

*International Higher Education* é uma publicação trimestral do Centro Internacional de Ensino Superior.

Através do *International Higher Education*, uma rede ilustre de acadêmicos internacionais oferece comentários e informações atualizadas sobre questões-chave que moldam o ensino superior em todo o mundo. O *IHE* é publicado em inglês, chinês, francês, português, russo, espanhol e vietnamita. 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 da *UWN* e no boletim informativo mensal.



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



twitter.com/BC\_CIHE

### A Crise Global: Perspectivas Latino-americanas

- 2 Brasil: Caminho Rumo ao Precipício?  
**Marcelo Knobel e Fernanda Leal**
- 4 México: Populismo e Ensino Superior  
**Roberto Rodríguez Gómez e Alma Maldonado-Maldonado**

### Temas Internacionais e Internacionalização

- 6 Fluxos Globais de Estudantes e Talentos: Reexame da Equação de Drenagem Cerebral  
**Rajika Bhandari**
- 7 Contabilizando o Valor e o Impacto do Ensino Superior  
**Ellen Hazelkorn**
- 9 Religião, um Importante Impulsionador da Internacionalização Forçada  
**Hakan Ergin e Hans de Wit**

### Equidade e Qualidade

- 10 O que Funciona para Reduzir a Desigualdade no Ensino Superior?  
**Koen Geven e Estelle Herbaut**
- 12 Qualidade e Equidade na Indonésia  
**Elisa Brewis**

### Desenvolvimentos no Reino Unido: além do Brexit

- 13 Educação e Financiamento Pós-18 na Inglaterra  
**Claire Callender**
- 15 Resultados Internacionais de Pós-Graduação no Reino Unido  
**Vivienne Stern**

### Foco na Índia

- 17 Por que a Índia Falhará em Atrair Professores Globais  
**Philip G. Altbach e Eldho Mathews**
- 18 Universidades Indianas de Pesquisa e Rankings Globais  
**Pankaj Jalote**
- 20 Viés Urbano no Ensino Superior Indiano  
**N. V. Varghese e Jinusha Panigrahi**

### Desenvolvimentos Africanos

- 21 Agendas de Internacionalização das Universidades Africanas  
**Harris Andoh e Jamil Salmi**
- 23 Engajamento da Diáspora do Conhecimento Etíope  
**Ayenachew A. Woldegiyorgis**

### Questões sobre a China

- 25 Periódicos Chineses de Ciências Humanas e Sociais em Inglês  
**Mengyang Li e Rui Yang**
- 26 China: Classe Mundial, Autonomia Institucional e Liberdade Acadêmica  
**Chelsea Blackburn Cohen**

### Regiões e Países

- 28 Reformas na França: Competição e Colaboração  
**Christine Musselin**

**CENTRO INTERNACIONAL DE ENSINO SUPERIOR (CIHE)**

O Centro Internacional de Ensino Superior do Boston College traz consciência internacional para a análise do ensino superior. Acreditamos que uma perspectiva internacional contribuirá para políticas e práticas esclarecidas. Para atender a essa meta, o Centro publica trimestralmente a newsletter *International Higher Education*, uma série de livros e outras publicações; patrocina conferências; e recebe visitantes acadêmicos. Temos uma preocupação especial com as instituições acadêmicas de 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. Acreditamos que o futuro depende da colaboração efetiva e da criação de uma comunidade internacional focada na melhoria do ensino superior no interesse público. As opiniões aqui expressas não refletem necessariamente as opiniões do Centro Internacional de Educação Superior.

O Centro está diretamente relacionado ao programa de graduação em ensino superior da Lynch School of Education, Boston College. O Centro oferece mestrado e um Certificado de Ensino Superior Internacional. Para informações adicionais, consulte: <https://www.bc.edu/IHEMA>

<https://www.bc.edu/IHECert>

**EDITOR**

Philip G. Altbach

**EDITOR ASSOCIADO**

Hans de Wit e Rebecca Schendel

**EDITORES**

Hélène Bernot Ullerö, Lisa Unangst

**ASSISTENTE EDITORIAL**

Salina Kopellas

**SEDE**

Center for International Higher Education  
Campion Hall  
Boston College  
Chestnut Hill, MA 02467- USA

**Tel.:** (617) 552-4236 **Fax:** (617) 552-8422

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

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

*Aceitamos correspondência, ideias para artigos e relatórios. Se você deseja se inscrever, envie um e-mail para: [highered@bc.edu](mailto:highered@bc.edu), incluindo sua posição (estudante de graduação, professor, administrador, legislador, etc.), seu país de residência e área de interesse ou experiência. Não há custo para a assinatura digital; a taxa de US\$ 35/ano se aplica à assinatura da versão impressa.*

ISSN: 1084-0613 (impresso)

## Ensino Superior e Ciência no Brasil: Caminho Rumo ao Precipício?

**MARCELO KNOBEL E FERNANDA LEAL**

*Marcelo Knobel é reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor titular do Instituto de Física Gleb Wataghin, Unicamp, Brasil. E-mail: [knobel@ifi.unicamp.br](mailto:knobel@ifi.unicamp.br). Fernanda Leal é uma doutoranda da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e professora visitante no Centro Internacional de Ensino Superior (CIHE), do Boston College, EUA. E-mail: [lealf@bc.edu](mailto:lealf@bc.edu).*

No Brasil, as decisões tomadas pelo governo federal determinam historicamente o desenvolvimento do ensino superior, ciência, tecnologia e inovação, dado seu papel central em termos de política, financiamento e regulamentação. Desde a década de 1930, quando foram criadas as primeiras universidades federais e estaduais, houve um entendimento geral e prevalecente entre as autoridades nacionais de que o desenvolvimento de uma nação soberana depende de investimentos progressivos na educação de recursos humanos e na promoção da ciência. Os esforços diretos para consolidar uma política nacional de ciência datam do período pós-guerra, quando foram fundadas a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Tanto as universidades públicas quanto as agências de fomento se tornaram fundamentais para o desenvolvimento do país, na medida em que hoje seria impossível imaginar que o Brasil pudesse atender às críticas demandas nacionais de crescimento social e econômico sem a participação dessas instituições. Diante desse contexto, as recentes declarações do presidente Jair Bolsonaro desde que assumiu o cargo em janeiro de 2019 e as medidas promulgadas ou propostas por seu governo causaram grande preocupação e criaram uma confusão considerável. Este artigo resume os principais eventos que ocorreram e as possíveis implicações para o futuro.

### INCERTEZA, CONTROVÉRSIAS E REVIRAVOLTAS

De janeiro a março de 2019, o ministério da educação de Ricardo Vélez Rodríguez sofreu uma “guerra interna”, resultando em grande instabilidade. No que diz respeito ao ensino superior, Vélez Rodríguez afirmou que “a ideia de universidade para todas as pessoas não existe. As universidades devem ser para uma elite intelectual.” Isso foi considerado particularmente ofensivo, pois a matrícula no ensino superior no Brasil ainda é um privilégio da elite: de acordo com o *Education at a Glance 2018* da OECD, menos de 20% do segmento da população entre 25 e 34 anos

possui um diploma universitário. Sua atitude também reverteu tentativas recentes de ampliar o acesso e democratizar o ensino superior público.

Em março de 2019, um corte surpreendente de 42% do orçamento do ministério da ciência, tecnologia, inovação e comunicação foi anunciado — enquanto o atual governo alcançava a presidência prometendo maiores investimentos em ciência, tecnologia e inovação (ST&I) dos atuais 1,5% do PIB a 3%, o que seria comparável aos índices da União Europeia. A decisão também provocou preocupação por conta das consequências prejudiciais às universidades e à sociedade em geral. As universidades dependem dos recursos de órgãos públicos financiados pelo governo federal para financiar pesquisas. A interrupção do fluxo de recursos impedirá o país de enfrentar muitos de seus desafios sociais e econômicos. Além disso, setores estratégicos como saúde, energia e agricultura serão severamente afetados se essas restrições não forem reconsideradas.

---

**Um mês após assumir o cargo, ele anunciou que três universidades federais — Brasília (UnB), Fluminense (UFF), e Bahia (UFBA) — enfrentariam cortes por supostamente promoverem turbulência e por baixo desempenho acadêmico.**

---

### **INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR (IES) COMO PRINCIPAIS ALVOS**

Em abril de 2019, o economista Abraham Weintraub substituiu Vêlez Rodrigues no ministério da educação. Imediatamente após sua nomeação, o presidente Bolsonaro anunciou no Twitter que o ministro Weintraub estava considerando cortes nos investimentos em escolas de filosofia e sociologia, indicando sua preferência "de se concentrar em campos que geram um retorno imediato ao contribuinte, como medicina veterinária, engenharia e medicina." Essa dispensa de humanidades e ciências sociais reflete a posição ideológica do presidente e sua hostilidade em relação a universidades públicas e acadêmicos, uma ameaça não apenas ao funcionamento dessas instituições, mas também à liberdade acadêmica.

Um mês após assumir o cargo, ele anunciou que três universidades federais — Brasília (UnB), Fluminense (UFF), e Bahia (UFBA) — enfrentariam cortes no orçamento por supostamente promoverem turbulência e por baixo desempenho acadêmico. Segundo Weintraub, "a lição de casa precisa ser feita: publicação científica, avaliações atualizadas, boas posições nos rankings." Ironicamente essas três instituições estão entre as melhores do Brasil de acordo com

rankings nacionais que medem a qualidade do ensino e rankings internacionais que medem a produtividade da pesquisa, levantando dúvidas sobre as motivações reais por trás de sua decisão. As restrições orçamentárias se espalharam rapidamente por todo o sistema federal. Se essa medida se concretizar, todas as universidades e institutos federais enfrentarão corte de 30% em seus orçamentos de 2019, colocando em dúvida sua viabilidade no 2º semestre.

Além dos cortes em si, o que foi muito perturbador foi o esforço para minimizar as críticas. Em uma estranha tentativa de explicar a medida, o ministro afirmou que o corte representa "apenas" 3,5% do orçamento federal do ensino superior. Como as pensões e os salários não podem ser cortados, as reduções orçamentárias propostas terão um impacto ainda mais significativo nas operações diárias das universidades. Dado o que as IES públicas representam para o Brasil, esses cortes efetivamente "cortam a própria garganta do governo."

Uma preocupação adicional surgiu em maio de 2019, quando a Capes interrompeu mais de 3.000 bolsas de estudos para estudantes de pós-graduação sem aviso prévio. A agência afirmou que eram cortes nas bolsas "inativas", o que não fazia sentido. Um terço dessas bolsas foi restaurado após protestos das universidades. No entanto, em junho de 2019, a Capes alterou os critérios para a concessão de bolsas, o que resultou em um corte adicional de 2.500 bolsas.

Além disso, em junho de 2019, uma intervenção levantou preocupações sobre a autonomia das universidades públicas. Pela primeira vez em duas décadas, o ministério da educação rompeu com a tradição de aprovar a nomeação de um reitor que venceu uma eleição realizada pela comunidade universitária.

### **IMPLICAÇÕES PARA A INTERNATIONALIZAÇÃO**

A agenda de Bolsonaro para o ensino superior provavelmente também afetará as tentativas de internacionalizar o sistema por meio de seu impacto em pelo menos três importantes programas nacionais: o *Programa Doutorado-Sanduiche no Exterior* (Capes-PDSE), que financia a mobilidade internacional de pesquisadores de doutorado; o *Programa Institucional de Internacionalização* (Capes-PrInt), que apoia a internacionalização nas IES; e o *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF), que promove a capacidade de língua estrangeira entre as comunidades universitárias.

Finalmente, o corte de 30% do orçamento no sistema federal provavelmente afetará a cooperação Sul-Sul e regional. Embora os programas de internacionalização se concentrem principalmente nos EUA e na Europa, há iniciativas importantes que foram financiadas por meio de orçamentos institucionais.

### **VERDADES QUE PRECISAM SER DITAS E ESFORÇOS DE RESISTÊNCIA**

As críticas do governo ao ensino superior brasileiro não são substanciadas. Por exemplo, o presidente alega que as

instituições de ensino superior públicas não são produtivas — ainda que representem apenas 12,1% do sistema nacional, elas são responsáveis por 95% da produtividade nacional de pesquisa, e seu papel social vai além da pesquisa para alcançar a sociedade brasileira de muitas maneiras importantes. Outra afirmação não comprovada é que as universidades públicas são preenchidas com "esquerdistas" e "marxistas", enquanto essas instituições realmente refletem a sociedade em geral em termos de posições políticas.

Por fim, apesar de as universidades públicas serem tradicionalmente elitistas, elas se tornaram mais democráticas nos últimos anos. Por exemplo, uma Pesquisa de 2018 do Perfil Socioeconômico de Estudantes das IES federais mostra que 70% dos estudantes de graduação nessas instituições vêm de famílias com uma renda mensal de até R \$ 1.500 (cerca de US\$ 370). Também existem cotas para graduados de escolas públicas e grupos minoritários que contribuem para a diversidade e ajudam a reduzir a grande desigualdade social do país.

Embora as alegações do presidente e seu ministro da Educação e as medidas de austeridade propostas por eles sejam recebidas com desaprovação pública e atraiam atenção e protesto internacionais, acreditamos que esses são apenas os primeiros passos em direção a um potencial desastre para a ciência e o ensino superior no Brasil. ■

## “Mais com Menos” no Ensino Superior do México

**ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ E ALMA MALDONADO-MALDONADO**

*Roberto Rodríguez Gómez é pesquisador do Instituto de Pesquisa Sociológica da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), México. E-mail: roberto@unam.mx. Alma Maldonado-Maldonado é pesquisadora do Departamento de Pesquisa Educacional, Centro de Pesquisa e Estudos Avançados, Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México. E-mail: almaldo2@gmail.com.*

Após duas tentativas de conquistar a presidência, Andrés Manuel López Obrador foi eleito presidente do México para o mandato de 2018-2024. Seu plano de ensino superior corresponde ao que poderia ser definido como uma agenda neopopulista. O objetivo deste artigo é discutir o conceito de neopopulismo, comparar esta agenda com a de outros governos neopopulistas da América Latina e compartilhar preocupações sobre o futuro do ensino superior no México.

### NEOPOPULISMO E ENSINO SUPERIOR

O conceito de neopopulismo tem sido usado por cientistas políticos, sociólogos e historiadores para descrever governos

baseado em regimes liderados por líderes carismáticos; o desenvolvimento de políticas sociais com o objetivo de expandir uma forte base de apoio popular, dando legitimidade a projetos governamentais; a erosão e até a destruição de contrapartes políticas e legais e de sistemas de verificação e equilíbrio que possam se opor às decisões presidenciais; a disseminação de desconfiança contra organizações civis e não-governamentais; e ataques contra indivíduos, grupos e uma imprensa livre que critica o governo.

