americana, tem rastreado essas falsificações por anos e agora lista pelo menos 923 editoras, muitas com vários "periódicos", mais de 18 em 2011. No final de 2016, Beall anunciou que ele já não estava mais compilando sua valiosa lista e ela foi removida da Internet. Embora ele não tenha dado nenhuma explicação, muito provavelmente foi ameaçado com processos judiciais. Os falsos periódicos são geralmente publicados a partir do Paquistão ou da Nigéria por editoras e editores invisíveis. Frequentemente afirmam serem revisados por pares e listam acadêmicos de destaque internacional em seus conselhos editoriais – pessoas que raramente concordaram em servir ali e encontram dificuldade em ter seus nomes removidos quando solicitado. Mas quase todos os artigos submetidos tendem a ser publicados rapidamente uma vez que uma taxa, muitas vezes substancial, é paga para a editora.

O que pode ser feito?

Sem dúvida, há anarquia no reino da comunicação do conhecimento no século 21. Uma combinação de produção em massa de artigos científicos, a maior parte de pequeno valor acadêmico, uma grande pressão para os acadêmicos publicarem seus trabalhos independentemente de considerações de ordem ética, a revolução da comunicação e da editoração que se tornou possível pela Internet, a ganância das editoras multinacionais consolidadas e o novo

grande grupo de falsas editoras, combinaram-se para criar confusão. As questões envolvidas são complexas – como gerenciar a tecnologia, acomodar a expansão da produção científica, racionalizar a revisão por pares, quebrar o monopólio das multinacionais e, de grande importância, incutir um senso de ética e de expectativas realistas na própria comunidade acadêmica. As implicações dessas mudanças nos periódicos publicados em outros idiomas além do inglês e em países que não os que mais publicam, também não estão claras. É provável que eles sejam enfraquecidos por essas tendências globais. As dúvidas transbordam, as respostas são poucas.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.9786>

Globalizando a presidência acadêmica: competindo por talentos de liderança

Richard A. Skinner

Richard A. Skinner é consultor-sênior, Harris Search Associates, e serviu como presidente na Universidade Royal Roads, no Canadá, e na Universidade Estadual de Clayton, nos Estados Unidos. E-mail: rick@harrisandassociates.com.

O Ensino Superior não está imune à globalização. Rara hoje em dia é a universidade de pesquisa intensiva que não promove e apoia alunos e professores a passarem um tempo no exterior e, embora ainda modestos em número, os presidentes nascidos e/ou formados no exterior são cada vez mais escolhidos para liderar universidades em outros países.

Dois exemplos

As universidades americanas estavam entre as primeiras a se beneficiarem da atração de um influxo de estudiosos, pensadores e pesquisadores estrangeiros imigrando para os Estados Unidos a partir do final da década de 1930, mas, especialmente, durante e após a Segunda Guerra Mundial. Quando, em 1965, as leis de imigração americanas mudaram, houve um crescimento constante daí em diante no número de alunos – em particular da Índia, Coreia do Sul e Taiwan – procurando cursar universidades americanas, obter diplomas avançados e permanecer nos Estados Unidos como docentes e chefes de departamento, reitores, diretores e presidentes.

Hoje, presidentes de 60 instituições americanas, membros da Associação das Universidades Americanas (AAU) – a mais prestigiada de todas as universidades de pesquisa intensiva –, contam 12 pessoas nascidas no exterior, com representantes da Austrália, China, Índia e Venezuela. Para fornecer uma perspectiva sobre esse número, considere que uma geração antes, em 1992, seis das

mesmas instituições americanas da AAU tiveram presidentes que vieram do Canadá, China, Alemanha, Irã, Noruega e Suécia.

Entre os presidentes da AAU, estão dois que sugerem o quanto os presidentes experientes internacionalmente são móveis e o quanto eles são valorizados, ao menos em parte, ao que parece, por sua experiência em outros países além dos seus de nascimento. Jean-Lou Chameau, francês e ex-aluno de Stanford, renunciou à presidência da CalTech a fim de assumir a Universidade de Ciência e Tecnologia King Abdullah, na Arábia Saudita. E quando Subra Suresh, nativo da Índia, renunciou à presidência da Universidade Carnegie Mellon para aceitar a nomeação como presidente da Universidade Tecnológica de Nanyang, em Singapura, ele foi substituído interinamente pelo diretor Farnam Jahanian, que emigrou do Irã.

Um segundo exemplo da globalização da liderança das universidades pode ser observado no Ranking Mundial das Universidades (2017) da *Times Higher Education* (THE) para instituições não americanas (25) entre as 50 instituições mais bem qualificadas, mencionando as trajetórias educacionais e profissionais internacionais de seus respectivos dirigentes:

- Universidade Nacional da Austrália: nasceu nos Estados Unidos e obteve diplomas da Universidade do Arizona e da Universidade de Harvard.
- École Polytechnique de Lausanne: Mestre pela Universidade Stanford e docente na Universidade de Columbia e na Universidade da Califórnia (UC), em Berkeley.
- Universidade de Ciência de Hong Kong: nasceu em Hong Kong, obteve diplomas da CalTech e Universidade Stanford, e docente na CalTech, Universidade Yale e na Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA).
- Imperial College London: nascido nos Estados Unidos, deixou a presidência da Universidade Lehigh.
- Instituto Karolinska: nascido e educado na Noruega.
- London School of Economics: nascido no Egito, graduado nos Estados Unidos, doutorado na Universidade de Oxford.
- Universidade de Oxford: nascido na Irlanda, com pós-graduação pela UCLA e pela Universidade de Harvard.
- Universidade da Colúmbia Britânica: docente na Universidade de Harvard, Universidade Johns Hopkins, Universidade Emory, Universidade College London (UCL), e presidente na Universidade de Cincinnati.
- Universidade de Edimburgo: nascido na Alemanha e trabalhou na Universidade do Texas e Xerox PARC.
- Universidade de Hong Kong: de origem britânica e indicado como futuro vice-reitor da Universidade de Aberdeen, em 2018.

- Universidade de Illinois: nascido no País de Gales, educado na UCL e docente na Universidade do Colorado, Boulder e na Universidade de Michigan.
- Universidade de Melbourne: pós-graduado na UC Berkeley e na Universidade de Harvard.

Um segundo exemplo da globalização da liderança das universidades pode ser observado no Ranking Mundial das Universidades (2017) da *Times Higher Education* (THE).

Dos 25 presidentes das universidades não americanas, quase a metade (12) passou longos períodos de tempo sendo educada ou empregada em instituições de um país que não o seu de nascimento. Em comparação, das 25 melhores universidades americanas no Ranking THE, oito presidentes ou reitores são nascidos no exterior (Grã-Bretanha, Canadá [dois], Cuba, Índia, Irã, Taiwan e Venezuela) e quatro líderes nascidos nos Estados Unidos receberam diplomas de universidades britânicas.

Algumas conjecturas

Amostras tão pequenas como as duas aqui apresentadas não são uma base sobre a qual construir uma explicação para o que parece ser uma tendência emergente na liderança do Ensino Superior, especialmente quando os países, culturas e sistemas educacionais examinados são tão diversos como esses. No entanto, algumas conjecturas parecem se justificar.

Um bom lugar para começar é com a seleção atual de presidentes e reitores. Até recentemente, a maioria dos métodos de seleção de líderes de universidades da maioria dos países era ou uma eleição realizada por professores (e, em alguns casos, outros funcionários da instituição) ou uma seleção por governos. Este processo começou a mudar nos últimos anos e, hoje, muitos presidentes são selecionados por conselhos formais, com graus variados de ligação com governos e composto por uma variedade de partes interessadas das universidades. O outro método se dá por meio de um conselho de administração composto por pessoas, geralmente uma combinação de representantes de dentro da universidade e outras pessoas não acadêmicas selecionadas pelo governo. A autonomia atual desses conselhos varia consideravelmente.

Em geral, quando o método dá voz preponderante aos membros da universidade, o histórico é de escolha de um acadêmico, e as evidências sugerem uma preferência por um estudioso do país no qual a universidade está localizada. Familiaridade, ao que parece, não promove o desprezo.

Os não acadêmicos superam em número os acadêmicos onde parece haver maior probabilidade de um candidato não-nativo (mas ainda mais provável que seja um acadêmico) ser escolhido. Isso origina-se de membros do conselho ou da diretoria com experiência fora da academia,

especialmente em negócios e finanças, onde a globalização há muito tempo tornou-se uma realidade prática. Um candidato que dispõe de competências que incluem a participação internacional ativa, incluindo estudo ou compromisso e sucesso acadêmicos na universidade de outro país, é menos incomum para alguém cujas atividades diárias incluem interagir com pessoas de todo o mundo e em diferentes fusos horários.

Como o papel de não acadêmicos parece estar aumentando em paralelo à concessão por parte dos governos nacionais de mais autonomia às universidades, incluindo a sua governança por conselhos constituídos por "cidadãos", podemos presumir que os presidentes de outros países são mais propensos a serem fortemente considerados como candidatos. Por isso, a incipiente tendência aqui observada pode muito bem continuar e crescer.

Um segundo fator promovendo a seleção de presidentes de universidades não-nativos é que isso é parte do crescimento ainda maior do Ensino Superior internacional. Estimativas de alunos que estudam no exterior em todo o mundo variam de 3,7 a quase 5 milhões anualmente. O crescimento ano a ano é de 10 a 12%. Dados sobre o intercâmbio de docentes no exterior entre 2014-2015 e 2015-2016 revelam um aumento mundial de mais de 7%, uma continuação de vários anos durante os quais em todos, exceto um ano, o número de professores que opta por passar um longo período de tempo no exterior tem aumentado. Mais de 300 universidades operam câmpus no exterior, onde um fornecedor de ensino estrangeiro oferece em seu próprio nome um programa universitário completo, presencial.

Uma terceira conjectura apoia-se na anedota do perfil de pessoa que tem a coragem e a iniciativa de deixar sua pátria, família e amigos por outro país, cultura e idioma a fim de buscar uma educação. Essa pessoa provavelmente possui a ambição e a vontade de ter sucesso em novos ambientes, incluindo o da universidade que ele(a) frequenta; às vezes, ingressa como professor, chefe de departamento, reitor, diretor, até, sim, ser escolhido presidente.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10211>

Câmpus filiais internacionais: eles podem ser universidades de pesquisa?

Agustian Sutrisno

Agustian Sutrisno é palestrante na Universidade Católica de Atma Jaya da Indonésia, em Jacarta, e Visitante Fulbright no Centro para o Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: agustian.sutrisno@gmail.com.

Muitos câmpus filiais internacionais (IBCs) são estabelecidos por universidades de pesquisa intensiva em seus países de origem, tais como a Universidade Monash da Malásia e a NYU Abu Dhabi. Há também casos em que uma parceria precisa ser formada entre universidades locais e estrangeiras. A Xi'an Jiaotong – Universidade de Liverpool em Suzhou é um exemplo de uma IBC, cujas universidades "mãe" são ambas classificadas como universidades de pesquisa. No entanto, essas IBCs não são geralmente vistas como universidades de pesquisa intensiva. As IBCs são muitas vezes consideradas instituições de ensino sem a devida capacidade de realizar pesquisas em profundidade.

Fatores inibindo a pesquisa nas IBCs

Muitos fatores contribuem para a falta de foco em pesquisa entre as IBCs. A motivação inicial para estabelecer câmpus filiais é, muitas vezes, a geração de lucro. Universidades britânicas e australianas, dois países líderes na exportação de IBC, enfrentaram cortes contínuos de financiamento dos seus governos e tiveram que ser empreendedoras na busca de fontes adicionais de financiamento, consequentemente estabelecendo IBCs em países emergentes asiáticos e do Oriente Médio. A pesquisa intensiva, que demanda financiamento substancial, é, portanto, raramente a prioridade.

O suporte dos governos anfitriões locais pode ser difícil, pois eles veem as IBCs como entidades "estrangeiras". Esses governos anfitriões permitem o estabelecimento de IBCs principalmente para absorver a demanda não atendida de Ensino Superior em nível de graduação. Cursos de pós-graduação são oferecidos sobretudo para aumentar as competências profissionais – assim, programas preparatórios, em vez de programas de pesquisa, são oferecidos na maioria das IBCs.

Com relação aos acadêmicos envolvidos nas operações das IBCs, muitos envolvem palestrantes que vem e vão de seus países de origem, passando curtos períodos nas IBCs oferecendo cursos intensivos, sem oportunidades reais de conduzir pesquisa. Se eles estiverem envolvidos em qualquer tipo de pesquisa durante a sua estadia, isso provavelmente será na forma de coleta de dados de curto-prazo. O grosso do trabalho de pesquisa será concluído em suas universidades no país de origem. Suas publicações são associadas com as universidades do seu país de origem.

Como o número de IBCs continua a aumentar, algumas estão se tornando figuras mais permanentes no cenário do Ensino Superior local, particularmente na Malásia. É natural pensar que esses câmpus começarão a ter a capacidade e as aspirações para fazer pesquisa. O recrutamento de pessoal acadêmico será por prazos mais longos, e menos idas e vindas de palestrantes das universidades dos países de

origem serão envolvidas. O novo corpo docente terá melhores oportunidades para pesquisar localmente. Algumas IBCs também têm algum acesso a bolsas de pesquisa de governos anfitriões locais. Recentemente, os governos chinês e malaio, principais países anfitriões das IBCs, manifestaram suas aspirações em tornar esses câmpus mais focados em pesquisa. Enquanto a possibilidade de ser mais focado em pesquisa está começando a surgir, será que essas IBCs, no longo prazo, se tornarão universidades de pesquisa?

O modelo "Hélice Tripla" de Etzkowitz procura esclarecer como as universidades de pesquisa empreendedoras funcionam. O modelo requer três elementos-chave trabalhando em uníssono: suporte do governo, recursos humanos orientados para a pesquisa nas universidades e indústrias parceiras. Quando esse modelo é aplicado para analisar as IBCs, a parceria com as indústrias é, talvez, um problema-chave para transformar as IBCs em universidades de pesquisa. Este, é claro, não é um problema exclusivo das IBCs. Universidades nacionais modelo nas economias emergentes enfrentam o mesmo problema.

Esses governos anfitriões permitem o estabelecimento de IBCs principalmente para absorver a demanda não atendida de Ensino Superior em nível de graduação.

O estabelecimento de IBCs em parques industriais ou zonas econômicas especiais não garantem estreita relação com a indústria, apesar da proximidade geográfica. Muitas destas zonas especiais abrigam empresas multinacionais, cujos departamentos de pesquisa e desenvolvimento estão localizados no lado oposto do globo. Eles não precisam que pesquisa científica de base seja realizada localmente. Desta forma, embora os governos locais possam contribuir com financiamento substancial para trazer universidades de pesquisa e IBCs para o seu território, como demonstrado por alguns dos mais ricos países do Golfo, somente o financiamento pode não ser suficiente para instigar parcerias entre a universidade e a indústria – um fator-chave que sustenta as operações das universidades de pesquisa em muitos países desenvolvidos.

Possíveis cenários

Em função dessa situação, é correto assumir que é impossível transformar IBCs em universidades de pesquisa? Talvez seja muito cedo para dizer se as IBCs permanecerão em seu atual estado como instituições de ensino. Três cenários possíveis podem mudar seu panorama no futuro. Primeiro, as políticas do governo anfitrião sobre as IBCs sempre mudaram de acordo com os interesses nacionais. Os governos estão se tornando mais conscientes do fato de que permitir que IBCs funcionem como meras instituições de ensino não serve aos seus interesses se aspiram ser nações

industrializadas com economias baseadas no conhecimento. Os governos anfitriões podem obrigar as IBCs a realizarem mais pesquisas para apoiar as suas necessidades econômicas e industriais. Embora obrigá-las não faça, necessariamente, as IBCs funcionarem como instituições de pesquisa, as mais persistentes vão tentar aderir a essas obrigações para manter a sua presença. Caso contrário, elas podem ter que abandonar seus investimentos em termos de infraestrutura em edifícios no país e também sofrer danos à reputação.

