TRADUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO NO BRASIL:

SEMESP

ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL (International Higher Education)

NÚMERO 93: PRIMAVERA 2017

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

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

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

facebook.com/Center.for.International.Higher Education

twitter.com/BC_CIHE

Questões Internacionais

2 Desafios fundamentais para a Internacionalização do ensino Superior
Philip G. Altbach e Hans de Wit

4 Treinamento de liderança do Ensino Superior: Mapas globais e lacunas
Laura E. Rumbley, Hilligje van't Land e Juliette Becker

Práticas Questionáveis

6 Conferências predatórias: Um caso de canibalismo acadêmico
James McCrostie

7 Combatendo a corrupção acadêmica: Garantia da qualidade e acreditação
Judith S. Eaton

Declínio na Mobilidade Estudantil Internacional

9 O crescimento da mobilidade estudantil internacional está fraquejando
Dirk Van Damme

10 Estudantes internacionais de pós-graduação nos Estados Unidos
Rajika Bhandari

Câmpus Filiais

12 O que é um câmpus filial: Uma definição revisada
Stephen Wilkins e Laura E. Rumbley

13 Câmpus filiais internacionais: Fatores de sucesso
Richard Garrett

Empréstimos e Dívidas: Políticas e Consequências

15 A dívida estudantil nos Estados Unidos: Retórica versus realidade
Sandy Baum

17 Empréstimos baseados na renda: Não são uma solução milagrosa
Ariane de Gayardon

Ensino Superior Privado

18 Ensino Superior privado africano: Políticas progressivas e posturas ambivalentes
Wondwosen Tamrat e Damtew Teferra

20 Crescimento privado no México: Qual é o papel do governo
Jorge Arenas e Daniel C. Levy

21 Análise dos concorrentes no Ensino Superior privado do Egito
Rami M. Ayoubi e Mohamed Loutfi

Foco na China

22 O fechamento da China? Implicações para as universidades do mundo todo
Philip G. Altbach e Hans de Wit

24 Teriam as universidades chinesas atingido um teto?
Alex Usher

25 Inovações nas artes liberais na China
Kara A. Godwin e Noah Pickus

Países e Regiões

27 Índia: Novos rankings nacionais
N. V. Varghese

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

O Centro está estreitamente relacionado com o programa de pós-graduação em Ensino Superior no Boston College. O programa oferece cursos de mestrado e um Certificado de Ensino Superior Internacional. Para informações de admissão, consulte:
http://www.bc.edu/schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate.html/.

Editor
Philip G. Altbach

Editores Associados
Laura E. Rumbley, Hans de Wit

Editoras 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

Estamos perante um desafio fundamental para a internacionalização do Ensino Superior?

Philip G. Altbach e Hans de Wit

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

O cenário global para a internacionalização do Ensino Superior está mudando dramaticamente. O que poderia ser chamado de "a era da internacionalização do ensino superior" ao longo dos últimos 25 anos (1990–2015), que caracterizou pensamentos e ações de universidades, pode ter terminado ou, ao menos, estar em estado crítico. O crescimento ilimitado da internacionalização de todos os tipos, incluindo uma mobilidade estudantil global imensa, a expansão dos câmpus filiais, diplomas franqueados ou duplos, o uso do inglês como idioma para o ensino e a pesquisa em todo o mundo e muitos outros elementos, parece ter chegado a um fim bastante abrupto, especialmente na Europa e na América do Norte.
Trumpismo, Brexit e a ascensão de políticas nacionalistas e anti-imigrantes na Europa estão mudando o cenário do Ensino Superior global. Estamos vendo uma mudança fundamental na internacionalização do Ensino Superior que exigirá uma nova reflexão a respeito de todo o projeto universitário internacional em todo o mundo.

Primeiro, as boas notícias

O conhecimento permanece internacional. A colaboração transnacional de pesquisas continua aumentando. A maioria das universidades reconhece que proporcionar uma perspectiva internacional para os alunos é imperativo no século 21. A mobilidade global estudantil continua a aumentar, embora a uma taxa mais lenta do que no passado – com cerca de 5 milhões de alunos estudando fora dos seus países de origem. O principal esquema europeu de mobilidade e colaboração, ERASMUS+, permanece firmemente em vigor – e pode até receber financiamento adicional. A região do Sudeste Asiático (ASEAN) está se movendo em direções semelhantes às da União Europeia no incentivo à harmonização das suas estruturas, melhorando a garantia de qualidade e aumentando a mobilidade regional e a colaboração no seu setor de Ensino Superior. O termo "Internacionalização em Casa" e uma internacionalização abrangente entraram no vocabulário do Ensino Superior ao redor do mundo.

Mas essas tendências positivas não escondem que 2018 vem adicionando algumas tendências preocupantes às realidades de 2017. As maiores erupções de 2016 – o Brexit seguido da eleição de Donald Trump – provaram ser tão

problemáticas quanto se esperava. Um aumento de problemas na obtenção de vistos, uma atmosfera inóspita para estrangeiros e outras questões estão resultando em um declínio no número de estudantes internacionais no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Recentes desenvolvimentos anunciam tendências futuras que provavelmente influenciarão de forma profunda os aspectos internacionais do Ensino Superior, pelo menos a médio prazo. Vários exemplos ilustram essas tendências.

Limites ao aumento do número de estudantes internacionais e ao uso de inglês

Na Holanda, possivelmente um dos países que mais têm uma mentalidade internacional a respeito do mundo, começou um intenso debate sobre os limites da internacionalização na mídia, na política e no próprio setor de Ensino Superior. Comentários do reitor da Universidade de Amsterdã, argumentando que programas acadêmicos lecionados em inglês são muito difundidos e deveriam ser reduzidos e que há muitos estudantes internacionais, receberam amplo apoio, e a expansão de tais programas pode ser interrompida ou diminuída.

Em outros países, incluindo Alemanha, Dinamarca e Itália, há também um debate sobre o impacto negativo da língua inglesa na qualidade do ensino. O inglês continuará sendo a língua predominante da comunicação científica e do estudo, mas seu domínio pode estar chegando a um limite.

Trumpismo, Brexit e a ascensão de políticas nacionalistas e anti-imigrantes na Europa estão mudando o cenário do Ensino Superior global.

Os desafios da educação transnacional

Separadamente, um câmpus filial estabelecido pela Universidade de Groningen (Holanda) em Yantai, província de Shandong, com a Universidade Agrícola da China, foi subitamente cancelado pela universidade após protestos de professores e estudantes em Groningen sobre possíveis limitações à liberdade acadêmica na China e por causa de uma falta de consulta local sobre o projeto. Isso pode afetar outras joint ventures na China, e talvez em outros lugares, já que ambos os lados olham mais criticamente para as implicações estruturais, acadêmicas e políticas do desenvolvimento de um câmpus filial e de outras iniciativas. Em geral, é possível que os bons dias de crescimento de câmpus filiais, polos educacionais, operações de franquia e outras formas de educação transnacional tenham terminado.

Liberdade acadêmica versus controle

A questão da influência da China no Ensino Superior australiano tornou-se amplamente debatida. Grupos de estudantes chineses na Austrália e o governo chinês foram acusados de tentar limitar as críticas à China e prejudicar a liberdade acadêmica. Junto a críticas, na Austrália e em outros lugares, aos Institutos Confúcio, financiados pela China, de tentar influenciar as universidades, essas tendências refletem uma preocupação crescente com a influência da China e, potencialmente de outros países, sobre as universidades. A liberdade acadêmica, também um forte argumento no cancelamento do câmpus filial de Groningen e nos câmpus filiais americanos na China e no Oriente Médio, está desafiando o futuro da educação transnacional e o recrutamento internacional de estudantes, particularmente em países onde a liberdade acadêmica não é garantida.

Maior preocupação com a ética

O governo dinamarquês descobriu que alguns estudantes estrangeiros e estudantes de origem imigrante na Dinamarca estavam usando endereços falsos para reivindicar benefícios financeiros estudantis Relatórios de vários outros países afirmaram que estudantes internacionais estavam fraudando provas. Essas histórias aumentam as opiniões negativas em relação a estudantes internacionais.

Isenção de anuidades para estudantes internacionais chegando a um fim

A Noruega aumentou o custo das taxas para a obtenção do visto para estudantes internacionais – uma medida que os críticos afirmam ser o primeiro passo para cobrar anuidades dos estudantes internacionais. Dois estados alemães também começaram a introduzir anuidades para estudantes internacionais, uma ruptura drástica com o passado. As discussões sobre o aumento das anuidades para estudantes estrangeiros se tornam mais comuns conforme os países procuram usar estudantes internacionais para subsidiar o Ensino Superior doméstico – uma prática que vem sendo empregada na Austrália há décadas. Enquanto o debate sobre o ensino gratuito para os estudantes locais é mais intenso do que nunca, parece que as cobranças de anuidades para os estudantes internacionais continuam a aumentar.

O fator nacionalista-populista

O sucesso das forças nacionalistas e populistas de direita em muitos países europeus terá um impacto significativo na política de Ensino Superior – embora as especificidades ainda não estejam claras. A controvérsia em relação à Universidade da Europa Central na Hungria mostra um esforço feito por um governo cada vez mais autoritário para eliminar uma universidade internacional conhecida por suas visões liberais. O advento de governos nacionalistas na Áustria, na República Tcheca e na Polônia provavelmente terá um impacto sobre a política de Ensino Superior e sobre o Ensino Superior internacional nesses países. Mesmo onde não estão no poder, como na França, na Alemanha, na Itália e na Holanda, as ideias desses partidos, antes relegadas a uma parcela marginal sem importância, agora influenciam o discurso público. O governo conservador no Reino Unido ainda está lutando com as consequências do Brexit na participação das universidades britânicas nos programas

europeus e com a importância de estudantes e professores internacionais para sua economia do conhecimento.

Tendências de oposição?

Embora existam desafios políticos, econômicos e acadêmicos cada vez mais poderosos contra o processo de internacionalização na Europa e na América do Norte, o mundo não-ocidental mostra um crescente interesse na internacionalização. Mas, mesmo lá, há problemas. Os dois maiores atores, China e Índia, apresentam alguns desafios.

Muitos comentaram que a China, em alguns aspectos, está se tornando mais "academicamente fechada", apesar dos aumentos significativos na mobilidade interna dos estudantes. O aumento das restrições no acesso à Internet, a maior ênfase em cursos ideológicos, os problemas de liberdade acadêmica (especialmente nas Ciências Sociais) e outras questões representam isso.

Pela primeira vez, a Índia fez da internacionalização um objetivo fundamental da política nacional de Ensino Superior. Mas a Índia carece de infraestrutura relevante e enfrenta problemas na formação de suas estruturas acadêmicas para receber um grande número de estudantes internacionais. Os desafios logísticos são consideráveis.

É provável que os estudantes que buscam diplomas acadêmicos estrangeiros ou uma experiência internacional mudem, em certa medida, seus focos para longe dos principais países anfitriões na América do Norte e Europa, que estão sendo vistos como menos acolhedores. Mas esses potenciais beneficiários têm seus próprios problemas.

Perspectivas necessárias

A primeira coisa que se faz necessária é que todos os envolvidos com o Ensino Superior internacional reconheçam explicitamente que as realidades mudaram e que os desenvolvimentos atuais e provavelmente os futuros estão além do controle da comunidade acadêmica. Essas novas realidades terão implicações significantes para o Ensino Superior em geral e para a internacionalização, especificamente.

As atuais críticas sobre o crescimento ilimitado do ensino em inglês, sobre o recrutamento de estudantes internacionais e sobre o desenvolvimento de câmpus filiais vêm de duas fontes completamente opostas. Por um lado, há o argumento nacionalista-populista de anti-internacionalismo e anti-imigração. Mais relevantes são as preocupações com a qualidade, a liberdade acadêmica e com a ética na própria comunidade de Ensino Superior. Os apelos a uma abordagem alternativa, com maior ênfase na "Internacionalização em Casa" pelo reitor da Universidade de Amsterdã, assim como por Jones e de Wit (UWN 486), para uma internacionalização mais inclusiva, podem ser vistos como oportunidades para internacionalização, com uma mudança de quantidade para qualidade. Se o argumento nacionalista-populista prevalece, então, de fato, isso pode levar ao fim da internacionalização. Líderes do Ensino Superior em todo o mundo devem se posicionar fortemente a favor da abordagem da qualidade.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10377

Liderança no Ensino Superior e treinamento em gestão: mapas globais e lacunas

Laura E. Rumbley, Hilligje van't Land e Juliette Becker

Laura E. Rumbley é diretora associada do Centro de Ensino Superior Internacional do Boston College, nos EUA. E-mail: rumbley@bc.edu. Hilligje van't Land é secretária-geral e Juliette Becker é oficial de desenvolvimento de programas e de filiação da Associação Internacional de Universidades, Paris, França. E-mails: h.vantland@iau-aiu.net e j.becker@iau-aiu.net.

A liderança bem-sucedida de instituições de Ensino Superior no contexto contemporâneo em todo o mundo requer um conjunto notavelmente sofisticado de habilidades, conhecimentos e sensibilidades. No entanto, globalmente, há informações limitadas sobre como os líderes, gerentes e formuladores de políticas do Ensino Superior recebem o treinamento necessário para realizar seu trabalho. Além disso, onde as informações sobre tais programas de treinamento e capacitação estão disponíveis, a imagem permanece incompleta e muitas vezes desanimadora. Na verdade, as oportunidades estruturadas oferecidas para capacitar lideranças e gestão no Ensino Superior são limitadas em número, quase universalmente em pequena escala e em grande parte incapazes de oferecer balanços sistemáticos do impacto de longo prazo dos seus esforços. Esta é uma preocupação crítica em face da abundância de oportunidades e imperativos enfrentados pelas instituições e pelos sistemas de Ensino Superior em todo o mundo, agora e no futuro próximo. Sem dúvida, a grande maioria dos líderes e gestores de Ensino Superior é colocada em seus cargos sem nenhum treinamento – eles aprendem "no trabalho" ou correm o risco de fracassar.

Território desconhecido

Dois estudos recentes – um do Centro Universitário de Boston para o Ensino Superior Internacional (CIHE), em nome do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e da Conferência Alemã de Reitores (HRK), e outro da Associação Internacional de Universidades (IAU), em nome do Banco Mundial – mapearam várias dimensões do panorama global dos programas de treinamento em liderança e gestão de Ensino Superior. No caso da IAU, o objetivo era identificar programas de treinamento em todo o mundo voltados especificamente para a liderança (normalmente em cargos administrativos de nível médio e sênior) no Ensino Superior. O propósito do CIHE foi um

pouco diferente, dado seu objetivo de compreender quem são os principais atores que oferecem esquemas de treinamento para gestão, especificamente em relação aos esforços internacionais de cooperação para o desenvolvimento (isto é, para capacitação em contextos de renda mais baixa e países emergentes).

Ao explorar a existência e os perfis de tais esquemas de treinamento em todo o mundo, tanto a IAU quanto o CIHE descobriram que muito pouco trabalho foi feito até hoje para avaliar esses tipos de programas em nível global. Um networking extenso e pesquisas on-line prolongadas foram necessárias para identificar programas e reunir características fundamentais do tamanho, escopo, projeto, modo de participação do cliente no curso, evolução e objetivos do programa de treinamento. Ao contrário dos programas de pós-graduação focados em diferentes aspectos do Ensino Superior, que são tipicamente oferecidos por universidades únicas (ou parceiros universitários claramente definidos), os programas de treinamento voltados para profissionais do Ensino Superior podem ser oferecidos por uma ampla gama de instituições. Alguns também são caracterizados pelo que pode ser considerado uma cadeia de prestadores, por meio da qual diferentes instituições são separadamente responsáveis pelo financiamento, gerenciamento/organização e/ou fornecimento de programas específicos de treinamento. Até o momento, não existe uma "tipologia" clara para o campo global de gestão do Ensino Superior, instituições de treinamento ou abordagens.

Seja o que for, eles fazem

Existe uma diversidade grande na forma como os programas de treinamento abordam o seu trabalho. Essa diversidade é aparente em dimensões como as idades dos programas, os tamanhos de seus grupos, a frequência com que as iterações do programa são oferecidas, os públicos-alvo que pretendem servir, as "abordagens pedagógicas" que empregam, a duração dos programas e os tópicos em que os programas se concentram, entre outras características-chave.

Essa diversidade apresenta um panorama interessante em todo o cenário global de treinamento. Programas variam em idade desde décadas de funcionamento até alguns lançados muito recentemente. Em termos de grupos-alvo, eles podem atender a líderes sênior e gestores e administradores de nível médio ou médio-alto ou a populações especialmente identificadas, como indivíduos promissores em início de carreira, administradores com papéis e responsabilidades especificamente definidos ou membros de grupos sub-representados, como mulheres.

Os modos de fornecimento do programa podem envolver workshops, conferências, seminários, palestras, estudos de caso, visitas a locais, estágios, projetos em grupo, projetos pessoais ou pesquisas independentes. Os esquemas de treinamento podem até mesmo estar fundamentados em parcerias institucionais de longo prazo, como visto particularmente em algumas iniciativas europeias focadas na cooperação internacional para o desenvolvimento. Os treinamentos podem conter participação por meio presencial e/ou on-line.

A frequência e a duração dos treinamentos também podem variar de dias ou semanas ou – menos comumente – a meses e até um ano ou mais. Alguns programas consistem em ofertas "prontas para o uso" bastante padronizadas em termos de estrutura e conteúdo, enquanto outras podem ser mais especificamente adaptadas às necessidades do cliente ou dos participantes. Existe, literalmente, um mundo de possibilidades quando se trata de conteúdo para treinamento, abordagens, públicos-alvo e fundamentação.

Contornos emergentes em um mundo de variedade

Embora os programas de treinamento no Ensino Superior em todo o mundo demonstrem uma variação significativa em sua forma e função, várias tendências importantes são evidentes a partir dos dados agora disponíveis sobre esses esquemas.

Primeiro, a formação de líderes e gestores de Ensino Superior se destaca globalmente como uma "indústria em crescimento". Isto é indicado pelo grande número de programas de treinamento e esquemas que foram iniciados no período desde 2000.

Até o momento, não existe uma "tipologia" clara para o campo global de gestão do Ensino Superior, instituições de treinamento ou abordagens.

Notadamente, entretanto, os programas de treinamento e desenvolvimento de liderança no Ensino Superior são predominantemente oferecidos nos países mais ricos do mundo ou são entregues (ou viabilizados) por instituições, financiadores e/ou parceiros em grande parte oriundos do Norte Global.

Onde existem dados, vemos que a maioria dos programas apresenta um pequeno número de participantes, geralmente abaixo de 50 por grupo. Além disso, os grupos tendem a ser bastante "homogêneos", no sentido de que eles tendem a não incluir diferentes tipos de participantes nos mesmos grupos de treinamento (por exemplo, em diferentes níveis de senioridade). Há pouca evidência de que esteja sendo dada bastante atenção especial ao treinamento ou ao cultivo de habilidades de liderança das mulheres no Ensino Superior, apesar de sua representação significativa nas matrículas em universidades e (pelo menos no estágio inicial) no corpo docente em todo o mundo.