No que diz respeito à educação, as políticas governamentais neopopulistas típicas da América Latina levam a uma massificação de serviços educacionais em todos os níveis; a expansão de bolsas de estudo e subsídios individuais fornecidos pelo governo; ao estabelecimento de medidas de ação afirmativa em favor das populações mais vulneráveis; e a desconsiderar avaliações internacionais e testes padronizados. Em suma, nesses regimes, se favorece a quantidade, não a qualidade. Os dois principais instrumentos de política de ensino superior dos governos neopopulistas são o grande número de bolsas e o aumento de matrículas. Dois exemplos típicos são os programas estabelecidos no Brasil e na Argentina.

Lula da Silva, presidente do Brasil de 2003 a 2011, iniciou o programa Universidade para Todos (conhecido como ProUni), subsidiando estudantes matriculados em universidades privadas. Dilma Rousseff, presidente de 2011 a 2016, deu continuidade a esse programa e adicionou dois componentes: ajuda financeira e financiamento para estudantes do ensino superior (FIES). Ao final desses dois períodos governamentais, os programas atingiram 2,5 milhões de estudantes. Além disso, o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão de Planos das Universidades Federais (Reuni) criou 30 novos institutos federais e 25 campi universitários.

Na Argentina, durante a presidência de Cristina Fernández de Kirchner (de 2007 a 2015), o Programa de Apoio a Estudantes Argentinos (conhecido por sua sigla em espanhol PROGRESAR) deu apoio financeiro aos estudantes para mantê-los na escola ou fornecer treinamento profissional. Aproximadamente 320.000 estudantes do ensino superior receberam esse benefício. Além deste programa, foram criadas 18 novas universidades nacionais, além de cinco universidades provinciais. Programas similares foram introduzidos no Equador sob Rafael Correa (de 2007 a 2017) e na Venezuela sob Hugo Chávez (de 1999 a 2013) e merecem ser estudados mais de perto.

Na Argentina e no Brasil, as dificuldades para solucionar a crise econômica e os casos de corrupção explicam de várias maneiras a vitória eleitoral dos partidos políticos de direita. Mauricio Macri foi eleito presidente em 2015 na Argentina e, no Brasil, Michel Temer foi eleito presidente em 2016, seguido por Jair Bolsonaro em 2019. O governo de Macri levou a cabo alguns dos programas estabelecidos pelo governo Kirchner enquanto reduzia as despesas públicas em

ensino superior, ciência e tecnologia na tentativa de aumentar a participação do investimento privado. No Brasil, Temer não cancelou todos os programas estabelecidos por da Silva e Dilma, mas reduziu os gastos públicos. Sob o governo de Bolsonaro, no entanto, mudanças mais dramáticas estão ocorrendo: cortes no orçamento para o ensino superior e pesquisa científica e restrições à autonomia da universidade.

### NOVA AGENDA

Seguindo algumas dessas tendências, no México, durante sua campanha, López Obrador propôs a retirada de exames dos processos de seleção do ensino superior, o estabelecimento de educação gratuita para todos e a criação de bolsas de estudo para os mais necessitados. Ele também anunciou que seu governo abrirá 100 novas universidades ("Benito Juárez García"), que oferecerão currículos adaptados às necessidades de desenvolvimento local, com oportunidades educacionais aos jovens mais desfavorecidos das regiões mais pobres do México. O projeto recebeu um orçamento de um bilhão de pesos (US\$ 52,6 milhões).

---

**Os dois principais instrumentos de política de ensino superior dos governos neopopulistas são o grande número de bolsas e o aumento de matrículas.**

---

### REVESES INICIAIS E CRITICISMO

Em agosto de 2018, López Obrador anunciou perante a Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES) que, se eleito, respeitaria os gastos públicos com instituições de ensino superior (no México, mais de 90% do orçamento público do ensino superior vem de subsídios governamentais). No entanto, a proposta de orçamento elaborada em novembro de 2018 incluía um corte de 32% no setor, que ressoava com as novas políticas de austeridade, e era preocupante para as universidades. O setor interrompeu a ameaça, pelo menos em parte. O subsídio para universidades públicas autônomas foi corrigido para corresponder ao financiamento de 2018, com um aumento equivalente à inflação daquele ano; todas as outras instituições públicas de ensino superior (aquelas controladas pela autoridade educacional central) sofreram cortes e os chamados "fundos extraordinários" (fundos públicos alocados por meio de processos competitivos) foram reduzidos. A redução total de gastos com ensino superior em 2019 atingiu 1,7 bilhão de pesos (US\$ 90,3 milhões), o que, levando em consideração a inflação, representa uma queda de 6,2%.

### REFORMA REGULAMENTAR: NOVOS MOTIVOS DE DISPUTA

Os representantes do partido no Congresso foram forçados a revisar e alterar a iniciativa de reforma constitucional do presidente apresentada em 12 de dezembro de 2018. A proposta eliminou a autonomia das universidades. Apesar da maioria parlamentar dominante, os legisladores buscavam uma solução consensual, o que significava reescrever quase todos os aspectos incluídos na iniciativa. A reforma não apenas restabelece a autonomia da universidade, mas também confirma a obrigação do estado de fornecer às instituições públicas capacidade de matrícula suficiente para estudantes que atendem aos requisitos de ingresso. Além disso, garante financiamento fiscal suficiente para salvaguardar o princípio da educação gratuita e obrigatória.

### MAIS COM MENOS?

O sistema de ensino superior do México possui 4,3 milhões de estudantes (66,5% em instituições públicas e 33,5% em instituições privadas), o que representa 39% da faixa etária de 18 a 22 anos. O governo de López Obrador estabeleceu a meta de oferecer a todos os formados do ensino médio acesso ao ensino superior até 2024. Essa meta exige 1,9 milhão de novas vagas de inscrição, o que representa uma média de 300.000 novos espaços por ano. Para atingir essa meta ambiciosa, o sistema alcançaria uma cobertura bruta de mais de 55% da faixa etária correspondente. Considerando a taxa de crescimento de 150.000 estudantes recém-matriculados no ensino superior por ano, dobrar esse esforço parece ser uma tarefa insuperável em um contexto de recursos financeiros estáveis ou decrescentes para o setor. Até agora, o governo não esboçou nenhuma estratégia clara para alcançar esse objetivo. Mesmo que as universidades Benito Juárez García funcionassem com capacidade total, elas mal cobririam 2% da matrícula nacional no ensino superior.

Por fim, apesar da vitória da oposição em limitar a mudança proposta pelo governo, as perspectivas para o ensino superior continuam sombrias. Concentrar estrategicamente recursos em bolsas de estudo e limitar o financiamento a instituições de ensino superior, estudos de pós-graduação e pesquisa, bem como programas que promovam desenvolvimento de tecnologia, inovação e cooperação internacional, pode ser uma sentença de morte para essas atividades. Em um período de neopopulismo, o ensino superior no México parece incapaz de sustentar um nível aceitável de competitividade e qualidade. ■

*O International Higher Education agradece à Carnegie Corporation of New York (CCNY) por seu apoio à cobertura da educação superior na África e por seu apoio geral à nossa publicação. A CCNY reconheceu há muito tempo a importância do ensino superior na África e sua generosidade possibilita tanto o nosso trabalho como o do nosso parceiro na Universidade de KwaZulu-Natal na África do Sul, sede da International Network for Higher Education in Africa (INHEA).*

# Fluxos Globais de Estudantes e Talentos: Reexame da Equação de Drenagem Cerebral

**RAJIKA BHANDARI**

*Rajika Bhandari é consultora sênior de pesquisa e estratégia e diretora do IIE Center for Academic Mobility Research and Impact, Institute of International Education (IIE), EUA. E-mail: rajika\_bhandari@yahoo.com.*

O movimento global de estudantes de nível superior continua sendo um fenômeno notavelmente unidirecional: estudantes do mundo em desenvolvimento, ou do Sul Global, levam seu conhecimento e talento ao mundo desenvolvido, ou ao Norte Global. Oito dos dez principais países anfitriões estão todos localizados no mundo desenvolvido e atraem aproximadamente 60% dos cinco milhões de estudantes móveis do mundo. Como países remetentes, só a China e a Índia representam 1/4 dos estudantes móveis do mundo. Ao mesmo tempo, a ascensão de destinos novos e não tradicionais (ex.: China); a mobilidade intrarregional e o crescimento da mobilidade Sul-Sul não pode ser ignorado.

Apesar desses desenvolvimentos mais recentes, a mobilidade de saída da China e da Índia permanece alta, numericamente e em termos de qualidade: em 2017, 869.387 estudantes da China e 306.000 da Índia estudavam no exterior. Embora esses grandes números absolutos representem uma proporção muito pequena do grupo em idade universitária nos dois países — 1% para a China e 0,3% para a Índia —, essas baixas proporções mascaram o potencial de capital humano e a "qualidade" dos estudantes que deixam o exterior. A qualidade pode ser subjetiva, mas uma alternativa é examinar o que os estudantes indianos e chineses estão estudando no exterior, com níveis mais altos de educação e certos campos de estudo associados a maiores ganhos para os países e economias receptores. Nos Estados Unidos, por exemplo, quase metade de todos os estudantes indianos estão matriculados no nível de pós-graduação e nas áreas de STEM (81%). Quanto aos estudantes chineses nos EUA, os graduados agora superam os de pós-graduação, sendo 36% os que estão cursando mestrado e doutorado.

## REVISITA À QUESTÃO DA FUGA DE CÉREBROS

Nas décadas de 1950 e 1960, a questão da "fuga de cérebros" estava à frente e ao centro e foi até descrita como uma forma de neocolonialismo. No século XXI, o discurso mudou para "circulação cerebral" ou mesmo "ganho cerebral". Argumentou-se amplamente que a perda de capital humano de países remetentes fora substituída por uma troca equilibrada de conhecimento; parcerias internacionais de longo prazo entre atores iguais;

e altas contribuições econômicas de emigrantes para seus países de origem na forma de remessas. No entanto, as estimativas atuais das populações de imigrantes e emigrantes mostram que a maioria dos imigrantes está fortemente agrupada no mundo desenvolvido, enquanto os emigrantes vêm principalmente de países em desenvolvimento da Ásia, África e América Latina. Evidências sobre "taxas de permanência" e "taxas de retorno" sugerem que uma proporção muito grande de estudantes de países em desenvolvimento continua a imigrar para o país anfitrião, e regiões como a África continuam a experimentar uma perda significativa de capital humano através da mobilidade dos estudantes. Em 2017, apenas nos Estados Unidos, quase 90% dos estudantes indianos de doutorado e 83% dos estudantes chineses de doutorado indicaram interesse em permanecer nos EUA após os estudos. Além disso, 80% dos doutorandos internacionais em áreas STEM com planos de pós-graduação definidos relataram que seu emprego futuro seria nos Estados Unidos.

## O QUE PAÍSES DESTINATÁRIOS E REMETENTES PODEM FAZER

As soluções para equilibrar a equação do conhecimento entre os países que enviam e os que recebem exigem um entendimento de que as motivações fundamentais dos estudantes internacionais dos países em desenvolvimento são diferentes das dos países desenvolvidos. Veja o caso dos estudantes indianos: suas principais motivações para estudar no Ocidente não são a busca de um intercâmbio cultural ou o desejo de aprender um idioma estrangeiro. Em vez disso, suas considerações são mais pragmáticas, impulsionadas pela capacidade insuficiente de instituições indianas de alta

---

**O campo da mobilidade estudantil passa hoje por um período de reflexão e inventário, principalmente devido a um cenário político e social alterado.**

---

qualidade e seu desejo de progresso profissional. Isso se enquadra nas hipóteses de "escolaridade restrita" e "migração para emprego". Por outro lado, os fluxos de estudantes entre países desenvolvidos — como entre Europa e EUA — são frequentemente guiados por razões como intercâmbio mútuo e cultural, diplomacia científica e a filosofia ocidental geral de ampliar perspectivas.

Ao reconhecer as motivações dos estudantes, os países de envio e recebimento podem desempenhar um papel na mitigação do desequilíbrio atual, tanto no nível político quanto no institucional. Ziguira e Gribble oferecem uma estrutura em três partes para países de origem ou remetentes: retenção, retorno e engajamento. As abordagens de retenção visam fornecer recursos suficientes e

ensino superior de alta qualidade localmente, para, em primeiro lugar, evitar altos níveis de migração de estudantes. Esse é o tipo recente de expansão e capacitação observada na China e na Índia. Em segundo lugar, os países também estão oferecendo incentivos para que seus talentos com formação estrangeira voltem para casa; uma análise sugere que existem pelo menos 18 países com programas projetados para atrair expatriados. O terceiro grupo de estratégias de engajamento e rede se baseia no reconhecimento de que indivíduos com alto nível de escolaridade e qualificação estabelecidos no exterior podem ser engajados por meio de grupos de diáspora e outras iniciativas que podem, em última análise, beneficiar seu país de origem e permitir que contribuam, embora à distância.

O que os países receptores podem fazer? Primeiro, a nível nacional, as bolsas de estudo oferecidas pelos países anfitriões são um mecanismo duradouro para aumentar o acesso não apenas aos estudantes dos países mais pobres, mas também aos estudantes marginalizados e sub-representados nesses países — essas bolsas estão agora sendo monitoradas através da meta 4.b dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (SDGs, sigla em inglês para *Sustainable Development Goals*). Segundo, as instituições não devem apenas diversificar os países dos quais recrutam estudantes internacionais, mas também devem prestar mais atenção em como podem aumentar o acesso de possíveis estudantes internacionais que talvez não tenham os meios ou os conhecimentos necessários para alcançar uma oportunidade global de educação. Finalmente, muito mais pode ser feito nos níveis institucional e nacional nos principais países de destino para promover redes e colaborações internacionais que permitam que estudantes internacionais e professores imigrantes/diáspora se conectem com seus pares em seus países de origem.