Segundo, demandas e oportunidades de indústrias (nacional e multinacional) para a realização de pesquisa aplicada pode acelerar a transformação das IBCs. Por exemplo, algumas indústrias locais na China estão emergindo como atores globais com financiamento suficiente para destiná-lo à pesquisa e ao desenvolvimento. O estabelecimento de IBCs especificamente voltadas para a realização de pesquisa e transferência de tecnologia – tais como o Instituto de Tecnologia Guangdong Technion de Israel e a Universidade Estadual Shenzhen de Moscou-Universidade Instituto de Tecnologia de Pequim (MSU-BIT) – atesta às atraentes parcerias entre a universidade e a indústria oportunidades disponibilizadas por indústrias locais de alta tecnologia e ecossistemas de empreendedorismo. As IBCs podem se apoiar nos pontos fortes das suas universidades de pesquisa "mãe" e nas necessidades de transferência de tecnologia das indústrias multinacionais locais para fazer mais pesquisa nos países anfitriões.

Terceiro, quando a demanda por qualificações em pesquisa aumenta, as IBCs começarão a oferecer programas de pesquisa e a se tornarem focadas em pesquisa. Países como a Malásia e a China, que estão agora passando por uma massificação do seu Ensino Superior, podem em breve entrar em um período no qual a principal demanda por sistemas de ensino terciário esteja nas qualificações em pesquisa. Devido à massificação, as universidades locais nacionais estão se tornando muito adeptas do fornecimento de programas de ensino, mas podem ainda não estar devidamente preparadas para oferecer programas de pesquisa. Juntamente com a ambição dos seus governos em se tornarem economias baseadas no conhecimento, os estudantes provavelmente acessarão mais IBCs para obterem qualificações em pesquisa. Claro que é necessário mais pesquisa empírica para averiguar como esses cenários estão atualmente se desempenhando no mundo real.

As mudanças são possíveis para as IBCs em países em desenvolvimento, mas transformá-las em universidades de pesquisa modelo pode não acontecer no futuro próximo, se algum dia acontecer. No entanto, existem nichos de pesquisa aplicada e de transferência de tecnologia que elas serão capazes de preencher suficientemente para serem percebidas como universidades de pesquisa por suas comunidades. Isso vai ocorrer de uma forma particular para o contexto das IBCs, diferente das suas universidades "mãe".

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10212>

Internacionalização das universidades: o modo alemão

Marijke Wahlers

Marijke Wahlers é chefe do Departamento Internacional, Conferência de Reitores Alemães, Alemanha. E-mail: wahlers@hrk.de.

O conceito de internacionalização nas universidades alemãs, que ganhou novamente considerável força desde o final da década de 1980, tem sido historicamente baseado na ideia de cooperação e parceria, graças à crença pós-1945 de que somente uma Alemanha firmemente ancorada na Europa e no mundo poderia ser internacionalmente aceita e economicamente bem-sucedida. Houve, portanto, uma tradição de apoio político para o intercâmbio de alunos e pesquisadores incorporados em parcerias universitárias internacionais baseadas na igualdade e na confiança. Na década de 1990, inúmeras iniciativas binacionais, tais como da Universidade Franco-Alemã e da Faculdade Sino-Alemã para Estudos de Pós-Graduação, exemplificaram essa ideia de cooperação baseada na confiança para o propósito de promover o intercâmbio cultural e a compreensão entre as pessoas. Esta abordagem cooperativa para a internacionalização recebeu, desde então, um maior estímulo vital dos programas de ensino da União Europeia, que requerem a integração total da mobilidade estudantil em programas de estudos regulares.

Mais recentemente, o aumento da concorrência dentro do sistema alemão, conjugado aos efeitos da globalização, resultou no surgimento de uma abordagem mais competitiva. Curiosamente, foi novamente a dimensão europeia que proveu um estímulo crucial aqui, especialmente o objetivo definido por ministros da Educação europeus, em 1998, de criar um Espaço Europeu de Ensino Superior competitivo e internacionalmente atrativo, visando obter uma participação considerável em um crescente mercado mundial de alunos e pesquisadores móveis. É interessante notar que as universidades alemãs abordaram a retórica padrão da "corrida por talentos" com um grau de hesitação. A ideia de autopromoção era meio estranha para eles por vários motivos. Em primeiro lugar, tanto o acesso relativamente aberto à universidade quanto a suposição há muito sustentada de que as universidades do país eram homogêneas em termos de qualidade significavam que não havia praticamente nenhuma experiência, em nível nacional, de marketing para atrair alunos. Segundo, simplesmente assumiu-se que a boa qualidade da pesquisa e do ensino nas instituições alemãs já era bem conhecida e que

essas credenciais eram suficientes no mercado internacional de Ensino Superior.

Diferentes raciocínios para atrair alunos internacionais

Da mesma forma, as abordagens cooperativas e competitivas têm coexistido durante muitos anos, ao se tratar da atração de alunos internacionais, embora essas abordagens tenham sido distintas e desconexas. O raciocínio mais cooperativo é facilmente recolhido a partir da tradição da Alemanha de oferecer ensino universitário gratuito. Neste contexto, um número crescente de alunos internacionais tem estudado em universidades alemãs, seja fazendo cursos como parte dos níveis oferecidos pelas suas instituições de origem ou para um diploma unicamente alemão. Para alunos de países em desenvolvimento e países fronteiriços, a assistência financeira tem sido muitas vezes vinculada ao requisito de retornar aos seus países de origem imediatamente após a conclusão de seus estudos, a fim de combater o efeito da fuga de cérebros. Proporcionar educação para um grande número de alunos internacionais às custas dos contribuintes alemães é considerado como a contribuição da Alemanha para o intercâmbio internacional e o desenvolvimento global. Não menos importante, os ex-alunos internacionais de instituições alemãs são valorizados como importantes embaixadores e parceiros globais para a Alemanha.

Podemos observar o raciocínio mais competitivo com iniciativas nacionais como o GATE-Alemanha, por meio do qual as universidades alemãs gradualmente chegaram a termos com, e construíram competência em marketing internacional. As universidades têm cada vez mais participado de feiras de ensino internacional e iniciativas similares; algumas instituições inclusive estabeleceram escritórios de representação no exterior com a finalidade de atrair excelentes alunos e pesquisadores em início de carreira. Esta abordagem é apoiada não só pelo governo, mas também pela indústria, que vê as universidades – algumas vezes, lamentavelmente, com uma perspectiva unidimensional – como "ímãs" para indivíduos academicamente qualificados do exterior.

Estas abordagens paralelas resultaram em um aumento dramático no número de alunos estrangeiros na Alemanha nas últimas duas décadas – de 158.000, em 1997, para aproximadamente 358.000, em 2017 (cerca de 12% de todos os alunos). Também deve ser notado que o corpo discente internacional é extremamente heterogêneo. Como na maioria dos países anfitriões, a China é de longe o maior país de origem. No entanto, os alunos chineses somam apenas 13% do total do corpo discente na Alemanha – em contraste com 30%, na Austrália, 32%, nos Estados Unidos, e 37%, no Reino Unido. Cursos preparatórios de idiomas e de conteúdo e suporte e aconselhamento contínuos para esse corpo discente internacional heterogêneo representam desafios significativos para as universidades alemãs, mais do que apenas desafios financeiros. Ao mesmo tempo, alunos internacionais oferecem um potencial considerável para a Alemanha como um lugar de estudo e pesquisa. Essa contribuição valiosa, por exemplo, contribuindo para alcançar uma verdadeira "sala de aula internacional", está

sendo cada vez mais reconhecida e utilizada pelas universidades.

Para onde vamos a partir daqui?

Com poucas exceções, o aumento substancial no número de alunos internacionais ocorreu sem que as universidades fossem capazes de exigir deste grupo contribuições financeiras ou anuidades que cobrissem os custos. Naturalmente, isso causou um certo espanto pelo mundo, com parceiros internacionais se perguntando se os seus colegas alemães eram simplesmente ingênuos e de boa índole ou, na verdade, extremamente astutos.

A questão que se coloca é a de saber se, e como, os dois, por vezes contraditórios, raciocínios aqui descritos podem, no futuro, ser harmonizados. Como outros países europeus, a Alemanha poderia seguir o exemplo de nações anfitriãs de

O conceito de internacionalização nas universidades alemãs, que ganhou novamente considerável força desde o final da década de 1980, tem sido historicamente baseado na ideia de cooperação e parceria.

destaque e demandar anuidades substanciais dos alunos internacionais para cobrir os custos da sua educação. O argumento de que os contribuintes alemães não deveriam ser obrigados a pagar pelos alunos internacionais é compreensível. Por outro lado, o exemplo da introdução de anuidades para alunos internacionais de países de fora da União Europeia pelo estado de Baden-Württemberg (a partir deste semestre no inverno) ilustra que uma análise de custo-benefício muito simples é geralmente inadequada em um sistema dominado pelo estado como na Alemanha. Neste caso, já está claro que as universidades não se beneficiarão da renda adicional: enquanto elas têm de lidar com a carga adicional de trabalho administrativo, serão solicitadas a repassar 80% da receita para o governo federal.

Assim, há muito a ser dito em favor de uma opção alternativa: no competitivo mercado global, a Alemanha pode melhorar ainda mais o seu perfil, perseguindo consistentemente sua abordagem baseada em parcerias. Isto significaria que o país deliberadamente se distingue do convencional quanto ao recrutamento de alunos internacionais para cobrir déficits nos orçamentos das universidades. Há muitas evidências de que não só as universidades, mas também a economia e a sociedade, colhem benefícios a longo prazo. As universidades alemãs estão, portanto, fazendo bem em continuar a internacionalizar suas estruturas e a oferecer condições atrativas para alunos, pesquisadores e especialistas de todo o mundo. A atratividade depende não apenas do quadro legal para o

estudo, a pesquisa e o emprego, mas também no estabelecimento de uma cultura cosmopolita dentro das universidades e além. O argumento não se estende, porém, para defender que os alunos – incluindo alunos internacionais – devem ser isentos de fazer uma contribuição financeira para os custos da sua graduação. Por um longo tempo, a Conferência de Reitores Alemães manifestou o seu apoio à introdução de anuidades moderadas e socialmente suportadas para todos os alunos.

Ainda fica a ser visto como a situação seguirá evoluindo. O governo recém-eleito do estado da Renânia do Norte-Vestefália, o estado mais populoso da Alemanha, anunciou a sua intenção de introduzir anuidades para os alunos provenientes de países fora da União Europeia. Ainda não está claro exatamente como isso vai funcionar, se os outros estados seguirão o exemplo ou qual impacto isso terá nos esforços de internacionalização do setor do Ensino Superior. Mas o que já está claro é que as universidades só serão capazes de perseguir uma estratégia clara de internacionalização se lhes for dada uma maior margem para a tomada de decisões autônoma sobre assuntos internacionais – desde a admissão e recrutamento de pessoal até a alocação de recursos.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10213>

Mapeando a internacionalização nos câmpus dos EUA

Lucia Brajkovic e Robin Matross Helms

Lucia Brajkovic é especialista sênior em pesquisa e Robin Matross Helms é diretor de internacionalização e engajamento global, Conselho Americano de Educação. E-mails: lbrajovic@acenet.edu e rmhelms@acenet.edu.

Um projeto de pesquisa emblemático do Centro para Internacionalização e Engajamento Global (CIGE) do Conselho Americano de Educação (ACE), o estudo *Mapeando a Internacionalização nos Câmpus dos EUA* avalia, a cada cinco anos, o status da internacionalização em faculdades e universidades americanas, analisa o progresso e as tendências ao longo do tempo e identifica prioridades futuras. A pesquisa *Mapeando* de 2016 – assim como as três edições anteriores – abordou as seis principais áreas que compõem o Modelo CIGE para Internacionalização Completa: compromisso articulado; estruturas administrativas e recrutamento; currículo, currículo complementar e resultados de aprendizagem; políticas e práticas do corpo docente; mobilidade estudantil; e colaboração e parcerias. Este artigo é baseado em um longo relatório que está disponível em www.acenet.edu/mapping.

Principais resultados da pesquisa *Mapeando* de 2016

Como em 2011 e em edições anteriores do estudo, o quadro final pintado pelos dados do *Mapeando* de 2016 é um cenário complexo: prometendo ganhos em muitas áreas, progresso

mais lento (ou insignificante) em outras e algumas mudanças dignas de nota nas tendências e prioridades mais gerais. De forma geral, os últimos cinco anos viram um maior apoio institucional para a internacionalização em termos de estrutura administrativa e recrutamento e de recursos financeiros. O compromisso articulado à internacionalização em declarações de missões e planos estratégicos é mais prevalente e está cada vez mais amparado por políticas específicas e programações que operacionalizam ideais amplos. Instituições de dois anos, em particular, têm visto progressos notáveis em diversas áreas, enquanto as instituições de doutorado parecem ter estagnado em certos aspectos da internacionalização.

Enquanto os dados dos pilares individuais do Modelo CIGE para Internacionalização Completa são na maioria encorajadores, uma comparação entre os percentuais totais de todas as categorias indica que, para muitas instituições, os esforços de internacionalização ainda estão focados em primeiro lugar no externo. Mobilidade estudantil em ambas as direções e parcerias internacionais são identificadas como as principais prioridades para a internacionalização. Os esforços de internacionalização no campus, em contrapartida, são vistos como relativamente menos importantes; internacionalização do currículo/currículo complementar e desenvolvimento profissional de docentes estão em quarto e quinto lugares, respectivamente, em termos de prioridades globais para a internacionalização. Apesar de 2016 ter visto progressos em termos de resultados de aprendizagem estudantil e requisitos acadêmicos, apenas cerca de metade das instituições relataram esforços ativos para a internacionalização do currículo. Quando se trata de políticas e apoio ao corpo docente, o progresso ao longo do tempo tem sido significativamente mais lento do que em muitas outras áreas, e o reconhecimento das contribuições do corpo docente para a internacionalização é uma preocupação crescente.

Essa orientação externa nos esforços de internacionalização, em última análise, é problemática na medida em que negligencia o núcleo da atividade acadêmica. Na sua essência, o Ensino Superior se trata de aprendizagem estudantil e, para a maioria dos alunos dos EUA que não são internacionalmente móveis, assim como os alunos internacionais vindos de todo o mundo para instituições americanas, isso significa o currículo e currículo complementar no campus. Como principal condutor do ensino e da pesquisa, o corpo docente é o alicerce da aprendizagem estudantil. A fim de que os alunos alcancem metas globais de aprendizagem, o corpo docente deve ser globalmente competente, capaz de transmitir a sua experiência e expertise internacionais na sala de aula, bem preparado para interagir efetivamente com os alunos internacionais e ativamente comprometido com o esforço de internacionalização.

Não é um acidente que "currículo, currículo complementar e resultados de aprendizagem estudantil", e "políticas e práticas do corpo docente" sejam os dois pilares centrais do Modelo CIGE para Internacionalização Completa. A sua posição é indicativa da sua importância; é fundamental

dar atenção a essas áreas para que a internacionalização tire o melhor proveito das faculdades e universidades, em vez de continuar sendo uma atividade periférica. Como atividades principais elas são, sem dúvida, as mais difíceis de mudar; avançando, no entanto, elas exigem maior esforço e recursos, conforme as instituições lutam por uma internacionalização mais profunda e abrangente do campus.

De forma geral, os últimos cinco anos viram um maior apoio institucional para a internacionalização em termos de estrutura administrativa e recrutamento, e de recursos financeiros.

O futuro da internacionalização nos Estados Unidos

Ao olhar para o futuro da internacionalização, é impossível ignorar os desenvolvimentos políticos dos EUA no início de 2017. A pesquisa *Mapeando* foi finalizada em dezembro de 2016, após a eleição do presidente Donald Trump, mas antes de ele assumir a presidência. Durante a preparação deste artigo, a administração Trump emitiu uma série de ordens executivas e declarações de políticas relacionadas à imigração e relações exteriores que provavelmente impactarão, talvez drasticamente, a mobilidade estudantil – o aspecto da internacionalização claramente delineado pelos dados como principal prioridade para faculdades e universidades dos EUA.