Os programas de treinamento têm também duração relativamente curta, na maioria das vezes variando de vários dias a uma ou duas semanas. Eles normalmente são baseados em anuidades e não tendem a conceder qualquer tipo de credencial, além de meramente documentar a presença. Finalmente, há pouquíssima indicação de que os programas de treinamento estejam executando os tipos de atividades de avaliação que produziriam evidências claras

de seus resultados a médio prazo ou impactos a longo prazo. Muitas vezes, a avaliação se baseia nos depoimentos dos beneficiários ou das organizações que oferecem os cursos de treinamento, sem fornecer informações sobre as ferramentas de monitoramento desenvolvidas para medir o impacto desses cursos nos participantes ou em seus respectivos ambientes profissionais. Um dos impactos mais citados é a importância das oportunidades de *networking* fornecidas, um resultado que é difícil de traduzir em qualquer tipo de avaliação de impacto.

É necessário mais? Sim

A maioria dos líderes e gestores de Ensino Superior em todo o mundo não recebe treinamento formal/especializado para o seu trabalho. À medida que os sistemas de Ensino Superior continuam a crescer e se diversificar, cada vez mais pressionados a atingir os principais indicadores de desempenho e, ao mesmo tempo, alcançar a excelência na educação e na produção de inovação, a necessidade de capacitar gestores e líderes eficazes torna-se mais ampla e mais urgente. No entanto, o quadro atual de oportunidades de treinamento oferecidas para atender a essa enorme necessidade é desesperadamente insuficiente. De fato, os exercícios de inventário do CIHE e da IAU, embora adaptados para buscar por alguns tipos de programas e não outros, identificaram coletivamente menos de 120 desses esquemas de treinamento em todo o mundo. Programas relativamente curtos, de pequena escala, agrupados no Norte Global (ou em grande parte viabilizados por instituições ali situadas), operando sem evidência clara de impacto de médio ou longo prazo – coletivamente, estes não fornecem um guia viável para o tipo de apoio em grande escala necessário para os sistemas de Ensino Superior, particularmente nos países emergentes e de baixa renda. Ali, as necessidades são urgentes para ampliar a capacidade de gestão e liderança por meio do fornecimento de mecanismos de treinamento de alta qualidade, relevantes e que promovam a equidade. Consideravelmente mais pesquisas são necessárias para dar sentido ao censo completo dos principais atores de treinamento em gestão e liderança em todo o mundo, bem como o alcance e o impacto real de seus esforços, a fim de garantir a mobilização de gestores e líderes qualificados em Ensino Superior para o século 21.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10368

Conferências predatórias: um caso de canibalismo acadêmico

James McCrostie

James McCrostie é professor do Departamento de Administração de Empresas da Universidade Daito Bunka, em Tóquio, Japão. E-mail: jamesm@ic.daito.ac.jp.

Menos de 20 anos depois de aparecerem nos bosques do meio acadêmico, as conferências predatórias agora superam os congressos legítimos das sociedades acadêmicas. Hoje, pode-se assistir a várias conferências predatórias durante todos os meses do ano, em praticamente qualquer grande cidade, de Tóquio a Toronto e de Sidney a Helsinque. A competição entre empresas predatórias tornou-se tão acirrada que até cidades menores se tornaram alvos. Existem até mesmo sites de alerta de conferências inteiramente dedicados à promoção de eventos predatórios. O grande número de conferências predatórias, às vezes chamadas de conferências duvidosas, combinadas com a crescente sofisticação das empresas organizadoras, significa que qualquer conferência desconhecida deve ser vista como predatória até que se prove o contrário.

O que é uma conferência predatória?

Para ser classificado como predatório, o organizador da conferência precisa atender a três critérios: ele realiza reuniões acadêmicas de baixa qualidade com o objetivo principal de ganhar dinheiro, e não apoiar a erudição; não há uma revisão por pares eficaz, permitindo que qualquer pessoa compre um espaço para falar; o organizador se utiliza de mentiras, as formas mais comuns sendo fazer falsas alegações de revisão por pares, ocultar a verdadeira localização da sede da empresa e esconder a natureza de fins lucrativos da empresa.

Com poucas exceções, este artigo evitará citar o nome de organizadores específicos de conferências predatórias por dois motivos. Primeiro, muitas empresas seguem de perto o que é escrito sobre elas e rapidamente fazem mudanças cosméticas em seus sites na tentativa de escapar do rótulo de predatórias. Em segundo lugar, as empresas frequentemente mudam de nome ou renomeiam suas conferências. Por exemplo, a OMICS International, atualmente sendo processada pela Comissão Federal de Comércio dos EUA por práticas comerciais enganosas, organiza conferências sob pelo menos quatro marcas diferentes, incluindo: Conference Series, Pulsus Group, EuroSciCon e Life Science Events.

Alguns organizadores predatórios começaram como editoras predatórias e expandiram-se em conferências. Outros se concentram exclusivamente na organização de conferências, embora possam também repassar artigos para editoras predatórias. Os membros do corpo docente da universidade possuem algumas das mais astutas companhias de conferências predatórias e conseguem convencer outros acadêmicos a se juntarem a seus conselhos organizacionais. Muitas empresas predatórias, mas não todas, estão sediadas na Ásia, incluindo China, Hong Kong, Índia, Malásia e Taiwan. No entanto, os países mais desenvolvidos, incluindo o Canadá, o Japão, o Reino Unido e os Estados Unidos, também têm várias empresas de

conferências predatórias.

O perigo

Um número grande demais de acadêmicos acha que não vale a pena se preocupar com conferências predatórias, especialmente se o seu campo de pesquisa dá menos importância a apresentações em conferências e publicações de procedimentos em comparação com publicações de periódicos. No entanto, conferências predatórias ameaçam os alicerces da academia. Na falta de revisão por pares, eles permitem que qualquer pessoa apresente e publique pesquisas precárias, plagiadas ou falsas.

Alguns organizadores predatórios começaram como editoras predatórias e expandiram-se em conferências.

Em conferências predatórias, as Nações Unidas criaram a AIDS para reduzir a população mundial e o aquecimento global não existe.

Conferências predatórias normalmente combinam várias conferências em uma única sala de conferências de hotel, forçando os participantes a ouvirem apresentações sobre tópicos fora de seu campo e fazendo com que acadêmicos bem-intencionados, mas ignorantes participem e desperdicem seus limitados orçamentos e tempo de pesquisa. Seus honestos esforços também podem ser prejudicados aparecendo ao lado de artigos absurdos nos anais da conferência. Além disso, à medida que os organizadores da conferência predatória cresceram, eles compraram editoras legítimas e organizadores de conferências, obscurecendo a linha entre predatória e legítima. Sociedades acadêmicas que dependem de sua conferência anual para fundos também podem se ver competindo com o número cada vez maior de eventos predatórios.

O inimigo somos nós

A principal razão pela qual as conferências predatórias se tornaram um problema tão grande é que os pesquisadores e as instituições estão fazendo basicamente nada para resolver o problema. Poucas ações são tomadas para alertar pesquisadores ou universidades sobre o perigo e menos ainda para punir aqueles que se apresentam nos eventos ou ajudam a organizá-los. A noção de que apenas jovens ou pesquisadores do mundo em desenvolvimento são levados a participar do programa fornece uma desculpa para a falta de ação. Na realidade, estudiosos de universidades ocidentais regularmente se apresentam e ajudam a organizar conferências predatórias. Cegos pela emoção de receber um convite para proferir um discurso, muitos ignoram sinais de alerta por ignorância. Infelizmente, outros participam conscientemente. Pesquisadores em países ou campos que enfatizam apresentações em conferências propositadamente usam conferências predatórias para preencher seus currículos e ganhar empregos e promoções nas universidades. Conexões entre organizadores de conferências predatórias e editoras predatórias são comuns, com artigos de conferência aceitos para publicação em revistas predatórias por uma taxa adicional. Infelizmente, muitos pesquisadores veem essas oportunidades de publicação como um bônus e não como um problema.

Perturbadoramente, durante minha pesquisa, tem sido incrivelmente raro para qualquer um dos acadêmicos envolvidos com conferências predatórias admitir irregularidades, seja de sua parte ou da empresa. Mesmo quando se deparam com evidências como revisão por pares falsificada, empresas com fins lucrativos ocultas e identidades roubadas, os pesquisadores envolvidos se recusaram a se distanciar. Em vez disso, funcionários atuais e ex-funcionários, sentindo-se repugnados pelas ações de suas empresas, provaram ser a mais valiosa fonte de informações sobre organizadores predatórios.

Universidades ao redor do mundo desenvolvido realizam regularmente conferências predatórias, e seu desejo de alugar salas de conferência aparentemente supera qualquer risco à sua reputação. Por exemplo, no final de setembro de 2016, eu informei o Clare College da Universidade de Cambridge que o organizador da conferência predatória, a Sociedade Americana de Pesquisa (ASR), estava programada para realizar sua Conferência Internacional sobre Educação e Tecnologia da Informação (ICEIT) na sua instituição em março de 2017. Salientei que, embora a ASR afirmasse ser uma organização sem fins lucrativos, ela era registrada como uma empresa com fins lucrativos e sua sede ficava na China. Também avisei que uma de suas conferências havia aceitado anteriormente um artigo de SCIgen sem sentido gerado por computador que eu enviei, e que os proprietários podiam estar ligados a pelo menos oito outras editoras e empresas de conferências predatórias. Forçar a empresa a remover o logotipo da faculdade do site da conferência provou ser a ação mais forte que o administrador de conferências da faculdade tomou. Renomeada “Sociedade Asiática para Pesquisadores” após ser exposta em um artigo de jornal, a ICEIT de março de 2018 está programada para ser realizada na Faculdade de St. Anne, Universidade de Oxford.

Muitos pesquisadores veem a grande quantidade de conferências predatórias como oportunidades para gastar fundos de pesquisa com viagens às custas dos contribuintes. Há uma razão para que muitas conferências predatórias ocorram em locais como Bali, Miami e Havaí. Depois de uma apresentação sobre o tema que realizei em uma conferência no Japão, um participante reclamou amargamente que eu arrisquei arruinar a festa para todos. A "festa" sendo a capacidade de viajar para algum lugar quente a cada inverno usando fundos de pesquisa. Nas conferências predatórias em que participei em Tóquio, notei ser raro os apresentadores permanecerem depois de terminarem suas próprias apresentações. Sair com membros da família carregando guias turísticos sugeriu que eles tinham importantes tarefas de coleta de dados para fazer na

Disneylândia de Tóquio.

O que pode ser feito?

Não há uma solução mágica. Professores universitários, estudantes de pós-graduação e administradores precisam de mais educação sobre os perigos das conferências predatórias. Aqueles que cometem um erro honesto e acidentalmente se apresentam em uma conferência predatória precisam alertar os colegas de campo e a comunidade acadêmica em geral. As universidades precisam tomar medidas maiores para evitar a organização de conferências predatórias e começar a se recusar a contratar, promover ou financiar pesquisadores que participam delas e que as organizam.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10370

Combatendo a corrupção acadêmica: garantia de qualidade e acreditação

Judith S. Eaton

Judith S. Eaton é presidente do Conselho de Acreditação do Ensino Superior, EUA. E-mail: eaton@chea.org.

Quando o Conselho de Acreditação do Ensino Superior/Grupo de Qualidade Internacional (CHEA/CIQG) publicou sua *Declaração Consultiva para Práticas Internacionais Eficazes: Combate à Corrupção e Melhoria da Integridade* em 2016, a intenção era concentrar a atenção da comunidade da garantia de qualidade e acreditação na questão vital da corrupção acadêmica. Posicionando-se como "… um alerta para o Ensino Superior em todo o mundo – particularmente para os órgãos de garantia de qualidade… nos países desenvolvidos e em desenvolvimento… para desafiar e superar essas práticas corruptas", a Declaração Consultiva oferece uma oportunidade de avançar e engajar este tópico importante.

Porém, decidir como a garantia de qualidade e a acreditação, nossos principais meios de garantir a qualidade no Ensino Superior em todo o mundo, pode desempenhar um papel de liderança mais criativo e construtivo na luta contra esse fenômeno não é fácil. Mesmo estabelecer os limites do que queremos dizer é um grande desafio. A "corrupção acadêmica" no Ensino Superior é complexa e pode incluir muitas coisas, desde suborno a fraudes, extorsão e mais, como fica claro ao examinar a definição da Transparência Internacional, recorrer a vários dicionários confiáveis ou adotar uma definição operacional (como feito pela *Declaração Consultiva* e pela ETICO da UNESCO, uma plataforma de recursos baseada na Web que visa a questão da ética e da corrupção na educação).

Questões centrais

Seguindo adiante, três questões são centrais para a comunidade da garantia de qualidade/acreditação. Primeiro, tendemos a ver a luta contra a corrupção através da lente familiar de manter a integridade acadêmica. Seria útil abordar se as ferramentas para melhorar a integridade acadêmica são as mesmas ferramentas para combater a corrupção. Possivelmente, as tarefas não são as mesmas. Em segundo lugar, podemos ainda não estar plenamente conscientes da extensão do papel desempenhado pela corrupção na vida das instituições e dos programas. Talvez precisemos de ferramentas para expandir essa consciência. Terceiro, precisamos de meios adicionais para entender e abordar as variações culturais inerentes ao que conta e não conta como "corrupção" em vários países ao redor do mundo para combatê-la com sucesso.

Examinar o papel da garantia de qualidade/acreditação ao enfrentar a corrupção, principalmente através das lentes da integridade acadêmica, levou à crença de que já estamos combatendo a corrupção e que há pouco mais que precisamos fazer. Apontamos para o nosso louvável comprometimento, com padrões e políticas de garantia de qualidade/acreditação que exigem que instituições e programas demonstrem que apoiam e tomam medidas para melhorar a integridade. Isso inclui padrões e políticas que exigem, por exemplo, honestidade no trabalho com os alunos e com o público, dedicação aos mais altos padrões éticos no ensino, no aprendizado e na pesquisa, e total transparência na condução de negócios em faculdades ou universidades.

No entanto, seriam os padrões e as políticas existentes adequados? Lutar contra a corrupção não é mais do que simplesmente pedir aos professores e administradores que afirmem integridade acadêmica? Existem práticas em vigor, por exemplo, para garantir que o plágio não ocorra com alunos ou professores, além de exigir honestidade em tarefas, pesquisa e redação, por mais importante que isso seja? Há medidas tomadas para impedir a falsificação de transcrições ou outras credenciais usando a tecnologia de hoje, indo além de afirmações de que tais práticas não devem ocorrer? Quais medidas são necessárias para impedir a venda de notas ou admissões, além de condenar tais práticas? As aspirações e exortações associadas à integridade acadêmica são vitais, mas não substituem a ação necessária contra a corrupção, conforme descrito pelas várias sugestões da *Declaração Consultiva*.

Com relação ao aumento da conscientização sobre a importância de abordar a corrupção, alguns membros da comunidade da garantia de qualidade/acreditação, quando perguntados, dizem que não há necessidade – a corrupção ainda não emergiu como um problema significativo para eles. Eles raramente encontram corrupção ao longo das suas avaliações e revisões de instituições ou programas. Por que, à luz da ausência de evidências preliminares de corrupção, deveriam eles aplicar seus limitados recursos para resolver

essa questão? E, nos raros casos em que ela é encontrada, não teriam outros agentes, que não a garantia de qualidade/acreditação, a responsabilidade primária? Corrupção, mesmo corrupção acadêmica, seria um problema para o governo, para o cumprimento da lei ou para os tribunais.

Quando se trata de corrupção acadêmica, não é suficiente articular princípios comuns em um nível geral que todos nós possamos adotar e que forneçam um guarda-chuva para variações na prática de garantia de qualidade em todo o mundo.

O desafio aqui é reconhecer que, por mais forte que seja o Ensino Superior em qualquer país, a corrupção pode ocorrer e de fato ocorre, e precisamos agir. Estamos realmente procurando pela corrupção como parte do processo de revisão por pares ou de autoestudo? Existe um conjunto de indicadores ou gatilhos que produz maior escrutínio sobre a presença de corrupção? Existe uma lista de verificação "anticorrupção"? Quais são os sinais reveladores que os revisores são treinados para detectar? Não, esse não é o mais agradável dos tópicos, mas a corrupção também não é descoberta por outras autoridades se os órgãos de acreditação/garantia de qualidade afirmam que a faculdade ou universidade está atendendo às suas expectativas de integridade acadêmica.

Sobre a variação cultural, o que conta como "corrupção" difere, às vezes amplamente, de país para país. O plágio, por exemplo, é aceitável em algumas sociedades, mas não em outras. O nepotismo é apropriado dentro de algumas fronteiras, mas não outras. A venda de diplomas, crédito acadêmico ou admissão em faculdades é considerada corrupção em alguns países. Em outros, tais práticas são vistas como infelizes, mas necessárias. Embora os líderes de garantia de qualidade/acreditação tenham concordado prontamente em práticas comuns em muitas áreas – o papel de liderança acadêmica da universidade, a importância da erudição e da pesquisa, o compromisso com os estudantes ao longo do Ensino Superior – o consenso sobre o que conta como corrupção é mais difícil devido a essas variações.

Como seguir adiante

Quando se trata de corrupção acadêmica, não é suficiente articular princípios comuns em um nível geral que todos nós possamos adotar e que forneçam um guarda-chuva para variações na prática de garantia de qualidade em todo o mundo. Esta prática típica de abordar problemas de garantia de qualidade certamente pode ajudar, mas precisamos de mais. Além da nossa atenção à integridade acadêmica, podemos fortalecer as práticas anticorrupção por meio de padrões e políticas adicionais de garantia de qualidade/acreditação que se concentram explicitamente na corrupção. Precisamos de treinamento adicional para expandir o escrutínio efetivo da presença de corrupção em uma faculdade ou universidade como parte da revisão contínua da qualidade. Podemos mapear a variabilidade do que conta ou não como corrupção de país para país. As apostas são excepcionalmente altas com corrupção, com enorme potencial para prejudicar estudantes, empregadores e o público – e o enfraquecimento da legitimidade do Ensino Superior.

A corrupção acadêmica é um espaço desconfortável para a garantia de qualidade. Levará tempo e disposição para operar com este desconforto para que se aborde essas questões de forma mais completa, como parte do estabelecimento de um papel de liderança necessário. No futuro, as sugestões neste artigo podem fazer parte de uma resposta bem-sucedida ao alerta da Declaração Consultiva.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10371

O crescimento da mobilidade internacional estudantil está fraquejando

Dirk Van Damme

Dirk Van Damme é chefe de divisão, Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE. E-mail: dirk.vandamme@oecd.org.