O campo da mobilidade estudantil passa hoje por um período de reflexão e inventário, principalmente devido a um cenário político e social alterado. Portanto, é oportuno revisar e examinar a ética, suposições e dinâmicas fundamentais de poder que sustentam a mobilidade estudantil: como podemos garantir que a mobilidade de estudantes e talentos se baseie em princípios de acesso, equidade e inclusão, ambos no nível estudantil e no nível nacional? Os ODS também trouxeram um foco renovado a essas questões. Por fim, existem algumas lacunas importantes em dados e conhecimento que também precisam ser abordadas. Não se sabe o suficiente sobre o contexto socioeconômico dos estudantes que participam de uma experiência de mobilidade. São necessárias medidas mais concretas de qual tipo de aluno deixa seu país e como isso afeta os futuros grupos de talentos dos países de origem e de acolhimento. E, como sempre haverá maiores fluxos de estudantes e talentos do Sul Global, precisamos desenvolver medidas mais significativas e detalhadas de como os

imigrantes qualificados e as comunidades da diáspora continuam contribuindo para seus países de origem através do fomento de colaborações e redes internacionais — efeitos multiplicadores que vão além de medidas financeiras simplistas (embora críticas), como as remessas. ■

---

---

## Rankings e o seu Papel Público no Ensino Superior

ELLEN HAZELKORN

*Ellen Hazelkorn é professora emérita e diretora da Unidade de Pesquisa sobre Políticas de Ensino Superior, Instituto de Tecnologia de Dublin, Irlanda, e sócia da BH Associates, Education Consultants. E-mail: ellen.hazelkorn@dit.ie.*

Atualmente uma das questões mais importantes de preocupação pública e política é até onde as universidades contribuem para o bem público. Historicamente as universidades mantêm uma estreita relação com a cidade e o país de sua fundação. No entanto, hoje, elas são frequentemente consideradas parte da elite. A aprendizagem dos alunos e os resultados de pós-graduação geralmente são descartados em vez de somarem a reputação global. A distribuição desigual de bens da sociedade provocou um profundo sentimento de queixa, como evidenciado pelas recentes eleições e turbulências políticas em todo o mundo. O recente escândalo nos Estados Unidos sobre pagamentos para permitir a entrada em universidades de elite destaca a intensificação da estratificação social, além de levantar questões fundamentais sobre o papel e as responsabilidades das universidades. Essas questões remontam o cenário em torno de maior atenção e monitoramento das universidades. Isso as colocou sob pressão para contribuírem mais com suas comunidades e regiões, trabalharem com empresas e sociedade civil e demonstrarem como fazem isso.

Os rankings têm se mostrado como promotores de informação e divulgação pública, comparando desempenho internacionalmente para informar alunos/pais, governos e o público em geral. Mas com muita frequência, as classificações medem os benefícios obtidos com a riqueza e o investimento público e/ou privado acumulados ao longo de décadas, ou até séculos. A escolha dos indicadores valoriza os benefícios de atrair estudantes de alto desempenho/alto nível socioeconômico que se formam no prazo e passam a ter carreiras de sucesso. A excelência é medida em termos de conquistas individuais de universidades, ao invés do bem público para a sociedade de modo coletivo. Esses fatores são reproduzidos nos indicadores que os rankings usam e popularizam.

## RANKINGS E IMPACTO SOCIETAL

Com o objetivo de responder às críticas e ampliar seu apelo — e sua gama de produtos —, os rankings começaram a medir o compromisso social das universidades. O *Times Higher Education* (THE) e o QS têm medido historicamente o engajamento da sociedade em termos de colaboração em pesquisa ou renda auferida por terceiros/indústria. Isso é interpretado como uma procuração para a transferência de conhecimento e depende inteiramente de dados institucionais. O ARWU usa indicadores tradicionais de pesquisa e não se afastou dessa abordagem. Por outro lado, o U-Multirank sempre usou uma gama mais ampla de indicadores. O engajamento regional é medido por estágios de estudantes, emprego de pós-graduação e engajamento com organizações regionais, enquanto a transferência de conhecimento é medida como colaboração com a indústria, patentes/spinoffs e publicações conjuntas com a indústria. Ele também usa dados institucionais e alterna entre números e percentagens. O Greenmetric World University Ranking foi lançado em 2010. Gerenciado pela Universitas Indonesia, ele compara “o compromisso das universidades de se tornarem ecológicas e promoverem operações sustentáveis.” Ele sofre com as deficiências de dados institucionais, mas na era do aumento da conscientização pública sobre as mudanças climáticas, começou a ganhar alguma força. Não surpreende que o THE e o QS também estejam adotando o impacto social.

---

### A União Europeia patrocinou várias iniciativas que buscam capturar o envolvimento/impacto na sociedade civil.

---

O QS inclui responsabilidade social dentro do seu QS Stars Ranking. Ele avalia até que ponto uma universidade leva a sério suas obrigações perante a sociedade, apoiando a comunidade local e a conscientização ambiental. Os indicadores incluem investimento e desenvolvimento comunitário, trabalho solidário e apoio em caso de desastres, capital humano regional e impacto ambiental. Os dois primeiros agrupamentos medem o compromisso em termos de contribuições financeiras de 1% do faturamento ou US\$ 2 milhões; os dois últimos incluem recrutamento de estudantes e emprego de pós-graduação na região e ações de sustentabilidade. O THE lançou seu Ranking de Impacto Universitário em abril de 2019 com grande alarde. Ele mede a atividade alinhada com 11 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento da Sustentabilidade (SDGs, sigla em inglês para *Sustainable Development Goals*) da ONU. As universidades devem fornecer dados para o SDG nº 17 — colaboração com outros países, promoção de melhores práticas e publicação de dados — além de pelo menos três outros SDG à escolha. Isso permite que as universidades se diferenciem e joguem com seus pontos fortes. Cada campo

SDG inclui uma infinidade de indicadores, mas a atividade de pesquisa responde por 27% em cada um deles. Isso dificulta o impacto de universidades novas/jovens ou sem pesquisa. Com exceção dos dados de pesquisa da Elsevier, as universidades fornecem todas as evidências e exemplos. Isso não apenas dá muito trabalho, como infelizmente também fornece dados ou comentários institucionais não-confiáveis. Cerca de 556 instituições enviaram dados sobre um ou mais dos SDG, e 141 instituições (25%) enviaram dados sobre os 11 SDGs que figuram no ranking.

## ABORDAGENS ALTERNATIVAS

Existem outros rankings menos familiares, além de um número crescente de esforços do governo, que buscam e exibem informações comparativas sobre o bem público. O mais notável é o *Washington Monthly* College Guide and Rankings, que adapta uma fala de JFK: “Enquanto outros guias perguntam o que as faculdades podem fazer pelos estudantes, perguntamos o que as faculdades estão fazendo pelo país.” O guia acredita que as universidades devem ser avaliadas como motores da mobilidade social, apoiando mentes acadêmicas e pesquisas científicas que promovam o conhecimento e impulsionem o crescimento econômico e inculquem/incentivem uma ética de serviço. Também desenvolveu um ranking de faculdades comunitárias. Um exemplo mais antigo é o *Saviors of Our Cities: Pesquisa das Melhores Parcerias Cívicas de Faculdades e Universidades*, que mede “o impacto econômico, social e cultural positivo que as instituições de ensino superior têm sobre as cidades em que atuam.” Foi seguido pelo Ranking Metroversity. O *America's Best College Buys* foi publicado originalmente pela Money em 1990; agora é publicado pela Forbes como as Melhores Faculdades de Valor da América. Ele analisa “quanto uma faculdade deve custar com base em vários fatores.” Da mesma forma, a *Washington Monthly* criou o ranking Bang-for-the-Buck para faculdades.

Os governos estão fazendo perguntas semelhantes. Preocupações com o desempenho dos alunos, acessibilidade e sucesso de graduação, juntamente com o envolvimento do público/comunidade, estimularam ações consideráveis em todo o mundo. Esses instrumentos estão menos preocupados com classificações e mais atentos à responsabilidade. Sob o governo Obama, o governo dos EUA vinculou acesso, acessibilidade e resultados em uma única ferramenta chamada College Scorecard. Agora, isso está sendo estendido para focar mais os programas individuais do que as instituições. O Reino Unido criou a Estrutura de Excelência em Ensino (TEF) e a Estrutura de Intercâmbio de Conhecimento (KEF). A União Europeia patrocinou várias iniciativas que buscam capturar o envolvimento/impacto na sociedade civil. Nas últimas semanas, a Fundação Bill e Melinda Gates estabeleceu a Comissão de Valor Pós-Secundário para avaliar quão bem as universidades criam valor para os estudantes e contribuem para sua oportunidade econômica.

**COMPORTAMENTO CONDUTIVO — MAS PARA QUAL DIREÇÃO?**

Instrumentos que levantam questões mais amplas sobre o bem público da universidade são bem-vindos. No entanto, a maior parte do esforço é sobre impactos econômicos — como o ensino superior atende aos objetivos de eficácia, equidade e eficiência — em vez de um impacto social mais amplo. Isso ocorre em parte porque é complicado medir o impacto cultural e social ou o valor do discurso público por meio de novas ideias etc. No entanto, o poder brando, expresso através da contribuição para instituições culturais, democracia, entendimento internacional e sistemas e políticas de sociedade em geral, é igualmente poderoso e pode influenciar significativamente a posição internacional de um país com investimento e talento móveis.

Sem dúvida, os rankings direcionam o comportamento, mas a direção da viagem depende da escolha dos indicadores. Governos e universidades não são vítimas inocentes: muitas vezes mudaram servilmente suas políticas e prioridades para subir no ranking por medo de ficarem atrás do vizinho ou concorrente. MAS as próprias organizações de classificação têm qualquer responsabilidade, uma vez que sua real intenção é vender revistas e jornais e/ou consultoria? De fato, apesar de exigirem maior transparência e responsabilidade, suas metodologias mostram muito pouco. Não basta mais falar apenas sobre a responsabilidade social corporativa das universidades. Não seria a hora de falarmos sobre a responsabilidade social corporativa das próprias organizações de classificação? ■

## Religião, um Importante Impulsionador da Internacionalização Forçada

**HAKAN ERGIN E HANS DE WIT**

*Hakan Ergin fez pós-doutorado no Centro Internacional de Ensino Superior (CIHE), Boston College, EUA, e é professor da Universidade de Istambul, Turquia. E-mail: hakan.ergin1@yahoo.com. Hans de Wit é diretor do CIHE, Boston College, EUA. E-mail: dewitj@bc.edu.*

Em um artigo publicado na IHE #97, "Internacionalização forçada do ensino superior", os autores e Betty Leask mostraram como os formuladores de políticas podem ser "forçados" a internacionalizar seus sistemas de ensino superior como resultado da chegada maciça e inesperada de refugiados (atualmente 68,5 milhões de pessoas se tornaram migrantes forçados — o maior deslocamento desde a II Guerra Mundial, de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, UN-HCR). Embora estudantes ou acadêmicos internacionais regulares cheguem equipados com patrocínio suficiente, documentação

credencial acadêmica, e proficiência em línguas estrangeiras, os fatores pelos quais os refugiados chegam ao ensino superior em países anfitriões não são tradicionais. Este artigo discute como a religião se tornou um forte impulsionador do acesso dos refugiados sírios ao ensino superior na Turquia.

**MOTIVAÇÃO RELIGIOSA**

Adotando uma política de "portas abertas" para as pessoas que fogem do conflito na Síria, a Turquia atualmente abriga mais de 3,6 milhões de refugiados sírios, de acordo com o UNHCR. O conflito incessante na Síria e a permanência prolongada dos refugiados na Turquia "forçaram" o governo turco a internacionalizar estrategicamente o ensino superior para garantir o acesso "inesperado" e "aparentemente permanente" dos refugiados sírios às universidades.

Primeiro, nenhum procedimento "seletivo" e "restritivo" de avaliação de credenciais está ocorrendo. Enquanto algumas universidades admitem refugiados sírios com base na média de notas do ensino médio ou estudo posterior (interrompido), outras os admitem sem nenhum requisito. Segundo, para superar a barreira do idioma, é oferecido um programa preparatório gratuito de um ano em turco, e várias universidades estabeleceram programas de estudos ministrados em árabe.

---

**Adotando uma política de "portas abertas" para as pessoas que fogem do conflito na Síria, a Turquia atualmente abriga mais de 3,6 milhões de refugiados sírios, de acordo com o UNHCR.**

---

Por último, os estudantes sírios estão isentos do pagamento de mensalidades e recebem bolsas de estudos governamentais. De acordo com o Conselho de Ensino Superior (CoHE, sigla em inglês), essas reformas resultaram em mais de 27.000 refugiados sírios matriculados em universidades, o que fez da Turquia um dos países que recebe o maior número de estudantes refugiados do mundo.

Entrar em uma universidade é altamente competitivo para estudantes na Turquia. Todo verão, mais de dois milhões de candidatos fazem o teste de ingresso e poucos conseguem encontrar um lugar nas melhores universidades públicas. A maioria precisa se matricular em universidades particulares ou em programas de educação aberta, ou refazer o teste no ano seguinte. Em um contexto tão competitivo, a medida que garante acesso privilegiado aos refugiados sírios se baseia em uma doutrina religiosa, a "Hegira".

De acordo com a crença islâmica, Hegira é a migração forçada do profeta Muhammad de Meca para Medina em 622, como resultado de perseguições da população local,

que negou sua missão profética e atacou a ele e seus companheiros. O profeta Muhammad e um grupo de seguidores, os Muhajirs, foram calorosamente recebidos em Medina pela população local, os Ansars. Esse deslocamento é considerado uma jornada sagrada pelos muçulmanos, que acreditam que o Profeta e seus seguidores foram forçados ao exílio devido à sua crença islâmica e foram protegidos por Deus durante sua jornada e chegada a Medina.

Em março de 2019, um ministro declarou que a Turquia gastou quase US\$ 40 bilhões para cobrir as necessidades dos refugiados sírios na Turquia. Não é de surpreender que o crescente nacionalismo e instabilidade econômica na Turquia tenham levado a uma resistência social contra o compartilhamento de recursos públicos limitados com os refugiados sírios. Com isso em mente, a Hegira tem sido repetidamente usada como lembrete pelo governo turco para justificar o acesso de refugiados sírios ao ensino superior. O presidente Erdogan chamou os refugiados sírios de "os Muhajirs de hoje" e a sociedade turca de "os Ansars de hoje". Ajudar os refugiados sírios, ele argumenta, é um requisito para a irmandade muçulmana, e ele ordenou que o CoHE facilitasse o acesso às universidades. Em um comunicado à imprensa, o presidente do CoHE compartilhou sua crença de que ser Ansars para refugiados sírios é uma "vontade divina de Deus" e prometeu expandir o acesso às universidades turcas.

Em um país com uma maioria conservadora no poder, recessão econômica em curso e admissão em universidades altamente competitivas, a religião é, portanto, um condutor feito sob medida que assegura a compreensão das pessoas sobre os privilégios concedidos aos refugiados em relação ao acesso ao ensino superior. Isso foi implementado com sucesso na Turquia e resultou em milhares de refugiados sírios matriculados em universidades. O partido no poder atuou de acordo com sua identidade conservadora e a sociedade turca está se comportando como Ansars, pelo bem da irmandade muçulmana, de acordo com o ensino islâmico.

## CONCLUSÃO

Na Europa, o surgimento de estados-nação transformou acadêmicos de "andarilhos cosmopolitas" em "cidadãos". Na era da globalização, alguns se tornaram "cidadãos globais", enquanto o destino de outros é ser refugiados apátridas. O número de refugiados apátridas está aumentando a cada dia e estes lutam para obter acesso ao ensino superior em seus países anfitriões. É óbvio que a inclusão não intencional entre estudantes estrangeiros continuará forçando os políticos e decisores a seguirem uma linha tênue entre dar-lhes acesso ao ensino superior e monitorar e gerenciar de perto o impacto dessa política na opinião pública.