Em uma carta ao secretário do Departamento de Segurança Interna dos EUA, enviada pelo ACE e outras 46 associações de Ensino Superior dos EUA, em resposta à ordem executiva de janeiro de 2017 intitulada "Proteger a Nação da Entrada de Terroristas Estrangeiros nos Estados Unidos", a presidente do ACE, Molly Corbett Broad, declarou: "Nós tememos o efeito inibidor que isso terá sobre a capacidade dos alunos e intelectuais estrangeiros em continuar vendo os Estados Unidos como um lugar acolhedor para o estudo e a pesquisa". Este "efeito inibidor" também foi um componente central dos argumentos do tribunal que, em última análise, suspendeu a ordem executiva inicial.

Enquanto relatos dos câmpus dos EUA, bem como de fontes no exterior, indicam que o ambiente político atual está, de fato, afetando as decisões dos estudantes internacionais sobre onde estudar, o efeito a longo prazo sobre os números da mobilidade estudantil – e os esforços de internacionalização mais amplos – é difícil de prever. As respostas irão, sem dúvida, variar conforme a instituição e o setor.

Em uma reunião recente do grupo atual do Laboratório de Internacionalização do ACE, um programa de 18 meses que orienta instituições através de um processo de planejamento estratégico para a internacionalização, alguns participantes descreveram o clima geral para a internacionalização como "desmoralizante"; outros, no

entanto, caracterizaram-no como "energizante" – um momento para se reorientar e seguir adiante. À luz de novos obstáculos burocráticos e um clima político carregado, algumas faculdades e universidades podem, de fato, se afastar das atividades de internacionalização. Para outros, porém, o momentum vai continuar, talvez com diferentes atividades e ênfases vindo à tona.

No lugar de depender do recrutamento direto de estudantes internacionais, por exemplo, algumas instituições podem buscar o fortalecimento do relacionamento com parceiros internacionais como uma forma de facilitar a mobilidade estudantil. Outros podem desenvolver uma nova programação acadêmica para estudantes estrangeiros ou melhorar sua capacidade para o ensino virtual e colaborações de pesquisa. E algumas instituições podem voltar seu foco à internacionalização para dentro, com maior atenção e recursos dedicados ao currículo, currículo complementar e às iniciativas de desenvolvimento de docentes dentro do campus – exatamente o que é necessário, como observado anteriormente, para promover o progresso em direção a uma internacionalização completa/abrangente, de maneira que uma orientação exclusivamente externa não permitirá.

Aconteça o que acontecer em termos de política, a lição geral do estudo *Mapeando* provavelmente perdurará: sempre haverá desafios à internacionalização, mas também sempre haverá oportunidades. Só o tempo – e a pesquisa *Mapeando a Internacionalização nos Câmpus dos EUA de 2021* – dirá qual o impacto que o atual discurso político terá e como a jornada da internacionalização irá se desempenhar nas faculdades e universidades americanas nos próximos anos.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10214>

O aumento das anuidades para alunos internacionais: os dois lados da moeda

Daniel Sanchez-Serra e Gabriele Marconi

Daniel Sanchez-Serra e Gabriele Marconi são analistas na Direção para a Educação e Competências, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As opiniões expressas e os argumentos utilizados neste artigo são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem, necessariamente, a posição oficial da OCDE ou de seus países membros. E-mails: daniel.sanchezserra@oecd.org e gabriele.marconi@oecd.org.

A existência e o nível das anuidades estão entre as questões mais calorosamente polêmicas nas atuais discussões políticas do Ensino Superior. Pelo menos dez países da OCDE implementaram reformas nesta área desde 2010. No entanto, encontrar o equilíbrio correto não é fácil. Por um lado, as altas anuidades contribuem para sistemas de ensino terciário melhor financiados, especialmente em momentos de orçamentos públicos limitados. Por outro lado, anuidades mais elevadas podem sobrecarregar as famílias, cujos filhos ingressam no Ensino Superior, especialmente aquelas com recursos financeiros limitados.

Em muitos países, no entanto, os alunos internacionais são considerados como um grupo para o qual as altas anuidades são menos controversas politicamente. De fato, em cerca de metade dos países da OCDE, instituições públicas de ensino cobram diferentes anuidades para alunos nacionais e estrangeiros matriculados nos mesmos programas. Na Austrália, Áustria, Canadá, Nova Zelândia e Estados Unidos, alunos estrangeiros pagam, em média, duas vezes ou mais do que as anuidades pagas pelos alunos nacionais, enquanto na Dinamarca e na Suécia, as anuidades são cobradas exclusivamente de alunos estrangeiros que vêm de fora do Espaço Econômico Europeu (EEE). Em níveis absolutos, a diferença nas anuidades entre alunos nacionais e estrangeiros pode ser muito grande: em todos os países acima mencionados (exceto na Áustria), essa diferença excede US\$ 8.000 por ano.

Para alguns países, a diferença nas anuidades depende de fatores geopolíticos que não coincidem exatamente com a distinção entre "nacional" e "estrangeiro". Por exemplo, nos Estados Unidos, os estudantes nacionais geralmente pagam as mesmas anuidades que os estudantes estrangeiros se eles estudarem em universidades públicas fora do seu estado de residência. Para universidades privadas, em geral, não há diferença nas anuidades. Reciprocamente, os alunos do EEE podem estudar em qualquer outro país dentro dessa área, pagando a mesma anuidade dos estudantes nacionais.

Experiências internacionais recentes com reformas de anuidades podem inspirar outros países em busca de evidências. Por exemplo, nos últimos 15 anos, Dinamarca, Nova Zelândia, Suécia e, muito recentemente, Finlândia, introduziram ou modificaram substancialmente as anuidades cobradas por instituições públicas de alguns de seus alunos estrangeiros. Evidências dessas reformas (discutidas abaixo) mostram que os alunos estrangeiros estão menos dispostos a escolher um país com altas anuidades. No entanto, um número substancial de alunos estrangeiros continua a se matricular, presumivelmente atraído pela qualidade percebida do ensino, oportunidades no mercado de trabalho ou condições de vida nos países anfitriões. Esses alunos estrangeiros que se matriculam apesar das anuidades mais altas podem trazer ganhos econômicos substanciais para o sistema de Ensino Superior anfitrião.

Em muitos países, no entanto, os alunos internacionais são considerados como um grupo para o qual as altas anuidades são menos controversas politicamente.

A contribuição financeira dos alunos estrangeiros

Os principais fatores por trás das reformas nas anuidades dos alunos estrangeiros são financeiros. A contribuição dos alunos estrangeiros para o financiamento dos sistemas de ensino nacionais pode ser aproximada a partir da multiplicação do seu número nos níveis de graduação e mestrado (ou equivalente) pela média das anuidades que eles pagam. Este valor é, então, dividido pelo total das despesas das instituições públicas e privadas nos níveis de graduação, mestrado e doutorado (ou equivalente), excluindo pesquisa e desenvolvimento. Em 2013, essa taxa, que dá uma ideia do papel dos alunos estrangeiros no financiamento de um sistema de Ensino Superior, variou de mais de 25% na Austrália e Nova Zelândia para 1% na Áustria e Suécia.

Os grandes fluxos de receitas de anuidades dos alunos estrangeiros que são observados na Austrália e Nova Zelândia devem-se tanto ao elevado número de alunos estrangeiros pagantes de anuidades quanto às comparativamente altas anuidades que eles pagam (que ultrapassa os US\$ 14.000 em ambos os países). Em contraste, as anuidades pagas pelos alunos estrangeiros na Áustria são relativamente baixas (em média, cerca de US\$ 11.700 por aluno, por ano); na Suécia, a proporção de alunos estrangeiros pagando anuidades mais elevadas em 2013 ainda era relativamente baixa (alunos matriculados antes da reforma de 2011-2012 não pagam anuidades).

Como os alunos estrangeiros respondem?

No período de 2004 a 2014, três países da OCDE implementaram reformas direcionadas a alterar as anuidades para os alunos internacionais. Evidências das reformas nacionais implementadas na Dinamarca, Nova Zelândia e Suécia mostram que as anuidades e o número de novos candidatos internacionais estão fortemente relacionados.

Em 2006, a Nova Zelândia introduziu uma política que visava atrair alunos internacionais para participar de programas de PhD, subsidiando suas anuidades, de forma semelhante aos alunos nacionais. Atração e retenção de alunos internacionais também foram promovidas concedendo a eles e a seus parceiros alguns direitos para trabalhar no país. Essa política se provou eficaz no mesmo ano da sua implementação, pois o número de novos ingressantes internacionais em programas de PhD mais do que dobrou em 2006 e continuou a crescer de forma constante de 2007 em diante.

Por outro lado, a Dinamarca (em 2006) e a Suécia (em 2011) introduziram anuidades para alunos estrangeiros em programas terciários de ciclo curto (graduação, mestrado ou programas de grau equivalente). Enquanto alunos nacionais e do EEE não precisavam pagar anuidades, novos

matriculados de fora do EEE tiveram que pagar mais de US\$ 11.000 na Dinamarca e mais de US\$ 13.000 na Suécia. No ano em que a reforma passou a valer, o número de alunos nacionais e do EEE aumentou em ambos os países, enquanto o número de alunos internacionais caiu 20% na Dinamarca e, ainda mais dramaticamente, 80% na Suécia.

Anuidades mais altas para alunos estrangeiros: tudo bem?

Dados disponíveis mostram que alunos estrangeiros podem servir para financiar uma parte substancial das despesas de um sistema de ensino terciário. Eles têm sido chamados de "vacas leiteiras" do ensino terciário, nesta publicação e em outras fontes oficiais. Isso tem motivado muitos governos a cobrarem anuidades mais altas de alunos estrangeiros e não de nacionais.

No entanto, os alunos internacionais podem se dar ao luxo de serem seletivos: eles estão dispostos a se mover e têm muitas opções. Evidências disponíveis mostram que o número de estudantes internacionais vindo a um país pode diminuir drasticamente após um aumento nas anuidades.

Uma redução no número de estudantes internacionais pode potencialmente causar danos a um sistema de ensino terciário, pois os alunos internacionais não só trazem a sua contribuição financeira, mas também uma diversidade de perspectivas e culturas que melhoram a experiência educacional de todos os estudantes. A discriminação por nacionalidade também pode prejudicar a experiência do aluno criando atritos entre alunos.

Talvez por essas razões, há alguns meses, estudantes nacionais e internacionais na Bélgica, matriculados na Universidade Livre de Bruxelas e na Universidade Católica de Leuven, protestaram fortemente em oposição aos planos de aumentar as anuidades para alunos internacionais – e esses protestos foram bem-sucedidos. Cobrar anuidades de alunos estrangeiros pode ser uma ferramenta para impulsionar o financiamento do ensino terciário, mas os governos devem ter em mente que esta ferramenta é, essencialmente, uma faca de dois gumes.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10215>

"Um Cinturão, Uma Rota" e a Ásia Central: uma nova tendência na internacionalização do Ensino Superior?

Aisi Li

Aisi Li é professora assistente na Escola de Pós-graduação de Educação, Universidade de Nazarbayev, Astana, Cazaquistão. E-mail: li.aisi@nu.edu.kz.

Em seu discurso na Universidade de Nazarbayev, Astana, em 2013, o presidente chinês Xi Jinping propôs o "Cinturão Econômico da Rota da Seda". A proposta, juntamente com a iniciativa "Caminho Marítimo da Seda", evoluiu para se tornar a estratégia "Um Cinturão, Uma Rota" (OBOR). O Cinturão abrange uma vasta área ao longo da antiga Rota da Seda, estendendo-se da China à Europa, passando pela Ásia Central. Os críticos veem essa estratégia como a mais nova projeção das ambições econômicas da China no mundo e uma outra forma da sua política de "poder de persuasão". As cinco repúblicas da Ásia Central, Cazaquistão, Quirguistão, Tadjiquistão, Turcomenistão e Uzbequistão, responderam à OBOR de forma diferente. A iniciativa *Nurly Zhol* (Caminho Iluminado) do Cazaquistão vinculou-se diretamente à OBOR, refletindo a ambição do país em ser mais do que uma zona de trânsito entre a China e a Europa. O Turcomenistão e o Uzbequistão estão cautelosos com relação à expansão da força de trabalho chinesa e, portanto, restringiram o número de empregados chineses que podem ser contratados para projetos em seus países. No Ensino Superior, a OBOR teve um impacto real sobre a Ásia Central. Depois de quatro anos, várias questões surgiram a respeito das implicações da estratégia no Ensino Superior da China e da Ásia Central.

O investimento chinês em bolsas de estudo

A ênfase da OBOR na promoção de relações inevitavelmente levou à conexão da região por meio da educação. Em seu discurso, Xi anunciou um plano de 10 anos para fornecer 30.000 bolsas de estudo para que estudantes de países membros da Organização de Cooperação de Xangai (SCO) estudassem em universidades chinesas e para convidar 10.000 professores e alunos dos Institutos Confúcio da região a participarem de programas de treinamento na China. Como quatro dos oito membros da SCO são repúblicas da Ásia Central, uma proposta tão generosa levou à especulação de que a China estaria usando o Ensino Superior como um meio de influenciar a Ásia Central.

Na verdade, a China vem fornecendo bolsas de estudo para alunos da Ásia Central desde quando as repúblicas se tornaram independentes no início da década de 1990. As bolsas variam de bolsas de estudo do governo em vários níveis a bolsas de estudo institucionais, o financiamento de Institutos Confúcio, assim como bolsas de estudo totais ou parciais fornecidas por entidades privadas. Essas bolsas de estudo muitas vezes refletem a orientação política nacional da China. Por exemplo, com a OBOR sendo um foco atual, o número de bolsas de estudo para estudantes da Ásia Central está em ascensão, como refletido no elevado número atribuído aos países membros da SCO.

Em 2013, mais de 20.000 estudantes da Ásia Central estudaram na China, dos quais cerca de 2.200 foram beneficiários de bolsas do governo chinês. Os dados mais recentes divulgados pelo ministério da Educação da China revelam que o Cazaquistão está entre os dez primeiros países que mais recebem bolsas do governo chinês, especialmente sob a política de apoio da OBOR.

As iniciativas da China para atrair alunos da Ásia Central

não são nenhuma surpresa. O Ensino Superior tem sido uma abordagem da diplomacia cultural da China para conquistar corações e mentes do mundo todo. A nível prático, uma relação produtiva e sustentável entre a China e a Ásia Central precisa ser respaldada por profissionais bem treinados. No entanto, deve-se notar que a Rússia continua sendo a primeira escolha dos alunos da Ásia Central quando se trata de estudar no exterior. Historicamente, as elites da Ásia Central são educadas na Rússia e mantêm fortes laços culturais e políticos com a Rússia. Permanece em dúvida se o aumento no número de alunos da Ásia Central na China poderia mudar essa conexão.

O Instituto Confúcio

O Instituto Confúcio é outra importante instituição que facilita o intercâmbio no Ensino Superior entre a Ásia Central e a China por meio do estudo de línguas, assim como da concessão de "Bolsas de Estudo do Instituto Confúcio" a estudantes, estudiosos e professores da língua chinesa de outros países para estudar em universidades selecionadas na China.

Tem sido muito discutido que, além de aumentar o conhecimento sobre a língua e a cultura chinesas, o Instituto Confúcio é também um componente vital da política de poder de influência da China. O discurso de Xi sobre a alocação de bolsas de estudo para alunos e professores do Instituto Confúcio na região capta precisamente este papel.

Atualmente, há 12 Institutos Confúcio na Ásia Central, com exceção do Turcomenistão. Eles são considerados um importante facilitador da OBOR. Em comparação com Institutos Confúcio na Europa e na América do Norte, os da Ásia Central experimentaram uma escassez de professores e a falta de livros nas línguas nacionais das repúblicas da Ásia Central.