Nas últimas décadas, o número de estudantes internacionais cresceu de forma constante. De acordo com dados coletados pela OCDE e pelo Instituto de Estatística da UNESCO, o número total de estudantes que estudam em outro país além do qual são cidadãos explodiu de 1,7 milhão, em 1995, para 4,5 milhões, em 2012. A justificativa para esse crescimento é clara. Até certo ponto, a mobilidade internacional estudantil pode ser vista como uma consequência da desigualdade acadêmica global. Os estudantes estão se mudando para outras partes do mundo para encontrar a melhor educação possível que o seu dinheiro pode pagar. A mobilidade internacional estudantil é uma das maneiras pelas quais a lacuna geográfica entre oferta e demanda é superada. Investir recursos na educação de seus filhos para garantir credenciais de alta qualidade tornou-se uma estratégia preferida por famílias abastadas de classe média em países emergentes, especialmente depois que seu poder de compra começou a aumentar. Alguns países aproveitaram rapidamente essa oportunidade e desenvolveram estratégias para comercializar sua oferta de Ensino Superior. A mobilidade estudantil internacional é uma das formas mais visíveis pelas quais a globalização se

manifesta no Ensino Superior.

Muitos esperavam que esse crescimento continuasse e até acelerasse. Mas não foi o que aconteceu: a partir de 2012, a taxa de crescimento caiu para quase zero. Entre 2012 e 2015, apenas 100.000 alunos foram adicionados aos 4,5 milhões. Números recentes, publicados no relatório *Uma Visão da Educação* 2017, da OCDE, sugerem que não se trata apenas de um revés temporário, mas de um fenômeno mais estrutural.

Expansão doméstica

Quais poderiam ser as razões para essa mudança? Provavelmente precisamos analisar os desenvolvimentos tanto do lado da demanda quanto da oferta. Em relação à demanda, a explicação óbvia é a melhoria da educação doméstica nos países mais importantes de origem. A China e, em menor grau, a Índia investiram enormes recursos no desenvolvimento de seus sistemas de Ensino Superior, incluindo um seleto número de universidades predestinadas a alcançar um status de "classe mundial" nos próximos anos. As universidades chinesas estão entrando agressivamente nos rankings globais e continuam melhorando seus rankings a cada ano. A produção de pesquisa chinesa tem o crescimento mais rápido do mundo inteiro. Mudar as perspectivas em casa tem um impacto sobre as estratégias de investimento de famílias de classe média abastadas nesses países. A China também parece monitorar e gerenciar com mais cuidado o fluxo de alunos que estão saindo do país.

Estudantes internacionais, não mais bem-vindos

Ainda assim, mudanças apenas no lado da demanda não podem explicar a falta de crescimento. De fato, o potencial reservatório de estudantes interessados em muitos países ao redor do mundo continua imenso. Temos também de olhar para o lado da oferta, para os desenvolvimentos nos principais países de destino. É evidente que, nos principais países ativos no campo da exportação de serviços de educação, as coisas também mudaram fundamentalmente. De uma abordagem muito hospitaleira e acolhedora aos estudantes internacionais, as atitudes populares e políticas se inverteram e se tornaram uma postura muito mais hostil. Isso aconteceu nos principais países de destino, como a Austrália, o Reino Unido e os Estados Unidos, mas também em futuros protagonistas, como Holanda, Suécia ou Suíça. O retrocesso geral contra a migração, agravado pela crise de refugiados e pelos fluxos de requerentes de asilo, também colocou o clima de cabeça para baixo para os estudantes estrangeiros. As acusações populistas e muitas vezes falsas de que os estudantes estrangeiros só estão interessados em migrações permanentes e que ocupam os futuros empregos de estudantes domésticos estão agora na mídia todos os dias.

O *Relatório Portas Abertas no Intercâmbio Internacional de Educação de* 2017, publicado pelo Instituto de Educação Internacional (IIE), aponta para um decréscimo de 7% no número de novos estudantes internacionais matriculados em instituições de Ensino Superior nos Estados Unidos. A maioria das instituições pesquisadas (52%) na pesquisa do IIE expressou preocupação de que o clima social e político do país possa deter futuros estudantes internacionais. O recém-divulgado relatório de Indicadores de Ciência e Engenharia de 2018 do conselho de administração da Fundação Nacional de Ciências (NSF), o Conselho Nacional de Ciências, menciona uma queda de 19% em estudantes saindo da Índia para os Estados Unidos. A diminuição de estudantes internacionais, especialmente nos níveis de doutorado e pós-doutorado, faz muitos laboratórios de pesquisa de universidades americanas enfrentarem uma escassez enorme de pessoal.

No Reino Unido, a participação de estudantes estrangeiros em universidades está em torno de 19% desde 2013. Os dados publicados no final de 2017 pelo Serviço de Admissões de Universidades e Faculdades (UCAS) apontam para um ligeiro declínio no número de alunos de universidades de países da UE que se candidatam a universidades do Reino Unido. Para o setor universitário, é claro que o referendo Brexit e suas consequências são fatores que impedem os estudantes europeus de irem para o Reino Unido. Uma decisão política está sendo discutida atualmente para remover estudantes internacionais da meta do governo de reduzir a imigração líquida.

Até certo ponto, a mobilidade internacional estudantil pode ser vista como uma consequência da desigualdade acadêmica global.

Mesmo com uma decisão favorável para os estudantes internacionais, os sentimentos gerais de incerteza e um clima hostil contra a migração para o Reino Unido estão provavelmente se tornando um impedimento para os estudantes internacionais. Os vice-reitores estão tentando combater o clima hostil com, entre outras coisas, relatórios de pesquisa que demonstram o impacto benéfico dos estudantes internacionais nas economias locais e regionais. Em um estudo recente, diz-se que os estudantes internacionais estão contribuindo com 10 vezes mais para a economia britânica do que eles custam ao contribuinte.

Desenvolvimentos similares podem ser vistos em outros países de destino. Apenas alguns anos atrás, os países estavam engajados em uma competição para atrair estudantes internacionais pagantes para seus câmpus. Hoje em dia, a maioria dos países de destino não está tentando roubar as parcelas de estudantes internacionais que outros países perderam, mas parece alinhar-se em uma postura geralmente hostil contra estudantes internacionais. Esta é, pelo menos, a impressão que se tem ao olhar para a situação em países como Austrália, Holanda, Suécia ou Suíça.

Estudantes internacionais moldando o mundo no século 21

O que está acontecendo tanto no lado da demanda quanto no lado da oferta do Ensino Superior internacional está fundamentalmente reformulando o tamanho e a direção dos

fluxos internacionais de mobilidade estudantil. Estranhamente, eles estão reformulando as desigualdades acadêmicas globais. Ao mesmo tempo, eles também estão redefinindo onde e como os futuros profissionais e líderes do século 21 serão educados. A educação acadêmica foi um importante instrumento que moldou a ordem mundial pós-Segunda Guerra. Da mesma forma, as atuais mudanças na educação internacional terão um impacto profundo em todo o mundo no século 21.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10382

Atraindo e retendo talentos globais: estudantes internacionais de pós-graduação nos Estados Unidos

Rajika Bhandari

Rajika Bhandari é chefe de pesquisa, política e prática do Instituto de Educação Internacional (IIE), Nova York, EUA. E-mail: rbhandari@iie.org.

O projeto Portas Abertas é realizado pelo IIE em parceria com o Departamento de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA. (www.iie.org/opendoors).

Os novos dados do Portas Abertas 2017 foram divulgados em novembro de 2017, durante um período de muita especulação no setor de Ensino Superior americano sobre se os fluxos de estudantes internacionais para os Estados Unidos diminuiriam. Mas esses dados, assim como várias pesquisas de tendência conduzidas em 2017 pelo IIE e por associações parceiras de Ensino Superior, revelaram um quadro misto. Embora houvesse declínios claros nos números de novas matrículas, apontando para uma estagnação do número de estudantes internacionais na melhor das hipóteses e para um futuro declínio na pior, houveram algumas surpresas: se caso as instituições que enxergaram declínios o fizeram baseadas no tipo de instituição, na sua localização geográfica e na sua seletividade. Entre aquelas que viram declínios, havia claramente uma mistura de fatores aos quais essa recessão poderia ser atribuída, e a estagnação dos números realmente precedeu os desdobramentos político e social nos Estados Unidos em 2017.

No contexto deste clima incerto, algumas populações de estudantes internacionais merecem maior atenção. Enquanto a pesquisa *Portas Abertas* inclui estudantes internacionais em todos os níveis de educação pós-secundária, este artigo foca no status de estudantes internacionais de pós-graduação nos Estados Unidos.

O que atrai estudantes internacionais de pós-graduação para os EUA?

Três aspectos-chave do setor de Ensino Superior dos EUA têm sido fundamentais para atrair estudantes de pós-graduação e grandes talentos de todo o mundo. A primeira é a qualidade e a diversidade das instituições dos EUA – mais de 4.000 delas. Pesquisas de potenciais estudantes internacionais mostraram que os Estados Unidos são os mais bem-classificados pela qualidade de suas instituições e pela experiência acadêmica geral. Em segundo lugar, os investimentos significativos e a ênfase em ciência, tecnologia e inovação no setor de Ensino Superior; instalações de pesquisa no câmpus; e as colaborações universidade-indústria são componentes cruciais da educação de nível superior nos EUA, atraindo estudantes de todas as partes que têm como objetivo seguir em pesquisa avançada. O terceiro aspecto, também relacionado, é a disponibilidade de oportunidades pós-estudo como Treinamento Prático Opcional (OPT), que permite aos estudantes internacionais de pós-graduação aplicarem seu conhecimento acadêmico, enquanto também serve como um caminho para o emprego e a retenção a longo prazo na força de trabalho e de talentos dos EUA.

Resultados atuais

Em face deste cenário, o que as evidências atuais nos dizem sobre o status dos estudantes de pós-graduação internacional em vários pontos do fluxo de talentos – desde a matrícula até oportunidades de trabalho-estudo imediatamente após a sua graduação e emprego em tempo integral nos Estados Unidos? Olhando primeiro para as matrículas atuais, notamos que 36% (ou 391.124) de todos os estudantes internacionais matriculados nos Estados Unidos são estudantes de pós-graduação. Nos últimos anos, o número absoluto de estudantes internacionais de pós-graduação nos Estados Unidos continuou a aumentar, e os Estados Unidos acolhem mais estudantes de pós-graduação do que qualquer outro país anfitrião, conforme indicado pelo Projeto Atlas. No entanto, as descobertas dos dados recentes do *Portas Abertas* sobre novas matrículas, com base em uma pesquisa de tendências no outono de 2017 e dois relatórios recentes da Fundação Nacional de Ciências (NSF) e do Conselho de Escolas de Pós-Graduação (CGS), sugerem que o crescimento dos estudantes de pós-graduação internacional pode estar desacelerando. A análise da NSF constatou um declínio de quase 6% nas matrículas internacionais em pós-graduação entre 2016 e 2017, e a pesquisa da CGS sobre novas matrículas em pós-graduação internacional também encontrou um declínio geral de quase 3%. As últimas quedas ocorreram nos níveis de programas de mestrado e certificado e em instituições com menor foco em pesquisa, indicando mais uma vez que as atuais flutuações nas matrículas de estudantes internacionais variam conforme o perfil institucional.

Os estudantes internacionais de pós-graduação nos Estados Unidos são predominantemente da Ásia (73%), com metade deles da Índia e da China. Assim, os fluxos de estudantes desses dois países-chave são importantes.

Enquanto a matrícula de estudantes de pós-graduação indianos caiu 13% entre 2016 e 2017, o número de novos estudantes de pós-graduação chineses aumentou 5%. Apesar deste quadro misto, as instituições relatam que tanto estudantes indianos quanto chineses, particularmente no nível de pós-graduação, estão preocupados com possíveis limitações futuras de vistos OPT ou de trabalho. No geral (independentemente do nível acadêmico), os estudantes internacionais da Índia e da China responderam por mais da metade de todas as aprovações de OPT de 2012 a 2015, de acordo com uma análise do Centro de Pesquisas Pew.

O OPT, o próximo passo no caminho, é onde o número de estudantes internacionais aumentou nos últimos dois anos, com mais e mais estudantes aproveitando uma oportunidade de trabalho e estudo. Assim, mais estudantes permaneceram dentro do sistema de Ensino Superior americano, enquanto a matrícula de novos estudantes não cresceu na mesma proporção. No outono de 2016, 175.000 estudantes estavam no OPT, devido em grande parte à extensão para alunos de ciências exatas (STEM), que podem permanecer nos Estados Unidos por um total de 36 meses sob os termos do programa.

Os estudantes internacionais de pós-graduação nos Estados Unidos são predominantemente da Ásia (73%), com metade deles da Índia e da China.

A maioria dos estudantes internacionais de pós-graduação (62%) está nos campos de ciências exatas (STEM) e, portanto, aproveita a opção expandida do OPT. No entanto, isso também resultou em uma situação em que há um grande número de estudantes de pós-graduação internacionais que concluem o OPT, mas não há vistos H1B suficientes (vistos de trabalho para trabalhadores temporários não-imigrantes) para aqueles que desejam permanecer no mercado de trabalho. Uma análise do Centro de Pesquisas Pew mostra que os pedidos de visto H1B excederam a oferta nos últimos cinco anos. De fato, 41% dos administradores de câmpus que relataram quedas em novas inscrições internacionais na pesquisa do outono de 2017 do IIE indicaram que as quedas podem ser devidas a preocupações dos alunos sobre a impossibilidade de garantir um emprego nos Estados Unidos após a conclusão do estudo.

Um desafio a mais em relação à retenção de estudantes internacionais de pós-graduação está relacionado ao apoio financeiro e ao fato de que os estudantes dependem há muito tempo de pesquisas e de posições de professor-assistente fornecidos por seus departamentos. Uma década atrás, em 2006–2007, proporções praticamente iguais de estudantes internacionais de pós-graduação dependiam de recursos pessoais (45,4%) e de financiamento de faculdades e universidades (46,6%), principalmente na forma de assistentes de ensino e pesquisa. Uma década depois, a proporção de estudantes de pós-graduação financiando seus estudos principalmente por meios pessoais e familiares cresceu para 61%. Isto pode dever a uma combinação de razões, incluindo um número crescente de estudantes internacionais de mestrado que podem estar menos propensos a receber assistências mais comuns no nível de doutorado, bem como o declínio geral de auxílio para todos os estudantes de pós-graduação (nacionais e internacionais). Adicione a isso o fato de que o custo médio de uma educação de nível superior nos EUA para um estudante internacional que obtém mestrado em uma instituição pública aumentou 52%, entre 2008 e 2016, e 46% em instituições privadas.

Os efeitos multiplicadores dos estudantes internacionais de pós-graduação e o que eles trazem para o negócio do Ensino Superior dos EUA não podem ser subestimados. Uma recente análise de 2017 por Kevin Shih mostra que estudantes internacionais de pós-graduação ajudam a expandir a matrícula de estudantes nacionais de pós-graduação, ao mesmo tempo em que subsidiam a matrícula de estudantes domésticos. Para os estudantes de pós-graduação internacionais que permanecem, muitos continuam a alimentar a economia do conhecimento dos EUA. Por exemplo, uma proporção substancial de empresas no Vale do Silício foi fundada pelo que poderiam ser considerados novos empreendedores imigrantes – a maioria dos quais veio para os Estados Unidos como estudantes internacionais – e muitos dos ganhadores do Prêmio Nobel estabelecidos nos EUA também vieram para o país como estudantes internacionais de pós-graduação. Finalmente, aqueles que retornam a seus países de origem ajudam a estabelecer laços comerciais, diplomáticos e educacionais entre outros países e os Estados Unidos, especialmente na forma de pesquisas conjuntas e parcerias internacionais.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10372

O que um câmpus filial internacional é e o que não é: uma definição revisada

Stephen Wilkins e Laura E. Rumbley

Stephen Wilkins é professor associado de gestão de negócios na Universidade Britânica em Dubai, Emirados Árabes Unidos. E-mail: stephen.wilkins@buid.ac.ae. Laura E. Rumbley é professora assistente da prática e diretora associada do Centro para o Ensino Superior Internacional, Boston College, EUA. E-mail: rumbley@bc.edu.

De acordo com o Observatório do Ensino Superior Sem Fronteiras (OBHE) e o Time de Pesquisa Educacional Transfronteiriça (C-BERT), havia 263 câmpus internacionais

operando em todo o mundo no final de 2017. Embora o câmpus filial internacional tenha se tornado parte integrante do cenário do Ensino Superior transfronteiriço – e definições do fenômeno tenham sido elaboradas pelo OBHE, C-BERT e HESA (Agência de Estatísticas do Ensino Superior no Reino Unido), ainda há um debate sobre o que um câmpus filial internacional realmente é.

Em qualquer campo acadêmico, os pesquisadores precisam usar as mesmas terminologias e definições, caso contrário, o significado está sujeito a mal-entendidos entre os leitores e as comparações de descobertas tornam-se, ao menos até certo ponto, inúteis. Assim, esclarecer o que um câmpus filial internacional é, e o que não é, requer mais atenção.

A definição omite certas características-chave que são vitais para a essência do que é uma filial, notadamente como os termos "filial" e "câmpus" são usados nos negócios e no Ensino Superior.

Avançando a definição atual

Durante os últimos anos, a definição de câmpus filiais internacionais usada com mais frequência por pesquisadores é a do C-BERT, que foi ligeiramente modificada no relatório OBHE/C-BERT de novembro de 2016 sobre os câmpus filiais internacionais da seguinte forma:

"Uma entidade que pertence, pelo menos em parte, a uma instituição estrangeira de ensino; operada em nome da instituição estrangeira de ensino; e fornece todo um programa acadêmico, substancialmente no local, levando a um diploma concedido pela instituição estrangeira de ensino."

Esta definição proporcionou um ponto de partida sólido para os pesquisadores. No entanto, omite certas características-chave que são vitais para a essência do que é uma filial, notadamente como os termos "filial" e "câmpus" são usados nos negócios e no Ensino Superior. Embora os câmpus filiais internacionais geralmente não sejam considerados empresas, eles são partes de empresas multinacionais (EMNs), porque o termo "EMN" refere-se a qualquer organização que atue no investimento estrangeiro direto (IED) e que opere em vários países. Termos e conceitos de negócios podem nos ajudar a entender o que é um câmpus filial internacional, de modo que uma definição mais clara e implementável possa ser desenvolvida.

A definição OBHE/C-BERT de câmpus filial internacional não apenas omite certas características-chave, mas também especifica critérios desnecessários. Nos negócios, um banco, hotel ou empresa de varejo nem sempre oferece exatamente os mesmos produtos e serviços em cada filial; da mesma forma, parece desnecessário insistir que um câmpus no exterior "forneça todo um programa acadêmico" ou um que "leve a um diploma" para que seja categorizado como um câmpus filial internacional. De fato, há uma gama de possibilidades que podem ser consideradas. A programação oferecida aos estudantes matriculados nos câmpus filiais deve levar o nome da instituição estrangeira, mas não deve abranger os centros de estudo no exterior, que são destinados principalmente a proporcionar uma experiência de estudo de curto prazo para estudantes do câmpus principal da instituição.