## O que Funciona para Reduzir a Desigualdade no Ensino Superior?

KOEN GEVEN E ESTELLE HERBAUT

*Koen Geven é economista no Banco Mundial, onde trabalha com projetos de educação na região do sul da Ásia. E-mail: kgeven@world-bank.org. Estelle Herbaut é pesquisadora de pós-doutorado no Sciences Po Paris, França. E-mail: estelle.herbaut@sciencespo.fr.*

*O trabalho completo no qual este artigo se baseia pode ser acessado em <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31497>*

A conclusão da faculdade continua sendo uma das melhores rotas para sair da pobreza. Pesquisas recentes do Dr. Harry Patrinos (Banco Mundial) mostram que na maioria dos países hoje, os retornos ao ensino superior são agora mais altos do que aqueles para níveis mais baixos de educação. As mulheres tendem a ter taxas de retorno maiores do que os homens, e há até alguma evidência (dos Estados Unidos) de que crianças de famílias pobres se beneficiam mais com o ensino superior. Portanto, a pergunta para os formuladores de políticas não é se, mas como ajudar as crianças de famílias desfavorecidas a ingressarem no ensino superior e como ajudá-las a se formar.

A má notícia é que na maioria dos países hoje, grandes grupos de estudantes desfavorecidos (por exemplo, baixa renda, primeira geração, pertencentes a uma minoria racial ou étnica, bem como interseções entre esses grupos) são incapazes de acessar o ensino superior, mesmo quando tem a capacidade de fazê-lo. Outra notícia ruim é que os governos ao redor do mundo parecem não ter políticas muito eficazes para esses grupos (ver Salmi, *IHE* #98). Mas também há boas notícias: agora há uma literatura considerável e de alta qualidade que analisa intervenções e políticas que visam apoiar os alunos desfavorecidos no ensino superior. Em nosso novo artigo (Documento de Trabalho 8802 do Banco Mundial), selecionamos, coletamos e comparamos rigorosamente mais de 200 estimativas causais, de 75 estudos (quase) experimentais, dos efeitos de tais intervenções em todo o mundo. Quatro das principais lições desta revisão podem ser aplicadas ao redor do mundo.

## OS DECISORES DEVEM MIRAR VÁRIOS MECANISMOS DE EXCLUSÃO

A primeira lição é que existem mecanismos diferentes que direcionam a exclusão e cada um deles pode ser alvo de diferentes tipos de políticas. Primeiro, alunos desfavorecidos têm necessidades financeiras não atendidas para pagar as mensalidades da faculdade (especialmente agora que o ensino superior privado disparou), mas eles também

precisam dos salários para pagar suas despesas de vida ou têm restrições de crédito para conseguirem apoio, como empréstimos para estudantes. Um segundo mecanismo é a falta de prontidão acadêmica, uma vez que as crianças desfavorecidas (em média) têm um ambiente doméstico menos estimulante, têm acesso a escolas de pior qualidade e não têm muito apoio acadêmico fora da escola. Um nível mais baixo de prontidão acadêmica impede que os alunos sejam admitidos ou tenham sucesso no ensino superior. Em terceiro lugar, alunos desfavorecidos carecem de informações sobre o custo da educação universitária, sobre seus benefícios no mercado de trabalho e sobre os esquemas de ajuda financeira existentes. Finalmente, os alunos têm várias formas de viés cognitivo que os mantêm afastados da faculdade, como viés atual, sobrecarga cognitiva e viés de rotina ou status quo. Esses vieses podem ser mais comuns entre os alunos desfavorecidos que talvez não tenham pais que os lembrem de ler os folhetos da faculdade, os ajudem a fazer escolhas estratégicas ao se matricular na faculdade ou os levem a visitas ao campus. É importante identificar os mecanismos que causam sub-representação entre os alunos desfavorecidos, porque diferentes tipos de intervenções podem (e devem) atingir diferentes tipos de mecanismos.

---

**A conclusão da faculdade continua sendo uma das melhores rotas para sair da pobreza.**

---

#### **OS DECISORES DEVEM CONSIDERAR A IMPLEMENTAÇÃO DE MAIS POLÍTICAS DE EXTENSÃO**

Um segundo ponto é que as intervenções de extensão bem projetadas têm grandes efeitos nas taxas de matrícula de estudantes desfavorecidos. As atividades de extensão normalmente fornecem informações e/ou aconselhamento aos alunos no ensino médio. Um governo pode contratar conselheiros que se comuniquem estrategicamente com esses alunos sobre os retornos da faculdade, podem ajudá-los a encontrar o programa certo na matéria certa e mantê-los motivados durante a graduação. Essas políticas podem direcionar a falta de preparo acadêmico, aumentar suas aspirações ou apenas facilitar a transição do ensino médio para a universidade. Concluímos que as políticas de amplo alcance são amplamente eficazes para aumentar o acesso de alunos desfavorecidos quando incluem aconselhamento ativo ou simplificam o processo de inscrição na universidade, mas não quando fornecem apenas informações gerais sobre o ensino superior. Em outras palavras, fornecer um vídeo sobre o retorno da educação universitária provavelmente não é suficiente para ajudar substancialmente os alunos desfavorecidos. Dito isto, um artigo da China descobriu que apenas a informação pode ser eficaz, então talvez ainda haja mais a entender sobre isso, dependendo do contexto nacional.

#### **OS DECISORES DEVEM USAR O AUXÍLIO FINANCEIRO COM MAIS EFICIÊNCIA**

A terceira lição é que existe uma grande variedade de instrumentos financeiros para atender as necessidades financeiras não-atendidas no ensino superior, incluindo bolsas universais, bolsas direcionadas baseadas nas necessidades, bolsas baseadas no mérito, bolsas baseadas no desempenho, empréstimos estudantis e políticas de isenção de impostos. Concluímos que essas políticas não são igualmente bem-sucedidas em ajudar os alunos. A boa notícia é que descobrimos que uma ajuda considerável baseada nas necessidades mostra efeitos muito maiores e consistentes em ajudar os alunos a ingressar e se formar na faculdade. Por outro lado, não encontramos efeitos positivos consistentes para políticas de auxílio em pequena escala, auxílio por mérito e isenção de impostos.

Outra constatação interessante é que vários estudos recentes mostraram que um comprometimento precoce com o auxílio financeiro (quando já é conhecido dos alunos durante o ensino médio) parece ser muito eficaz para aumentar as matrículas. Assim, o momento da notificação da subvenção deve ser considerado ao projetar esquemas de auxílio financeiro. Finalmente, observamos que ainda sabemos muito pouco sobre a eficácia dos empréstimos e, portanto, isso deve ser uma prioridade para pesquisas futuras, pois os empréstimos são populares nos círculos de formulação de políticas. Enquanto mais evidências vêm sendo construídas, alertaríamos os decisores contra a criação de esquemas complexos de empréstimos, visto que até as evidências atuais são mistas.

#### **PESQUISADORES DEVEM PRODUZIR MAIS EVIDÊNCIAS DE PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO**

E, finalmente, há disponíveis muitos estudos extremamente impressionantes e esperamos que a literatura continue a crescer rapidamente sobre o tópico. Uma ressalva importante é que encontramos apenas cinco estudos de países de baixa e média renda. Isso pode ter a ver com nossos rígidos critérios de inclusão (ou supervisão humana). Estamos um pouco preocupados com a validade externa de nossas descobertas, embora os amplos mecanismos de exclusão sejam geralmente semelhantes entre os países. Mas os países de baixa e média renda têm algumas peculiaridades comuns. Por exemplo, em muitos países, as escolas secundárias ainda estão concentradas nas áreas urbanas e existem normas sociais fortes que mantêm as meninas (e às vezes minorias étnicas) fora da escola. Juntamente com outros pesquisadores, esperamos estudar esses fenômenos no futuro para abordar essa lacuna. Os decisores de todo o mundo terão interesse em aprender mais sobre equidade no ensino superior, especialmente à medida que a demanda está aumentando em todo o mundo, com mais crianças na escola do que nunca. ■

# Qualidade e Acesso Equitativo: Insights da Indonésia

**ELISA BREWIS**

*Elisa Brewis é doutoranda no Instituto de Educação, University College London, Reino Unido. E-mail: linda.brewis.14@ucl.ac.uk.*

Do ponto de vista dos sistemas de ensino superior (ES) que sofrem massificação, proteger a qualidade do ensino não é tarefa fácil. A razão óbvia é o subfinanciamento histórico. A maioria dos contextos de países emergentes de renda média no sudeste da Ásia e na África subsaariana — onde a massificação está ocorrendo a taxas rápidas — deve lidar com o legado pós-colonial do subfinanciamento e da desigualdade dentro do país. Normalmente, um pequeno número de instituições estatais de elite absorveu a maior parte dos recursos disponíveis (como funcionários com mais escolaridade, recursos materiais e ajuda de doadores). Isso significa que a qualidade não foi igualmente distribuída desde o início do desenvolvimento do ensino superior. Em segundo lugar, existe o desafio de criar um impacto em todo o sistema de um setor diversificado. A massificação nas economias emergentes tem contado com setor privado maior para absorver a demanda. A qualidade do setor privado varia significativamente, com algumas instituições excedendo a qualidade das instituições estatais e outras ficando muito aquém.

## ACESSO EQUITATIVO — O ELO PERDIDO

Para os sistemas de ES submetidos à massificação, um dos principais desafios também é como se expandir de um modo que não prejudique o acesso justo ou equitativo dos estudantes. A consideração de acesso também está ligada à questão da qualidade. Afinal, qual é o sentido de expandir o acesso ao ES para todos os grupos da sociedade, se eles já não têm acesso a uma educação de qualidade igual ou significativa? Até recentemente, no entanto, qualidade e acesso equitativo costumavam ser discutidos separadamente. Felizmente, esse “ponto cego” da política foi abordado na elaboração de políticas recentes da ONU, principalmente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O Objetivo 4.3 agora pede que o “acesso igualitário... à educação técnica, profissional e terciária, acessível e de qualidade” seja alcançado até 2030. Simplificando, os governos devem exigir que as instituições prestem contas da qualidade do ensino e do apoio ao acesso equitativo. A grande questão agora é como conseguir isso na prática, especialmente no contexto emergente de economia/massificação descrito acima.

## O CASO DA INDONÉSIA

O caso da Indonésia fornece informações valiosas, como

sua atual estrutura política de ES aborda tanto a qualidade do ensino quanto o acesso equitativo. A chave é uma abordagem política inclusiva que envolva instituições de ensino superior estatais e privadas (IES). Isso faz sentido, considerando que mais de 90% das instituições de ensino superior na Indonésia são administradas como fundações de propriedade privada, absorvendo cerca de dois terços das matrículas.

A qualidade do ensino é regulada nas IES estaduais e privadas de várias maneiras. Os requisitos mínimos de qualificação para o corpo docente são estabelecidos por lei. As IES são obrigadas por lei a serem credenciadas a cada cinco anos — tanto no nível institucional quanto no de graduação — quando os resultados são classificados de A a C. Um alto ranking de acreditação possui um valor tangível no mercado de trabalho. Os empregadores geralmente exigem uma qualificação obtida de uma instituição com classificação B ou A em seus critérios de seleção. Desde 2012, as rubricas de acreditação se tornam mais rigorosas, harmonizando com os Padrões Nacionais de Ensino Superior. Essa é uma forma de padronização curricular, descrevendo princípios comuns para ensino, pesquisa e prestação de serviços comunitários. Além disso, até 60% do conteúdo curricular é padronizado em referências de resultados de aprendizagem, elaboradas com contribuições de associações profissionais. Obviamente, fornecedores de baixa qualidade ou até mesmo fraudulentos permanecem sempre uma ameaça.

---

**A lei define desvantagem em dois níveis: status de baixa renda e/ou proveniente de um dos distritos mais isolados e carentes do país.**

---

A atual estrutura de responsabilidade capacita as autoridades a reprimirem esse problema. Até a presente data, o ministério de pesquisa, tecnologia e ensino superior (MRTHE) fechou dezenas de provedores privados e operações “congeladas” em 243 instituições, impedindo-os de admitir novos alunos antes que melhorias sejam feitas. As autoridades até demitiram funcionários públicos considerados culpados de usar o certificado de “pagamento pelo diploma”. Enquanto isso, um certo grau de flexibilidade é mantido, concedendo às instituições alguma autonomia sobre seus currículos, permitindo que inovem e personalizem o ensino de acordo com nichos acadêmicos/de mercado, missão institucional e as necessidades e características de seus alunos.

A responsabilidade também se estende ao acesso equitativo. A Lei de Ensino Superior 12/2012 Artigo 74 estipula que as instituições de ensino superior devem alocar 20% de sua entrada anual de estudantes de origens

desfavorecidas, a serem distribuídos por toda a gama de programas de estudo. Esta última estipulação assegura que estudantes de baixa renda não se limitem a programas de graduação de baixo custo ou baixo prestígio. A lei define desvantagem em dois níveis: status de baixa renda e/ou proveniente de um dos distritos mais isolados e carentes do país. Para abordar o primeiro critério, o estado impõe agora taxas de matrícula testadas por todos as IES do estado. Ou seja, cerca de um terço dos estudantes no sistema de ES pagam apenas o que suas famílias podem pagar. Para abordar o segundo critério, o estado introduziu um esquema de bolsas de ação afirmativa que visa estudantes de Papua e Aceh em particular (ADik Papua/3T).

Para aumentar ainda mais a participação de estudantes de baixa renda, o governo introduziu a bolsa Bidikmisi baseada no mérito e com teste de recursos em 2010. O MRTHE distribui uma contribuição fixa diretamente para a instituição anfitriã e um subsídio diretamente ao aluno. As instituições de ensino superior privadas credenciadas também são elegíveis para participar do esquema, desde que demonstrem uma classificação B mínima no nível institucional e no programa de graduação. A inclusão de IES privadas confiáveis aumenta o acesso dos estudantes a programas de nicho e de alta qualidade, indisponíveis em outros lugares. Alguns provedores privados têm sucesso comprovado no ensino de grupos de difícil acesso, o que ajuda ainda mais o acesso equitativo. Obviamente, o esquema não pode ser comparado a uma bolsa de estudos abrangente, de acordo com as linhas de pacotes de ajuda financeira oferecidos em alguns países europeus. Em 2017, a Bidikmisi alcançou 80.000 estudantes, o que equivale a aproximadamente 15% da ingestão do setor estatal no ano, ou 5% da ingestão combinada dos setores estadual e privado em geral. O número de candidatas ultrapassa as cotas alocadas a cada ano. Claramente, ainda há uma necessidade não-atendida de apoio financeiro, mas o esquema é um começo valioso.