Até hoje, o russo continua a ser a língua comum na Ásia Central, refletindo a extensa e profunda influência da Rússia. A ascensão da língua chinesa, apoiada pelo governo chinês, pode ser vista como um concorrente à influência cultural da Rússia na região.

A internacionalização na fronteira da China

Uma consequência menos visível destes frequentes intercâmbios é o seu impacto na internacionalização do Ensino Superior em Xinjiang, fronteira noroeste da China. A proximidade geográfica tem sido um motivo pelo qual os alunos da Ásia Central preferem Xinjiang como um destino. Além disso, a infraestrutura bem desenvolvida, o baixo custo de vida e anuidades e a crescente qualidade dos programas estão tornando Xinjiang um destino ideal. O apoio político também tem contribuído para o aumento de alunos inscritos da Ásia Central.

A ênfase da OBOR na promoção de relações inevitavelmente levou à conexão da região por meio da educação.

Desde 2008, 100 bolsas do governo chinês foram alocadas especificamente para Xinjiang anualmente para atrair alunos internacionais com foco nos alunos da Ásia Central. Essa inclinação é explicitamente declarada na Reforma da Educação de Médio e Longo Prazos e Plano de Desenvolvimento da Região Autônoma de Xinjiang Uygur de 2010-2020. No final de 2013, haviam quase 7.000 estudantes internacionais estudando em Xinjiang, um aumento de quase três vezes em comparação com 2010. Em 2014, quase 80% dos estudantes internacionais em Xinjiang eram da Ásia Central.

Xinjiang também desempenha um papel importante no crescimento do Instituto Confúcio na Ásia Central. Entre os 12 Institutos Confúcio lá, sete possuem parcerias com universidades de Xinjiang. No Quirguistão, os quatro Institutos Confúcio têm parceiros de Xinjiang. As parcerias refletem as prioridades de desenvolver a China Ocidental por meio de cooperações de Ensino Superior com a Ásia Central, e Xinjiang tem um papel único nesta política nacional.

Xinjiang pode estar em uma posição de desvantagem no recrutamento de alunos em nível nacional. No entanto, apresenta uma vantagem regional no recrutamento de alunos de países vizinhos. Para a política nacional, espera-se que essas vantagens ajudem no desenvolvimento do Ensino Superior na fronteira da China.

Aonde isso está levando?

Três questões podem ser observadas a partir do impacto da OBOR nas relações do Ensino Superior entre a Ásia Central e a China. Primeiro, os desenvolvimentos do setor de educação seguem o discurso de diplomacia cultural da China, enfatizando a construção de relações interpessoais por meio da educação. No entanto, ainda é incerto se o investimento educacional da China contribuirá para a transformação econômica da Ásia Central, por exemplo, ajudar a região a sair da dependência da indústria extrativista e ir para uma economia diversificada. Segundo, as regiões fronteiriças da China parecem ser "empreendedores discretos" na internacionalização do Ensino Superior na OBOR, e pode-se esperar um maior desenvolvimento na região de Xinjiang. Terceiro, e ainda mais importante, a presença crescente da China na esfera educacional da Ásia Central poderá desafiar o papel dominante da Rússia na região. Há muita pesquisa sobre a disputa entre a China e a Rússia pela influência política e econômica, mas pouco se conhece sobre a disputa na esfera educacional e suas implicações na transformação econômica, política e cultural da Ásia Central.

DOI:<http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10216>

Treinando os funcionários administrativos para que se

tornem peças-chave na internacionalização do Ensino Superior

Fiona Hunter

Fiona Hunter é diretora associada do Centro para a Internacionalização do Ensino Superior, Universidade Católica do Sagrado Coração, Milão, Itália. E-mail: fionajanehunter@gmail.com.

Conforme as definições de internacionalização evoluíram ao longo dos últimos 25 anos, aproximadamente, elas tipicamente excluíram – ou apenas fizeram uma rápida menção – à função administrativa. No entanto, nas definições mais recentes, que defendem uma abordagem mais abrangente, há referências cada vez mais evidentes a funções de apoio no contexto universitário, e o papel dos funcionários administrativos ainda é raramente discutido. Em grande medida, essa tendência também se reflete na prática da internacionalização, na qual, apesar de os funcionários administrativos estarem sempre envolvidos, o foco está principalmente nas atividades acadêmicas e, portanto, nos alunos e professores.

Embora tenham sido deixados em segundo plano, muitas vezes como atores invisíveis, a expectativa é de que os funcionários administrativos se adaptem às dinâmicas necessidades institucionais e forneçam os níveis adequados de serviço, com ou sem o treinamento adequado. Um projeto Erasmus+ atual, Mudança Sistemática da Universidade para a Internacionalização (SUCTI), busca compensar este lapso por meio do reconhecimento do papel fundamental que esses funcionários desempenham e da sua capacitação para se tornarem participantes ativos nos processos de internacionalização em suas instituições, fornecendo treinamento específico/adequado.

A fim de entender melhor suas necessidades e o contexto no qual operam, a equipe SUCTI realizou um levantamento em duas partes, que incluiu um questionário para diretores internacionais em universidades da Área de Ensino Superior Europeia e entrevistas com uma variedade de funcionários administrativos (de nível júnior a sênior) nas seis universidades que compõem o consórcio do projeto. Surgiram descobertas importantes, que subsidiarão o desenvolvimento do treinamento oferecido, a ser entregue com o projeto, e também têm implicações mais amplas para a gestão da internacionalização.

Construindo compromisso

Como é de se esperar, as universidades pesquisadas declaram que a internacionalização é cada vez mais importante ou até mesmo essencial para o seu desenvolvimento, e a maioria menciona que um plano estratégico está em vigor. Naturalmente, essas estratégias vêm em uma variedade de formas e graus de eficácia, e ter um plano estratégico nem sempre significa que ele está

refletido nas políticas institucionais e práticas diárias. O estudo revelou que onde existe uma abordagem ampla da internacionalização é mais provável que a instituição também esteja procurando construir um entendimento compartilhado e um sentido de compromisso com a internacionalização. Por outro lado, processos mais fracos tendem a dividir a comunidade administrativa em dois grupos – aqueles que estão comprometidos e convencidos contra aqueles que se sentem distantes e indiferentes à internacionalização e podem ter um entendimento limitado ou resistir ao envolvimento.

O comprometimento com a internacionalização requer um processo estratégico cuidadoso de total reflexão que leva em consideração o desenvolvimento de toda a instituição. Isso inevitavelmente implica em um processo de mudança de longo prazo, e o estudo destacou que quanto mais aberta e com foco no futuro a universidade for, mais provavelmente ela estará disposta a se envolver na mudança organizacional como um componente essencial da sua estratégia de internacionalização.

Trocando os papéis

Além disso, uma abordagem mais ampla leva, inevitavelmente, a um volume e escopo crescentes de atividade internacional, e isso requer o envolvimento de uma comunidade administrativa mais profissionalizada. As universidades que reconhecem essa necessidade mudam a sua compreensão tradicional da função administrativa para uma em que esses profissionais desempenham um papel decisivo na internacionalização como parceiros iguais. Uma abordagem de curto-prazo, mais ad hoc, da internacionalização, geralmente sucumbindo a pressões externas em vez de planejando o futuro, leva à frustração, tensão, sobrecarga e sentimento de inadequação para aqueles à frente da entrega.

De fato, a formação na internacionalização é normalmente entendida como a participação em cursos de inglês.

Os funcionários administrativos entrevistados destacaram que muitos dos desafios que enfrentaram ao lidar com atividades internacionais recaem sobre estruturas e práticas institucionais que não eram favoráveis às necessidades da internacionalização. Os mais citados foram desafios organizacionais típicos: coordenação, comunicação e burocracia excessiva. A falta de alinhamento de objetivos entre a gestão central e as faculdades e a ausência de uma estrutura de políticas coerente para estratégias de internacionalização levou a tensões e desentendimentos entre as diferentes unidades administrativas, assim como entre as comunidades administrativa e acadêmica. Os participantes do estudo também destacaram a sua própria falta de preparação

adequada para lidar com seus papéis novos e em frequente mudança.

Três competências-chave

Qualquer que seja o estágio de desenvolvimento da internacionalização ou as tradições na gestão estratégica, houve um consenso geral de que o atual nível de capacidade administrativa é insuficiente para a entrega de serviços de alta qualidade e que há espaço para melhoria em todos os lugares. O estudo destacou uma ampla gama de treinamentos genéricos nas instituições, mas, normalmente, muito pouco treinamento específico em internacionalização para os funcionários administrativos. Quando é fornecido, o treinamento pode ou não estar vinculado à estratégia de internacionalização, raramente acontece de forma sistemática ou é adaptado a necessidades administrativas específicas ou formalmente reconhecido para a progressão da carreira.

De fato, o treinamento em internacionalização é normalmente entendido como a participação em cursos de inglês e, apesar de isso ser uma das três competências-chave que surgiram a partir do estudo como importantes para o pessoal administrativo, não é por si mesmo suficiente. O estudo também apontou para a necessidade de os funcionários serem capazes de se comunicar em um ambiente multicultural e ter uma compreensão da internacionalização. Surpreendentemente (ou não), muitos expressaram uma falta de conhecimento sobre a estratégia de internacionalização da sua própria instituição, destacando a importância de uma comunicação interna eficaz se for para as pessoas se sentirem parte de uma iniciativa. De fato, muitos funcionários apontaram que o treinamento não serve apenas para ganhar conhecimento e habilidades adequadas, mas também para a construção de espírito de equipe e compromisso compartilhado.

A internacionalização como uma alavanca para a mudança

O estudo ressaltou a convicção do projeto SUCTI de que uma abordagem estratégica da internacionalização reconhece o valor dos funcionários administrativos como parceiros iguais e se baseia ativamente na sua participação. Quando o treinamento está alinhado com a estratégia, isso dá aos funcionários administrativos não só as habilidades e competências adequadas para apoiar o plano de internacionalização, mas também constrói a sua confiança e o compromisso de fazer uma contribuição ativa por meio do desenvolvimento e da entrega de serviços de alta qualidade.

Isso também enfatizou a crença de que a internacionalização também se trata de mudança institucional e que precisa haver a vontade de aprender novas práticas nos níveis individual e institucional. O estudo revelou que há um maior sentido de felicidade institucional quando a internacionalização é planejada e implementada com cuidado, quando as decisões são comunicadas de forma eficaz, quando as estruturas e processos adequados são estabelecidos e quando a equipe é devidamente treinada para realizar as tarefas esperadas. A internacionalização expõe e amplia as fraquezas institucionais, e qualquer

universidade que realmente considera a internacionalização deve também estar disposta a olhar honesta e criticamente para o seu tradicional *modus operandi* e promover as mudanças necessárias.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10217>

Disparidades e paralelos na internacionalização: a experiência etíope

Wondwosen Tamrat e Damtew Teferra

Wondwosen Tamrat é professor associado e presidente-fundador da Universidade de St. Mary, Etiópia. E-mails: preswond@smuc.edu.et e wondwosentamrat@gmail.com. Damtew Teferra é professor de Ensino Superior, líder de Ensino Superior e Desenvolvimento de Treinamento, Universidade de KwaZulu-Natal, África do Sul, e diretor-fundador da Rede Internacional para o Ensino Superior na África. E-mails: teferra@ukzn.ac.za e teferra@bc.edu.

O interesse e o envolvimento na internacionalização do Ensino Superior estão inevitavelmente em ascensão nos mundos desenvolvidos e em desenvolvimento. Em ambos os contextos, as instituições estão cada vez mais instigadas a se adaptarem a essa tendência emergente. No entanto, as diferenças são abundantes devido à influência de fatores contextuais, tais como necessidades predominantes, capacidade, recursos, situação institucional e ambições. Examinamos as maneiras pelas quais a internacionalização é realizada em países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio da exploração de tais fatores como motivos, abordagens, políticas, estratégias e a natureza das relações institucionais no contexto etíope. Acreditamos que este exercício é fundamental para planejar e desenvolver estruturas que são relevantes para o Ensino Superior etíope, em vez de optar pela adoção integral de outros lugares.

O Ensino Superior na Etiópia começou em 1950 com a criação da Universidade College de Addis Ababa. O setor permaneceu elitista em sua orientação até o fim da década de 1990 – com duas universidades, uma população estudantil de aproximadamente 38.000 alunos e uma taxa bruta de matrícula (GER) de 0,8%, o que era muito baixo mesmo para os padrões africanos. Durante as últimas duas décadas, o setor atingiu um crescimento fenomenal. O número de instituições públicas chegou a 36 – com mais 11 projetadas para os próximos anos. Há 110 instituições privadas – quatro das quais detêm o status de universidade. O setor acomoda mais de 700.000 alunos – 85% no setor público – e tem um GER de 10%. Este dinâmico cenário colocou cada vez mais a internacionalização em evidência como um importante mecanismo para lidar com os inúmeros desafios associados aos rápidos sistemas de "massificação".

Disparidades e paralelos

Com relação aos motivos, o envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IESs) etíopes na internacionalização tem sido impulsionado, principalmente, por necessidades emergentes. A agressiva expansão do setor gerou enormes desafios em termos de disponibilidade de pessoal qualificado e de produção de pesquisa. Atualmente, os PhDs no setor de ES ainda são 15%, apesar do plano do governo de aumentá-los para 30% em 2019-2020. A produção de pesquisa também tem sido bastante baixa devido, entre outros fatores, às fracas tradições em pesquisa, carga de ensino excessiva, deficiência em habilidades – e, claro, limitações de financiamento.

As universidades etíopes estão conscientes da importância da internacionalização em termos dos benefícios percebidos na melhoria do ensino e da aprendizagem, desenvolvimento do aluno e do professor, padrões e qualidade. Suas formas dominantes de engajamento relacionam-se principalmente a colaborações de ensino e pesquisa e projetos internacionais de pesquisa. O governo também prevê aumentar essas colaborações e os intercâmbios internacionais com o objetivo de promover a eficácia do ensino e da aprendizagem e a qualidade dos programas acadêmicos e de pesquisa.

Ao se internacionalizarem, as universidades dão a maior importância aos programas de PhD e mestrado, nesta ordem. Em termos de disciplinas acadêmicas, Engenharia e Ciências da Saúde estão na liderança. Isso parece lógico, dada a grave escassez de pessoal altamente qualificado nesses níveis e nessas disciplinas. Como corolário, as razões dominantes identificadas para as IESs etíopes, assim como na maioria dos outros países africanos, estão mais relacionadas a razões acadêmicas do que econômicas, políticas e/ou culturais. Problemas de recrutamento de alunos internacionais e na utilização da internacionalização como uma fonte de prestígio, que parecem ser características dominantes nas IESs do Norte, e são cada vez mais emergentes em economias em desenvolvimento, ainda não são o foco das instituições etíopes.

As instituições reconhecem a importância das políticas nacionais na modelagem de políticas institucionais de internacionalização, mas até hoje essas políticas não existem. A falta de uma política abrangente sobre a internacionalização é reconhecida por um recente documento do governo: *O Programa de Desenvolvimento do Setor da Educação V*, que prevê a elaboração e a aprovação de uma política nacional e de uma estratégia de colaboração institucional da internacionalização no período 2016-2020. O estabelecimento de uma unidade nacional ou organismo para promover, monitorar e avaliar a internacionalização do Ensino Superior etíope, assim como desenvolver e implementar uma estratégia para atrair alunos estrangeiros, também está incluído no plano. No entanto, isso ainda não se concretizou.

O Ensino Superior na Etiópia começou

em 1950 com a criação da Universidade College de Addis Ababa.

A falta de engajamento estratégico na promoção da internacionalização é amplamente perceptível nas universidades. A maioria das instituições que iniciou e gerenciou parcerias com instituições estrangeiras não tratou seus compromissos de forma organizada e sistemática, devido à falta de recursos e orientações claras. Nas maiores universidades, as iniciativas são gerenciadas em diferentes níveis sem ser comunicadas aos escalões mais elevados da instituição ou ao escritório responsável.