Principais características

Uma compreensão aprimorada dos câmpus filiais internacionais reconhece várias características principais, conforme descrito abaixo.

- **Propriedade, um critério-chave:** os câmpus filiais internacionais são de propriedade, pelo menos em parte, de uma instituição de Ensino Superior estrangeira específica. Instituições apoiadas por meios estrangeiros, como a Universidade Americana de Beirute ou a Universidade Britânica em Dubai, não são câmpus filiais internacionais, uma vez que são instituições tipicamente privadas que adotaram um sistema de Ensino Superior estrangeiro, o que frequentemente envolve credenciamento de organizações estrangeiras. Confederações ou sistemas educacionais, como a Universidade Islâmica de Azad, que tem quatro câmpus fora do Irã, também não devem ser considerados câmpus filiais, já que não há um câmpus "pai" claro.
- **O objetivo final é importante:** EMNs fazem investimentos em países estrangeiros, geralmente para estabelecer operações nesses países. Se a instituição de origem recebe apenas uma taxa fixa ou uma comissão com base nas matrículas dos alunos, fica claro que a instituição de origem não é "proprietária" da operação estrangeira e não é um câmpus filial.
- **O controle substancial é crítico:** a instituição central pode não ser dona de fato da terra ou das instalações de onde a filial opera, mas possui a marca e é responsável pelos currículos e pela acreditação de prêmios. Embora os governos dos países anfitriões possam fornecer o investimento financeiro necessário para estabelecer filiais – como Abu Dhabi fez para a Universidade de Nova York e a Paris-Sorbonne –, quando um verdadeiro câmpus filial é estabelecido, a instituição central tem controle, pelo menos até certo ponto, sobre decisões como escala de operações, currículos e nomeações do corpo docente. Também é responsável por padrões acadêmicos e garantia de qualidade.
- **Parcerias:** Se um câmpus estrangeiro é realmente um câmpus filial internacional, ele será reconhecido como tal nos sites das instituições centrais e das filiais. Por exemplo, o site da Universidade de

Westminster refere-se à Universidade Internacional de Westminster, em Tashkent, como uma instituição parceira, não como um câmpus filial. Da mesma forma, a Universidade Xi'an Jiaotong–Liverpool na China e Yale–NUS College em Cingapura, ambos resultantes de parcerias, não são descritos por nenhuma das instituições fundadoras como um câmpus filial. No entanto, alguns câmpus filiais têm uma estrutura de propriedade de parceria. Os parceiros podem ser empresários privados, empresas com fins lucrativos ou organizações sem fins lucrativos. Por exemplo, o câmpus da Heriot-Watt em Dubai é de propriedade conjunta de uma empresa chamada Study World. Os lucros resultantes das operações do câmpus são compartilhados entre as duas organizações.

- **A necessidade de um câmpus:** por fim, para ser reconhecido como um câmpus filial, a infraestrutura da instituição deve se encaixar na definição de um câmpus. A palavra "câmpus" refere-se aos terrenos e às edificações de uma instituição educacional e sugere que os alunos recebam uma certa experiência estudantil. No entanto, muitas universidades administram postos avançados estrangeiros que oferecem apenas uma única qualificação, ou um número muito pequeno de qualificações, operando a partir de um punhado de salas em um bloco de escritórios, enquanto outras empregam nenhum corpo docente em tempo integral no país anfitrião. No mínimo, os alunos de um câmpus filial devem ter acesso a uma biblioteca, um laboratório de informática de acesso aberto e instalações para refeições.

Definição revisada e seguindo em frente

Esta compreensão refinada dos câmpus filiais internacionais sugere uma nova definição de trabalho para o campo, que fala sobre os elementos-chave que devem idealmente enquadrar o fenômeno:

"Um câmpus filial internacional é uma entidade que pertence, pelo menos em parte, a uma instituição de Ensino Superior estrangeira específica, que tem algum grau de responsabilidade pela estratégia geral e garantia de qualidade do câmpus filial. O câmpus filial opera sob o nome da instituição estrangeira e oferece programas e/ou credenciais que levam o nome da instituição estrangeira. A filial tem infraestrutura básica, como uma biblioteca, um laboratório de informática de acesso aberto e instalações para refeições, e, no geral, os alunos da filial têm uma experiência estudantil semelhante à experiência dos alunos do câmpus central."

O Ensino Superior transnacional opera em uma miríade de formas e modos. Embora este artigo tenha identificado algumas das principais características de um câmpus filial internacional, esses câmpus estão longe de serem homogêneos. Por exemplo, câmpus compartilhados existem em países como a Malásia e os Emirados Árabes Unidos, onde várias instituições compartilham infraestrutura, como instalações para alimentação e esportes. Assim, enquanto a nossa definição proposta possa ser uma melhoria em relação às definições existentes, um grau de julgamento pessoal sempre será necessário para classificar determinados câmpus.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10379

Câmpus filiais internacionais: fatores de sucesso

Richard Garrett

Richard Garrett é diretor, Observatório do Ensino Superior Sem Fronteiras. E-mail: richard.garrett@i-graduate.org.

Em novembro de 2017, o Observatório do Ensino Superior Sem Fronteiras (OBHE), um *think tank* preocupado com educação transnacional, aprendizado online e outras inovações, publicou a segunda parte de seu último relatório sobre os câmpus filiais internacionais (CFIs). A primeira parte, focada nos números dos CFIs, foi publicada em novembro de 2016 e abordada na *Ensino Superior Internacional*, na primavera de 2017. As duas partes do relatório foram produzidas em conjunto com o Time de Pesquisa Educacional Transfronteiriça (C-BERT) da Universidade Estadual de Nova York, em Albany, e na Universidade Estadual da Pensilvânia. O Observatório e o C-BERT são as duas principais autoridades mundiais em câmpus filiais internacionais. Nossa definição de um câmpus filial internacional é "uma entidade que pertence, pelo menos em parte, a uma instituição estrangeira de ensino; operada em nome da instituição estrangeira de ensino; e fornece todo um programa acadêmico, substancialmente no local, levando a um diploma concedido pela instituição estrangeira de ensino".

A segunda parte do relatório considera os fatores de sucesso dos câmpus filiais internacionais já amadurecidos. Com base em entrevistas minuciosas com líderes em CFIs selecionados, esta examina a sua evolução organizacional, relação com a instituição central e suas expectativas e resultados, identificando e discutindo os modelos e práticas que foram críticos para sua operação a longo prazo. O relatório também inclui uma lista completa e atualizada de CFIs conhecidos que estão em operação, juntamente com dados sobre o ano estabelecido, número de programas oferecidos, número de alunos (quando disponível) e de CFIs

atualmente em desenvolvimento.

O crescimento dos CFIs continua, com o número de câmpus filiais internacionais em todo o mundo chegando a 263 no final de 2017. Cerca da metade (130) dessas instituições tem pelo menos dez anos de idade. O fato de 133 CFIs terem sido criados mais recentemente indica que os CFIs continuam a ser uma forma relevante e sedutora de educação transnacional, apesar do investimento e dos riscos envolvidos. A ambição por trás de muitos CFIs torna-os particularmente fascinantes. Poucas pesquisas foram feitas, até o momento, sobre os fatores que contribuíram para o sucesso a longo prazo e a sustentabilidade dos câmpus filiais internacionais.

O novo relatório considera oito CFIs já amadurecidos fundados por instituições localizadas na Austrália, França, Reino Unido e Estados Unidos, com CFIs na Áustria, Bélgica, China, França, Malásia, Cingapura, Suíça, Emirados Árabes Unidos e Vietnã: Universidade Curtin (Universidade Curtin, Malásia); Faculdade de Administração de Empresas da ESSEC (ESSEC Ásia-Pacífico); Instituto de Tecnologia da Geórgia (Georgia Tech–Lorraine); Universidade Heriot-Watt (Universidade Heriot-Watt Dubai); Instituto Real de Tecnologia de Melbourne (RMIT Vietnã); Universidade de Kent (Faculdade de Estudos Internacionais de Bruxelas, Universidade de Kent); Universidade de Nottingham (Universidade de Nottingham Ningbo China; Universidade de Nottingham, Câmpus da Malásia); Universidade Webster (Universidade Webster, Câmpus de Genebra; Universidade Webster, Câmpus de Viena).

Líderes de câmpus já amadurecidos enfatizam a importância de ter relações de trabalho positivas com reguladores locais e cumprir as regulamentações locais.

Entrevistas minuciosas com líderes das instituições e de câmpus filiais, combinadas com informações fornecidas pelas instituições e publicamente disponíveis, permitiram uma compreensão multifacetada dos elementos que contribuíram para o sucesso e operação sustentável desses CFIs. Principais fatores de sucesso e pontos de evolução incluem:

Integração institucional

- **Origens:** CFIs geralmente se originam de um desejo de melhorar a reputação global, embora conexões pessoais e timing frequentemente desempenhem um forte papel. A maioria das instituições centrais já tem experiência em parcerias internacionais e opera além das fronteiras.
- **Integração institucional:** Em todos os casos, o CFI tem forte apoio dos mais altos níveis da universidade e está integrado às funções acadêmicas e administrativas da instituição, em vez de ser isolado e totalmente separado.
- **Autodefinição:** Nenhum dos líderes do CFI entrevistados usa o termo "câmpus filial" em sua autodefinição; a maioria prefere a terminologia que enfatiza uma única instituição com uma presença internacional.
- **Liderança colaborativa:** Existe uma estreita relação entre os líderes do câmpus central e os líderes dos câmpus filiais, com contato constante entre os dois. A tomada de decisão é frequentemente um processo colaborativo, com alguma autonomia do CFI.
- **Medindo o sucesso:** O progresso é acompanhado, monitorado e apoiado pelo câmpus central, embora o CFI opere com um certo grau de autonomia para atingir seus objetivos específicos.

Apoio e recursos do país anfitrião

- **Relacionamento em evolução:** A relação com o parceiro local e/ou governo do país anfitrião evolui ao longo do tempo. Por exemplo, a Autoridade de Conhecimento e Desenvolvimento Humano (KHDA), autoridade reguladora e de garantia de qualidade educacional do governo dos Emirados Árabes Unidos, não existia quando a Heriot-Watt Dubai foi fundada em 2005, embora as duas entidades agora trabalhem juntas de perto. As relações com os parceiros operacionais locais adaptam-se às necessidades e capacidades em mudança.
- **Finanças e recursos:** O foco da central e da filial é na qualidade antes do lucro, mas a sustentabilidade financeira é obviamente o objetivo. Alguns câmpus operaram com prejuízo ou foram subsidiados pela instituição central durante determinados períodos. É a norma que algumas ou todas as receitas líquidas sejam reinvestidas no câmpus. Em alguns casos, as restrições do governo anfitrião também são um fator.
- **Localidade:** Os CFIs tendem a estar localizados próximos de outros CFIs ou outros centros de educação transnacional, ou têm justificativas específicas para localização em outros lugares, tais como conexões locais ou razões focadas em missões.

Ambiente regulatório e acadêmico

- **Cooperação:** Líderes de câmpus já amadurecidos enfatizam a importância de ter relações de trabalho positivas com reguladores locais e cumprir as regulamentações locais.
- **Pesquisa:** A pesquisa, se conduzida, é uma função das necessidades e capacidades dos contextos locais, regionais e nacionais. Existe uma

colaboração ativa entre os câmpus centrais e as filiais que conduzem pesquisas.

- **Docência e funcionários:** Com o passar do tempo, há uma clara preferência em usar o corpo docente do país e evitar o modelo de "corpo docente voador". Os CFIs já amadurecidos introduziram o desenvolvimento de pessoal acadêmico e elementos das práticas acadêmicas do país de origem, especialmente em torno da pedagogia e da avaliação da aprendizagem dos alunos.
- **Relações com ex-alunos:** Acompanhar e envolver os ex-alunos de CFIs é reconhecida como uma dimensão-chave do sucesso a longo prazo, mas normalmente está em um estágio inicial.

Experiência estudantil

- **Corpo estudantil:** Os líderes de CFIs veem seus alunos como sendo internacionais ou de mentalidade internacional, abertos a novos modelos de educação. Os CFIs tendem a receber um grande número de estudantes internacionais e locais, dependendo do país anfitrião.
- **Replicação relativa:** As instituições insistem em padrões e práticas acadêmicas consistentes entre o câmpus central e todos os CFIs. Outras áreas (experiência do aluno, ofertas de programas, estruturas de anuidades, modelos de pessoal, etc.) podem ser mais diversificadas, de acordo com as necessidades e normas locais.
- **Mobilidade estudantil:** Embora a mobilidade estudantil entre os locais institucionais seja geralmente um pilar da estratégia de um CFI, ela nem sempre é tão ativa quanto o desejado e é frequentemente distorcida em uma direção.
- **Oferta online:** Existe potencial para usar tecnologias on-line para vincular alunos e programas acadêmicos entre localidades, mas esse é um componente menor dos modelos oferecidos atualmente.

O relatório completo – com 90 páginas – oferece muito mais detalhes sobre os oito CFIs já amadurecidos estudados, incluindo citações das entrevistas com líderes institucionais e dos câmpus. Ambas as partes do relatório sobre CFIs são gratuitas para os membros do Observatório e estão disponíveis para compra para não-membros. Por favor, entre em contato com info@obhe.org para detalhes de login ou para comprar o relatório.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10374

Dívida estudantil nos Estados Unidos: retórica *versus* realidade

Sandy Baum

Sandy Baum é pesquisadora no Instituto Urbano, Washington, DC, EUA. E-mail: sbaum@urban.org.

A ideia da dívida estudantil "esmagando uma geração" permeia as discussões sobre o Ensino Superior nos Estados Unidos. Histórias sobre ex-alunos que têm dificuldades com grandes dívidas e salários baixos recebem muita cobertura da imprensa, e os candidatos políticos prometem tornar a faculdade “livre da dívida”. Existem, de fato, problemas sistêmicos significativos no sistema de Ensino Superior, mas a maioria das histórias que ganham atenção são atípicas. A crise real é obscurecida por pedidos para aliviar os encargos dos jovens recém-formados, que estão, na verdade, entre os grupos com as perspectivas de vida mais promissoras.

Por causa da associação entre níveis mais altos de educação e renda mais alta, os detentores de dívida estudantil tendem a ser relativamente ricos. Em 2013, 25% das famílias com os maiores rendimentos detinha quase metade de todas as dívidas estudantis pendentes. Enquanto 25% dos lares com as rendas mais baixas detinha 11% da dívida. As pessoas que estão tendo mais problemas para sobreviver são aquelas que não foram para a faculdade e talvez nem tenham se formado no Ensino Médio. Alguns tomadores de empréstimos estudantis enfrentam problemas muito sérios que as políticas públicas devem abordar. Mas algumas propostas para o alívio geral da dívida estudantil proporcionariam os maiores benefícios para indivíduos com salários relativamente altos.

A ideia da dívida estudantil "esmagando uma geração" permeia as discussões sobre o Ensino Superior nos Estados Unidos.

Fatos básicos sobre a dívida estudantil

A imprensa encontra estudantes com quantidades impressionantes de dívidas e poucas perspectivas de emprego, mas dois terços dos mutuários com dívidas pendentes de empréstimos estudantis devem menos de US$ 25 mil. Apenas 5% deve até US$ 100 mil. Dois terços dos estudantes que se formam com dívidas de US$ 50 mil ou mais e 94% dos que têm dívidas de US$ 100 mil ou mais têm pós-graduação. A dívida média dos recebedores de

bacharelado em 2015-2016, em faculdades e universidades públicas e privadas sem fins lucrativos, que tomaram empréstimos estudantis, era de US$ 28.400; cerca de 40% não tomou empréstimos. À luz do fato de que as rendas médias daqueles entre 25 e 34 anos com diplomas de bacharel foram US$ 18.900 mais altas do que a renda média daqueles com apenas um diploma do Ensino Médio em 2015, essa não é uma quantia assustadora.

Os níveis de dívida, no entanto, cresceram rapidamente. Entre 2003-2004 e 2011-2012, a proporção de bacharéis nos Estados Unidos que havia tomado empréstimos de US$ 40 mil (em 2012) ou mais aumentou de 2% para 18%, passando de 1% para 12% em faculdades e universidades públicas (que concede quase dois terços de todos os diplomas de bacharelado) e de 4% a 48% no setor com fins lucrativos (que concedeu 8% dos diplomas de bacharel em 2011-2012).

Falar sobre uma "crise da dívida estudantil" falha em diferenciar os grupos de alunos. Por exemplo, apenas 11% dos estudantes que concluíram o bacharelado em 2011-2012, quando tinham 23 anos ou menos, tomou emprestado até US$ 40 mil, mas cerca de 30% dos que completaram seus estudos com 30 anos ou mais acumulou essa dívida. Os bacharéis negros têm muito menos probabilidade de se formarem sem dívidas e são muito mais propensos a tomarem empréstimos de US$ 40 mil ou mais do que os membros de outros grupos raciais/étnicos. Fatores contribuintes provavelmente incluem menor renda e riqueza entre famílias negras, mais tempo para se formar e matrículas desproporcionais em instituições com fins lucrativos entre estudantes negros.

Quando os devedores não pagam suas dívidas

As opções federais de pagamento de empréstimos estudantis orientadas por renda, das quais agora participa um quarto de todos os mutuários, limitam os pagamentos mensais a valores acessíveis. Mas, ao contrário dos estudantes de outros países, os estudantes americanos têm que superar obstáculos burocráticos consideráveis para se inscrever nesses programas e muitos tomadores de empréstimos continuam inadimplentes.

As taxas de inadimplência são mais altas para aqueles com os níveis mais baixos de dívida; dois terços dos inadimplentes entram em amortização devendo US$ 10 mil ou menos. As taxas de inadimplência são duas a três vezes mais altas entre os mutuários que não concluíram um curso ou que não obtiveram um certificado do que entre aqueles que se formaram. Elas são muito mais altas entre os estudantes que tomaram empréstimos para se matricular em cursos de dois anos em instituições públicas com fins lucrativos do que entre estudantes que se matriculam em cursos de quatro anos em faculdades e universidades públicas ou privadas sem fins lucrativos. Novamente, não são os estudantes universitários tradicionais que frequentemente figuram na primeira página do jornal, mas os estudantes não-tradicionais – estudantes mais velhos e independentes que buscam preparação ocupacional, que têm maior probabilidade de encontrar problemas para pagar a dívida.