## CONCLUSÃO

É claro que a prestação de contas do setor de ES não pode ser resolvida da noite para o dia, mas a Indonésia pelo menos teve um começo impressionante. Ainda não se sabe se o modelo pode ser replicado em outro local. Chegar ao atual quadro político na Indonésia certamente foi um processo longo e contestado. Uma reviravolta política em favor da proteção da qualidade do ensino e do acesso justo em todo o sistema só ocorreu após protestos da sociedade civil, uma batalha legal prolongada, a revogação de uma lei anterior de comercialização pelo tribunal constitucional e desacordo entre facções concorrentes dentro do governo. Por fim, porém, a Indonésia desafiou a retórica política frequentemente adotada sobre a qualidade e a equidade serem uma opção exclusiva. A busca de uma não precisa ser feita às custas da outra. O caso da Indonésia certamente oferece uma

proposta tentadora para outros contextos econômicos emergentes e massificantes — seria possível copiar a receita e experimentar esse bolo também? ■

## Educação e Financiamento Pós-18 na Inglaterra

CLAIRE CALLENDER

*Claire Callender é professora de ensino superior no Instituto de Educação, University College London, e na Birkbeck College, University of London, Reino Unido. E-mail: c.callender@bkk.ac.uk.*

*Este artigo é baseado no relatório da Augar Review, Relatório do Painel Independente para a Revisão da Educação e Financiamento Pós-18 (Governo do Reino Unido, 2019), disponível em <https://www.gov.uk/government/publications/post-18-review-of-education-and-funding-independent-panel-report>.*

Durante as eleições gerais de 2017 no Reino Unido, a oposição — o Partido Trabalhista — propôs que as mensalidades do ensino superior fossem abolidas. O trabalho foi recompensado com um desempenho eleitoral melhor do que o esperado, especialmente dos eleitores mais jovens. O Partido Conservador venceu as eleições por pouco. Em uma reação brusca, a primeira-ministra Theresa May, em fevereiro de 2018, contratou Philip Augar, banqueiro e historiador, para liderar uma revisão da educação e do financiamento pós-18. Seus termos de referência, confinados à Inglaterra, eram “examinar como podemos garantir que o sistema educacional para maiores de 18 anos seja acessível a todos, seja apoiado por um sistema de financiamento que ofereça valor ao dinheiro e funcione para estudantes e contribuintes, incentive a escolha e a concorrência em todo o setor e incentive o desenvolvimento das habilidades que precisamos como país.” O Augar Review, relatório do painel independente para a revisão da educação e financiamento pós-18, foi finalmente publicado em maio de 2019.

A mensagem central do Augar Review é a necessidade de confrontar a disparidade entre os 50% dos jovens que participam do ensino superior e os outros 50% que não participam. Lidar com essa divisão “é uma questão de justiça e equidade e provavelmente trará benefícios sociais e econômicos consideráveis para os indivíduos e para o país”. O relatório foi bem-sucedido?

## FINANCIAMENTO DE ENSINO SUPERIOR

Começando com os 50% que estão no ensino superior (ES) — “os assistidos”. A revisão representa o primeiro

exame de 2012 e reformas subsequentes do financiamento do ensino superior, que viram as taxas subirem para 9.250 libras por ano, as bolsas de manutenção abolidas e a dívida típica de empréstimos a estudantes aumentou para 47.000 libras para um curso de graduação de três anos. A revisão é em parte uma resposta ao aumento do debate sobre o custo e o valor do ES resultante dessas reformas e o escrutínio intensificado do sistema de financiamento.

As principais recomendações e as que atraem mais atenção se concentram no financiamento de estudantes de ES. Elas incluem a redução das taxas máximas de ensino que as instituições de ensino superior podem cobrar de 9.250 libras a 7.500 libras por ano, na esperança de que o governo substitua a renda perdida por meio do aumento da bolsa de ensino das instituições de ensino superior. Mas é difícil ver o governo preenchendo essa lacuna, dadas as demais demandas de recursos — potencialmente ameaçando a viabilidade financeira de universidades intensivas em ensino, tão dependentes da renda das mensalidades. (O governo ainda não respondeu formalmente em detalhes às recomendações do Augar Review — pois está preocupado com o Brexit.)

Todos os estudantes de graduação se qualificam para empréstimos estudantis apoiados pelo governo para cobrir todas as taxas e 96% fazem esses empréstimos. Consequentemente, a dívida do empréstimo dos estudantes cairia após a redução sugerida da taxa de matrícula de Augar, mas há algumas inconveniências. Atualmente, os graduados não precisam começar a pagar seus empréstimos até que

---

**Todos os estudantes de graduação se qualificam para empréstimos estudantis apoiados pelo governo para cobrir todas as taxas e 96% fazem esses empréstimos.**

---

sua renda chegue a 25.000 libras, com qualquer dívida pendente sendo baixada após 30 anos. Augar recomenda reduzir o limite de renda para 23.000 libras e estender o período de pagamento de empréstimos a estudantes para 40 anos para novos entrantes de 2021 a 2022. Segundo essas recomendações, os estudantes se formariam com menos dívidas, mas teriam que começar a reembolsar seus empréstimos mais cedo e por mais tempo, penalizando os graduados com baixos rendimentos. Uma vantagem para estudantes de baixa renda é a proposta de Augar de reintroduzir subsídios de manutenção principal de 3.000 libras para custos de vida, o que também reduziria a dívida de empréstimos desses estudantes. Essa mudança resolveria a atual desigualdade de estudantes desfavorecidos que se formam com níveis mais altos de dívida de empréstimos se

comparados com estudantes favorecidos, porque eles podem receber mais por seus custos de vida.

No entanto, as doações propostas são muito menos generosas em comparação com as disponíveis antes da sua abolição em 2015. O mais preocupante é o efeito distributivo geral sobre os pagamentos de empréstimos vitalícios dessas e de outras recomendações. Em comparação com o sistema atual, os graduados com maior salário (predominantemente homens) veriam o pagamento de seus empréstimos vitalícios cair substancialmente. Os assalariados médios (predominantemente mulheres, professoras e enfermeiras) receberiam o maior aumento nos pagamentos, e alguns graduados com salários mais baixos também pagariam mais. Tais impactos são regressivos.

Outras recomendações incluem incentivar as universidades a "desacelerarem" em cursos de baixo valor e incentivar a oferta de cursos mais alinhados às necessidades da economia. A suposição de que o "valor" dos cursos pode ser medido pelo tamanho dos salários dos graduados é excessivamente simplista e mecanicista, ignorando os benefícios mais amplos do ES.

#### FINANCIAMENTO ESTUDANTIL ADICIONAL

Voltando aos 50% que não cursam o ensino superior — os "negligenciados". Uma característica distintiva do relatório é seu bem-vindo foco no ensino posterior (EP), o setor mais parecido com as faculdades comunitárias nos Estados Unidos. O relatório se concentra na estrutura institucional do setor de EP e recomenda mudanças interligadas em sua estrutura financeira e regulatória, consideradas fundamentais para fortalecer a educação profissional e técnica. Ele destaca o declínio no financiamento da EP e a queda do número de estudantes, argumentando: "Refletindo amplamente o colapso no número de alunos, o gasto total com habilidades para adultos caiu aproximadamente 45% em termos reais entre 2009/10 e 2017/18. Essa é uma das estatísticas mais importantes de todo o relatório e não pode ser justificada em termos de economia ou equidade social." O Augar Review recomenda anualmente 3 bilhões de libras adicionais muito necessários para faculdades de EP e outros provedores de treinamento vocacional anualmente, bem como um aumento pontual de financiamento de capital de 1 bilhão de libras. Além disso, propõe uma ajuda financeira mais abrangente para estudantes que possuem qualificações subdivididas, incluindo empréstimos para a aprendizagem ao longo da vida. Por fim, as novas verbas buscam reequilibrar o sistema pós-18 para que o EP não tenha mais uma má relação com o ES e o financiamento se desloque das universidades para o EP e a formação profissional. Assim, o congelamento proposto no nível das taxas de ensino superior e do recurso médio por aluno por três anos é justificado para ajudar a financiar o investimento em EP. Esse financiamento extra poderia ter um efeito transformador a esse grupo negligenciado do setor educacional pós-18 e fornecer alternativas muito necessárias

a educação não-universitária e oportunidades de treinamento. Mas isso deveria ser feito às custas do ES? O ensino superior deveria ser confrontado com o ensino posterior?

### CONCLUSÕES

No geral, o Augar Review é muito misto. É atencioso, mas limitado. Ele contém uma análise muito cuidadosa e perceptiva, mas ignora suas próprias evidências. São necessárias mudanças muito mais ousadas para resolver os problemas que ele procura remediar. As disparidades entre os 50% que frequentam o ensino superior e os demais provavelmente continuarão. As restrições fiscais do Augar, juntamente com a falta de visão, impediram que ele fosse suficientemente holístico — de ver a educação pós-18 como parte de um sistema inteiro que serve todos os 100%, em vez de o ES a 50% e o EP aos outros 50%. Não há debates no Augar Review sobre a relação entre EP e ES ou entre educação acadêmica e profissional. Os benefícios de seu pacote de reformas são limitados, deixam grandes problemas intocados e desencadeiam novas anomalias.

Não está claro se alguma das recomendações do Augar Review será implementada. O futuro do relatório está marcado pelo fato da revisão ter sido encomendada pela primeira-ministra May, agora deposta. É possível que as recomendações do relatório sejam escolhidas pelos conservadores ou por outros nos próximos anos. No entanto, o recém-nomeado ministro responsável pelas universidades, Jo Johnson (irmão do novo primeiro-ministro) foi demitido em maio por não ter apoiado essa revisão. Ele criticou o relatório quando publicado, dizendo que reduzir as taxas para 7.500 libras deixaria um buraco no financiamento que o Tesouro não preencheria. Johnson previu que essas mudanças desestabilizariam as finanças da universidade, reverteriam o progresso na participação crescente e beneficiariam principalmente os graduados com maior salário. "Más práticas, má política", escreveu Johnson no Twitter. ■

## Resultados Internacionais de Pós-Graduação no Reino Unido

### VIVIENNE STERN

Vivienne Stern é diretora da Universities UK International (UUKi), Reino Unido. E-mail: [vivienne.stern@international.ac.uk](mailto:vivienne.stern@international.ac.uk)  
O relatório recentemente publicado da UUKi *International Graduate Outcomes 2019* está disponível em <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/intl-graduate-outcomes-2019.aspx>.

A recém-cunhada Estratégia Internacional de Educação do Reino Unido estabelece uma meta para o Reino Unido atrair

600.000 estudantes internacionais até 2030, um aumento de 30%. A decisão do governo do Reino Unido de lançar essa estratégia não está desconectada da nossa decisão de deixar a União Europeia. Embora sempre existam no governo pessoas que entendem as enormes oportunidades criadas por nossa popularidade com estudantes internacionais, o Brexit concentrou suas mentes em reposicionar o Reino Unido globalmente. De repente, descobrimos que uma gama muito maior de políticos estava interessada nas conexões que estabelecemos ao receber estudantes internacionais. Agora, em todo o governo, há uma percepção mais nítida dos benefícios que estudantes e graduados internacionais conferem, não apenas em termos econômicos, mas em uma influência positiva a longo prazo nas percepções do próprio Reino Unido.

---

**Uma proporção muito alta de graduados queria permanecer conectado as suas universidades, inclusive para fins de estudos e pesquisas adicionais.**

---

Se quisermos alcançar a nova meta e retornar a um crescimento significativo no número de estudantes internacionais, o Reino Unido precisa fazer duas coisas. A primeira é classificar nossa oferta de visto para garantir que o Reino Unido — como nossos concorrentes — ofereça uma oportunidade para os graduados internacionais permanecerem no Reino Unido e trabalharem por um período durante a pós-graduação. O segundo é realmente entender e, sempre que possível, melhorar a força de nossa oferta para futuros estudantes internacionais.

Esse contexto deu o ímpeto para a Universities UK International (UUKi) encomendar nosso relatório recentemente publicado *International Graduate Outcomes 2019* (i-GO).

### A ABORDAGEM

A UUKi encomendou a I-graduação para pesquisar os graduados internacionais das universidades do Reino Unido que se formaram entre 2011 e 2016. Solicitamos o apoio de universidades para contatar seus próprios alunos. Como resultado, conseguimos reunir respostas de mais de 16.000 graduados de 58 universidades do Reino Unido, com base em 183 países em todo o mundo. Fizemos a eles uma série de perguntas sobre sua experiência de estudo no Reino Unido, suas carreiras até o momento, ganhos e desejo de permanecer conectado ao Reino Unido para fins de estudos, pesquisas, negócios, razões profissionais ou turismo.

A maioria dos entrevistados era de médio prazo, entre dois e cinco anos de pós-graduação. Porém, uma minoria significativa (36%) era formada por períodos mais longos

que tinham entre cinco e sete anos de pós-graduação. O saldo de entrevistados por nacionalidade refletiu amplamente o de estudantes internacionais no Reino Unido, com o maior grupo de entrevistados dos Estados Unidos, seguido por China, Índia, Nigéria e Malásia. Curiosamente, uma proporção significativa de entrevistados residia atualmente em um país terceiro, e não no Reino Unido ou em seu país de origem, ilustrando a mobilidade contínua de indivíduos que se mobilizam para fins de estudo e até que ponto um diploma do Reino Unido pode fornecer uma base para uma carreira global. Isso foi apoiado pela constatação de que 87% dos entrevistados achavam que eram mais propensos a fazer negócios internacionalmente como resultado de seu diploma do Reino Unido.

### PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Os resultados do estudo foram surpreendentemente positivos. 82% dos entrevistados disseram que seu diploma valia o investimento, 69% acreditavam que isso os ajudava a progredir mais rapidamente em sua carreira do que colegas formados em outros lugares, e um quarto afirmava que para seu empregador ter um diploma do Reino Unido era a coisa mais importante a ser alcançada.

Mais da metade (53%) dos entrevistados acreditava ter ganho acima da média ou muito acima da média em comparação com seus pares. Esse prêmio de ganhos autorrelatados foi corroborado por comparações entre ganhos de graduados que responderam e dados disponíveis para ganhos médios de pós-graduação em seu país de origem. Essas comparações sugerem que, por exemplo, os salários informados de graduados chineses eram, em média, três vezes mais altos que o salário médio nacional de pós-graduação da China, segundo dados disponíveis.

Descobrimos que, como esperávamos, uma proporção muito alta de graduados queria permanecer conectada com suas universidades, inclusive para fins de estudos e pesquisas adicionais. No entanto, também descobrimos que muitos expressaram o desejo de permanecer conectados com o Reino Unido. 77% dos entrevistados dizem que são mais propensos a fazer negócios com o Reino Unido; 81% desejam desenvolver vínculos profissionais com organizações do Reino Unido; e 88% planejam visitar o Reino Unido para férias ou lazer.

Essas últimas descobertas são particularmente úteis para levar o caso ao governo do Reino Unido para fazer mais para atrair e reter estudantes internacionais. Movimentos já estão em andamento para aumentar as oportunidades de trabalho pós-estudo. Uma extensão do período atual de quatro para seis meses para estudantes de graduação e mestrado e um período automático de 12 meses para aqueles com doutorado

já foi anunciado. Enquanto isso, as universidades do Reino Unido recentemente reconduziram o ministro Jo Johnson, MP, que liderou o trabalho no parlamento para atrair apoio a uma proposta de emenda à legislação imigratória futura. A emenda pede que o governo avance em sua oferta de trabalho pós-estudo para pós-graduados internacionais e recebeu o apoio de Boris Johnson e do novo secretário do Interior do Reino Unido, Priti Patel.