Igualmente grave é a escassez de dados sobre muitos aspectos da internacionalização, ainda mais agravado pelos fracos sistemas de gestão do conhecimento que incidem sobre os fluxos de informação em vários níveis. As instituições atribuem essas fraquezas à carga excessiva de questões mundanas, mas críticas, como acomodações estudantis, refeições e lazer, mantendo suas atenções longe de tarefas mais estratégicas.

A maioria das relações estabelecidas pela universidades etíopes são, em grande parte, Norte-Sul, e não Sul-Sul, com a Europa como o continente preferido para colaborações – seguida de longe pela América do Norte. Essas parcerias desequilibradas são principalmente atribuídas à disparidade de recursos e capacidade financeiros. Na maioria dos casos, as instituições locais são meros "receptores" e os elementos de reciprocidade não estão evidentes. Também há instâncias de parceiros do Norte buscando alcançar seus próprios objetivos sem levar muito em consideração as necessidades e aspirações dos seus parceiros locais e, às vezes, dos seus próprios financiadores.

O envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IESs) etíopes na internacionalização tem sido impulsionado, principalmente, por necessidades emergentes.

Uma característica peculiar e instrutiva da internacionalização na Etiópia é a presença de regimes regulatórios e estruturas que nem sempre estão disponíveis em outro lugar, mesmo em países desenvolvidos. O reconhecimento acadêmico e os acordos de equivalência para qualificações estrangeiras foi por muito tempo uma tarefa do ministério da Educação (MoE). Qualquer reconhecimento de credenciais estrangeiras dentro do serviço civil precisou passar pelo escrutínio do ministério. Esse papel e a responsabilidade adicional de conceder homologações a instituições de Ensino Superior transfronteiriças foram transferidas para a Agência de Relevância e Qualidade do Ensino Superior (HERQA), criada em 2003. A agência usa o seu duplo mandato para evitar credenciais duvidosas e

fornecedores sem escrúpulos.

O caminho a seguir

A análise acima demonstra a necessidade de se compreender as tendências globais, os quadros nacionais e os contextos institucionais ao navegar pelo terreno da internacionalização e definir a sua agenda própria. Enquanto a tendência na Etiópia, em termos de uma melhor conscientização e preparação para a internacionalização, é otimista, ainda há uma necessidade urgente de tratar deficiências existentes – com relação às questões de políticas, direção estratégica, sistemas e estruturas. No entanto, dada a multiplicidade de desafios que estão constantemente confrontando, as IESs na Etiópia e muitas outras em sistemas nascentes semelhantes em outros lugares provavelmente continuarão a lutar contra as complexidades da internacionalização – por muitos anos ainda.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10218>

Mobilidade estudantil desequilibrada na Índia: uma preocupação séria

Rashim Wadhwa

Rashim Wadhwa é professora assistente na Faculdade de Educação, Universidade Central da Caxemira, Srinagar, Índia. E-mail: nunha84@gmail.com.

Durante a última década, a educação no mundo experimentou grandes mudanças, que vão desde a expansão do mercado doméstico até a internacionalização. Ao longo do tempo, tem havido um grande desejo de reestruturar os sistemas de ensino para torná-los comparáveis internacionalmente, garantindo um benefício econômico ao redor do mundo, inclusive na Índia. A internacionalização é reconhecida como uma prioridade, em particular nas políticas recentes de educação. Os legisladores da Índia estão confrontados com perguntas-chave, tais como de que forma aumentar o número de alunos internacionais no país e como exportar serviços educacionais. Neste contexto, o desequilíbrio entre a entrada e a saída de estudantes foi destacado, junto com alguns desafios emergentes. Atualmente, mais de cinco milhões de alunos em todo o mundo estão estudando fora do seu país de cidadania, com a Índia compartilhando uma alta proporção de alunos em mobilidade. O número de estudantes indianos no exterior aumentou de 55.444, em 1999, para cerca de 255.030, em 2016. Calcula-se que 400.000 alunos indianos deixarão o país para se matricularem em universidades estrangeiras até 2024. Esses números crescentes mostram que a Índia, o segundo país mais importante no envio de alunos depois da China, tornou-se um protagonista no mercado de alunos

internacionais. Apesar de os principais países de destino para os alunos indianos terem continuado os mesmos durante vários anos, mudanças complexas estão a caminho, pois outros atores estão entrando em cena.

Em contraste com o aumento consistente na saída de alunos, o número de estudantes internacionais na Índia desde 1986 tem sido irregular e o seu aumento global, desanimador. Em 1986, o número de alunos internacionais na Índia era de 10.877, subindo para 13.707, em 1993. Depois disso, os números começaram a diminuir e chegaram ao seu pior momento de baixa com entrada de 5.323 alunos, em 1998. Desde então, os números aumentaram novamente, atingindo 30.423, em 2014. Os alunos internacionais são provenientes de um número limitado de países: a maior parte vem de países em desenvolvimento, com apenas uma pequena fração proveniente de países desenvolvidos. Aproximadamente 60% da antiga categoria vem de países do Sul da Ásia, com o Nepal no topo da lista (6.009), seguido pelo Afeganistão (3.855) e Butão (1.201). Entre todas as universidades matriculando alunos internacionais na Índia, a Universidade Manipal tem o maior número (2.742), seguida pela Universidade de Pune.

Mobilidade de entrada x de saída

Os estudantes internacionais representam apenas 0,6% do número total de alunos matriculados no Ensino Superior na Índia, enquanto o valor correspondente é de 1% para a China, 3,7% para os Estados Unidos, 19% para o Reino Unido e 21,4% para a Austrália. Neste contexto, a relação entre a entrada e a saída de alunos na Índia é de 1:10 e representa um grande desafio: não é só o capital humano que está fluindo para fora da Índia, mas também uma quantidade substancial de receita.

Perda de capital humano e receita

Embora o Ensino Superior na Índia não seja menos desenvolvido do que em muitos outros países, os negócios relacionados aos serviços educacionais parecem ser limitados. O total de importações (pagamentos) nos negócios de serviços educacionais aumentou de US\$ 61 milhões, em 1999-2000, para US\$ 2,6 bilhões, em 2016-2017. É provável que aumente ainda mais dado o aumento consistente no número de alunos indianos indo estudar fora no Ensino Superior. Em contrapartida, o total de exportações (pagamentos) nos negócios de serviços educacionais é de US\$ 504 milhões, em 2016-2017, um claro indicativo do desequilíbrio das receitas entre os fluxos de entrada e saída.

O número de estudantes indianos no exterior aumentou de 55.444, em 1999, para cerca de 255.030, em 2016.

Com relação ao fluxo de capital humano, é notável que os graduados com diplomas de instituições de prestígio, como os Institutos de Tecnologia Indianos (IITs) ou os

Institutos de Gestão Indianos (IIMs), que buscaram diplomas avançados no exterior, possuem baixas taxas de retorno para a Índia, sobretudo quando comparado com populações semelhantes em países estrangeiros. Na verdade, os cidadãos indianos são o maior grupo nacional obtendo vistos de trabalho (H-1B) especializados nos Estados Unidos, assegurando um impressionante 59% do total mundial. Infelizmente, há poucas histórias de sucesso envolvendo jovens graduados retornando para seguir com suas carreiras na Índia.

Graves preocupações, algumas soluções

Se a Índia quiser reviver a sua posição no cenário internacional do Ensino Superior, os legisladores deveriam abordar as seguintes questões. Há uma diferença significativa entre a exportação e a importação de serviços educacionais, como resultado do desequilíbrio entre a mobilidade de entrada e saída. A fim de acessar o mercado internacional de Ensino Superior, a Índia teve que recorrer à exportação de serviços educacionais por meio de programas de ensino a distância e da construção de infraestrutura de educação, principalmente para atrair alunos de países em desenvolvimento. Como o custo do Ensino Superior na Índia é mais baixo do que nos países desenvolvidos, a Índia tem uma forte vantagem comparativa neste sentido.

A fim de melhorar a mobilidade estudantil de entrada, zonas especiais de educação devem ser estabelecidas. A Índia deveria se dedicar ao desenvolvimento dessas zonas em diferentes regiões, com uma concentração atual de alunos entrantes ou com potencial para atrair um número significativo de alunos internacionais. Tem sido demonstrado que os alunos internacionais na Índia são atraídos para determinadas cidades e instituições: as cidades de Pune, com 29,30% de alunos internacionais, Nova Déli, com 20,48%, e Manipal, com 12,78%, estão na frente. Talvez fosse uma boa estratégia reforçar a infraestrutura das cidades, mostrando potencial para se desenvolverem em centros de excelência em educação internacional.

A Índia também deveria reduzir a sua mobilidade estudantil de saída – o que corresponde a uma importação de serviços educacionais. Embora a Índia tenha reforçado significativamente a sua capacidade no Ensino Superior em Ciência e Tecnologia, há uma escassez de instituições de Ensino Superior de boa qualidade em outros campos de estudo. Os IITs e IIMs são altamente competitivos, mas ainda não conseguem atender à demanda local. O acesso limitado ao ensino de qualidade leva a um fluxo desequilibrado entre a entrada e a saída de alunos. Além disso, existe uma diferença significativa de qualidade entre o segundo e o terceiro nível das instituições de ensino. É hora de restaurar a qualidade das instituições de Ensino Superior, caso a Índia queira atrair um maior número de alunos internacionais. A qualidade pode ser melhorada através de um processo de réplica da estrutura e das estratégias das melhores universidades indianas no contexto das instituições com fraco desempenho. Isso deve iniciar uma cadeia de melhoria, com instituições do segundo nível apoiando, então, instituições do terceiro nível de forma semelhante. Assim, um mecanismo de qualidade sustentável, dinâmico e

autossustentável deve transformar o setor de Ensino Superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10219>



Além do nosso Website e página do Facebook, estamos agora twittando. Esperamos que vocês nos "sigam" no Twitter!

Informando melhor o mercado? O Quadro de Excelência em Ensino (TEF) no Ensino Superior britânico

Michael Shattock

Michael Shattock é professor visitante no Centro para o Ensino Superior Global, Instituto de Educação, Universidade College London, Reino Unido. Ele lidera um grupo de pesquisa sobre a governança no Ensino Superior. E-mail: m.shattock@ucl.ac.uk.

Um pilar da política de Ensino Superior do governo Tory tem sido a crença de que a introdução de forças de mercado e uma maior concorrência vai aumentar a qualidade. O Quadro de Excelência em Pesquisa (REF) é frequentemente citado como um bom exemplo disso, embora a sua introdução em meados da década de 1980 tenha sido, na verdade, concebida como um instrumento para reforçar a concentração da pesquisa britânica em poucas universidades por motivos principalmente acadêmicos. Uma consequência da continuidade do exercício por mais de 30 anos, e os benefícios reputacionais e financeiros que acompanham o seu sucesso, é que o REF teve um enorme impacto sobre as universidades e levou a críticas de que priorizava a pesquisa em detrimento do ensino. A introdução do Quadro de Excelência em Ensino (TEF) tem sido, em parte, uma resposta a isso e uma tentativa de alterar a balança em direção a uma maior preocupação com o ensino. Mas, talvez, uma maior influência tenha sido passar a cobrar anuidades integrais em 2010 e a remoção do limite no número de alunos, o que levou a uma competição muito maior no recrutamento de alunos. Isso aumentou a sensação de que o mercado precisa ser melhor informado sobre a qualidade do ensino nas instituições individuais, especialmente quando as universidades na Inglaterra estão cobrando a máxima anuidade permitida de £9.000. (Argumentos semelhantes foram apresentados na década de 1990 para justificar a criação da Agência de Garantia da Qualidade (QAA) e a sobrecarga burocrática produzida por seus processos de revisão e relatório).

A introdução de um TEF apareceu pela primeira vez no

Manifesto do Partido Tory para as eleições gerais de 2015 e foi vigorosamente perseguido pelo novo ministro Jo Johnson, quando ele assumiu o cargo. Desde o início, ficou claro que este deveria ser um exercício baseado em métricas em vez da pesada (e cara) abordagem da QAA. Um painel de acadêmicos, alunos e empregadores (as chamadas partes interessadas) foi criado para dar corpo ao projeto, e o conceito foi firmemente incorporado no novo Projeto de Lei de Ensino Superior e Pesquisa que substituiu o Conselho de Financiamento com um Departamento para Estudantes e também reestruturou os conselhos de pesquisa. O TEF era obrigatório somente na Inglaterra e foi deixado como opcional caso a Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte desejassem participar. Um novo incentivo foi introduzido e aplicado apenas na Inglaterra, na expectativa de que somente as instituições com bom desempenho no TEF fossem autorizadas a elevar suas anuidades. No debate sobre o Projeto de Lei na Câmara dos Lordes, houve grande crítica sobre as métricas que seriam empregadas na classificação do TEF, mas os votos contra foram superados na Câmara dos Comuns em sua eventual aprovação.

Uma abordagem baseada em métricas

A crítica das métricas tem, entretanto, sido difundida desde a concepção do programa. As avaliações do TEF deveriam classificar as instituições em Ouro, Prata e Bronze – onde Bronze seria reconhecido como sendo apenas de qualidade satisfatória. Essas qualificações foram baseadas em três métricas e seis conjuntos de dados: a Pesquisa Estudantil Nacional (NSS) (realizada para o governo pela Ipsos Mori), que registra a opinião dos alunos, separadamente, sobre ensino, avaliação e feedback sobre os seus programas de graduação individuais e sobre o apoio acadêmico fornecido em geral; os dados da Agência de Estatísticas do Ensino Superior sobre as taxas de evasão; e dados sobre o emprego após a graduação. Nenhum desses é infalível. Os dados da NSS são coletados a partir de retornos de alunos no último ano e podem estar sujeitos a eventos no campus sem vínculo com o ensino, pela forma como as universidades incentivam o preenchimento dos formulários ou pelo reconhecimento de que respostas favoráveis serão refletidas em uma posição na tabela de classificação. A taxa de retorno é variável, embora 50% seja a qualificação mínima. As estatísticas de evasão estão, inevitavelmente, correlacionadas à classe social e à desvantagem econômica, enquanto as estatísticas de emprego que distinguem apenas entre emprego e emprego altamente qualificado são baseadas em retornos dos graduados seis meses após a formatura e notoriamente variáveis quanto às taxas de retorno e à qualidade das informações. Os dados de cada instituição são comparados com as características demográficas dos seus alunos, acrescentando uma variável adicional. Se agrupados, são uma “trapalhada” estatística.

Cada instituição é convidada a apresentar um relatório de 15 páginas contextualizando os dados e descrevendo suas metas e objetivos de ensino. Na medida em que essas observações são fundamentais para a avaliação, como o presidente do painel do TEF afirmou serem, pode-se argumentar que o TEF é orientado pela métrica, mas não

determinado por ela. Esta declaração precisa ser conciliada, no entanto, com a declaração publicada de que as notas seriam usadas para atribuir mais ou menos pontos para cada uma das seis principais métricas de qualificação; as instituições que receberam três ou mais pontos e nenhum ponto negativo se qualificaram para serem avaliadas como Ouro e as instituições que receberam dois ou menos se qualificaram como Bronze. As notas entre essas duas qualificaram como Prata.

Os resultados

Os resultados da primeira avaliação do TEF foram publicados em junho de 2017. Esta primeira fase foi sempre reconhecida como um ano de teste, após o qual o painel analisaria o exercício e as críticas. Isso não impediu as manchetes na mídia sobre algumas reconhecidas universidades do Grupo Russell terem ganhado apenas Bronze, e uma série de universidades pós-1992 saírem em página dupla nos jornais de circulação nacional para celebrar os seus Ouros. (Na verdade, 33% das universidades receberam Ouro e 82% Ouro ou Prata). O ministro inclusive aproveitou a oportunidade para associar o recebimento do Bronze por uma universidade do Grupo Russel ao (alto) salário do seu vice-reitor e usá-lo como base para criticar os salários dos vice-reitores em geral.

Um pilar da política de Ensino Superior do governo Tory tem sido a crença de que a introdução de forças de mercado e uma maior concorrência vai aumentar a qualidade.