Soluções promissoras

A narrativa alarmista sobre a dívida estudantil distrai o foco para longe de problemas sérios que poderiam ser resolvidos sem ter de transformar totalmente o sistema de financiamento do Ensino Superior, ou arbitrariamente e desproporcionalmente transferir fardos das pessoas que mais se beneficiam com o Ensino Superior para os contribuintes em geral. Muitos estudantes tomam empréstimos para se matricular em faculdades e programas dos quais é improvável que se graduem e/ou que, mesmo se graduarem, provavelmente não levarão a resultados positivos no mercado de trabalho. A recente recessão exacerbou os problemas. Muitos adultos que não conseguiam emprego voltavam para a escola, frequentemente para instituições caras com fins lucrativos. Os preços das faculdades públicas aumentaram rapidamente e as famílias foram menos capazes de sustentar os estudantes. E os estudantes que completaram a faculdade entraram na força de trabalho enquanto a economia estava fraca e o desemprego estava alto.

Algumas opções políticas bem-direcionadas seriam mais justas e mais eficientes do que as políticas gerais de alívio da dívida. Os estudantes dos EUA precisam de uma preparação acadêmica mais sólida antes da faculdade, melhor orientação sobre a escolha de faculdades e programas, melhor fiscalização da qualidade do ensino pós-secundário e melhores sistemas de apoio ao estudante. Os Estados Unidos precisam de regras mais rígidas para a elegibilidade institucional para programas federais de auxílio estudantil e incentivos mais fortes para que as instituições melhorem o desempenho e reduzam os níveis de dívida estudantil. Devemos limitar os empréstimos através de limites mais baixos destes para estudantes de meio-período e monitorar os estudantes nas instituições, de modo que eles não acumulem mais e mais dívidas sem qualquer progresso em direção a uma credencial. E devemos parar de permitir que alunos de pós-graduação e pais de universitários tomem empréstimos para cobrir todas as suas despesas, não importando quão altos sejam esses custos.

Os Estados Unidos precisam de um plano único de pagamento de dívida baseado na renda, no qual os tomadores de empréstimos seriam automaticamente colocados e através dos quais os pagamentos seriam retidos dos contracheques, na mesma linha dos sistemas que já existem em vários outros países. Perdoar contas não-pagas após um período de tempo definido é razoável, mas os termos devem ser definidos para que a maioria dos mutuários paguem tudo o que devem. O total de pagamentos deve ter alguma relação com o total emprestado e deve haver limites no valor da dívida que pode ser perdoada.

Conclusão

A dívida dos estudantes está prejudicando gravemente muitos ex-alunos. Mas a extensão federal do crédito aos estudantes de graduação possibilita que muitos indivíduos, particularmente aqueles com recursos financeiros limitados,

possam buscar estudos pós-secundários, matricular-se em uma faculdade apropriada e ter sucesso. Algumas políticas para aliviar os encargos da dívida que parecem progressivas podem, na verdade, desviar os subsídios daqueles que mais precisam deles.

Os mutuários que mais lutam com a dívida estudantil são aqueles que emprestaram quantias relativamente pequenas, mas não ganharam credenciais de valor no mercado de trabalho. Perdoar toda a dívida ou mesmo baixar as taxas de juros dessa dívida proporcionará o maior benefício para as pessoas que realmente não precisam da ajuda. Ninguém deve tomar dinheiro emprestado para ir a uma instituição pós-secundária com uma péssima taxa de graduação ou com resultados insatisfatórios de trabalho para aqueles que se formam – ninguém deve dedicar tempo e esforço a tal instituição, mesmo que não exija empréstimo. Isso não significa que todo empréstimo para a faculdade seja ruim. Só precisa ser cauteloso e bem-informado.

Criar oportunidades de educação de alta qualidade requer recursos significativos. Alguém tem que pagar. Os alunos são e devem ser responsáveis por uma parte desse financiamento. Reconhecer essa realidade e trabalhar para desenvolver um sistema que tanto prepare quanto proteja as pessoas que buscam investir em si mesmas por meio da educação pós-secundária deve estar no topo da agenda política nacional.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10381

Empréstimos baseados na renda: não são uma solução milagrosa

Ariane de Gayardon

Ariane de Gayardon é pesquisadora no Instituto do Centro de Educação para o Ensino Superior Global, University College London, Reino Unido. E-mail: a.gayardon@ucl.ac.uk.

Com a massificação e os crescentes custos da educação de nível superior, governos de todo o mundo têm de recorrer à partilha de custos para aliviar o peso do financiamento do Ensino Superior no Estado. Com o aumento das anuidades, no entanto, os governos precisam estruturar opções de financiamento, garantindo que estudantes de todos os estratos sociais tenham a oportunidade de acesso ao Ensino Superior. Isso levou à criação de empréstimos estudantis garantidos pelo governo.

Enquanto indivíduos são capazes de tomar empréstimos de bancos privados para financiar diferentes produtos, como casas e carros, o Ensino Superior raramente é um deles. Investir em estudantes é, na verdade, um investimento arriscado para os bancos em decorrência das altas taxas de inadimplência e da impossibilidade de recuperar o produto investido – como tomar posse de uma casa quando uma hipoteca não está mais sendo paga. Por estas razões, os governos têm de estar fortemente envolvidos na concessão de empréstimos estudantis.

Empréstimos baseados na renda

Empréstimos do governo para a educação geralmente tomam uma de duas formas: um empréstimo no estilo de uma hipoteca ou um empréstimo baseado na renda (EBR). No caso de um empréstimo ao estilo hipotecário, o indivíduo tem de reembolsar o valor total do seu empréstimo acrescido de juros durante um determinado período de tempo, levando a pagamentos mensais fixos obrigatórios. A principal desvantagem deste tipo de empréstimo é que o Ensino Superior não é garantia de que alguém tenha os meios para pagar – esses empréstimos podem levar a dificuldades de pagamento, inadimplência e, posteriormente, perda de crédito.

Os EBRs são projetados para propor uma opção mais justa para os alunos. O pagamento dos empréstimos está atrelado ao rendimento, com os indivíduos pagando com uma parte da sua renda, geralmente por um período fixo de tempo. Isso é uma garantia contra elevados encargos de amortização. Também elimina a inadimplência, pois os governos perdoam automaticamente as dívidas pendentes após o término do período de pagamento: isso é chamado de "crédito oculto". Por esses motivos, os EBRs têm muitos defensores em todo o mundo: eles são vistos como uma maneira de fornecer acesso gratuito ao Ensino Superior no ponto de ingresso e garantir uma amortização suave e equitativa.

O que está acontecendo atualmente?

Em 2017, entretanto, ocorreram debates cada vez mais intensos sobre o financiamento do Ensino Superior em três países importantes para os EBRs: Austrália, Inglaterra e Nova Zelândia. Examinar as questões relevantes e aprender com elas é importante em um momento em que a dívida estudantil está aumentando, levando a um renascimento do conceito de Ensino Superior gratuito.

A Austrália está paralisada politicamente em relação ao financiamento do Ensino Superior por causa do equilíbrio de poder no Senado, que tem sido incapaz de aprovar qualquer legislação sobre financiamento do Ensino Superior desde 2013. As propostas legislativas fracassadas nos últimos anos incluem a desregulamentação de anuidades, reduzir o limiar da renda de amortização e introduzir uma taxa de empréstimo estudantil. Todas essas propostas visam reduzir as despesas do Programa de Empréstimo para o Ensino Superior (HELP) para garantir a sua sustentabilidade. Em dezembro de 2017, o governo adotou uma medida radical ao incluir reformas no financiamento do Ensino Superior no orçamento de 2018.

O que os exemplos desses três países nos mostram é que sistemas com EBRs também estão propensos a problemas e decisões políticas questionáveis.

As reformas reduziram o limiar do pagamento da dívida em AU$ 11.000 (US$ 9.000), o que terá um impacto negativo nos indivíduos com renda mais baixa, e congelou os orçamentos universitários por dois anos, reduzindo a capacidade institucional de financiar os estudantes. A decisão do governo australiano de passar essas mudanças como parte do orçamento é um testemunho direto de sua incapacidade de sustentar o sistema atual.

A Inglaterra também foi sobrecarregada por debates sobre financiamento do Ensino Superior desde que o Partido Trabalhista recuperou popularidade graças a uma proposta para tornar gratuito o Ensino Superior, um sinal do descontentamento geral com os custos crescentes do Ensino Superior e com o aumento dos níveis de endividamento por empréstimos estudantis. Entre as questões em discussão na Inglaterra: o fato de que a proteção financeira proporcionada pelas EBRs levou a uma inflação do teto das anuidades, de £ 1.000 (US$ 1.400), sujeito a condição de recurso, em 1998, para £ 9.250 (US$ 13.000) para todos, em 2017. A alta taxa de juros (até 3%, mais a inflação) que vigora durante o curso do estudante também contribui para aumentar os níveis de endividamento e o número de mutuários indignados. Além disso, a partir de 2016, subsídios desapareceram completamente e foram substituídos por empréstimos – uma medida financeira para reduzir o déficit nacional. Como resultado, os estudantes de baixa renda são agora os que se formam com a maior dívida – um sistema bastante retrógrado. Uma última questão que vale a pena mencionar é o colapso do número de estudantes de meio-período desde que o teto das anuidades foi aumentado em 2012, mostrando a inadequação do sistema de ajuda financeira para este tipo de estudante. Várias mudanças já foram feitas, incluindo o aumento do limiar de pagamento de amortização para aliviar o ônus da dívida, mas uma grande revisão do Ensino Superior está em andamento, e a maioria dos especialistas concorda que isso deve levar a mudanças definitivas no sistema de financiamento inglês, muito provavelmente com uma redução das anuidades.

Finalmente, a Nova Zelândia também tem lutado com dívidas de empréstimos estudantis e seu sistema de EBRs, como evidenciado por políticas contraditórias sobre juros adotadas nos anos 2000 e um aumento na taxa sobre o pagamento da dívida de 10% para 12% – muito maior do que na Inglaterra (9%) e Austrália (até 8%). Este debate concluiu com a eleição do atual governo em 2017, que está comprometido com a introdução do Ensino Superior gratuito, um afastamento radical do conceito dos EBRs.

Lições da Austrália, Inglaterra e Nova Zelândia

O que os exemplos desses três países nos mostram é que sistemas com EBRs também estão propensos a problemas e decisões políticas questionáveis. Estes casos nacionais também demonstram a necessidade de flexibilidade na implementação e especificações das EBRs, para poder adaptar o sistema a um contexto econômico e social em mudança. Além disso, nenhum sistema de EBR existe sem algum subsídio do governo para esses empréstimos que nunca são pagos na íntegra. Isso deve fazer parte do projeto desde o início, com uma decisão consciente do governo de subsidiar os alunos dessa maneira.

O que também é fácil de esquecer, quando se considera como os EBRs se encaixam economicamente no atual contexto do Ensino Superior, é que um EBR ainda é um empréstimo. Isso não apenas significa que o salário líquido do tomador do empréstimo é reduzido pelo pagamento deste, mas também que há implicações psicológicas vinculadas ao mero conceito de dívida. A aversão à dívida, em particular, é forte entre os indivíduos de baixo nível socioeconômico. Se a EBR é a única opção financeira, a participação desses estratos da sociedade pode cair. Esses indivíduos também são menos propensos a pagar seus empréstimos na íntegra e acabam sendo subsidiados pelo governo. Isso destaca a necessidade de projetar um sistema de auxílio financeiro justo, alcançando um equilíbrio entre um sistema de subsídio por recursos e um sistema de EBR bem-projetado, para melhor acomodar todos os tipos de estudantes.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10373

Ensino Superior privado africano: políticas progressistas e posturas ambivalentes

Wondwosen Tamrat e Damtew Teferra

Wondwosen Tamrat é professor-associado e presidente-fundador da Universidade St. Mary, Etiópia. E-mails: preswond@smuc.edu.et e wondwosentamrat@gmail.com. Damtew Teferra é professor de Ensino Superior, líder do Desenvolvimento do Ensino Superior e 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 crescimento do Ensino Superior privado (ESP) na África tem sido impulsionado principalmente por fatores como a incapacidade do setor público de atender demandas crescentes, pressão sobre as finanças públicas que exigem fontes alternativas de financiamento e políticas econômicas consequentes que levaram a reformas. Pelos padrões globais, o crescimento do setor de ESP na África permanece

baixo – atualmente pairando em torno de 20% do total de matrículas no Ensino Superior. No entanto, a importância do setor é fortemente sentida em termos de lidar com as deficiências do setor público, criar oportunidades de emprego, melhorar a eficiência gerencial e infundir uma cultura empreendedora na esfera do Ensino Superior tradicionalmente conservadora. O papel significativo que os governos desempenham através de legislações e políticas apropriadas continua a ser um dos fatores de alavancagem mais críticos em dar credibilidade e promover o crescimento do setor de ESP. No entanto, os argumentos contra o ESP têm sido igualmente fortes devido a uma série de controvérsias em torno do uso do dinheiro dos contribuintes em instituições privadas.

Argumentamos que, embora o apoio direto ao ESP possa ser difícil e, na maioria dos casos, controverso, uma forma indireta de apoio às IPESs, mesmo em contextos de recursos limitados como a África, poderia ajudar o setor a prosperar. Esses tipos de apoio, alguns dos quais nós consideramos progressistas, podem vir de várias formas, como indicam as experiências regionais aqui discutidas.

Empréstimos e bolsas de estudo

Empréstimos a estudantes e/ou instituições são formas comuns de apoio às IPESs, embora a implementação de mecanismos eficientes na África não tenha sido particularmente fácil. No Quênia, estudantes de universidades privadas autorizadas se beneficiam de empréstimos concedidos pelo Conselho de Empréstimos do Ensino Superior. Em Gana, o Fundo de Empréstimo para Estudantes fornece empréstimos a estudantes matriculados em instituições credenciadas – incluindo as IPESs. O Fundo de Empréstimos sem juros do Lesoto está aberto a todos os estudantes que tenham obtido a admissão nas IES. O Botswana oferece empréstimos estudantis e bolsas de estudo para estudantes matriculados em instituições privadas. Na Nigéria, os estudantes do ESP excluídos do fundo público de Ensino Superior podem ter acesso aos empréstimos operados pelo Banco de Educação da Nigéria. Os bancos na Namíbia oferecem empréstimos com garantia para o Ensino Superior a taxas comerciais. O Fundo Provincial de Bolsas de Moçambique é dedicado a estudantes pobres matriculados no setor público e em IPESs. Enquanto isso, na Etiópia, Malawi, Maurício, Uganda e Zimbábue, os empréstimos estudantis promovidos pelo governo são inexistentes ou excluem os estudantes das IPESs, embora recentemente o Ministério da Educação da Etiópia tenha começado a apoiar o pessoal acadêmico das IPESs para estudos em instituições públicas – concedendo remissão de anuidades.

Os empréstimos disponibilizados às instituições – com taxas de juros concessionais – são críticos em muitos aspectos. A Autoridade Educacional da Tanzânia incentiva a concessão de empréstimos e subsídios às IPESs para cobrir os custos de construção e reabilitação de instalações educacionais, para adquirir equipamentos educacionais e para desenvolver seus recursos humanos.

Argumentamos que, embora o apoio direto ao ESP possa ser difícil e, na maioria dos casos, controverso, uma forma indireta de apoio às IPESs, mesmo em contextos de recursos limitados como a África, poderia ajudar o setor a prosperar.

Em Moçambique, as IPESs têm direito a se beneficiar do Fundo de Melhoria de Qualidade e Inovação, que se dedica ao fortalecimento da capacidade institucional. No contexto etíope, no entanto, os acordos de empréstimo especial que são comuns para setores como manufatura e comércio de exportação ainda não estão disponíveis para o setor de ESP.

Empresas auxiliaries e tributação

No Quênia e na Tanzânia, os governos não fornecem subsídios diretos para as IPESs; no entanto, eles encorajam o setor privado a investir nessas instituições. As IPESs, no Quênia, são incentivadas a criar empresas auxiliares que se envolvam em atividades como agricultura, cantinas, livrarias, clínicas, lavanderia, carpintaria e locação de instalações para conferências. Na Tunísia, os incentivos governamentais para as IPESs incluem a oferta de subsídios que cobrem até 25% de seus custos totais de estabelecimento e 25% dos salários dos professores por um período de dez anos. A Etiópia anunciou recentemente o financiamento de pesquisa competitiva para instituições de Ensino Superior, mas ainda não está claro se as instituições privadas farão parte deste esquema.

Medidas de tributação favoráveis têm geralmente sido um meio comum de estimular o crescimento do ESP. A lei de investimento da Etiópia isenta as taxas alfandegárias sobre materiais de construção usados para instituições educacionais. Também permite a isenção do imposto de renda nos primeiros três anos; isso, no entanto, teve um efeito limitado devido à brevidade do período de gestação para tal investimento decolar. O governo de Gana anunciou recentemente que vai isentar as universidades privadas do imposto de 25% para empresas, para melhorar seus papéis no desenvolvimento nacional.

Fornecimento de terras

Os governos também podem ajudar as IPESs fornecendo terras gratuitamente ou com descontos ou aluguel. Isso é crucial, especialmente onde o custo da terra é exorbitante e as IPESs estão gastando uma quantidade excessiva de recursos para instalações alugadas. Em Uganda, o governo supostamente doou 300 acres de terra à Universidade de Mbale para ajudar a gerar renda adicional através de aluguéis. A experiência da Tunísia envolve a venda de parcelas de terra às IPESs por um dinar – como um gesto simbólico de apoio ao setor. A Etiópia também concedeu lotes de terra a muitas IPESs como incentivo ao

investimento.

Nivelando o campo regulatório

Nivelar o campo onde se encontram as instituições privadas e públicas de Ensino Superior é um caminho de política notavelmente progressista buscado pelos governos. No Egito, a Autoridade Nacional para Garantia da Qualidade e Acreditação da Educação atua como um órgão de credenciamento independente para todos os tipos e níveis de educação. O mesmo acontece com o Conselho Nacional de Acreditação de Gana, a Comissão de Ensino Superior do Quênia e o Conselho de Ensino Superior de Uganda, que regulam as instituições de Ensino Superior tanto privadas como públicas. O Conselho de Ensino Superior do Lesoto regula instituições públicas e privadas, apesar de suas diferenças na criação. No entanto, os requisitos de acreditação na Etiópia continuam a ser aplicáveis apenas às IPESs.

Conclusão

As IPESs crescerão e poderão até prosperar no cenário africano de Ensino Superior, à medida que a necessidade global e regional pelo Ensino Superior continua a aumentar. Portanto, é hora de mudar o discurso sobre as IPESs, juntamente com as realidades emergentes, para aproveitar seu potencial por meio de políticas favoráveis e progressistas. Políticas governamentais progressistas podem ser instrumentais no fomento das IPESs como parceiros efetivos nos esforços nacionais e regionais para o desenvolvimento social e econômico.