### LIMITAÇÕES, RESSALVAS E OUTRAS PERGUNTAS

Embora esta pesquisa destaque as vantagens conferidas ao Reino Unido por estudantes internacionais e as vantagens que um diploma do Reino Unido lhes oferece em troca, há muito mais a fazer se levarmos a sério a garantia de que haja um forte vínculo entre um diploma do Reino Unido e sucesso na carreira. A UUKi está atualmente trabalhando em duas frentes: expandindo o suporte disponível para empresas que gostariam de receber diplomados internacionais por meio de consultoria e orientação; e compartilhar boas práticas no suporte de carreiras para estudantes internacionais. O último tópico será o foco do próximo relatório de pesquisa da UUKi, que será publicado neste outono.

Finalmente, é importante observar que existem fatores adicionais que contribuem para os resultados de pós-graduados internacionais que os dados deste estudo não podem capturar completamente, incluindo requisitos financeiros, acadêmicos e de inglês que os alunos devem atender para estudar no Reino Unido. Alguns dos pós-graduados pesquisados podem já ter uma formação vantajosa — embora não conheçamos a formação socioeconômica dos respondentes do i-GO, sabemos que apenas 12% deles financiam seus estudos por conta própria. É provável que muitos graduados internacionais que tenham acesso ao ensino superior no Reino Unido já possuam vantagens sociais e econômicas significativas que provavelmente contribuam para o sucesso na carreira. Por esse motivo, a UUKi está cada vez mais interessada nas oportunidades oferecidas pela educação online e outras formas de educação transnacional na expansão do acesso às pessoas com oportunidades limitadas de acessar o ensino superior de padrão internacional de alta qualidade. No entanto, sabemos muito pouco sobre os resultados de estudantes no exterior que estudam pelo Reino Unido, uma lacuna de evidências que devemos solucionar ao desenvolver o ensino superior internacional para o futuro. ■

# Por que a Índia Falhará em Atrair Professores Internacionais

**PHILIP G. ALTBACH E ELDHO MATHEWS**

*Philip G. Altbach é professor de pesquisa e diretor fundador do Centro Internacional de Ensino Superior, Boston College, EUA. E-mail: altbach@bc.edu. Eldho Mathews é um pesquisador independente de ensino superior baseado em Nova Délhi, Índia. E-mail: eldhomathews@gmail.com.*

Recentemente, foi relatado que existem apenas 40 professores estrangeiros em todos os Institutos de Tecnologia da Índia (IITs) — 1% do total de 5.400 professores — apesar da meta do governo de atrair 20% de professores internacionais para os IITs. A internacionalização em geral, e a nomeação de funcionários globais em particular, são fundamentais para o novo programa "Instituições de Eminência". O objetivo é ainda mais elevado depois que o Conselho do IIT, no ano passado, recomendou recrutar professores estrangeiros em regime de posse. Os Regulamentos de Autonomia Gradual da Comissão de Subsídios Universitários (UGC) agora também permitem que as universidades com melhor desempenho contratem até 20% de professores estrangeiros além da força total do corpo docente sancionado em regime de posse.

É praticamente impossível para a Índia atrair um grande número de professores internacionais de alto nível e capacidade, sem mudanças drásticas em muitos aspectos do ensino superior indiano. Isso envolve não apenas o financiamento liberal em relação ao salário e subsídios, mas também reformas na estrutura de governança existente nas universidades e mudanças nos regulamentos governamentais. Por décadas, o fluxo de acadêmicos tem sido na direção oposta — da Índia para fora. Pode-se encontrar os melhores talentos indianos, por exemplo, em muitas universidades americanas, como professores em muitos campos ou em altos cargos administrativos, como presidentes de universidades ou diretores de escolas — por exemplo, o reitor da Harvard Business School e o reitor da Harvard College.

## TIPOS DE PROFESSORES

Há dois tipos de acadêmicos internacionais a serem considerados. A primeira categoria é formada por professores seniores — muito difíceis de atrair para a Índia. Estabelecidos em suas carreiras no exterior, com salários internacionais atraentes e muitas vezes com obrigações familiares e outras, estão integrados em suas universidades e localidades. Alguns podem estar dispostos a ter algum tipo de compromisso conjunto na Índia se as condições forem favoráveis e seus interesses de pesquisa forem relevantes para a Índia. Acadêmicos recém-aposentados podem ser atraídos

para uma "Aventura indiana", mas esses acadêmicos podem não ser mais pesquisadores produtivos. A possibilidade mais realista são os acadêmicos de origem indiana ("indianos não residentes" ou NRIs) que têm carreiras bem-sucedidas no exterior e podem ser atraídos de volta. A principal iniciativa recente do governo indiano a esse respeito, a Iniciativa Global de Redes Acadêmicas (GIAN), conseguiu atrair muitos acadêmicos de origem indiana de diferentes países por períodos mais curtos. No entanto, as experiências de duas importantes universidades patrocinadas por governos indianos e outros governos nacionais — a Universidade do Sul da Ásia em Délhi, patrocinada pelos Estados membros da Associação para a Cooperação Regional da Ásia do Sul (SAARC) e a Universidade de Nalanda em Bihar, patrocinada pelo participantes da Cúpula da Ásia Oriental — mostram que oferecer salários mais altos (quase o dobro dos oferecidos a acadêmicos indianos, além de isenção de impostos) não foi uma estratégia muito bem-sucedida para atrair professores de origem estrangeira, especialmente acadêmicos seniores.

---

**É praticamente impossível para a Índia atrair um grande número de professores internacionais de alto nível e capacidade, sem mudanças drásticas em muitos aspectos do ensino superior indiano.**

---

O outro grupo é de acadêmicos mais jovens que podem ter menos vínculos com suas universidades e comunidades locais e, portanto, são mais móveis. Dependendo de suas disciplinas, alguns podem ter dificuldade em encontrar um emprego acadêmico permanente em casa devido a um mercado de trabalho acadêmico restrito. Esses acadêmicos são, obviamente, um risco maior, pois podem não estar destinados a carreiras notáveis. Eles não podem aumentar o prestígio imediato das universidades indianas que as contratam, uma vez que não têm reputação estabelecida. No entanto, eles podem fornecer ensino e pesquisa de qualidade e geralmente trazem uma perspectiva internacional útil. No entanto, a experiência de outros países que contrataram jovens acadêmicos no mercado internacional, por exemplo, a Rússia, é que muitos vão embora depois de criarem publicações de pesquisa.

## OS DESAFIOS

De certa forma, as melhores universidades indianas exigiriam um tipo de "revolução cultural" para se juntarem às universidades globais de classe mundial — e para atrair os melhores professores. As realidades estruturais e práticas das universidades indianas as tornam geralmente pouco atraentes para o talento acadêmico do exterior. Alguns exemplos indicam alguns dos desafios.

- Os salários acadêmicos indianos não são globalmente competitivos, mesmo levando em consideração as variações no custo de vida. Os acadêmicos seniores das universidades de pesquisa dos EUA geralmente ganham US\$ 130.000 ou mais por ano, e os das melhores universidades dos EUA podem ganhar US\$ 200.000 ou mais. Os salários médios para acadêmicos em período integral são de US\$ 73.000, com aqueles em campos de alta demanda nas ciências, negócios e outros ganhando significativamente mais. Em comparação, os salários indianos nos IITs, de acordo com as recomendações mais recentes da Comissão de Pagamento, começam em US\$ 17.622 para professores assistentes, subindo para cerca de US\$ 38.165 para professores titulares. Classes mais altas ganham um pouco mais. A China, que também está atraindo ativamente os principais professores internacionais para suas universidades de pesquisa, oferece salários de US\$ 100.000 ou mais, além de financiamento adicional para pesquisa.
- As instituições públicas indianas têm pouca experiência na contratação de professores internacionais e muita experiência com a burocracia sufocante. Isso significa que o processamento de compromissos acadêmicos para professores estrangeiros consome bastante tempo, pois é necessária a aprovação de vários departamentos governamentais, além dos procedimentos padrão da universidade. As universidades públicas indianas não possuem processos para lidar com tais compromissos.
- Não é possível oferecer aos professores internacionais compromissos de longo prazo em instituições públicas indianas. Os contratos de cinco anos são tudo o que há disponível — embora estes possam ser prorrogados. Assim, há pouca segurança no emprego.
- A obtenção de financiamento para pesquisa é difícil e os recursos disponíveis, por padrões internacionais, são bastante limitados. Os procedimentos burocráticos relacionados às bolsas de pesquisa também assustam. Isso contrasta fortemente com a China, onde financiamento significativo para pesquisa é oferecido quase automaticamente para professores estrangeiros.
- Poucos IITs consideraram a contratação de estrangeiros parte importante de suas iniciativas acadêmicas. Instituições de primeira linha, como o IIT Bombay, agora oferecem aos professores estrangeiros cerca de US\$ 1.500 como subsídio de realocação. Embora seja concedido um subsídio inicial de até US\$ 29.000 a novos professores internacionais para cobrir o custo inicial da criação de um laboratório de pesquisa, apenas cerca de US\$ 2.900 são fornecidos como subsídio cumulativo de desenvolvimento profissional (CPDA) a cada três anos para a apresentação de trabalhos em conferências. Além disso, a liberação política e de

segurança de ministérios de assuntos externos e internos são necessários em todos os casos para indivíduos com passaportes estrangeiros.

### ESTRATÉGIAS DIFERENTES

Por outro lado, algumas universidades privadas de “elite” sem fins lucrativos, como OP Jindal, Azim Premji, Ashoka, Shiv Nadar, Ahmedabad, Krea e a Escola de Negócios Indiana adotaram estratégias diferentes, atraindo estrangeiros e indianos que estudaram em universidades estrangeiras de prestígio oferecendo salários mais altos e outros benefícios que não estão disponíveis para as contratações locais. A diversidade de professores da O.P. Jindal Global University, localizada na região da capital nacional de Délhi, destaca-se com 71 professores estrangeiros em período integral, originários de 32 países. A principal motivação para a contratação de professores estrangeiros em todas essas instituições, principalmente em artes liberais e cursos profissionais, como engenharia, administração e direito, é melhorar a competitividade internacional e garantir posições nos rankings globais, o que, por sua vez, também deve atrair estudantes mais motivados.

As medidas adotadas por essas novas universidades particulares com, segundo os padrões indianos, recursos consideráveis provaram que é possível atrair professores estrangeiros, pelo menos aqueles com origem étnica indiana. Mas os desafios enfrentados pelas instituições públicas, mesmo as de alta qualidade como os IITs e as melhores universidades, parecem insuperáveis, pelo menos no contexto do atual ambiente de ensino superior indiano e no quadro burocrático e jurídico. ■

---



---

## Universidades Indianas de Pesquisa e Rankings Globais

**PANKAJ JALOTE**

*Pankaj Jalote é professor ilustre e diretor fundador do IIT-Delhi, Índia. E-mail: jalote@iiitd.ac.in.*

*Um relatório mais detalhado está disponível no site da Current Science, edição de maio de 2019.*

Este século viu um aumento dramático na importância dos rankings universitários globais. Na Índia, como em muitos outros países, existe um forte desejo de que algumas das universidades de destaque nacional sejam reconhecidas entre as melhores do mundo. Atualmente, não há universidades indianas entre as 200 melhores no ranking acadêmico das universidades do mundo (ARWU, ou “ranking de Xangai”), os rankings Times Higher Education (THE), ou QS rankings.

As classificações globais dependem em grande parte do desempenho de pesquisa de uma universidade, em particular de fatores como publicações, citações, programas de doutorado e renda de pesquisa. Somente as principais instituições de pesquisa em nível nacional podem alcançar as 200 melhores. Para descobrir se algumas das melhores universidades de pesquisa da Índia podem ingressar nesse grupo, precisamos identificar as principais características das principais universidades globais e entender como comparar as principais universidades indianas. (Na Índia, as principais instituições incluem, em particular, os Institutos Indianos de Tecnologia [IIT], o Instituto de Ciência, a Universidade Jawaharlal Nehru, a Universidade Hindu de Banaras e a Universidade de Jadavpur. Instituições especializadas em áreas como direito, farmácia e administração, não seriam elegíveis.) Ao examinar as 200 melhores universidades do mundo no ranking THE e as 100 melhores universidades e institutos de engenharia no novo ranking nacional indiano (NIRF), três fatores críticos aparecem para os dois grupos: idade, tamanho e financiamento.

### IDADE

Nos rankings THE, a distribuição das principais instituições em diferentes períodos é a seguinte: 135 foram criadas no século XIX, quando o modelo humboldtiano de universidades de pesquisa estava se espalhando rapidamente; 30 foram criadas na primeira metade do século XX; e apenas 38 foram criadas após 1950, das quais apenas 15 foram fundadas após 1975.

Na Índia, entre as melhores instituições, apenas seis foram criadas antes de 1900 e apenas 17 foram criadas na primeira metade do século XX. No quarto de século após a independência (entre 1950 e 1975), 58 foram estabelecidas, incluindo as cinco IIT originais. A grande maioria — 119 no total — foi criada após 1975. Em outras palavras, enquanto apenas 7% das principais universidades do mundo foram criadas após 1975, na Índia temos cerca de 60%; e enquanto 65% das melhores universidades do mundo foram criadas antes de 1900, na Índia temos apenas 3% das universidades criadas antes desse período.

### TAMANHO

Em termos de tamanho, entre as melhores universidades do mundo, mais de 90% têm mais de 10.000 estudantes (mais de 60%, na verdade, têm mais de 20.000 estudantes) e apenas 2% têm uma população estudantil inferior a 5.000. Em termos de tamanho do corpo docente, apenas 6% têm menos de 500, enquanto cerca de 70% têm mais de 1.000. Na Índia, por outro lado, apenas sete instituições de engenharia e 23 universidades têm mais de 10.000 estudantes, enquanto cerca de 60% têm menos de 5.000. Em termos de tamanho do corpo docente, apenas quatro têm mais de 1.000, enquanto mais de 80% têm menos de 500.

O tamanho maior leva a um escopo e a contribuições mais amplos de pesquisa, além de pesquisas interdisciplinares. Um grande corpo docente também levará a mais pesquisas, o que aumenta as chances de pesquisas de alto impacto. E uma população estudantil maior, formada a cada ano, implica que sua contribuição, impacto e influência na sociedade são mais significativos.