As questões importantes que o painel de avaliação precisará abordar, além da natureza escamosa de alguns dados, incluem que o TEF não avalia de fato o ensino, mas somente as reações imperfeitamente atreladas a ele. Do ponto de vista de informar o mercado, ele apenas transmite uma visão institucional e não uma avaliação do atual programa de graduação (ou mesmo do departamento) no qual o candidato deseja estudar. A seleção da qualificação Ouro, Prata e Bronze só pode ser descrita como grosseira, populista e favorável à exploração da mídia, especialmente quando algumas das instituições mais seletivas e algumas das mais acessíveis podem ser prejudicadas pela metodologia de benchmarking. Alguns possíveis refinamentos futuros são ainda mais questionáveis: a introdução de métricas baseadas nas horas de contato ou a incorporação de salários de graduados depois de cinco anos, a serem adquiridos junto às autoridades fiscais.

Embora insatisfatório, parece que o TEF veio para ficar – pelo menos enquanto um governo Tory estiver no poder – e que ele continuará sendo controverso. Nós também podemos assumir seguramente que algumas das melhores mentes nas instituições se dedicarão a “jogar” com os dados de modo a garantir que suas instituições estejam

posicionadas para proteger sua marca e prosperar no mercado que foi criado, assim como para poderem aumentar os níveis das suas anuidades quando o governo der permissão.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10220>

Uma nova perspectiva do pós ensino obrigatório galês

Ellen Hazelkorn

Ellen Hazelkorn é professora emérita e diretora da Unidade de Pesquisa de Políticas do Ensino Superior (HEPRU) e consultora de políticas de ensino, BH Associados, Irlanda. E-mails: ellen.hazelkorn@dit.ie e info@bhassociates.eu.

Como a maioria dos países e regiões ao redor do mundo, o País de Gales está passando por uma rápida mudança social e econômica. Por ser uma nação dentro do Reino Unido, o seu futuro está sendo moldado tanto por suas próprias decisões quanto pelo resultado das negociações atuais do Brexit. A decisão de deixar a União Europeia, conhecida como Brexit, passou, no País de Gales, por uma pequena maioria (52,5% contra 47,4%). Hoje, há pouca indicação de que as atitudes mudaram desde o referendo, apesar da presente incerteza sobre o que o Brexit vai significar na prática.

Se a constante confusão em torno da relação futura do Reino Unido com a Europa não foi suficiente, o País de Gales enfrenta a sua própria quota de desafios quanto à demografia, mercado de trabalho e economia. Até 2039, projeta-se que a população galesa aumente 6,1%, chegando a 3,38 milhões. De especial importância e preocupação é o declínio nas admissões de alunos de graduação com domicílio galês estudando no País de Gales e oportunidades (financiadas) limitadas para obter qualificações avançadas de pós-graduação, em contraste com o número de jovens com domicílio galês entrando no ensino pós-secundário e na formação profissional. Essas tendências na educação compõem problemas estruturais mais profundos na economia.

O País de Gales é basicamente uma micro, pequena e média economia de mercado constituída de um baixo nível de manufatura e grande dependência do setor público. Há poucos grandes empregadores. A cidade de Cardiff, integrada à economia do Reino Unido, é uma exceção. Apesar de uma certa recuperação econômica desde o início da Grande Recessão de 2008, o País de Gales continua a ter o menor crescimento econômico (medido pelo valor acrescentado bruto ou VAB) de todas as regiões do Reino Unido.

A situação apresenta duros desafios. De que forma o sistema de ensino deveria ser organizado para maximizar as

oportunidades e a qualidade da aprendizagem dos alunos, assim como a excelência em pesquisa? Qual a melhor forma das instituições de ensino ajudarem a moldar o futuro da sociedade e da economia galesa? Quão eficazes são os atuais mecanismos de governança e o que precisa ser mudado?

O pós ensino obrigatório no País de Gales

Ao longo dos anos, o governo galês identificou desafios constantes para o seu sistema de ensino, decorrentes da complexidade do cenário pós-secundário e dos mecanismos de governança, contínuas mudanças nas estruturas de financiamento público e requisitos para ampliar seu leque de serviços para atender às necessidades dos cidadãos e da sociedade no século 21. Diferentes partes do sistema responderam de maneiras distintas a esses desafios, resultando em "diferentes arranjos para, diferentes graus de envolvimento com e diferentes níveis de eficácia na entrega das funções-chave". Responsabilidades foram compartilhadas através de uma combinação de entidades do governo galês e entidades patrocinadas pelo governo galês.

Foi encomendada uma revisão que envolvia entrevistas com as principais partes do sistema educacional, com empregadores, corpo docente e alunos e diferentes agências governamentais. Também foi realizado um estudo da prática internacional com relação a: mecanismos reguladores e de governança referentes ao papel das organizações intermediárias; o cenário pós-secundário e problemas de missão e diversidade e diferenciação educacional; e mecanismos de coordenação, incluindo acordos de desempenho, comprometimentos e criação de perfis.

O País de Gales é basicamente uma micro, pequena e média economia de mercado constituída de um baixo nível de manufatura e grande dependência do setor público.

A revisão concluiu que para tornar o País de Gales mais atraente para os alunos do ensino pós-secundário, graduados e outros profissionais, assim como para as empresas, precisaria ser dada mais atenção ao desenvolvimento de uma forte camada intermediária de empresas sediadas no País de Gales, baseada em ligações mais próximas entre as necessidades econômicas e as instituições de ensino. Para apoiar estes objetivos, o planejamento e a coordenação do sistema se faziam necessários. Isso significava ter uma macrovisão dos padrões demográficos e geográficos, bem como das mudanças sociais, econômicas e do mercado de trabalho, dentro do contexto de uma perspectiva competitiva global e nacional, e com uma capacidade e competência centralizadas para conduzir ou orientar as instituições para realmente atenderem a essas necessidades.

Recomendações

Rumo a 2030: Uma Abordagem para a Construção de um

Sistema de Pós Ensino Obrigatório de Classe Mundial para o País de Gales estabeleceu um ambicioso caminho. Propôs um novo modelo de governança para o pós ensino obrigatório baseado em uma coordenação mais eficaz entre as instituições públicas e com os objetivos sociais galeses em mente.

Seis princípios-chave sustentaram o caso para reforma e recomendações. Isso incluiu assumir uma visão do sistema, enfatizando a importância da criação de um ecossistema de ensino coerente, composto por instituições competitivas e diversificadas que trabalharam de forma colaborativa e responsável para construir excelência e massa crítica. Como as pessoas vivem mais e com mais saúde, a sociedade democrática depende de cidadãos ativos, engajados e responsáveis, capazes de acessar a educação ao longo da sua vida. Assim, uma mensagem forte foi o papel e a contribuição da educação para a sociedade e a economia através de seus alunos, novo conhecimento e inovação. Estes são conceitos frequentemente mencionados, mas muitas vezes ofuscados pela busca do interesse próprio e da reputação institucional. Dessa forma, o relatório destacou a importância de colocar as necessidades de alunos de todas as idades, gêneros e talentos no centro do sistema educacional, possibilitando e facilitando oportunidades de mudança e circunstâncias de vida ao longo do tempo. Ao enfatizar a importância do "sistema" e da "sociedade", a autonomia institucional, reforçada pela governança institucional, responsabilidade e prestação de contas, também foi fundamental.

A principal recomendação foi a proposta de criação de uma única autoridade reguladora, de supervisão e coordenação, a ser chamada *Autoridade da Educação Terciária*. Essa organização substituiria as incontáveis organizações voltadas para diferentes componentes do pós ensino obrigatório. O objetivo é incentivar uma melhor reflexão de longo prazo e conjunta sobre as necessidades e os requisitos educacionais, hoje e no futuro.

Resposta e as ações subsequentes

Depois que a revisão foi enviada em março de 2016, o governo galês rapidamente se mobilizou para aceitar e implementar as recomendações-chave. O relatório foi discutido na Assembleia Galesa, a câmara parlamentar do País de Gales, e amplamente apoiado por todos os partidos políticos. Um amplo processo de consulta foi iniciado.

Em janeiro de 2017, uma nova autoridade reguladora, de supervisão e coordenação para o pós ensino obrigatório, foi anunciada. Ela teria a responsabilidade de prover financiamento para todos os níveis de pós ensino obrigatório, para a pesquisa e para a garantia da qualidade. Sendo conhecida como Comissão de Ensino Terciário e Pesquisa, a nova agência ficou encarregada de trazer maior coerência ao sistema de ensino, com os alunos e a sociedade em seu centro.

Rumo a 2030 oferece uma contribuição significativa para vislumbrar a educação e o seu papel na e para a sociedade no século 21. Coloca uma forte ênfase na ancoragem e no suporte ao desenvolvimento regional, social, cultural e econômico, e na colaboração institucional para impulsionar a capacidade, a competência e a

competitividade institucional e nacional. Acima de tudo, salienta a necessidade de caminhos de aprendizagem flexíveis, que permitam a todos os alunos, de todas as origens e idades, a se moverem pelo sistema de ensino ao longo de suas vidas. Aceitar que os prestadores de serviços educacionais, públicos e privados, são parte de um "sistema coordenado", em vez de instituições individualistas que servem aos próprios interesses, é, em si, uma demonstração importante. Finalmente, pela rápida aprovação dos princípios e recomendações do relatório, o governo galês manifestadamente divergiu da abordagem orientada pela demanda, adotada pelo governo do Reino Unido para a Inglaterra.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10221>

O paralelo entre o Inglês como Meio de Instrução e a Tecnologia da Informação no Ensino Superior japonês

Annette Bradford e Howard Brown

Annette Bradford é professora associada, Faculdade de Administração de Empresas, Universidade de Meiji, Tóquio, Japão. E-mail: bradford@meiji.ac.jp. Howard Brown é professor associado, Faculdade de Estudos Internacionais e Desenvolvimento Regional, Universidade da Província de Niigata, Niigata, Japão. E-mail: brown@unii.ac.jp.

No Japão, como em grande parte do mundo, o Inglês como Meio de Instrução (EMI) é parte de um esforço para internacionalizar o setor de Ensino Superior, atrair alunos internacionais e fomentar competências globais entre os alunos. É receber investimento e atenção significantes do governo e, conseqüentemente, assumir um papel talvez não central, mas significativo no Ensino Superior. No entanto, o crescimento do EMI não ocorreu sem desafios e estes não são os únicos para os esforços de internacionalização atuais. Pode ser que estejamos vendo a manifestação mais recente de problemas estruturais de longa data no setor de Ensino Superior japonês. Quando a tecnologia da informação (TI) foi promovida na educação na década de 1990, procedimentos burocráticos, falta de suporte técnico e resistência a novas pedagogias foram considerados obstáculos à efetiva implementação. Para qualquer pessoa envolvida na implementação atual do EMI, esses obstáculos soam familiares. As semelhanças são impressionantes e, ao vermos o exemplo da TI, podemos ter uma ideia de para onde o EMI está se dirigindo e aprender onde poderiam ser feitas mudanças estruturais.

Paralelos impressionantes

O primeiro paralelo está relacionado ao contexto da implementação. Durante a revolução da TI, a inovação foi impulsionada por um sentimento de crise, um sentimento de que o Japão tinha ficado para trás na corrida para a adoção

da TI e necessitava se recuperar urgentemente. Houve uma demanda de potenciais empregadores por graduados com competências de TI que possuísem originalidade, individualidade, criatividade, iniciativa e capacidade de liderança. Hoje, o Japão enfrenta desafios de uma sociedade em globalização, uma economia estagnada e mudanças demográficas; a retórica da crise está clara novamente. A demanda das empresas agora é por recursos humanos mais competentes globalmente: jovens com fortes habilidades de comunicação, que compreendam diferentes culturas e valores, trabalhem de forma criativa, tomem ações independentes e possam se tornar líderes globais.

Outro aspecto é visto em como a implementação é abordada em nível nacional. Quando a TI foi introduzida, subsídios competitivos financiaram a implementação inicial em larga escala, com a maior parte dos recursos indo para universidades de elite. As universidades menos prestigiadas adotaram a TI mais tarde e em menor escala, sem um mandato claro ou estratégia coordenada. O mesmo é visto hoje com os regimes de financiamento nacionais Global 30 e Top Global de apoio a iniciativas EMI em um número pequeno de universidades de prestígio, enquanto a maioria dos programas EMI são desenvolvidos sem apoio do governo ou um plano central.

Um terceiro paralelo emerge no nível institucional. As iniciativas iniciais de TI foram em grande parte voluntárias e lideradas por docentes. Os administradores designados para projetos de TI eram principalmente generalistas; havia uma grave falta de pessoal especializado em TI. Com esse suporte limitado, líderes do corpo docente tiveram que se transformar em especialistas em TI. A mesma dinâmica pode ser vista hoje. Atividades de internacionalização e programas EMI são suportados por administradores não-especializados, muitos designados ao programa EMI por um prazo limitado. A maior parte da liderança para o EMI é proveniente de membros do corpo docente que, até começarem a trabalhar na implementação do EMI, não tinham experiência e possuíam conhecimentos limitados sobre EMI. Nos últimos 10 anos, eles treinaram a si próprios para se tornarem especialistas.

Um quarto elemento refere-se a um enfoque na implementação em vez de na integração. No caso da TI, em nível institucional, foi muito mais importante garantir a disponibilidade de um determinado número de computadores do que considerar como esses computadores poderiam ser usados para facilitar a aprendizagem e o ensino. Ainda hoje, duas décadas após a corrida para implementar a TI, a infraestrutura está instalada, mas o Japão está atrás de outros países na sua adoção educacional. Equipamentos e softwares estão amplamente disponíveis nas universidades, mas pouca atenção tem sido dada para o treinamento ou desenvolvimento de uma pedagogia para apoiar o seu uso. Da mesma forma, muito da implementação do EMI é caracterizada pela tomada de decisão baseada em assunções simplistas, com foco nos números de aulas EMI, taxas de mobilidade estudantil e entrega ad hoc. O desenvolvimento curricular coerente, as necessidades linguísticas, sociais e acadêmicas dos alunos e o desenvolvimento profissional de membros do corpo docente

não estão recebendo a atenção que merecem.

Um paralelo final e, talvez, dominante entre a TI e o EMI pode ser visto na forma como ambos têm ido contra uma estrutura social vigente. TI era vista como um complemento. Era uma camada adicionada a precedentes administrativos e curriculares existentes, em vez de um impulso de profunda mudança estrutural dentro das universidades ou do ambiente social mais amplo. A tentativa de desenvolver uma nova geração de alunos especialistas alfabetizados por meio da informática foi contra a noção de que as universidades deveriam fazer no nível da graduação: produzir generalistas. Esta luta é familiar para

Outro aspecto é visto em como a implementação é abordada em nível nacional.

aqueles trabalhando em iniciativas atuais de EMI. O EMI está sendo implementado, em muitos casos, para criar uma geração de jovens internacionalizados. No entanto, esse objetivo vai contra a noção prevalecente da importância da identidade nacional japonesa. O ministério da Educação enfatizou repetidamente que a educação moral e uma profunda compreensão da tradição e da cultura japonesas são pré-requisitos para a educação global. Isso leva a tentativas de estimular os alunos como pessoas voltadas para o exterior, mas não muito voltadas para o exterior. As mudanças profundas e possivelmente ameaçadoras à identidade na cultura institucional, nas estruturas administrativas e nas abordagens pedagógicas, necessárias para tornar o EMI uma parte central do Ensino Superior japonês, têm sua adoção atrasada.

O caminho a seguir

Olhando a experiência de TI passada, os principais obstáculos à sua implementação resultaram de decisões que as universidades tomaram quando determinaram o estabelecimento de novos sistemas e políticas. Implementar a TI e integrá-la eficazmente por toda a universidade teria significado fazer mudanças sistêmicas profundas na cultura e na política de uma dada instituição, uma perspectiva assustadora. A alternativa, focando em questões superficiais técnicas e metas numéricas de departamento em departamento, evitando assim os problemas mais complicados, foi um caminho mais fácil. As universidades escolheram o caminho mais fácil. A implementação foi caracterizada por um planejamento de curto prazo e a solução reativa de problemas. Consequentemente, a TI nunca realmente atingiu o seu potencial no Ensino Superior. Tecnologia de comunicações, gerenciamento de informações e o ensino a distância online, todos continuam relativamente pouco desenvolvidos nas universidades japonesas.