É claro que as promessas políticas do governo precisam ser honradas para que as intenções virem realidades – uma área onde os países africanos são frequentemente citados por ficarem aquém do esperado. Ainda assim, as IPESs africanas terão dificuldade em responder às expectativas sociais mais amplas sem um apoio substancial, tanto sob a forma de políticas como de ações reais. Da mesma forma, políticas progressistas para promover as IPESs devem ser implementadas meticulosamente, sem prejudicar o espírito competitivo que impulsiona os negócios privados.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10375

O crescimento sólido e sustentável do setor privado do México: qual é o papel do governo?

Jorge Arenas e Daniel C. Levy

Jorge Gamaliel Arenas Basurto é professor na Universidade das Américas Puebla, México. E-mail: jorge.arenas@udlap.mx. Daniel C. Levy é professor eminente da SUNY, Departamento de Política Educacional e Liderança, Universidade Estadual de Nova York em Albany. E-mail: dlevy@albany.edu.

O novo século já viu o número de matrículas do Ensino Superior privado (ESP) quase dobrar no México, chegando agora a um milhão de estudantes. Este é um aumento grande – mesmo que o crescimento da participação privada no total de matrículas, pairando pouco acima de 30%, seja modesto. Por várias razões sociais, econômicas e políticas básicas, a demanda por educação de nível superior com financiamento público continuou inabalável e o governo continuou respondendo liberalmente.

Mas qual é o papel do governo (nacional) no recente e impressionante crescimento do Ensino Superior *privado*? Enquanto a esquerda acusa o governo de tolerância excessiva em permitir a expansão privada inadequada, a direita (embora cronicamente reclamando de regulamentação restritiva) em sua maior parte ignora o papel do governo, ao invés disso atribuindo o crescimento do ESP a um saudável mercado privado de oferta e demanda. Na realidade, um erro é imaginar qualquer plano claro do governo a respeito do tamanho do setor do ESP, enquanto outro erro é ignorar o impacto do papel de fato do governo – tanto pela ação quanto pela falta dela. O governo na realidade facilitou o crescimento do ESP.

Como? Identificamos dois motores fundamentais: 1. a inação por parte governo, ou seja, a falta de uma política intencional em relação ao tamanho do ESP, e 2. a ação por parte do governo (políticas) voltada para a reforma do setor público. Neste caso, nem a inação nem a ação são projetadas para facilitar o crescimento do ESP, mas cada uma delas resulta nisso. A inação por parte do governo deixou um amplo espaço do Ensino Superior livre para atividades privadas – e os fornecedores privados exploraram vigorosamente as oportunidades. Enquanto isso, a ação por parte do governo, paradoxalmente, tornou o setor público menos atraente.

Inação por parte do governo permitindo a ação privada

A falta de ação por parte do governo não é algo novo. O ponto aqui é a acomodação contínua e benigna do setor privado pelo governo ou "permissividade", nas palavras dos críticos. Isso permitiu que instituições privadas se formassem, se tornassem licenciadas para a operação e funcionassem legalmente. As regulamentações restritivas continuam limitadas, tornando talvez tão fácil fundar uma universidade privada quanto abrir uma *tortilleria*. Uma série de novas regulamentações em meados dos anos 1990 foi suficiente para despertar preocupação entre os prestadores do ESP, mas não se mostrou um ponto de virada decisivo. Instituições privadas de boa qualidade atendem às regulamentações governamentais com facilidade, enquanto outras encontram formas de contorná-las.

A exploração vigorosa pelo ESP do espaço livre assumiu recentemente novas formas: redes privadas, cadeias com fins lucrativos e serviços on-line. A educação on-line está crescendo rapidamente no nível de pós-graduação e 80%

desse crescimento é privado, mas aqui discutiremos apenas as redes e as cadeias.

A inação por parte do governo deixou um amplo espaço do Ensino Superior livre para atividades privadas – e os fornecedores privados exploraram vigorosamente as oportunidades.

Redes privadas no México existem em várias formas. A primeira começou com a fundação do U Tecmilenio pela famosa Tec de Monterrey, em 2002, que agora se estende por 29 câmpus em 18 estados. Redes católicas enraizadas em várias respeitáveis universidades católicas de elite na Cidade do México seguiram de perto. A Universidade Ibero-americana agora faz parte de uma rede jesuíta de sete instituições. Padrões semelhantes acontecem também com a (também católica) Universidade La Salle, com os Legionários de Cristo e com a Opus Dei. Esse aumento de redes religiosas não foi reportado na literatura global sobre o ESP e enfraquece qualquer argumento de que, pelo menos no México, o Ensino Superior religioso é apenas um vestígio remanescente do passado. Uma terceira onda de criação de redes tem sido a de um nível não-elite, incluindo a ampla e absorvedora de demandas Universidade Insurgentes; em nível intermediário, com forte orientação para o trabalho, estão as redes da UNITEC e da imensa Universidade del Valle. A robustez de todas essas redes privadas demonstra que, apesar da falta geral de planejamento do governo para o ESP e até mesmo para o Ensino Superior em geral, vários grupos privados fizeram seu próprio planejamento – e seguiram em frente.

A UNITEC e a Universidade del Valle também são exemplos de outra forma de expansão privada: internacional e com fins lucrativos. Dada a ambiguidade da legislação mexicana em relação a universidades com fins lucrativos, há muito tempo empresas têm sido donas de universidades sem fins lucrativos, pagando o aluguel de terrenos e instalações, comprando seu currículo e assim por diante. O que é novo é uma cadeia internacional estrangeira ser proprietária, ela própria focada no Ensino Superior. Facilmente a maior do México, assim como na América Latina e em todo o mundo, é a Laureate Education (que inclui a UNITEC e a Universidade del Valle em suas propriedades).

Reforma do setor público

Todas essas novas formas de ESP refletem uma vigorosa iniciativa privada. Em contraste, vamos nos voltar agora para a iniciativa do governo de reformar o setor *público*, onde podemos identificar três áreas salientes: avaliação, distribuição de campo de estudo e diversificação institucional além da universidade. Em cada uma dessas áreas, o objetivo tem sido tornar o Ensino Superior público um empreendimento mais racional do ponto de vista econômico. Mas cada iniciativa teve o efeito não-intencional de criar obstáculos à expansão pública e, nas duas últimas áreas, as reformas levaram os estudantes do setor público para o setor privado.

Avaliação: Nos anos 1990 e no novo século, o governo voltou-se contra a sua própria prática de longa data de repasse de fundos para o Ensino Superior público principalmente com base em números de matrículas ou precedentes, sem levar em conta o nível de desempenho. Isso tem sido um golpe para um grande alicerce da antes automática expansão do setor público, que agora depende em parte da avaliação de desempenho.

Distribuição do campo de estudo: Da mesma forma, o governo do México decidiu que deveria descontinuar o financiamento de campos de estudo tradicionalmente populares que, uma vez saturados por estudantes, minam o interesse público. Assim, o governo colocou cotas de admissão em Medicina, Engenharia Civil, Direito, Negócios e Administração de Empresas. Um resultado não-planejado, no entanto, tem sido que os estudantes, com o apoio de suas famílias, continuaram em sua maioria nos seus campos de estudo preferidos – em grande parte porque esses campos continuam a proporcionar uma renda melhor. Muitos candidatos que não conseguem entrar no campo de estudo desejado em universidades públicas se contentam com vagas em instituições privadas nestes mesmos campos.

Diversificação institucional: Da mesma forma, o governo decidiu que não deveria mais pagar automaticamente por um diploma *universitário* para a grande massa de estudantes do Ensino Superior. Dizia-se que tal "demanda excessiva" por estudos universitários seguia as tradições sociais, contribuindo para a saturação irracional no mercado de trabalho. Universidades públicas de prestígio já antes exclusivas agora chegaram a rejeitar até 90% dos candidatos. Além disso, o governo suspendeu a criação de universidades públicas e, de 1990 a 2009, criou 343 novas instituições de ensino técnico superior, incluindo instituições de programas de dois anos. Mas, como o mercado de trabalho continuava a pagar mais por formados em universidades do que por formados em instituições técnicas, os estudantes que não conseguiam ingressar em uma universidade pública geralmente optavam por uma universidade privada. Em 2017, o governo tentou compensar parcialmente esse fluxo de universidades públicas para universidades privadas, lançando o programa “Um Lugar para Você”, destinado a garantir uma “segunda chance” de acesso a uma universidade (pública ou privada) para aqueles que foram rejeitados por universidades públicas de alto nível.

Em suma, sem qualquer grande plano ou meta abrangente, o governo mexicano continua a permitir o crescimento privado na esfera da educação. O faz através de uma política geralmente leniente em relação ao setor privado e através de reformas do setor público que às vezes acabam promovendo o crescimento do setor privado – enquanto o setor privado aproveita bem a oportunidade para se expandir.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10383

Análise dos concorrentes no setor de Ensino Superior privado do Egito

Rami M. Ayoubi e Mohamed Loutfi

Rami M. Ayoubi é consultor de projetos, e Mohamed Loutfi é professor e pró-vice-reitor (Internacional), Universidade Metropolitana Cardiff, Reino Unido. E-mails: rayoubi@cardiffmet.ac.uk e mloutfi@cardiffmet.ac.uk.

A concorrência no mercado de Ensino Superior está mudando cada vez mais a atitude das universidades no setor. No Egito, a demanda por Ensino Superior está crescendo e o setor está passando por uma mudança considerável, com uma gama de novas instituições privadas se unindo a universidades já estabelecidas e financiadas pelo setor público. O setor de Ensino Superior no Egito testemunhou mudanças consideráveis desde o lançamento da Lei n. 101 em 1992 sobre a regulamentação das universidades privadas e da Lei n. 12 em 2009 sobre emendas para governar universidades privadas e nacionais (sem fins lucrativos). Ambas as leis contribuíram para introduzir o conceito de "competição por clientes" no setor de Ensino Superior egípcio.

O estabelecimento e a operação de universidades privadas com fins lucrativos no Egito são regulados pelo Conselho Supremo de Universidades Privadas, um órgão regulador do ministério do Ensino Superior, cujos membros incluem todos os presidentes de universidades privadas, além de alguns presidentes de universidades públicas. Em 2014–2015, havia 2.624.705 estudantes registrados no sistema de Ensino Superior, dos quais 110.859, ou 4,2%, frequentavam universidades privadas, uma pequena parte do número total. Em 2016, 24 universidades privadas com fins lucrativos estavam operando no Egito; suas principais fontes de renda são as anuidades. Essas universidades não recebem financiamento algum por parte do governo. Sendo financeiramente independentes, as instituições privadas de Ensino Superior têm plena autonomia financeira. As anuidades em instituições privadas de Ensino Superior são geralmente muito mais altas do que nas universidades públicas e são determinadas pelo conselho de cada universidade. Os estudantes geralmente escolhem universidades privadas por várias razões, principalmente relacionadas ao seu baixo desempenho acadêmico no Ensino Secundário, em comparação aos estudantes que escolhem universidades públicas.

Quatro categorias de competidores

Com base em dois critérios, preço (anuidades por estudante de graduação) e qualidade (reputação do pessoal acadêmico, sendo ela medida por publicações acadêmicas internacionais de qualidade indexadas no Scopus), e com base em pesquisa no Google por universidades privadas no Egito (com os seguintes critérios: 1. ensino total/parcial de cursos na língua inglesa; 2. acreditação total/parcial por universidades internacionais fora do Egito; 3. produção de pesquisa internacional no idioma inglês), realizamos uma análise entre as universidades egípcias privadas com fins lucrativos concorrentes entre si e identificamos quatro **segmentos de universidades, da seguinte forma:**

- **Segmento 1:** universidades de "maior qualidade–maior preço", com pessoal, pesquisas e instalações de alta qualidade. As anuidades médias para universidades nesta categoria excedem US$7.000. Encontramos três universidades neste segmento: a Universidade Americana do Cairo, a Academia Árabe de Ciência, Tecnologia e Transporte Marítimo e a Universidade Alemã do Cairo.
- **Segmento 2:** universidades de "maior qualidade–menor preço", com pessoal, pesquisas e instalações de alta qualidade, e anuidades mais baixas em comparação ao segmento 1. Dois bons exemplos de universidades nesse segmento são a Universidade Britânica do Egito e a Universidade do Nilo.
- **Segmento 3:** universidades de "menor qualidade–menor preço", com pessoal acadêmico, pesquisa e instalações de menor qualidade, e anuidades mais baixas em comparação ao segmento 1. As anuidades médias para universidades nessa categoria são inferiores a US$4.000. Constatamos que o tipo de alunos matriculados em universidades desse segmento é diferente dos alunos dos segmentos 1 e 2: possuem menor pontuação no Ensino Médio e pertencem a classes sociais mais baixas. Dezenove universidades podem ser encontradas neste segmento, incluindo a Universidade Misr de Ciência e Tecnologia; Universidade Internacional Misr; Universidade do Futuro; Universidade 6 de Outubro; Universidade Sinai; Academia El Shorouk; Universidade Pharos em Alexandria; a Universidade Francesa no Egito; Academia Moderna em Maadi; Intituto Francês de Arqueologia Oriental; Colégio Internacional Canadense; Universidade Canadense Al-Ahram.
- **Segmento 4:** instituições de "menor qualidade–maior preço", com pessoal acadêmico, pesquisa e instalações de menor qualidade, mas com anuidades semelhantes ao segmento 1. Nossa análise mostra que nenhuma das atuais universidades privadas do Egito está nesse segmento. No entanto, em teoria, algumas universidades podem, no futuro, ser categorizadas lá, quando o setor atingir uma maturidade suficiente

e se a Autoridade Nacional de Garantia da Qualidade e Acreditação do Ensino (NAQAAE) lançar um ranking universitário nacional.

Conclusão e possíveis desenvolvimentos futuros

As autoridades públicas no Egito reconhecem que, no futuro, o setor de Ensino Superior deve ter um papel fundamental no desenvolvimento do país. Dois objetivos principais são produzir formandos suficientes (ou seja, aumentar a demanda, levando ao aumento das anuidades) e melhorar a qualidade da pesquisa e desenvolvimento realizados por universidades privadas (ou seja, aumentar a qualidade geral). Esses dois objetivos são definidos em uma visão de dez anos do governo para transformar as universidades do Egito em organizações modernas, autônomas, com intensas atividades de pesquisa, orientadas para o mercado e centradas no aluno.

Sendo financeiramente independentes, as instituições privadas de Ensino Superior têm plena autonomia financeira.

Aparentemente, o governo egípcio está se esforçando para estabelecer mais universidades privadas nos segmentos 1 e 2 através de parcerias com provedores internacionais, principalmente universidades do Reino Unido. O futuro pode trazer algumas mudanças dramáticas para o setor. Alguns provedores atuais podem desaparecer do mercado, particularmente alguns do segmento 3. O aumento previsto de provedores nos segmentos 1 e 2 no mercado de Ensino Superior, com o apoio do governo egípcio, provavelmente marginalizará o papel das universidades no segmento 3 (que inclui a maioria das universidades privadas no Egito). Não prevemos que as universidades neste segmento tenham o potencial de migrar para os segmentos 1 ou 2, pois têm seu próprio tipo de clientes. Mas universidades dos segmentos 1 e 2 comprando as universidades do segmento 3 é um possível cenário nos próximos dez anos. Este cenário pode exigir que o governo pense em soluções alternativas para responder às antecipadas necessidades não-atendidas dos clientes do segmento 3.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10384

O fechamento da China? Possíveis implicações para universidades do mundo todo

Philip G. Altbach e Hans de Wit

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

A notícia de que a constituição da China receberá uma emenda para que o presidente Xi Jinping possa ser presidente além de seu segundo atual mandato é apenas a mais recente indicação da mudança política fundamental que está ocorrendo. Especialistas dizem que o presidente Xi acumulou o maior poder desde Mao Zedong e busca autoridade de longo prazo para levar adiante as suas políticas. Embora o Ensino Superior, a pesquisa e a internacionalização estejam longe de ser o centro dos desenvolvimentos políticos contemporâneos, eles serão inquestionavelmente afetados e podem até ser "danos colaterais".

Nas últimas décadas, vimos um crescimento impressionante na internacionalização do Ensino Superior, na mobilidade estudantil dentro e fora da China e na presença transfronteiriça de universidades estrangeiras em território chinês, tudo isso contribuindo para o estabelecimento de universidades de classe mundial e para a ascensão das universidades chinesas nos rankings. As mudanças atuais na liderança chinesa terão implicações duradouras tanto para o Ensino Superior chinês quanto para as relações acadêmicas da China com o resto do mundo, e podem afetar de forma séria o que foi alcançado até agora. É essencial que a comunidade do Ensino Superior, tanto dentro da China quanto globalmente, preste muita atenção aos prováveis prospectos.

Desenvolvimentos internos

Quando considerados em conjunto, desenvolvimentos recentes mostram uma mudança significativa no panorama acadêmico chinês do último meio século. A internet foi restringida, dificultando o acesso livre à informação. Redes Privadas Virtuais (VPNs) costumavam ser usadas para permitir o acesso razoavelmente fácil à Internet global para aqueles capazes de manipular o sistema – esse não é mais o caso. Além disso, muitos notaram que mais material considerado "delicado" foi eliminado da web na China. Enquanto tais restrições afetam mais diretamente as Ciências Sociais, toda a comunidade acadêmica é impactada tanto pela impressão quanto pela realidade da falta de acesso ao conhecimento do mundo.

Embora a supervisão de universidades pelo Partido Comunista tenha sido tradicionalmente uma parte central da governança acadêmica, ela foi recentemente fortalecida. O papel da educação ideológica como parte do currículo universitário foi reforçado, incluindo o "pensamento de Xi Jingping". Programas emergentes de educação liberal ao estilo americano em algumas das universidades de elite da China têm sido criticados, e alguns estão tentando pensar em

um nome menos "provocativo" e em talvez fazer mudanças no currículo relevante.

Reações externas

Houve também alguma reação contra aspectos das iniciativas internacionais do Ensino Superior da China. As críticas aos mais de 480 Institutos Confúcio, estabelecidos pelo governo chinês em todo o mundo e localizados principalmente em câmpus universitários, estão crescendo, e alguns até foram fechados pelas instituições anfitriãs. Houve também críticas ao que é visto por alguns como envolvimento chinês severo na África, inclusive no Ensino Superior. Uma grande controvérsia está ocorrendo na Austrália, onde agências chinesas são acusadas de tentar influenciar pesquisadores australianos que trabalham na China e de fazer parte de outras aparentes interferências, bem como pressionar os estudantes chineses naquele país, assim como em outros lugares, a espionar colegas estudantes e acadêmicos.

Embora a supervisão de universidades pelo Partido Comunista tenha sido tradicionalmente uma parte central da governança acadêmica, ela foi recentemente fortalecida.