### FINANCIAMENTO

Com professores talentosos de pesquisa que precisam ser bem remunerados, as universidades de pesquisa são caras para administrar. Em apoio à pesquisa, laboratórios de pesquisa caros, infraestrutura de computação de alta qualidade, bibliotecas, estudantes de doutorado, suporte a viagens para conferências etc. devem ser fornecidos, aumentando ainda mais o gasto total por professor. O gasto médio por corpo docente nas universidades, classificado entre 150 e 200 no THE — que é realisticamente o intervalo que as universidades indianas podem atingir — é de cerca de US\$ 0,5 milhão. O gasto médio em P&D por corpo docente nas universidades de pesquisa dos EUA com atividade de pesquisa moderada, de acordo com a classificação Carnegie de 2015, é de cerca de US\$ 32.000. (Para universidades com maior atividade de pesquisa, a despesa em pesquisa e desenvolvimento é de cerca de US\$ 294.000).

---

### **A composição do corpo docente de provedores privados é distinta do setor público em vários aspectos.**

---

Na Índia, o gasto por faculdade em instituições em um nível correspondente é inferior a US\$ 0,05 milhões, e o subsídio de pesquisa por faculdade é de cerca de US\$ 5.000. Mesmo considerando o fato de que a mão de obra e alguns outros custos são mais baixos na Índia (embora equipamentos de pesquisa, viagens internacionais, assinaturas de bibliotecas digitais, etc. custem o mesmo que em outros países), esse nível de despesa e investimento em P&D é significativamente menor do que em universidades com classificação de 150 a 200 no THE, ou em universidades de pesquisa na categoria de atividade moderada de pesquisa nos Estados Unidos. Para que as principais instituições de ensino superior da Índia cheguem ao ranking mundial, os investimentos em pesquisa terão que aumentar substancialmente.

### CONCLUSÃO

A idade, o tamanho e o perfil de financiamento das principais instituições indianas são significativamente diferentes dos das 200 principais universidades globais. Embora nada possa ser feito em relação à idade, o tamanho e o financiamento podem ser aumentados.

Para expandir o sistema de ensino superior, a abordagem adotada pela Índia é criar novas instituições, às vezes em ritmo acelerado. Para serem listadas entre as principais universidades globais, as principais instituições indianas devem receber apoio para se tornarem multidisciplinares e aumentar seu número de professores. Se o corpo docente de 50 instituições de pesquisa (por exemplo, IIT e universidades centrais) puder aumentar para mais de 1.000, isso poderá ter um impacto nas classificações globais. Além disso, a Índia poderia experimentar a criação de algumas megainstituições, fundindo universidades, faculdades e laboratórios de pesquisa existentes — abordagem que a Austrália adotou há algumas décadas com sucesso notável e também adotada na França.

Para entrar no ranking mundial, o apoio à pesquisa terá de aumentar substancialmente. Para isso, duas iniciativas podem ajudar. Primeiro, as principais instituições poderiam receber financiamento comprometido e plurianual de pesquisa, com base no desempenho — abordagem que a Austrália e o Reino Unido seguem com ótimos resultados. Segundo, o financiamento de projetos de pesquisa por agências precisa aumentar drasticamente e ser acessível a todas as universidades — privadas ou governamentais. Muitos países avançados investem mais de 20% de seus gastos públicos em P&D no setor universitário. Na Índia, menos de 4% dos gastos em P&D vão para universidades. A distribuição do financiamento deve avançar progressivamente em direção a mais apoio à pesquisa nas universidades.

Deve-se enfatizar que tamanho e financiamento suficientes por si só não garantirão automaticamente uma posição no ranking global. Além disso, as universidades da liga superior precisam ter sistemas fortes para incentivar e apoiar pesquisas de alta qualidade, recrutar os melhores talentos e promover a meritocracia, criar uma cultura de inovação vibrante, ter liderança e governança fortes etc.

Também devemos ter em mente que estar entre os 200 melhores do mundo é um jogo de soma zero. Para que uma instituição indiana faça parte desse grupo, uma universidade atualmente no topo tem de sair. Como muitos países atualmente estão ansiosos para integrarem esse grupo de elite, a competição fica cada ano mais difícil e as mudanças precisam ocorrer em um ritmo mais rápido. ■

Em cooperação com o Conselho Americano de Educação, o CIHE publicou o *International Briefs for Higher Education Leaders no. 8* sobre obtenção e inclusão no ensino superior. Este resumo anual foi editado por Robin Matross Helms e Lucia Brajkovic da ACE e Laura E. Rumbley da Associação Europeia de Educação Internacional e contém 13 perspectivas internacionais e quatro estudos de caso de diferentes países do mundo. Examina os esforços contínuos empreendidos para garantir oportunidades equitativas de obtenção de diploma para todos os alunos, incluindo populações carentes ou tradicionalmente marginalizadas.

## Concentração de instituições e viés urbano na Índia

**N.V. VARGHESE E JINUSHA PANIGRAHI**

*N.V. Varghese é vice-chanceler e diretor do Centro de Pesquisa Política no Ensino Superior, Instituto Nacional de Planejamento e Administração Educacional (CPRHE/NIEPA), Nova Deli, Índia. E-mail: nv.varghese@niepa.ac.in. Jinusha Panigrahi é professor assistente na CPRHE/NIEPA. E-mail: jinusha@niepa.ac.in.*

A massificação do ensino superior está geralmente associada à melhoria do acesso e à redução das desigualdades.

A evidência empírica na Índia mostra que a expansão do sistema é acompanhada por várias formas de desigualdades. Tradicionalmente, o setor de ensino superior na Índia cresceu lentamente, com baixas taxas de matrícula. Este século testemunhou uma reviravolta dramática quando o setor experimentou um crescimento acelerado, levando à massificação do setor. Em 2017–2018, a Índia possuía mais de 900 universidades, 41.000 faculdades, 36,6 milhões de estudantes e uma taxa bruta de matrículas (GER, sigla em inglês) de 25,8%. As desigualdades regionais no desenvolvimento do ensino superior aumentaram e as desigualdades sociais continuam altas, enquanto as desigualdades de gênero estão diminuindo. Baseado em um estudo conduzido pelo Centro de Pesquisa de Políticas no Ensino Superior do Instituto Nacional de Planejamento e Administração Educacional (CPRHE/ NIEPA), Este artigo discute algumas características importantes da concentração e do viés urbano no desenvolvimento do ensino superior na Índia. Sendo relevante para a política de ensino superior neste e em outros países do mundo com problemas similares.

### VIÉS URBANO NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Qualquer processo de crescimento econômico produz efeitos de concentração e difusão. Efeitos de concentração através de alocações desiguais de recursos levam à polarização regional. Os efeitos de difusão, através de suas ligações para frente e para trás, resultam no desenvolvimento de propagação. Como as economias do conhecimento dependem das universidades para a produção de conhecimento e a formação de trabalhadores do conhecimento, um crescimento disperso das universidades ajuda a desenvolver capacidades de pesquisa que apoiam um crescimento mais rápido e um desenvolvimento regional equilibrado.

Como em muitos países, o desenvolvimento do ensino superior na Índia tem um viés urbano. O primeiro grupo de universidades foi estabelecido em 1857 nas Presidências (cidades) de Calcutá, Bombaim e Madras. O estabelecimento de instituições de ensino superior (IES) no período pós-independência também favoreceu localidades urbanas. As universidades e IES estabelecidas nas décadas de 1950 e 1960 estavam principalmente em localizações urbanas ou

semi-urbanas. O estabelecimento de institutos rurais e universidades agrícolas foi uma exceção a esta tendência.

Na Índia, há uma correlação positiva entre localidades pouco dotadas em termos de IES e baixa matrícula. Na década de 1970, as políticas públicas prestaram atenção especial ao estabelecimento de instituições de ensino superior em áreas rurais, subdesenvolvidas e montanhosas para reduzir os desequilíbrios rural-urbanos no desenvolvimento do ensino superior. No entanto, a proliferação de instituições de ensino superior privadas amenizou as iniciativas públicas para reduzir as desigualdades regionais. Com o declínio do investimento público no ensino superior nos anos 80 em diante, o setor privado se tornou ativo no estabelecimento de instituições de ensino superior em localidades urbanas e semi-urbanas, especialmente em temas profissionais e técnicos.

#### CONCENTRAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Os autores desenvolveram uma medida da razão de concentração para avaliar desigualdades na distribuição das IES. A medida leva em consideração a faixa etária (18-23); total de matrículas no ensino superior; número de instituições por região; tamanho médio das instituições; e taxa bruta de matrículas.

As disparidades regionais na distribuição das IES aumentaram. Por exemplo, o número de instituições por 100.000 habitantes varia de 7 em Bihar a 56 em Telangana. Embora o número de IES tenha aumentado em todos os

---

**As desigualdades regionais no desenvolvimento do ES aumentaram e as desigualdades sociais continuam altas, enquanto as desigualdades de gênero estão diminuindo.**

---

estados, as taxas de crescimento variam. Em outras palavras, as crescentes desigualdades regionais na oferta de ensino superior se devem mais às variações nas taxas de crescimento das instituições do que à ausência de crescimento.

Na maioria dos estados, o índice de concentração está positivamente correlacionado com a taxa bruta de matrículas e inversamente com o tamanho médio das instituições. Esses achados sugerem que os estados com alta concentração de IES possuem instituições maiores e maior número de matrículas em cada instituição. Isso não surpreende, dada a correlação alta e positiva (0,84) entre o número de IES e as escolas secundárias superiores cujos graduados geram maior demanda social por ensino superior.

Uma análise adicional indica que os estados que têm uma parcela maior de instituições privadas sem ajuda também têm maior densidade de IES. O aumento do número de IES privadas tem

contribuído para um aumento da concentração de IES nos estados. Por outro lado, os estados que dependem predominantemente de instituições públicas têm menor concentração de IES. Essas tendências mostram que a resposta do mercado à crescente demanda social por ensino superior é uma razão para o aumento da concentração de instituições de ensino superior em áreas urbanas.

A análise baseada em 635 distritos constatou que há uma alta concentração de IES em alguns distritos, em comparação com uma baixa disponibilidade em outros distritos. A análise mostrou 17 distritos sem uma única instituição de ensino superior e 191 distritos com um índice de concentração muito baixo — esses distritos devem prestar atenção urgente à necessidade de abrir novas IES. 54 distritos devem estabelecer IES gerais, 121 distritos precisam de IES técnicas e 16 distritos requerem os dois tipos. Logo atrás, cerca de 293 distritos também precisam estabelecer IES para cobrir as necessidades de suas populações.

#### UTILIDADE DA RELAÇÃO DE CONCENTRAÇÃO

A conclusão geral da análise é que existe uma concentração de IES e um viés urbano no desenvolvimento do ensino superior na Índia. Quase 75% dos distritos estão privados de instituições de ensino superior, parcial ou totalmente. Estabelecer novas IES de acordo com a priorização indicada pelo índice de concentração pode ajudar o país a nivelar as desigualdades existentes na provisão de ensino superior e a alcançar uma cobertura regional mais equilibrada. ■

---

## Agenda de Internacionalização das Universidades Africanas na Próxima Década

**HARRIS ANDOH E JAMIL SALMI**

*Harris Andoh é especialista em avaliação de políticas de pesquisa na Universidade de Tecnologia de Tshwane, Pretória, África do Sul, e no Instituto de Pesquisa em Políticas de Ciência e Tecnologia (STEPRI) do Conselho de Pesquisa Científica e Industrial (CSIR), Accra, Gana. E-mail: andoharris@gmail.com. Jamil Salmi é especialista global em ensino superior e pesquisador do Centro Internacional de Ensino Superior, Boston College, EUA. E-mail: jsalmi@tertiaryeducation.org.*

A missão de internacionalização das universidades africanas evoluiu de tentativas iniciais fracassadas a esforços mais recentes para fundamentar a internacionalização na visão estratégica da instituição. Neste artigo, revisamos como a internacionalização deve ser abordada pelas universidades

africanas na próxima década e como um foco maior na terceira missão das universidades, o envolvimento da comunidade, poderia permitir que elas aproveitassem a internacionalização para aumentar sua capacidade e fazer mais contribuições significativas para as necessidades de sua sociedade e economia.

### A PRIMEIRA MISSÃO INTERNACIONAL

O conceito de internacionalização não é novo para as universidades africanas. Um dos principais eventos após o estabelecimento de universidades na África Subsaariana como países independentes nas décadas de 1950 e 1960 foi a Conferência da UNESCO sobre o Desenvolvimento do Ensino Superior, realizada em setembro de 1962 em Antananarivo. Um dos principais tópicos discutidos nessa conferência foi “a missão nacional e internacional de uma universidade africana.” Naquela época, a conferência reconheceu os benefícios da internacionalização para as universidades africanas como um “aumento de suas chances de colaborar com outras universidades na Europa e na África, além de ajudar seus alunos a receber um treinamento de classe mundial que aumentaria sua capacidade de competir com os graduados de todo o mundo.”

Na prática, no entanto, a agenda de internacionalização das universidades africanas não foi totalmente seguida, principalmente porque a maioria dos governos pós-independentes pressionou pela “africanização” dos currículos das universidades e outras atividades importantes no contexto de sua agenda nacionalista. Somente no final dos anos 90 o conceito de globalização se tornou relevante para os governos nacionais. O surgimento do ranking universitário mundial após o lançamento do Ranking Acadêmico de Universidades Mundiais da Universidade Shanghai Jiao Tong em 2002 deu mais significado à necessidade das universidades africanas seguirem uma agenda internacional, explicando por que se tornou uma missão central desde então.

### ESFORÇOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DESDE 2003

Depois de 2003, as universidades na África começaram a desenvolver uma missão internacional e a estabelecer escritórios de programas internacionais para esse fim (por exemplo, Universidade de Gana, Universidade de Ibadan, Universidade de Nairobi e Universidade de Dar es Salaam). Inicialmente, esses escritórios estavam essencialmente encarregados de coordenar a mobilidade de estudantes e funcionários. Também atuavam com doadores internacionais para obter financiamento a centros de pesquisa, por exemplo.

Nos últimos anos, para melhorar seus esforços de internacionalização, as universidades africanas deram mais importância e responsabilidades aos seus escritórios de programas internacionais atualizando-os: exemplos incluem a Universidade Stellen-bosch, que tem um escritório do vice-chanceler internacional, a Universidade de Dar es Salaam, com sua “diretoria de internacionalização” e a Universidade

Kenyatta e seu “centro de programas e colaborações internacionais”. Essas universidades expandiram os deveres desses escritórios para liderar seu avanço através de um envolvimento mais próximo com ex-alunos e embaixadas estrangeiras (para garantir a cooperação com doadores e universidades nos países dessas embaixadas).

Desde o início dos anos 2000, quando várias universidades da África começaram a desenvolver sua agenda de internacionalização, seus esforços produziram resultados positivos na área de pesquisa. De acordo com dados do *Web of Science*, os 50 primeiros artigos mais citados das principais universidades africanas de Gana, Quênia, Nigéria, África do Sul e Tanzânia foram em sua maioria coautorias com pesquisadores de universidades de países industrializados. Além disso, as universidades da África estão agora desenvolvendo mestrado e doutorado conjuntos com universidades parceiras internacionais.