Mas como estão as iniciativas atuais de EMI? Todos os sinais indicam que estamos percorrendo o mesmo caminho fácil, de curto prazo, de tomada reativa de decisão. Em 20

anos, o EMI poderia estar onde a TI está hoje, com uma posição estável e corriqueira no Ensino Superior, mas não desempenhando um papel central e não profundamente integrado na cultura universitária. Se isso é o que nós, como partes interessadas do EMI, queremos, então podemos estar no caminho certo. No entanto, o EMI no Japão ainda está em sua infância e há tempo para as universidades tomarem um caminho mais desafiador. Quando devidamente integrado, o EMI tem o potencial de efetivar a internacionalização do Ensino Superior japonês. Podemos aprender a partir da experiência dos programas de TI que vieram antes e considerar as mudanças estruturais que precisam acontecer para garantir não apenas o sucesso da implementação do EMI, mas a sua real integração.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.9810>

Admissões nas universidades nacionais japonesas: a necessidade de mudança

Yukiko Ishikura e Tatsuo Kawashima

Yukiko Ishikura é palestrante e Tatsuo Kawashima é professor e diretor do Centro para o Estudo do Ensino Superior e Admissões Globais (CHEGA), Universidade de Osaka, Japão. E-mails: ishikura@chega.osaka-u.ac.jp e tatsuo314@chega.osaka-u.ac.jp.

As admissões nas faculdades japonesas das universidades nacionais têm tradicionalmente praticado um processo de seleção descentralizado. Os membros do corpo docente de cada departamento criam suas próprias políticas e critérios de admissão e tomam decisões quanto à seleção. Há escritórios de admissão, mas as suas responsabilidades tendem a ser, em geral, administrativas e gerenciais.

Até este ponto, os exames escritos têm sido o critério de seleção mais valorizado nas universidades nacionais. A maioria dos candidatos às universidades nacionais são obrigados a fazer dois exames escritos: um exame nacional de múltipla escolha chamado Exame Central Nacional para Admissão nas Universidades" (ou, simplesmente, Exame Central Nacional), realizado uma vez ao ano no início de janeiro, e uma segunda fase de exames realizada por cada universidade depois do Exame Central Nacional. Este exame dá mais ênfase às habilidades de raciocínio e escrita. Os dois exames medem, principalmente, as habilidades escolares dos candidatos (*gakuryoku*, em japonês) adquiridas no ensino médio.

Essa ideia baseada no *gakuryoku* originou-se na crença de que uma alta pontuação refletindo um excelente *gakuryoku* era um forte indicador dos conhecimentos, habilidades, motivações e até mesmo do caráter dos alunos. A fim de avaliar o *gakuryoku* dos candidatos, as universidades têm contado com exames escritos. Os exames

de acesso à universidade nacional utilizam essa medida de forma extensiva.

Motivação para a mudança

Enquanto as universidades valorizam o *gakuryoku* para as admissões nas suas faculdades, a nossa sociedade baseada no conhecimento requer que os alunos adquiram uma grande variedade de competências úteis para o século 21, tais como pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades de comunicação intercultural. Devido a essa tendência, a definição de *gakuryoku* tem mudado recentemente. O ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia, ou MEXT, redefiniu recentemente os componentes do *gakuryoku*. Além da definição anterior de simplesmente possuir conhecimentos e habilidades, o novo conceito de *gakuryoku* valoriza o que os alunos são capazes de *fazer e realizar* aplicando seus conhecimentos e habilidades.

Até este ponto, os exames escritos têm sido o critério de seleção mais valorizado nas universidades nacionais.

Além disso, há um aumento no Japão no número de estudantes não-tradicionais, tais como estudantes adultos, estudantes com deficiência, estudantes repatriados, estudantes internacionais e alunos que estudaram por meio de sistemas de ensino alternativos. Para admitir esses estudantes diversificados, as universidades começaram a repensar o conceito de "avaliação justa" de candidatos à admissão nas universidades. Uma medição única para todos os candidatos costumava implicar a ideia de justiça, mas este não é mais o caso.

A implementação de admissões holísticas

Em 2015, de acordo com estatísticas publicadas pelo MEXT, o percentual de alunos admitidos por "admissões holísticas" foi de 15,4 entre as universidades nacionais. Por trás das tendências atuais, existe uma forte pressão do governo para as universidades mudarem as suas formas de implementar as admissões à universidade. Em 2013, o Conselho de Implementação da Reconstrução da Educação divulgou uma declaração sobre as admissões nas universidades. Ele observou a importância de as universidades introduzirem avaliações multifacetadas e abrangentes do conhecimento dos alunos. Isso incentiva as universidades a avaliarem não somente o *gakuryoku* dos alunos, mas também as competências de aprendizagem para o século 21, motivações, preparação para a faculdade e as atividades anteriores dos alunos, baseando-se nas políticas de admissão da universidade.

Seguindo essa declaração, o poderoso Conselho Central para a Educação e a Associação Japonesa das Universidades Nacionais declararam que era necessário reformar a

admissão às universidades e desenvolver um novo exame de admissão à universidade nacional. Especialmente a Associação Japonesa das Universidades Nacionais estabeleceu uma ambiciosa meta de aumentar o percentual de admissões holísticas para 30 até 2018. Eles também solicitaram um exame que avaliaria o pensamento crítico, a capacidade de julgar corretamente e a expressão, assim como o *gakuryoku*. Para refletir essa mudança, o exame de admissão à universidade será revisto em 2020.

Desafios e perspectivas

Levando em consideração os anúncios do governo, mais universidades nacionais, cujas admissões sempre dependeram dos resultados de exames, estão atualmente introduzindo admissões holísticas. No entanto, elas estão enfrentando vários desafios na implementação dessas mudanças.

Universidades nacionais, especialmente as principais universidades nacionais, não deixaram totalmente de lado os velhos conceitos *gakuryoku* e nem bem entenderam as implicações da introdução das admissões holísticas. O conceito de justiça – usando a mesma medição para todos os candidatos, sem levar em consideração as suas origens – é fortemente arraigado e impede que as universidades acabem com as admissões baseadas na pontuação de exames objetivos.

Apesar da introdução de uma abordagem de análise holística, os resultados dos exames continuam a ser um fator importante na aplicação do processo de revisão e são considerados um indicador do quão bem os alunos podem se sair na faculdade. Para avaliar as personalidades dos alunos, as universidades exigem que os alunos enviem declarações pessoais e recomendações de escolas, participem de entrevistas ou enviem documentos que demonstrem o seu compromisso e realizações dentro e fora da escola, além de demonstrar um alto nível de *gakuryoku*. As admissões holísticas nas universidades nacionais são bastante exigentes. As universidades, infelizmente, não são capazes de atrair um número suficiente de candidatos para o processo de admissão holística, uma vez que os alunos preferem passar por admissões mais simples baseadas na pontuação de exames.

Além disso, as universidades nacionais não têm infraestrutura suficiente para implementar admissões holísticas de forma mais ampla. Realizar admissões holísticas de forma eficaz exige muito mais tempo e recursos humanos, e é necessário para estabelecer um sistema distante das admissões baseadas na pontuação de exames. As admissões holísticas são uma arte e uma ciência. Ela permite que as universidades tomem decisões com base nos repertórios pessoal e acadêmico, experiência e potencial dos alunos. Os analistas precisam ter conhecimentos e experiência especiais para garantir um processo de admissão justo e transparente.

Tal profissionalismo nas admissões à faculdade ainda precisa se consolidar. Os membros do corpo docente são ainda fatores-chave para as políticas e as práticas nas admissões holísticas. Atualmente, as admissões holísticas são bastante limitadas. Os membros do corpo docente são

capazes de permanecer envolvidos em todo o processo de seleção. Isso levanta a questão de se eles terão ou não a capacidade de continuar tão envolvidos quando o percentual de admissões holísticas atingir 30 – como recomendado pela Associação Japonesa das Universidades Nacionais.

A introdução de admissões holísticas vai trazer grandes mudanças para as universidades: medindo as implicações da introdução das admissões holísticas, revendo ideias sobre o *gakuryoku* e a justiça, profissionalizando as admissões às faculdades, adaptando a estrutura organizacional e reexaminando o sistema de admissões como um todo. No entanto, esses desafios podem se tornar grandes oportunidades. O ensino médio e as universidades estão mudando de um ensino-aprendizagem centrado no professor para centrado no aluno, a fim de preparar estudantes do ensino médio para as admissões holísticas e permitir que um corpo discente mais diversificado seja admitido na faculdade. Isso terá um impacto positivo não só nas admissões à faculdade, mas também na educação do ensino médio e das universidades como um todo.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10043>

Criando campeões nacionais na França: um pouco menos *égalité*, um pouco mais *sélectivité*?

Ludovic Highman

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

Poucas universidades podem reivindicar uma história animada como a da agora extinta Universidade de Paris, dividida em 1970 em 13 universidades autônomas após os eventos de maio de 1968. Duas das suas universidades "sucessoras", especificamente a Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV) e a Universidade Pierre e Marie Curie (Paris VI), prometeram incentivar o retorno das cinzas fundindo-se e tornando-se uma instituição única e multidisciplinar. A fusão deve ser entendida sob o contexto francês, assim como sob a ampla corrente europeia de fusões, visando consolidar os sistemas de Ensino Superior, proporcionar ganhos econômicos e melhorar a posição das Instituições de Ensino Superior (IESs) nos rankings globais.

O contexto francês é caracterizado por um sistema de Ensino Superior não classificável que, entretanto, apresenta elementos de um sistema de Ensino Superior binário e hierárquico, desde que Napoleão estabeleceu as prestigiosas grandes écoles, institutos de Ensino Superior técnicos ou de

negócios predominantemente seletivos, hiperespecializados, pequenos e vocacionalmente orientados. Do outro lado da divisão binária, muitas universidades apresentam a característica incomum de serem instituições especializadas, tendo passado por reorganizações estruturais após 1968 e um desmembramento junto às linhas disciplinares. A reunificação de universidades históricas tem sido uma prioridade do governo nos últimos anos, seguindo uma tendência de fusões observadas na Europa desde 2005.

Uma dessas fusões é o renascimento da "antiga" Universidade de Sorbonne, que deverá ocorrer em 1º de janeiro de 2018. O Ranking Mundial das Universidades (2018) da *Times Higher Education* (THE) classificou a Paris IV em 197º lugar, enquanto a Paris VI foi classificada em 123º. Estas universidades especializadas pontuam melhor em suas disciplinas: no Ranking Mundial QS de 2017, a Paris IV chegou na 26ª posição em seus cursos de Artes e Humanas, enquanto a Paris VI reivindicou o 55º lugar em Ciências Naturais e o 94º lugar em Ciências da Vida e Medicina. O que podemos esperar da fusão dessas duas importantes universidades especializadas e da criação de uma grande instituição multidisciplinar, reivindicando a história e a linhagem acadêmica de uma das mais antigas universidades do mundo?

Tendências europeias recentes

As fusões são, muitas vezes, concebidas pelos governos como uma forma de racionalizar e consolidar setores do Ensino Superior, reduzindo a duplicação de ofertas de cursos e, conseqüentemente, os custos. Além disso, eles aumentam a escala, particularmente dos resultados de pesquisa, e podem permitir que as IESs tenham um melhor desempenho nos rankings globais. Uma pesquisa realizada pela Associação das Universidades Europeias sugere que as fusões se tornaram mais frequentes a partir de 2005, com a Dinamarca e a Estônia ditando a tendência. Na Dinamarca, o número de instituições diminuiu de 12 para 8. Na Estônia, a Universidade de Tallinn absorveu 8 instituições vizinhas, e o número de IESs no país diminuiu de 41 para 29 entre 2000 e 2012.

Fusões e a criação de "campeões nacionais"

A França fez o mesmo em 2008, por meio da *Operação Campus* de € 5 bilhões, que buscou promover até 12 centros para pesquisa e ensino, conhecidos então como *pôles de recherche et d'enseignement supérieur* (pólos de pesquisa e de Ensino Superior) ou PRES. Esses centros foram descontinuados em 2013 e substituídos por *communautés d'universités et établissements* (comunidades de universidades e IESs) ou COMUE. A enxurrada de siglas difíceis de traduzir do francês não ajudou a tornar essas associações ou suas potenciais implicações melhor compreendidas no exterior. Em 2011, os fundadores do Ranking Acadêmico de Universidades Mundiais em Xangai informaram o governo francês que não classificariam oficialmente os PRES, como o governo esperava. Apenas as IESs que tinham sido legalmente fundidas em instituições

únicas foram consideradas elegíveis para a escala de classificações.

Iniciativas para a excelência

A grosso modo, a partir desse período, a França tem incentivado a consolidação, promovendo fusões entre universidades multidisciplinares, universidades especializadas e *grandes écoles*, particularmente através do seu ambicioso programa Iniciativas para a Excelência (IDEX), lançado em 2010. Este programa é parte de um *Programme d'Investissement d'Avenir* (PIA) nacional ou Programa de Investimento para o Futuro, que

As duas universidades são membros fundadores das "Universidades Sorbonne" COMUE, que foram premiadas com o título de IDEX em 2012.

visa aumentar a competitividade e o crescimento francês. A decisão de alocar € 7,7 bilhões para os oito primeiros clusters de universidades selecionados pelo programa foi equivalente a um furacão de categoria 5 dentro do sistema de Ensino Superior francês tradicionalmente igualitário – o governo francês tem tradicionalmente evitado qualquer política explícita de diferenciação entre as universidades.

Uma segunda onda de IDEX foi lançada em 2015. Mais dois beneficiários foram nomeados em 2016 e um cluster final de universidades se juntou ao clube em 2017. Instituições IDEX selecionadas são submetidas a um intenso escrutínio e o progresso rumo às fusões completas é revisado regularmente por um painel internacional que tem o poder de revogar o prestigiado título. Isso aconteceu com vários clusters de universidades, incluindo a Universidade Federal de Toulouse, em 2016, criando um cataclismo político na região e forçando o primeiro-ministro Manuel Valls a intervir e oferecer alternativas de financiamento, ainda que reduzidas, para apoiar a universidade.

Expectativas para a "nova" Universidade de Sorbonne

A fusão parisiense ocorre no âmbito do programa IDEX. As duas universidades são membros-fundadores das "Universidades Sorbonne" COMUE, que foram premiadas com o título de IDEX em 2012. A diversidade de modelos entre as instituições incorporadas – incluindo a reunificação de universidades domésticas e fusões que ocorreram no exterior, como em Manchester (2004) ou em Helsinki (2010) – será benéfica.

A "nova" Universidade de Sorbonne inicialmente compreenderá um núcleo de três escolas, nomeadamente Ciências Humanas e Sociais, Ciências e Medicina. Além disso, espera-se que a Universidade de Tecnologia de Compiègne, a norte de Paris, se unirá, expandindo ainda mais a amplitude disciplinar da universidade ao incluir uma das melhores escolas de Engenharia. Espera-se também que a

Universidade Panthéon-Assas (Paris II), inicialmente um membro fundador do consórcio, se unirá novamente à nova universidade como a sua Faculdade de Direito.

A nova universidade tem uma estratégia coerente e abrangente, partindo de uma história só comparável a Oxbridge na Europa. No entanto, alguns problemas permanecem. A gestão desta megauniversidade de quase 60.000 alunos, dos quais 18% são estrangeiros, 7.700 professores-pesquisadores, 45 cadeiras de pesquisa patrocinadas pela indústria e 200 laboratórios, não será nada fácil. Orientada predominantemente à área do Direito, a Paris II inicialmente deixou o consórcio devido a tensões relacionadas a autonomia e liderança – ela preferiu um status autônomo ou a opção de se unificar com outra universidade de direito (Paris I) para evitar ser integrada a uma organização maior dominada pela Paris VI e as ciências. Entretanto, a rivalidade entre as disciplinas não tem lugar no atual cenário do Ensino Superior. Como declarado pelo ex-ministro francês do Ensino Superior, Valérie Pécresse, "agora nós sabemos que boa pesquisa e bom ensino requerem uma universidade multidisciplinar" (2011).