Uma universidade holandesa cancelou um câmpus filial que estava sendo planejado na China depois que preocupações com a liberdade acadêmica foram levantadas na Holanda. E uma tempestade de protestos ocorreu quando uma proeminente editora britânica eliminou algum conteúdo de seus periódicos por terem sido considerados censuráveis pelas autoridades chinesas. O conteúdo foi restaurado após reclamações de acadêmicos ocidentais. O que é significativo aqui é que as autoridades chinesas estão cada vez mais tentando interferir no exterior – e que há uma resistência crescente por parte de acadêmicos e instituições ocidentais.

Implicações

É claro que as implicações mais importantes de um "fechamento" do Ensino Superior chinês serão nas universidades. Será mais difícil para as principais instituições alcançar um verdadeiro status de "classe mundial" se sua cultura acadêmica estiver repleta de restrições, problemas de acesso ao conhecimento e entraves ao surgimento de uma cultura acadêmica verdadeiramente livre e inovadora. Um ambiente acadêmico restritivo dificultará a atração de professores estrangeiros talentosos para trabalhar na China, e é provável que estudantes internacionais, especialmente no nível de pós-graduação, relutem em estudar na China.

Enquanto isso, há um aumento na taxa de retorno de estudantes e acadêmicos chineses que estudaram no exterior, de acordo com o presidente da Fundação Nacional de Ciências Naturais da China. "Apenas 10 anos atrás, o fluxo de talentos era de cerca de sete estudantes chineses que partiram para cada um que voltasse. Agora, são seis [estudantes] retornando a cada sete", ele disse, acrescentando: "A fuga de cérebros está quase no fim" (Times Higher Education, 1º de março de 2018). É improvável que esta tendência continue à medida que as circunstâncias mudam. Além disso, esse comentário limitou-se aos campos STEM e principalmente aos alunos de graduação. De acordo com a maioria das estatísticas, de 70% a mais de 80% dos chineses que possuem doutorado não está voltando para casa – um número que tem se mantido estável.

Conclusão

Depois de décadas tentando criar um ambiente acadêmico mais aberto, está claro que a China está mudando rapidamente de direção. A nova direção é inevitável, dados os recentes desenvolvimentos políticos. O investimento da China de bilhões de dólares na modernização de suas principais universidades para criar instituições de "classe mundial" pode, pelo menos em parte, ser colocado em risco. Os esforços de internacionalização da China nos últimos anos serão significativamente prejudicados. Os investimentos feitos por universidades ocidentais no desenvolvimento de câmpus filiais e outras relações acadêmicas na China podem estar sob ameaça – e muito provavelmente irão desacelerar. Os esforços da China para convencer os estudantes chineses que estudaram no exterior a retornar, particularmente aqueles nos níveis de mestrado e doutorado, terão menos sucesso, já que muitos questionarão o que está acontecendo com a vida acadêmica na China.

Após o Brexit, a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos e os desafios gerais do nacionalismo e do populismo no mundo, estamos entrando em território acadêmico desconhecido. A China, no entanto, é diferente. Existem poucas vozes dissidentes e nenhum desafio para a autoridade central. No final, podem ocorrer perdas em ambos os lados. As universidades chinesas serão seriamente prejudicadas em sua ascensão a padrões de classe mundial, a liberdade acadêmica estará mais longe do que nunca e a colaboração com as universidades ocidentais se tornará mais difícil. As autoridades chinesas parecem não se preocupar muito com esses riscos. Eles olham mais para o Ensino Superior em países emergentes e em desenvolvimento, que, como setor, talvez seja mais dependente da colaboração com a China. No final, a China pode acabar em uma gigantesca periferia.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10376

Teriam as universidades chinesas atingido um teto?

Alex Usher

Alex Usher é presidente da Associação de Estratégia de Ensino Superior, Toronto, Ontário, Canadá. E-mail: ausher@higheredstrategy.com.

Os investimentos massivos feitos pela República Popular da China no Ensino Superior são bem conhecidos. Desde a ascensão de Deng Xiaoping ao poder, em 1978, o país colocou uma enorme ênfase no desenvolvimento de suas capacidades científicas e tecnológicas, e as universidades têm sido centrais para esse esforço. Por quase 20 anos, o projeto "985" vem fornecendo bilhões de iuanes às principais instituições para torná-las de "classe mundial". Nas duas primeiras fases – isto é, de 1998 a 2007 – foram repassados cerca de 33 bilhões de iuanes para 39 universidades beneficiárias, ou cerca de US$ 13 bilhões em dólares atuais em paridade de poder de compra (PPC). No entanto, medir consistentemente a extensão desse investimento tem sido difícil, já que a China não relata os gastos com Ensino Superior à UNESCO e as universidades individuais têm sido tradicionalmente pouco transparentes sobre as suas finanças.

Portanto, é de um certo interesse que, em 2012, o governo chinês tenha publicado uma "diretiva de transparência" para o setor de Ensino Superior, que incluiu uma exigência de que as instituições publiquem algum tipo de relatório financeiro anual. A conformidade não foi de 100% e os dados não contêm um alto nível de detalhes; no entanto, na maioria das principais instituições, temos cinco anos completos dessas informações (2012–2016). E esses novos dados contam três histórias bastante importantes.

As principais universidades chinesas são ricas

A primeira é que as principais universidades chinesas – ou seja, as maiores das universidades do grupo "C9", conjunto às vezes descrito como a "*Ivy League* da China" – são realmente muito ricas, com poder financeiro comparável a algumas das principais instituições dos EUA. A maior instituição, a Universidade Tsinghua, teve gastos anuais de 13,7 bilhões iuanes em 2016, o que traduz para US$ 3,57 bilhões em PPC, mais do que o MIT (US$ 3,34 bilhões em 2014) e do que a Universidade de Yale (US$ 3,36 bilhões), em quantias brutas. A segunda maior instituição, a Universidade de Pequim, teve gastos de aproximadamente US$ 2,45 bilhões em 2016, o que a coloca praticamente na mesma categoria que a CalTech e que a Universidade Washington em St. Louis. A Universidade de Zhejiang e a Universidade Jiao Tong de Xangai, as duas próximas maiores, têm gastos de US$ 2,3 bilhões e US$ 2,1 bilhões, respectivamente. A Universidade de Fudan, em quinto lugar, tem gastos de US$ 1,5 bilhão, o que equivale aproximadamente aos da Universidade de Princeton.

Se examinarmos as despesas por aluno, os números das universidades chinesas continuam altos, mas talvez não tão impressionantes, variando de US$ 78.000 por estudante na Universidade Tsinghua a US$ 49.000 por estudante na Universidade de Zhejiang. Isso ainda está muito distante das grandes universidades públicas dos Estados Unidos, como a Universidade da Carolina do Norte (US$ 161.000) ou a Universidade da Virgínia (US$ 131.000), ou mesmo das maiores universidades nacionais japonesas, como a Universidade de Tóquio e a Universidade de Quioto (ambas US$ 100.000). Ainda assim, comparam-se favoravelmente com a Universidade da Califórnia em Berkeley (US$ 73.000), com o Instituto Karolinska da Suécia (US$ 75.000) ou com o ETH Zurique (US$ 63.000). E as principais universidades chinesas ficam bem acima das instituições mais ricas em países como o Canadá (Universidade da Colúmbia Britânica, US$ 53.000), Alemanha (Universidade de Bonn, US$ 43.000) ou Austrália (Universidade Nacional da Austrália, US$ 39.000).

A segunda história nos dados é que, em termos das fontes de renda, as principais instituições chinesas se parecem mais com as norte-americanas do que com as europeias.

Fontes de renda das principais universidades chinesas

A segunda história nos dados é que, em termos das fontes de renda, as principais instituições chinesas se parecem mais com as norte-americanas do que com as europeias. Em quatro das principais instituições – Universidade Jiao Tong de Xangai, Universidade Jiao Tong de Xi'an, Universidade Tsinghua e Universidade de Zhejiang – o dinheiro vindo de fontes públicas representa menos de 40% do orçamento total. Uma pequena parcela do restante vem de anuidades, mas a parte principal vem de renda externa, incluindo interesses empresariais como o imenso Grupo de Empresas Universitárias da Universidade Tsinghua. Isso não é diferente das instituições americanas, que frequentemente têm fluxos de renda enormes provenientes de fontes como hospitais, imóveis etc. Outras instituições chinesas têm maior grau de financiamento público, mas nenhuma do principal grupo de universidades "C9" recebe mais de 60% do seu financiamento de fontes públicas.

Principais universidades em desaceleração

A terceira história é que, desde 2012, houve pouquíssimo aumento nas finanças das universidades chinesas. Por exemplo, as despesas da Universidade Tsinghua por aluno caíram 3% entre 2012 e 2016, enquanto na Universidade de Zhejiang diminuíram 5%. A Universidade Jiao Tong de Xangai, por outro lado, viu seus gastos aumentarem em 7%. Despesas não estão diminuindo; em vez disso, a inflação e o número de estudantes estão, de certa forma, simplesmente aumentando mais rapidamente.

O fato é que as principais instituições na China agora são

tão grandes que mesmo os novos gastos públicos relativamente grandes provavelmente não farão muita diferença para o financiamento geral. Por exemplo, foi recentemente relatado no Caixin Global (um site online em inglês administrado pelo maior grupo de mídia de Pequim, de mesmo nome) que a Universidade Sun Yat-Sen receberia 480 milhões de iuanes (aproximadamente US$ 140 milhões em PPC) em novos fundos, como parte da recém-anunciada iniciativa "Classe Mundial Dupla" da China. No entanto, como o orçamento da universidade é atualmente de 6 bilhões de iuanes (US$ 1,76 bilhão), isso representa um aumento de não mais do que 8%. Dada a inflação e o crescimento do número de estudantes, isso equivale a não mais do que um ou dois anos de aumento no financiamento.

Valor pelo dinheiro?

Uma pergunta final a se colocar é se todos esses gastos nas principais universidades chinesas estão dando "valor pelo dinheiro". Pelo menos em termos de produção científica, a resposta aqui parece ser "sim". Entre os dois períodos de quatro anos 2006–2009 e 2012–2015, o número de periódicos indexados no Clarivate quase dobrou em todas as principais universidades chinesas. Instituições como a Universidade Tsinghua e a Universidade Jiao Tong de Xangai estão agora produzindo mais do que universidades como a Universidade de Oxford e a Universidade de Cambridge em termos de produção total. É verdade que o impacto desses artigos – medido por citações normalizadas – é um pouco menor do que na maioria das universidades de pesquisa da Europa e da América do Norte. No entanto, as taxas de citação das principais universidades chinesas aumentaram substancialmente na última década e são agora significativamente mais altas do que as das principais universidades japonesas, se não no nível da principal instituição asiática, a Universidade Nacional de Cingapura.

Conclusão

Em suma, enquanto as principais universidades chinesas tiveram uma ascensão muito rápida a níveis internacionalmente competitivos de financiamento nas últimas duas décadas, nunca foi plausível que continuassem a crescer em um ritmo tão acelerado. Com base nos dados disponíveis, parece que o ritmo de crescimento está se estabilizando em um nível acima dos níveis típicos da Austrália, Canadá e Europa, mas inferior ao das principais universidades públicas americanas – sem mencionar as particulares. E embora a produção científica geral seja alta, ainda há espaço para melhorias em termos de qualidade e impacto da pesquisa.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10378

A oportunidade da China: recomendações para a inovação das Artes Liberais

Kara A. Godwin e Noah Pickus

Kara A. Godwin é pesquisadora assistente no CIHE, consultora de Ensino Superior e diretora-fundadora da Colaboração para o Ensino Liberal Global. E-mail: kara.godwin@gmail.com. Noah Pickus é reitor associado e conselheiro sênior do reitor da Universidade Duke, em Durham, Carolina do Norte, EUA, e reitor de assuntos curriculares e desenvolvimento do corpo docente na University Duke Kunshan, Jiangsu, China. E-mail: pickus@duke.edu.

Este artigo é baseado no Perspectivas CIHE Nº 8: *"Inovação em Artes Liberais e Ciências na China: Seis Recomendações para Moldar o Futuro", disponível em inglês e chinês.*

O ensino de Artes Liberais e Ciências na China está em um momento crucial. Na última década, a China Continental e Hong Kong testemunharam um crescimento significativo em programas universitários que enfatizam a educação liberal, uma filosofia de educação holística que prepara os estudantes ao longo da vida com um conhecimento amplo e integrado e um senso de responsabilidade social. Esse crescimento aconteceu tanto dentro do Ensino Superior chinês quanto como parte de novas *joint ventures* entre universidades chinesas e ocidentais. É um contraste gritante com os currículos tradicionais e utilitaristas chineses que se concentram mais estreitamente no desenvolvimento de estudantes para uma única profissão.

A China e Hong Kong não estão sozinhos entre os países interessados em alavancar o ensino em Artes Liberais e Ciências (ALC) para o avanço da força de trabalho e da economia do século 21. Mais de 200 programas, a maioria fundada nos últimos vinte anos, agora existem fora dos Estados Unidos. No entanto, apesar de sua longa história em faculdades de Artes Liberais e universidades públicas dos EUA, o ensino em ALC enfrenta um escrutínio significativo agora que os críticos questionam seu valor e argumentam que é necessária uma abordagem mais prática e voltada para a carreira.

Nesta irônica encruzilhada, a China enfrenta sérios desafios à reforma do ensino de ALC, bem como uma grande oportunidade. Em junho de 2017, vinte e cinco líderes universitários e acadêmicos do Canadá, Hong Kong, China Continental, Cingapura e Estados Unidos se reuniram na Universidade Duke Kunshan (DKU), na província de Jiangsu, para examinar obstáculos e oportunidades para o ensino de ALC. Além das recomendações abaixo, eles concluíram que, se a China puder expandir seus programas de ensino de ALC de formas inovadoras e culturalmente relevantes, está preparada para influenciar o ensino de ALC além de suas fronteiras.

Objetivos e obstáculos

A motivação da China para o desenvolvimento do ensino de ALC fundamenta-se em suas profundas tradições culturais.

Esta base local é crucial para a China alimentar uma economia de inovação e cultivar diplomados com um senso de propósito vocacional e comunitário. Muitos dos atributos do ensino de ALC não são ideias novas na China. Como a mais antiga civilização contínua do mundo, a China tem profundas tradições filosóficas, que se concentram no desenvolvimento do caráter e no domínio do conhecimento, práticas estreitamente alinhadas com os objetivos holísticos de uma educação de ALC.

A China, no entanto, enfrenta obstáculos expressivos para reformar. Esses obstáculos incluem mal-entendidos sobre o significado de ALC; dúvidas sobre seu valor e relevância; a baixa qualidade e acesso restrito das ofertas atuais; falta de docentes qualificados; métricas e incentivos formais que dificultam a inovação educacional; a necessidade de ensinar sobre tradições além das ideologias chinesas; e o fato de que as instituições da China Continental são supervisionadas por forças políticas importantes que são ambivalentes sobre as virtudes do ensino de ALC. De preocupação imediata, no ano passado, o governo chinês aumentou as restrições à expressão pública e ao conteúdo dos cursos, ao mesmo tempo em que aumentava o monitoramento e a censura às universidades, ações que podem impedir significativamente o progresso do ensino de ALC.

Oportunidades e recomendações

Mesmo que não estejamos em posição de sugerir mudanças políticas ou ideológicas nas estruturas que governam as universidades chinesas, nosso trabalho culmina em seis recomendações-chave para superar obstáculos e materializar o potencial do ensino de ALC na China.

- **Tornar importante o ensino geral:** Nos últimos anos, as universidades chinesas reformaram e expandiram suas ofertas de ensino geral para permitir que os estudantes estudassem fora de seus cursos principais. Embora seja um importante passo a frente, muitos cursos de ensino geral são de baixa qualidade. Eles são considerados pelos alunos como supérfluos e pelo corpo docente como um trabalho de baixo status. Para desenvolver pensadores criativos e amplamente educados para uma economia inovadora, um foco persistente na melhoria da qualidade desses cursos é necessário.
- **Investir na integração interdisciplinar:** Além do ensino geral, o futuro exige uma solução de problemas que só pode ser alcançada através de soluções integradas e interdisciplinares. Embora o ensino geral forneça um currículo multidisciplinar, ele normalmente carece da integração de um ensino de ALC verdadeiramente interdisciplinar. Vários programas experimentais, como o Plano 2020 de Upgrade da Graduação da Universidade de Fudan, a Faculdade Yuanpei da Universidade de Pequim, a Faculdade Xinya da Universidade Tsinghua e a Universidade Lingnan em Hong Kong, bem como novas joint ventures como a Universidade Duke Kunshan sugerem a promessa dessa abordagem. No entanto, esses programas estão disponíveis apenas para um pequeno número de estudantes em instituições de elite. Para alcançar seu potencial como líder global do ensino de ALC, recomendamos que a China fomente esses empreendimentos e invista em programas adicionais que facilitarão a experimentação e o acesso mais amplo.
- **Focar em desenvolvimento e incentivos ao corpo docente:** Para alcançar os resultados da aprendizagem de ALC, é necessária uma abordagem renovada no ensino. Pesquisas empíricas ilustram que aprender através de um método repetitivo de escutar e memorizar sem interpretação ou avaliação crítica, prática ainda comum nas universidades chinesas, é inadequado para desenvolver pensadores criativos e críticos. Não é suficiente, no entanto, exigir novas abordagens em sala de aula. Mobilizar o corpo docente para ensinar de maneira diferente requer incentivos para o avanço da qualidade do ensino e para que o desenvolvimento docente receba prioridade estratégica junto com as demandas de pesquisa e publicação.

Esta base local é crucial para a China alimentar uma economia de inovação e cultivar diplomados com um senso de propósito vocacional e comunitário.

- **Adotar pedagogia inovadora:** Um foco na pedagogia envolve maior atenção às formas pelas quais os alunos aprendem. Isso significa mobilizar o corpo docente para que decidam juntos o que eles querem que os formandos consigam fazer e promover um compromisso compartilhado para alcançar esses resultados. Requer, além disso, uma cultura institucional mais ampla, focada na pedagogia, que experimente novas estratégias e que integre intencionalmente atividades complementares ao currículo como um meio central para desenvolver a aptidão dos alunos para a adaptabilidade, resolução de problemas e trabalho em equipe.
- **Programas de melhoria de qualidade:** A reforma do ensino de ALC só vale a pena se for desenvolvida com uma dedicação intencional à qualidade e melhoria contínua. Ao mesmo tempo, a China tem uma rara oportunidade de conseguir inovações

cruciais do ensino de ALC à medida que introduz essas inovações, uma oportunidade que não está disponível nos Estados Unidos. Os principais fatores para a melhoria incluem o aproveitamento de novas tecnologias e o desenvolvimento de novos paradigmas para o ensino de qualidade, ambos exigindo investimentos significativos, ampla experimentação e avaliação cuidadosa. Se quiser alcançar uma economia empreendedora amplamente inovadora e uma cidadania voltada para a comunidade, a China precisará priorizar o acesso dos alunos às oportunidades de ALC.