Conclusão

Os desafios atuais do mundo não podem ser resolvidos por um país, uma universidade ou uma disciplina. A interdisciplinaridade, a colaboração inter e intrainstitucional e a cooperação internacional transfronteiriça são essenciais para enfrentar os desafios globais sociais e alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

A França está agora rompendo com o seu legado igualitário. A diferença entre instituições IDEX e universidades que não foram selecionadas para o prestigiado programa está aumentando. No Ranking Mundial das Universidades THE 2018, as IDEX geralmente superam outras instituições francesas, com a Paris Sciences et Lettres, classificada em 72º, assumindo o primeiro lugar nacional, enquanto os clusters das universidades intituladas IDEX de Aix-Marseille (251-300), Bordeaux (301-350), Grenoble Alpes (301-350), Côte d'Azur (351-400) e Strasbourg (351-400) seguem o exemplo. Suas classificações, sem dúvida, ainda decepcionarão os funcionários públicos e líderes institucionais franceses. No entanto, há evidências de que as IDEX estão lentamente, mas certamente, no caminho.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10222>

Conflitos de interesse na Europa Oriental: "captura acadêmica"

Mihaylo Milovanovitch*, Elena Denisova-Schmidt e Arevik Anapiosyan*

Mihaylo Milovanovitch é membro-fundador do Centro para Política Aplicada em Sófia, Bulgária, e membro da equipe na Fundação para Formação Europeia em Turim, Itália. E-mail: mihaylo@policycenters.org. Elena Denisova-Schmidt é palestrante na Universidade de St. Gallen, na Suíça, e pesquisadora assistente no Centro para Ensino Superior Internacional no Boston College, EUA. E-mail: elena.denisova-schmidt@unisg.ch. Arevik Anapiosyan é palestrante na Universidade Estadual de Yerevan e na Universidade Americana da Armênia e líder de projeto no Centro para Política Aplicada em Sófia, Bulgária. E-mail: arevik@policycenters.org.

**As visões e opiniões expressas neste artigo são dos autores e não refletem, necessariamente, a política ou posição oficial das suas respectivas organizações.*

Fazer lobby com funcionários públicos é uma prática comum e legitimada. No entanto, isso também pode se tornar uma preocupação com relação à integridade, por exemplo, quando os funcionários tiverem um interesse financeiro no setor com o qual fazem lobby e pelo qual são responsáveis. Nesses casos, o lobby pode equivaler a uma influência indevida, promover conflitos de interesse e "capturar" o processo de tomada de decisão de formas que podem criar vantagens indevidas para indivíduos específicos, instituições ou o setor em geral.

Na Europa Oriental, instituições de Ensino Superior, especialmente no setor público, dependem do Estado em aspectos centrais de suas operações, tais como financiamento, acreditação, encerramentos e fusões, cotas de ingresso, etc. As apostas são altas e as universidades têm boas razões para tentar influenciar as decisões das autoridades por meio do lobby. Elas também estão em uma boa posição para fazê-lo, pois em geral trabalham próximas aos governos nacionais: as universidades têm a missão de servir ao interesse público e de suprir o setor público com a força de trabalho graduada de que ele precisa, e muitas têm representantes do governo nos seus conselhos de administração.

A pesquisa aqui apresentada revela que, na maioria dos países da Europa Oriental, a relação estreita entre a academia e o Estado é permeada de conflitos de interesse, os quais se manifestam nos altos funcionários públicos responsáveis pela Educação (Superior) amplamente vinculados às universidades em relações com fins lucrativos. Chamamos tais vínculos de "captura acadêmica". Tanto a academia quanto o setor público estão expostos a um risco de corrupção sempre que as instituições acadêmicas fizerem lobby em prol dos seus legítimos interesses e decisões políticas correspondentes estiverem sendo tomadas.

Conflitos de interesse através da "captura acadêmica"

Os nossos conjuntos de dados são baseados em evidências publicamente disponíveis nos Bálcãs Ocidentais (Bósnia-Herzegovina, Croácia, Macedônia, Montenegro e Sérvia) e na ex-União Soviética (Armênia, Azerbaijão, Cazaquistão, Moldávia, Rússia e Ucrânia). Analisamos o vínculo dos funcionários públicos responsáveis pelo Ensino Superior com universidades, que pareciam ter fins lucrativos por natureza; isso incluiu ministros e vice-ministros da Educação (Superior) ou equivalente; chefes e membros de gabinetes ou equivalente; chefes de departamentos de Ensino Superior; chefes de agências

A forma mais comum de vínculo com universidades com fins lucrativos por membros do grupo-alvo é praticada por pessoal assalariado nas universidades públicas.

externas operando em nome dos ministérios da Educação (Superior); e cadeiras e/ou membros regulares de comissões parlamentares de educação.

Uma análise contínua das evidências desses países está revelando gradualmente uma situação na qual uma grande parte desses funcionários públicos tem vínculo com fins lucrativos com pelo menos uma universidade em seus respectivos países ou espera vir a ter. Entre os funcionários apanhados em uma situação de conflito de interesses durante a coleta de dados (o segundo e o terceiro trimestres de 2016), estavam os ministros da Educação da Armênia, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Rússia e Ucrânia. Isso também é verdade para alguns (Ucrânia) ou todos os vice-ministros da Educação (na Armênia, Azerbaijão, Croácia, Moldávia e Sérvia), assim como para alguns membros dos gabinetes do ministro na Armênia e no Cazaquistão. Alguns vice-ministros na Rússia e na Ucrânia e o ministro da Educação no Cazaquistão não tinham um vínculo com fins lucrativos ativo no momento da coleta de dados, mas, com base no histórico profissional e nas avaliações de especialistas nacionais, é esperado que passem pela "porta giratória" para uma posição de assalariado ou acionista em uma universidade imediatamente após a conclusão do seu mandato no setor público. Na medida em que a evidência estiver disponível, vínculos com fins lucrativos com universidades são comuns também em um nível inferior da tomada de decisão: entre os chefes de departamentos do Ensino Superior na Armênia, Azerbaijão, Moldávia, Rússia e Sérvia, e entre os legisladores encarregados da Educação no Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Macedônia, Moldávia, Sérvia e Ucrânia.

A forma mais comum de vínculo com fins lucrativos com universidades por membros do grupo-alvo é praticada por pessoal assalariado nas universidades públicas. Na região dos Bálcãs Ocidentais, o benefício de estar na folha de pagamento de uma instituição de Ensino Superior é normalmente combinado com a provisão de conhecimento remunerado. Em alguns países (Azerbaijão, Cazaquistão, Sérvia e Ucrânia), detentores de cargos públicos também são proprietários de instituições de Ensino Superior (privadas) ou esperados a retornarem à propriedade após a conclusão do seu mandato. Além disso, no Azerbaijão, o vínculo com fins lucrativos de alguns vice-ministros inclui a prestação de serviços de compras para as universidades, e, na Croácia, espera-se que o benefício do vínculo de um funcionário público de alto nível no ministério seja uma credencial acadêmica (um PhD) de uma universidade pública.

Por que isso é importante

A ameaça da "captura acadêmica" tem implicações múltiplas e prejudiciais. Graças a indivíduos "capturados" com competências de regulamentação, o setor de Ensino Superior pode garantir canais de influência sobre as decisões políticas e alcançar resultados políticos favoráveis – onde muitos desses resultados teriam sido prejudiciais para o setor e/ou virem em detrimento de outras prioridades na educação e nas políticas públicas. Considere, por exemplo, o caso hipotético de uma instituição de Ensino Superior menor e regional que espera uma abordagem justa na homologação de seus novos programas de estudo, apenas para descobrir que a autoridade de homologação os rejeitou, enquanto aplica um padrão duplo em favor da *alma mater* do ministro da Educação. Ou imagine uma discussão sobre alocação de orçamento público, que, ano após ano, termina com a decisão de aumentar os investimentos em uma rede de universidades já superdimensionada em vez de lidar com uma escassez persistente e aguda de unidades de jardim-de-infância.

Finalmente, considere todas as formas pelas quais uma instituição de ensino terciário que tenha influência sobre seus reguladores possa prejudicar a si mesma exercendo sua influência para impedir as mudanças que ela possa precisar para poder melhorar. Como um risco específico de "captura" regulatória do setor, a "captura acadêmica" merece ser tratada com a mesma urgência e atenção como qualquer outra forma de conflito de interesse no setor público. A alternativa – deixando inexploradas as distorções nas políticas de Ensino Superior e seus efeitos colaterais nocivos e de longo prazo – significa aceitar que determinados grupos entre os agentes da educação sejam injustamente e sistematicamente colocados em desvantagem, que a confiança nas políticas de educação pública é comprometida e a resistência à mudança incentivada.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.92.10223>

Novas Publicações do CIHE

Georgiana Mihut, Philip G. Altbach e Hans de Wit, eds. *Entendendo o Ensino Superior Global: Insights da Key Global Publications*, publicado em 2017. Este livro organiza exclusivamente artigos selecionados publicados no University World News (UWN) e no International Higher Education (IHE) para refletir temas relevantes à internacionalização do Ensino Superior, oferecendo assim uma perspectiva analítica e acessível sobre as preocupações contemporâneas prementes relativas à internacionalização. <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/understanding-higher-education-internationalization/>

Jamil Salmi. *Os Valores, Habilidades e Conhecimento Imperativos da Educação Terciária para o Desenvolvimento*, publicado em 2017. Este livro explora o papel crucial desempenhado pela educação terciária para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. [https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/the-tertiary-](https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/the-tertiary-education-imperative/)

[education-imperative/](https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/the-tertiary-education-imperative/)

Damtew Teferra, ed. *Universidades Modelo na África. Basingstoke*, publicado em 2017. Este livro oferece uma análise profunda e abrangente das universidades modelo na África – as maiores, mais seletivas e mais prestigiadas universidades do continente. <http://www.springer.com/la/book/9783319494029>

Adriana Pérez-Encinas, Laura Howard, Laura Rumbley e Hans de Wit, eds. *A Internacionalização do Ensino Superior na Espanha, Reflexões e Perspectivas*, publicado em 2017. Nesta publicação, 12 especialistas oferecem suas visões sobre a internacionalização do sistema universitário espanhol. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/SEPIE_Online_ENG.pdf

Também em espanhol: *Internacionalización de la Educación Superior en España, Reflexiones y Perspectivas*. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/SEPIE_Online_ESP.pdf

NOVAS PUBLICAÇÕES

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

Austin, Ian e Glen A. Jones. *A Governança do Ensino Superior: Perspectivas, Teorias e Práticas Globais*. Nova York, NY: Routledge, 2016. 218 pp. \$47.95 (pb). Website: www.routledge.com

Arthur, James. *Empreendedorismo das Políticas na Educação: Engajamento, Influência e Impacto*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 176 pp. \$140 (hb). Website: www.routledge.com

Bain, Alan e Lucia Zundans-Fraser. *A Universidade Auto-organizável – Concebendo a Organização do Ensino Superior para o Ensino e a Aprendizagem de Qualidade*. Singapura, Springer, 2017. 192 pp. €93,59 (hb). Website: www.springer.com

Bradford, Annette e Howard Brown, eds. *Inglês como Meio de Instrução no Ensino Superior Japonês – Política, Desafios e Realizações*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters,

2017. 320 pp. \$159.95 (hb). www.multilingual-matters.com

Davis, Niki. *Tecnologias Digitais e Mudança na Educação: The Arena Framework*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 174 pp. \$39.95 (pb). Website: www.routledge.com

Deem, Rosemary e Heather Eggins, eds. *A Universidade como uma Instituição Crítica? Roterdã, Holanda: Sense, 2017. 248 pp. \$43.20 (pb). Website: www.sensepublishers.com*

Dent, Samuel, Laura Lane e Tony Strike, eds. *Colaboração, Comunidades e Concorrência – Perspectivas Internacionais da Academia*. Roterdã, Holanda: Sense Publishers, 2017. 246 pp. \$99 (hb). Website: www.sensepublishers.com

Eggins, Heather, ed. *O Papel Dinâmico das Mulheres no Ensino Superior*. Singapura: Springer, 2017. 310 pp. \$69.99 (ebook). Website: www.springer.com

Killick, David. *Desenvolvendo a Prática Intercultural – Desenvolvimento Acadêmico em um Mundo Multicultural e Globalizado*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 232 pp. \$49.95 (pb). Website: www.routledge.com

Kiyama, Judy Marquez e Cecilia Rios-Aguilar, eds. *Fundos de Conhecimento no Ensino Superior – Homenageando as Experiências Culturais e os Recursos dos Alunos como Pontos Fortes*. Nova York, NY: Taylor & Francis, 2018. 208

pp. \$46.95 (pb). Website: www.routledge.com

Li, Guofang e Wen Ma, eds. *Educando Alunos do Patrimônio Chinês nos Desafios, Oportunidades e Identidades do Nexo Globais e Locais*. Nova York, NY: Taylor & Francis, 2018. 272 pp. \$49.95 (pb). Website: www.routledge.com

Lupton, Deborah, Inger Mewburn e Pat Thomson, eds. *O Acadêmico Digital – Perspectivas Críticas sobre Tecnologias Digitais no Ensino Superior*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 172 pp. \$39.95 (pb). Website: www.routledge.com

Manning, Kathleen. *Teoria Organizacional no Ensino Superior*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 222 pp. \$49.95 (pb). Website: www.routledge.com

Mara, John K. *Ensino Pan-Africano – Uma Obrigação para a União Africana*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 284 pp. \$149.95 (pb). Website: www.routledge.com

Merrill, Michelle Y. et al., eds. *Paradigmas, Políticas e Práticas de Educação e Sustentabilidade na Ásia*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 302 pp. \$160 (hb). Website: www.routledge.com

Salmi, Jamil. *Os Valores, Habilidades e Conhecimento Imperativos da Educação Terciária para o Desenvolvimento*. Roterdã, Holanda: Sense Publishers, 2017. 218 pp. \$54 (pb).

Website: www.sensepublishers.com

Samuels, Robert. *Educando a desigualdade: Além dos Mitos Políticos do Ensino Superior e do Mercado de Trabalho*. Nova York, NY: Routledge, 2018. 182 pp. \$47.95 (pb). Website: www.routledge.com

Schrag, Zachary M. *Imperialismo Ético: Conselhos Institucionais de Revisão nas Ciências Sociais, 1965–2009*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 245 pp. \$24.95 (pb). Website: www.press.jhu.edu

Scott, W. Richard e Michael W. Kirst, eds. *O Ensino Superior no Vale do Silício: Conectado, mas em Conflito*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017. 282 pp. \$54.95 (pb). Website: www.press.jhu.edu

Stefani, Lorraine e Patrick Blessinger, eds. *Lideranças Inclusivas nas Perspectivas e Abordagens Internacionais do Ensino Superior*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 216 pp. \$46.95 (pb). Website: www.routledge.com

Tsuneyoshi Ryoko, ed. *A Globalização e o "Excepcionalismo" Japonês na Educação – Pontos de Vista Internos em um Sistema em Mudança*. Nova York, NY: Routledge, 2017. 240 pp. \$160 (hb). Website: ["http://www.routledge.com"](http://www.routledge.com) www.routledge.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 alunos 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 viabilizada graças a um acordo cooperativo entre o CIHE e o Centro para a Internacionalização do Ensino Superior (CHEI) da Universidade Católica do Sagrado Coração, 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

Editores de Publicações
Hélène Bernot Ullerö
Lisa Unangst

Assistente Editorial
Salina Kopellas

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

Tel: (617) 552-4236

Fax: (617) 552-8422

E-mail: highered@bc.edu

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

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

ISSN: 1084-0613 (impressa)

©Center for International Higher Education