- **Estudar várias tradições:** Para ter sucesso em qualquer lugar, as reformas do ensino de ALC devem ser relevantes para os diálogos e condições locais e globais. Essa imperativa oferece oportunidades importantes para o avanço do diálogo entre culturas chinesas, ocidentais e outras culturas, para explorar várias contribuições de conhecimento e para visualizá-las no contexto de debates e dilemas em todo o mundo. Ao mesmo tempo que se funda um currículo em tradições nacionais, colocar as perspectivas chinesas em diálogo com visões de culturas indianas, islâmicas, ocidentais e outras é crucial para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos, bem como sua capacidade de se envolver com sucesso em uma sociedade global.

Essas recomendações são destinadas à consideração coletiva e interna na China. Elas devem ser consideradas de forma abrangente, não individualmente, como parte integrante de uma filosofia de educação holística. Mas, de uma perspectiva global, a China está especialmente bem-posicionada para mostrar a outros países novas maneiras de fundir a filosofia do ensino de ALC com a educação pré-profissional; métodos para desenvolver uma educação verdadeiramente interdisciplinar e integrada (mesclando-se através de fronteiras de disciplinas e curriculares/complementares ao currículo); e os meios para produzir práticas pedagógicas inovadoras que garantam qualidade e acesso. No entanto, nenhuma dessas estratégias do ensino de ALC pode ser obtida sem um diálogo acadêmico aberto, que incorpore uma variedade de perspectivas históricas e culturais. Embora haja evidências recentes sugerindo maior experimentação em cursos ideológicos compulsórios, também há evidências de que o governo central aumentou sua supervisão de conteúdo e currículos. Ensinar várias interpretações e a multiplicidade de tradições dentro da própria história complexa da China, bem como fora das suas fronteiras, é um passo crucial e uma maneira valiosa para a China assumir a liderança entre outras experiências do ensino de ALC, onde o conteúdo acadêmico é rigidamente controlado.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10385

Os novos *rankings* nacionais na Índia

N.V. Varghese

N.V. Varghese é vice-reitor e diretor do Centro de Pesquisa sobre Políticas para o Ensino Superior, Universidade Nacional de Planejamento e Administração Educacional, Nova Delhi, Índia. E-mail: nv.varghese@nuepa.org. Link para os rankings da Índia: https://www.nirfindia.org/ranking2017.html

Embora os rankings universitários mundiais cubram apenas uma pequena parcela das instituições de Ensino Superior, seus resultados atraem a atenção e o debate mundial. Muitas vezes, porém, esses resultados indicam que as instituições nacionais com melhor desempenho em muitos países não encontram um lugar respeitável nas tabelas de rankings.

Sem dúvida, os rankings internacionais contribuem para promover a concorrência entre os países para que melhorem suas posições nas listas. Os rankings também levam, em muitos países, a esforços direcionados para ajudar as universidades nacionais a obter status de "classe mundial". Os países para os quais esta jornada é muito longa e difícil optam por classificações nacionais – adicionalmente ou como substitutas.

As universidades indianas não aparecem no topo do ranking mundial – uma questão de séria preocupação no país. A resposta do governo parece ser dupla: estabelecer universidades de renome mundial/instituições de eminência, enquanto inicia um processo de rankings nacionais. A Estrutura Nacional de Classificação Institucional (NIRF) ajudou a lançar o primeiro exercício de classificação na Índia em 2015.

Estrutura e metodologia do ranking

Em agosto de 2014, o ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos organizou um workshop de consulta e constituiu um comitê para desenvolver uma estrutura e metodologia de classificação. O comitê identificou uma série de amplas áreas a serem cobertas pela estrutura do ranking: pesquisa e práticas profissionais; ensino, aprendizagem e recursos; resultados de graduação; alcance e inclusividade; e percepções. O comitê, no entanto, sentiu que uma única estrutura de ranking com os mesmos indicadores e coeficientes seria uma ideia equivocada para um país como a Índia, com diferentes categorias de instituições. A comissão decidiu ter rankings separados para as várias categorias de instituições.

O comitê dividiu amplamente as instituições de Ensino Superior em duas categorias. As instituições da Categoria A incluem todas as instituições do governo central, universidades estaduais, instituições "consideradas universidades" (instituições de Ensino Superior de alta qualidade especializadas em uma área de estudo), universidades privadas e outras instituições autônomas. As instituições e faculdades da Categoria B são afiliadas a universidades e não gozam de total autonomia acadêmica para desenvolver currículos e conceder diplomas.

Estruturas e parâmetros separados mas comparáveis para se classificar foram desenvolvidos para instituições de Engenharia, Administração e Farmácia, assim como para universidades e faculdades. Enquanto as áreas consideradas permanecem as mesmas, os pesos atribuídos a cada uma das subáreas variam dependendo da orientação principal das instituições. Por exemplo, enquanto as instituições da categoria A recebem mais peso para a pesquisa, as instituições da categoria B recebem mais peso para o ensino.

Fontes de dados e cobertura de instituições

A participação no exercício de ranking na Índia é voluntária. O exercício abrange todas as instituições de Ensino Superior com número de inscrições superior a 1 mil. Exceções a essa regra são instituições especializadas e monodisciplinares. No total, 3.313 instituições de Ensino Superior participaram dos rankings de 2017. As fontes de dados sobre publicações de pesquisa para o ranking indiano são o Índice de Citação de Ciências (SCI), o Índice de Citação de Ciências Sociais (SSCI) e o Índice de Citação de Artes e Humanidades (A&HCI), hospedados na Web of Knowledge. Os dados sobre ensino, inclusão, resultados e percepções são obtidos diretamente das instituições que participam do exercício de classificação.

Resultados do ranking

Os resultados do ranking são publicados em abril de cada ano, com os resultados de 2016 e 2017 já disponíveis. Um olhar atento aos resultados revela tendências interessantes. As 10 principais instituições no ranking de todas as categorias são principalmente instituições públicas. A exceção é o ensino de Farmácia, em que a maioria das instituições é particular, representando mais de 90% das matrículas.

Medidas adotadas para obter dados confiáveis das instituições participantes parecem estar funcionando bem na Índia.

No caso do Ensino Superior geral, todas as 10 principais instituições são públicas, exceto uma. Muitas delas, especialmente instituições financiadas pelo governo central, recebem maiores níveis de financiamento; as admissões de estudantes são baseadas em testes de admissão; e elas desfrutam de um grau relativamente maior de autonomia. Em outras palavras, as instituições mais bem classificadas da lista NIRF exibem algumas das características importantes das universidades de classe mundial, conforme definido por Jamil Salmi em 2009.

Se considerarmos os resultados das 100 melhores instituições de Ensino Superior no ranking de 2017, apenas três universidades particulares aparecem na lista. Quase 60% das instituições que aparecem na lista das 100 melhores são instituições especializadas, e as restantes são universidades e faculdades públicas (três delas sendo faculdades). As variações nas pontuações entre as 100 instituições de primeira linha são reveladoras. Enquanto a pontuação média geral máxima é de 83,28 entre as 10 primeiras instituições, ela cai drasticamente para 58,25 no grupo seguinte de instituições (11-20) e para 38,68 no grupo de instituições entre 91 e 100. As pontuações médias gerais máximas das instituições classificadas nos números de 11 a 20 são inferiores às pontuações médias mínimas das 10 primeiras instituições. As variações nas pontuações médias máximas são menores em ensino & aprendizagem e em alcance & inclusão do que em pesquisas e percepções, onde elas são mais amplas.

Os resultados do ranking foram recebidos com menos críticas do que se poderia esperar, em parte porque os resultados em si não foram inesperados. Uma das críticas é comum a qualquer exercício de ranking: condensar todas as informações relacionadas a uma universidade em apenas uma figura não é útil. Outra crítica séria diz respeito às variações na posição relativa das instituições nos rankings de 2016 e 2017. Quarenta e sete das 100 instituições mais bem classificadas em 2017 eram novas, enquanto 35 das universidades classificadas entre 50 e 100 no ranking de 2016 desapareceram da lista de 2017. Ainda outra crítica questiona a utilidade de comparar instituições de uma única disciplina com universidades multidisciplinares. Essas críticas são válidas e também refletem os problemas iniciais do exercício de ranking na Índia.

Lições do exercício de ranking da Índia

Um exame mais detalhado dos resultados indica que a pesquisa e as percepções são áreas importantes a serem consideradas para melhorar a posição de uma instituição no ranking. De fato, a pesquisa é fundamental para impulsionar mudanças na percepção. Portanto, esforços para estabelecer universidades de pesquisa e universidades de "classe mundial" podem ser um passo necessário para melhorar em classificações globais.

Medidas adotadas para obter dados confiáveis das instituições participantes parecem estar funcionando bem na Índia. A agência de classificação realiza verificações aleatórias nos registros e nas contas auditadas das instituições. Os dados enviados ao portal NIRF são publicados on-line para fins de visibilidade e escrutínio público. Instituições envolvidas em práticas antiéticas na submissão de dados estão impedidas de participar de futuros exercícios de ranking. Essas medidas pressionam as instituições a fornecer dados confiáveis e a melhorar a transparência e a confiabilidade dos dados usados nos rankings do NIRF.

Um resultado positivo dos esforços de classificação em muitos países é destacar a importância das universidades de pesquisa e de estabelecer universidades de classe mundial. A Índia tem planos para estabelecer 20 instituições de eminência. No entanto, isso não deve ser visto como uma alternativa a promover a pesquisa entre as instituições de Ensino Superior existentes. O ranking não substitui a melhoria da qualidade geral do setor, uma vez que a grande

maioria das instituições de Ensino Superior não participa do exercício. Em vez de depender indevidamente dos rankings, a Índia precisa aumentar seu financiamento público para o Ensino Superior e adotar estratégias eficazes para promover a pesquisa e melhorar o ensino e o aprendizado entre a grande maioria das instituições de Ensino Superior de baixa qualidade.

DOI: http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2018.93.10380

NOVAS PUBLICAÇÕES

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

Breaden, Jeremy. *Articulando a Ásia no Ensino Superior Japonês: Política, Parceria e Mobilidade.* Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. 144 pp. $140,00 (hb). Website: www.routledge.com

Broughan, Christine, ed. *Perspectivas Globais sobre a Excelência no Ensino: Uma Nova Era para o Ensino Superior.* Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. 204 pp. $140 (hb). Website: www.routledge.com

Crompton, Helen e John Traxler, eds. *Aprendizagem Móvel e Ensino Superior: Desafios no Contexto.* Nova York, NY: Routledge, 2018. 210 pp. $49,95 (pb). Website: www.routledge.com

Curry, Mary Jane e Theresa Lillis. *Publicação Acadêmica Global: Políticas, Perspectivas e Pedagogias.* Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2017. 296 pp. $49,95 (pb). Website: www.multilingual-matters.com

Dassin, Joan R., Robin R. Marsh e Matt Mawer, eds. *Bolsas de Estudo Internacionais para o Ensino Superior: Caminhos para a Mudança Social.* Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2017. 407 pp. $139,00 (hb). Website: www.palgrave.com

Gertz, SunHee Kim, Betsy Huang e Lauren Cyr, eds. *Diversidade e Inclusão no Ensino Superior e Contextos Societais: Abordagens Internacionais e Interdisciplinares.* Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2018. 370 pp. €114,39 (hb). Website: www.palgrave.com

Gourlay, Lesley e Martin Oliver. *Envolvimento Estudantil nas Comunidades Sociomateriais da Universidade Digital.* London, Reino Unido: Routledge, 2018. 164 pp. $47,95 (pb). Website: www.routledge.com

Grawe, Nathan D. *Demografia e a Demanda pelo Ensino Superior.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 192 pp. $39,95 (hb). Website: jh-upbooks.press.jhu.edu

Kelchen, Robert. *Prestação de Contas no Ensino Superior.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 272 pp. $39,95 (hb). Website: www.press.jhn.edu

Kumar, Krishna, ed. *Manual Routledge de Ensino na Índia: Debates, Práticas e Políticas.* Londres, Reino Unido: Routledge, 2018. 301 pp. £ 175,00 (hb). Website: www.routledge.com

Liston, Rebecca e Regina Rahimi, eds. *Promovendo a Justiça Social através da Cultura de Ensino e Aprendizagem.* Bloomington, IN: Indiana University Press, 2017. $40,00 (pb). Website: http: //www.iupress.indiana. edu

Marshall, Stephen James. *Modelando a Universidade do Futuro: Usando a Tecnologia para Catalisar a Mudança na Aprendizagem e Ensino na Universidade.* Cingapura: Springer, 2018. 592 pp. $159 (hb). Website: www.springer.com

Mitchell, Brian C. e W. Joseph King. *Como Administrar uma Faculdade: Um Guia Prático para Administradores, Professores, Gestores e Formuladores de Políticas.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 216 pp. $27,95 (pb). Website: www. press.jhu.edu

Mittelman, James H. O *Sonho Improvável: A Universidade de Classe Mundial e a Reorientação do Ensino Superior.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 2017. 288 pp. $39,50 (hb). Website: pressione.princeton.edu

Owen-Smith, Patricia. *A Mente Contemplativa na Cultura de Ensino e Aprendizagem.* Bloomington, IN: Indiana University Press, 2017. 154 pp. $28,00 (pb). Website: http:// www.iupress.indiana.edu

Postiglione, Gerard A. e Jisun Jung, eds. *A Profissão Acadêmica em Hong Kong em Mudança: Desafios e Futuro.* Cingapura: Springer International Publishing, 2017. 217 pp. $99 (hb). Website: www.springer.com

Scott, Robert A. *Como Funcionam os Conselhos Universitários.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 224 pp. $27,95 (pb). Website: www.press.jhu.edu

Sivasubramaniam, Malini e Ruth Hayhoe, eds. *Religião e Ensino: Perspectivas Comparativas e Inter-nacionais.* Oxford, Reino Unido: Symposium Books, 2018. 388 pp. £52,00 (pb). Website: http://www.symposium-books. co.uk

Tierney, William G, Zoë B. Corwin e Amanda Ochsner, orgs. *Diversificando o Aprendizado Digital: Alfabetização On-line e Oportunidades Educacionais.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 232 pp. $44,95 (hb). Website: jh-upbooks.press.jhu.edu

Varghese, N. V., Nidhi S. Sabharwal, e C. M. Malish, eds. *Relatório do Ensino Superior da Índia, 2016: Equidade.* Thousand Oaks, CA: Sage publications, 2018. 452 pp. $59,99 (hb). Website: www. sagepublishing.com

Walenkamp, Jos e Jos Beelen, eds. *Todo o Mundo é um Palco – Estudos-Piloto sobre a Internacionalização do Ensino Superior Profissional.* Haia, Holanda: Eburon Publishers, 2017. 207 pp. €34,75 (pb). Website: eburon.nl

Wilkins, Stephen, ed. "A Gestão do Ensino Superior Transnacional". *International Journal of Educational Management*, vol. 32, no. 2. Site: http:// www.emeraldinsight.com/toc/ijem/32/2

Zemsky, Robert e Susan Shaman. *A Imperativa do Mercado: Segmentação e Mudança no Ensino Superior.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2018. 152 pp. $29,95 (hb). Website: www.press.jhu.edu

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

NOVAS PUBLICAÇÕES DO CIHE

- Laura E. Rumbley, Hélène Bernot Ullerö, Edward Choi, Lisa Unangst, Ayenachew Aseffa Woldegiyorgis, Hans de Wit, e Philip G. Altbach. Situação: Esquema de Treinamento da Administração do Ensino Superior no campo da Cooperação para o Desenvolvimento, publicado em 2017. Este estudo tem como objetivo fornecer uma visão geral dos diferentes atores e programas atualmente em evidência e identificar futuras direções e aspectos em evolução deste trabalho. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE%20Perspectives%207_26NOV2017.pdf.
- Kara Godwin e Noah Pickus. Artes Liberais e Inovação em Ciências na China: Seis Recomendações para Moldar o Futuro, publicadas em 2017. O relatório aborda os obstáculos e oportunidades para iniciativas inovadoras de artes liberais e ciências na China e fornece seis recomendações-chave para o futuro. Ele se baseia em uma reunião de 26 líderes universitários e acadêmicos da Universidade Duke Kunshan (DKU) em junho de 2017, para avaliar o crescimento significativo em novas práticas de artes liberais e ciências no cenário educacional da China. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE%20Perspectives%208_ENGLISH_13NOV2017.pdf
- Robin Matross Helms e Laura E. Rumbley, eds. Resumos Internacionais para Líderes do Ensino Superior, No. 7: “Mapeando a Internacionalização Globalmente: Perfis e Perspectivas Nacionais”, publicado em 2018. Este Resumo explora os dados de mapeamento dos EUA, bem como informações relacionadas à internacionalização do Ensino Superior em todo o mundo. Ele apresenta artigos voltados para o país escritos por especialistas e acadêmicos do Ensino Superior e explora as políticas e atividades existentes, os principais desafios e as oportunidades emergentes de internacionalização em uma variedade de contextos nacionais únicos. http://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/cihe/ACE/ACE-CIHE%20Brief%207%20-%20Mapping%20Internationalization%2024Jan2018.pdf
- Hans de Wit e Laura E. Rumbley. Desenvolvimento Profissional em Educação Internacional. O Exemplo do Mestrado em Ensino Superior Internacional do Boston College, publicado em 2017. Publicado no Internationl Higher Education, Um Manual, edição 3/2017 (pp. 2-14), este artigo faz um apelo para uma abordagem mais abrangente do desenvolvimento profissional, incluindo programas de doutorado e mestrado em internacionalização do Ensino Superior. O Mestrado em Ensino Superior Internacional no Boston College é descrito como um exemplo de tal programa, abordando as necessidades daqueles que têm como objetivo promover a causa da internacionalização, em um momento em que a internacionalização adquiriu um lugar mais proeminente na pesquisa, política e prática do Ensino Superior. https://www.handbook-internationalisation.com/en/handbuch/gliederung/#/Beitragsdetailansicht/174/1787/Professional-Development-in-International-Education---The-Example-of-the-Boston-College-MA-in-International-Higher--Education
- Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Jamil Salmi e Isak Froumin, eds. Universidades Aceleradas: Ideias e Dinheiro Combinam para Construir a Excelência Acadêmica, publicado em 2018. Durante as últimas décadas várias “universidades de pesquisa aceleradas e com muitos recursos” foram criadas em todo o mundo para buscar - e alcançar - excelência acadêmica e de pesquisa. Essas instituições são inteiramente novas, não existem universidades que foram reconfiguradas. As Universidades Aceleradas fornecem estudos de caso de oito dessas universidades e destacam as lições a serem aprendidas com esses exemplos. Cada um dos casos é escrito por alguém envolvido com liderança nos primeiros estágios de desenvolvimento de cada universidade e fornece insights que somente executivos seniores podem ilustrar. http://www.brill.com/products/book/accelerated-universities