---

**A internacionalização não é unilateral, com as universidades africanas sempre olhando para o Ocidente em busca de colaborações, parcerias e apoio.**

---

Além disso, é interessante observar que, enquanto a agenda de internacionalização da maioria das universidades africanas no leste, oeste e África do Sul se concentrou nas universidades norte-americanas e europeias em seus vínculos, as universidades tradicionais da África do Sul (Universidade de Cidade do Cabo, Universidade Stellenbosch e Universidade do Estado Livre) buscaram se internacionalizar estabelecendo centros regionais africanos como um meio de melhorar as bolsas de estudos e o desenvolvimento regional na África. Por exemplo, a Universidade Stellen-bosch criou a Academia Africana de Doutorado e a Universidade de Joanesburgo faz parceria com órgãos regionais como Cooperação para o Desenvolvimento da África Austral (SADC, sigla em inglês).

A internacionalização não é unilateral, com as universidades africanas sempre olhando para o Ocidente em busca de colaborações, parcerias e apoio. Universidades e governos nacionais, especialmente na Europa, financiam pesquisas de ponta, estudos de pós-graduação e outros projetos universitários com universidades africanas. Um exemplo é o programa de pesquisa WASCAL do governo alemão, que criou 10 escolas de pós-graduação na África Ocidental, contribuindo para a educação da próxima geração de cientistas e formuladores de políticas africanos no campo da mudança climática e gestão da terra. Conseguiram professores chefes de pesquisa em universidades africanas selecionadas. Por exemplo, o Dr. Peter Weingart, professor

emérito de Sociologia e Política Científica da Universidade de Bielefeld, Alemanha, ocupa uma cadeira de pesquisa sul-africana em comunicação científica na Universidade Stellenbosch.

Nos últimos cinco anos, um número crescente de universidades articulou uma estratégia clara de internacionalização para melhorar seus esforços de colaboração internacional. Por exemplo, a Universidade de Nairóbi, a Universidade de Dar Es Salaam e a Universidade do Estado Livre incorporaram uma agenda de internacionalização em seus novos planos estratégicos. A Universidade de Gana passou por uma avaliação internacional da Associação Internacional de Universidades para ajudar a melhorar seus esforços de internacionalização.

#### **O QUE FALTA NA AGENDA DA INTERNACIONALIZAÇÃO**

Pelo exposto, é evidente que muitas universidades africanas colheram benefícios substanciais de suas políticas de internacionalização. No entanto, as principais universidades têm dificuldade em alinhar suas atividades de internacionalização com sua missão e visão e ao procurar contribuir para o desenvolvimento nacional e regional. A sua agenda não está suficientemente focada nas metas de ciência, tecnologia e inovação de organismos regionais como a SADC e a União Africana. As colaborações internacionais devem ser aproveitadas para preencher lacunas de capacidade e ajudar as universidades africanas a aumentar seu envolvimento com as comunidades locais e regionais.

#### **INTERNACIONALIZAÇÃO NA PRÓXIMA DÉCADA**

Para colher plenamente os benefícios de suas agendas de internacionalização estabelecidas nas últimas duas décadas, as principais universidades africanas precisam avaliar o impacto dessas agendas em termos de realização de sua visão e missão. Um bom exemplo a seguir é a Universidade de Gana, que documentou as lições aprendidas e as usou para desenvolver uma nova estratégia de internacionalização. As estratégias de internacionalização devem estar totalmente alinhadas com os planos de desenvolvimento regional e africano para o ensino superior.

As universidades africanas devem procurar estabelecer fortes parcerias com respeitáveis redes regionais de pesquisa para melhorar sua capacidade de fazer pesquisas e publicar em periódicos reconhecidos. Isso envolve trabalhar estreitamente com redes da diáspora e se conectar com acadêmicos africanos ligados a universidades em países industrializados. Além disso, a internacionalização deve facilitar parcerias que possam fornecer capacitação para boa governança e liderança, com atenção cuidadosa à transparência e à responsabilidade.

A agenda de internacionalização das universidades africanas não deve apenas seguir uma tendência global, mas fazer parte da estratégia institucional e contribuir para os objetivos gerais estabelecidos na visão e missão de cada

instituição. Como tal, os esforços de internacionalização não devem permanecer ocultos nos escritórios, mas fazer parte de todas as principais iniciativas e operações das universidades, com o total comprometimento e participação ativa de todos os atores acadêmicos. ■

---

---

## Engajamento da Diáspora do Conhecimento Etíope

**AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS**

*Ayenachew A Woldegiyorgis é doutorando no Centro Internacional de Ensino Superior, Boston College, EUA.  
E-mail: woldegiy@bc.edu*

Apesar da ausência de dados precisos, há um consenso geral de que a África possui uma enorme fonte intelectual em sua diáspora, o que pode ajudar a impulsionar esforços para melhorar seu ensino superior. Por exemplo, em 2012, a ONU informou que, de acordo com uma estimativa conservadora, havia cerca de 1.600 indivíduos de origem etíope com treinamento em nível de doutorado apenas no Canadá e nos Estados Unidos; esse número sem dúvida aumentou desde então. Outros destinos populares da diáspora etíope, como Reino Unido, Alemanha, Noruega e Austrália, podem apresentar casos comparáveis. Por outro lado, ao mesmo tempo — no ano acadêmico de 2011-2012 — havia apenas 1.100 acadêmicos etíopes com nível de doutorado em todo o sistema público de ensino superior etíope (6,2% do total de professores).

A contribuição da diáspora africana nas áreas de conhecimento e ensino superior está muito abaixo do seu potencial. Entre outras coisas, dois fatores podem ajudar a explicar essa inadequação. A primeira é a rancorosa relação política entre membros da diáspora intelectual e regimes repressivos em seus respectivos países de origem. Isso impede que a diáspora se envolva, principalmente com instituições públicas. Segundo, não existe uma estratégia de engajamento bem articulado da diáspora e um sistema de apoio institucional que enfatize a transferência de conhecimento e tecnologia. Os compromissos limitados que existem permanecem informais e fragmentados. O caso etíope reflete a esperança e o desespero de muitos países africanos em situações semelhantes, refletidas na fragilidade institucional e na necessidade de reformas políticas.

#### **MOMENTO POLÍTICO**

A nomeação de um novo primeiro ministro em abril de 2018 mudou a dinâmica do relacionamento entre o governo etíope e a diáspora.

O novo primeiro-ministro viajou para vários países para conhecer a diáspora e manteve discussões com representantes e organizações da comunidade, oferecendo assim um convite aberto a todos para voltarem para casa, incluindo indivíduos e organizações que antes eram rotuladas como terroristas. Além das reformas subsequentes que criaram mais espaço para a diáspora, uma das principais mensagens do primeiro ministro desde que assumiu o cargo foi um apelo, particularmente, à diáspora do conhecimento para unir forças na construção do país. A resposta foi bastante positiva. Os três desenvolvimentos recentes a seguir podem ilustrar esse novo momento no engajamento da diáspora do conhecimento etíope.

Em dezembro, a Vision Ethiopia, organização da diáspora fundada e liderada por intelectuais de destaque nos Estados Unidos, realizou sua sétima conferência pela primeira vez em Addis Abeba. Isso simboliza o novo espírito no relacionamento diáspora-governo na Etiópia por pelo menos duas razões. Primeiro, como é sabido que os líderes da Vision Etiópia estão entre os principais críticos do governo, nos últimos anos seria inconcebível ver essas conferências realizadas na Etiópia. A maioria dos organizadores e apresentadores da última conferência voltou à Etiópia depois de anos no exílio. Segundo, como os organizadores revelaram mais tarde, a Vision Ethiopia recebeu um nível encorajador de apoio do governo, tanto que dois ministros (o ministro da ciência e ensino superior e o ministro da cultura e turismo) fizeram comentários na conferência.

Nos últimos meses, vários representantes de organizações e redes da diáspora visitaram a Etiópia e mantiveram discussões com funcionários do governo e representantes de instituições acadêmicas. Várias dessas organizações e redes também assinaram memorandos de entendimento com o ministério da ciência e ensino superior, em um esforço para traçar um caminho para o engajamento de seus membros com o ensino superior etíope. Esse desenvolvimento também foi acompanhado por medidas positivas por parte do governo. O recém-criado ministério da ciência e ensino superior criou um conselho consultivo, em que os membros da diáspora representam um número significativo. Além disso, um dos subgrupos do conselho consultivo está voltado para as questões de engajamento da diáspora na ciência e no ensino superior.

## DESAFIOS

Esses desenvolvimentos, que são consistentes com um ambiente cada vez mais positivo para o envolvimento da diáspora em todo o continente, não são isentos de desafios. Um dos principais é o desequilíbrio na distribuição disciplinar dos acadêmicos, oferecendo seu apoio. Embora existam iniciativas notáveis nos campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM, sigla em inglês), em geral, em comparação com

a demanda das universidades locais, o envolvimento nesses campos é muito limitado. Há relativamente mais apoio nos campos das ciências sociais e humanas. É imperativo criar mecanismos para incentivar mais membros da diáspora nos campos STEM a se envolverem com instituições em seu país.

A falta de mecanismos institucionais e de coordenação claros é outro desafio. O ministério das relações exteriores costumava ser responsável por todos os assuntos relacionados à diáspora. Em uma reorganização recente, foi criada uma agência autônoma responsável exclusivamente por questões da diáspora. No entanto, a agência está em seus estágios iniciais de recursos humanos e preparativos organizacionais e parece não estar pronta o suficiente para aproveitar o momento atual, coordenando efetivamente as atividades em várias instituições e partes interessadas.

---

## **A contribuição da diáspora africana nas áreas de conhecimento e ensino superior está muito abaixo do seu potencial.**

---

Isso é agravado pelo fato de as universidades, na maioria das vezes, não terem nenhuma abordagem articulada e simplificada para o envolvimento da diáspora. A maioria das iniciativas vem do lado da diáspora e ocorre de maneira fragmentada, caso a caso, dependendo mais de conexões pessoais do que de sistemas institucionais. O ministério da ciência e do ensino superior precisa assumir a responsabilidade de coordenação e, em parceria com as universidades, estabelecer uma estrutura política e institucional para envolver efetivamente a diáspora no setor do conhecimento.

Aqui, é importante reconhecer que a falta de estabilidade e segurança, particularmente nas instituições públicas, é um sério impedimento. Isso não apenas inibe a diáspora de se envolver, mas também preocupa o ministério, que mantém o modo de gerenciamento de crises, em vez de se concentrar em prioridades estratégicas.

Outro desafio, especialmente para aqueles que conseguiram a cidadania de outros países, é se devem ser tratados como etíopes ou estrangeiros. Essa é uma questão de longo prazo, particularmente nos casos de engajamento envolvendo remuneração e outros benefícios. De fato, a Proclamação nº 270/2002 fornece a estrutura legal para estrangeiros nascidos na Etiópia serem tratados como etíopes. Isso, comprovado pela aquisição de um certificado de “nascido na Etiópia”, dispensa a exigência de visto e permissão de trabalho.

Entretanto, a aquisição de um certificado de origem etíope levantaria a questão de saber se o indivíduo deve ser compensado como etíope ou como estrangeiro — em moeda estrangeira ou em moeda local. Os estrangeiros no ensino superior etíope são pagos pelo menos cinco vezes mais que os acadêmicos etíopes e recebem seus salários em moeda estrangeira. A falta de clareza sobre esse assunto causou controvérsias.

Em suma, a atual onda de motivação e reformas cria um ambiente propício para aumentar significativamente o envolvimento da diáspora no setor de conhecimento. Para não perder impulso, são necessárias medidas estratégicas rápidas para explorar seu potencial atraente. ■

---

## Periódicos Chineses de Ciências Humanas e Sociais em Inglês

MENGYANG LI E RUI YANG

*Mengyang Li é doutorando e Rui Yang é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Hong Kong. E-mails: u3003515@connect.hku.hk e yangrui@hku.hk.*

A China obteve algumas conquistas notáveis no ensino superior nas últimas décadas. No entanto, pesquisadores chineses de ciências humanas e sociais (HSS, sigla em inglês) alcançaram muito menos visibilidade na comunidade internacional do que seus pares em ciências, tecnologia e medicina (STM, sigla em inglês). Recentemente, o governo enfatizou a importância de internacionalizar mais o HSS chinês no ensino, pesquisa e em termos de impacto sociocultural. O desenvolvimento de periódicos acadêmicos em inglês é uma das iniciativas proativas da China para estimular seu HSS a se tornar global. Com base em entrevistas presenciais de pesquisa com 32 editores de periódicos e em uma revisão completa de documentos de políticas relacionadas em vários níveis, conduzidos entre 2017 e 2018, este artigo relata algumas das principais conclusões de uma investigação sobre o estado atual das revistas de HSS em inglês na China.

### UM CENÁRIO NACIONAL

Em 2018, a China tinha 66 periódicos acadêmicos de HSS em inglês, organizados principalmente pela Academia Chinesa de Ciências Sociais, instituições de ensino superior e editores. Comparado com mais de 400 periódicos STM em inglês e mais de 2.000 periódicos HSS em chinês publicados na China, este é um número modesto.

Esses 66 periódicos cobrem uma variedade de áreas acadêmicas, principalmente em negócios e economia (17,26%), seguidas por oito (12%) em direito, seis (9%) em ciências sociais, quatro (6%) em educação, e três (5%) em história. 37 (56%) têm "China" ou "chinês" em seus títulos. Enquanto o mais antigo, o *Chinese Journal of Applied Linguistics*, foi criado em 1978, a maioria dos periódicos foi lançada nas últimas duas décadas. 60 (91%) foram lançadas após 2000, 52 (79%) após 2006 e 34 (52%) após 2010. Muitos foram criados para responder às políticas do governo central que pedem que o HSS “saia”, com o objetivo de melhorar a internacionalmente a visibilidade da pesquisa social chinesa.

Até o momento, o impacto internacional desses periódicos tem sido extremamente limitado. Apenas seis são indexados pelo Social Sciences Citation Index (SSCI) e nenhum pelo Arts & Humanities Citation Index (A&HCI). 27 (41%) estão indexados no Scopus (banco de dados de citações e resumo da Elsevier lançado em 2004). Em 2018, no SCImago Journal Rank (com base nos dados Scopus com uma escala de quatro quartis), apenas três dos periódicos foram classificados no primeiro quartil em suas respectivas áreas, enquanto 11 foram classificados no segundo, três no terceiro, e 10 no quarto. O mau desempenho dos periódicos chineses do HSS em inglês se deve a vários fatores nacionais e internacionais.

### DESvantagens DEVIDO A ASSIMETRIAS DE CONHECIMENTO INTERNACIONAL

As humanidades e as ciências sociais, institucionalizadas nas universidades de todo o mundo, têm estrutura, organização e conceito europeus. A influência americana é particularmente forte. Embora o aumento dos fluxos globais desterritorializados abra possibilidades para uma pluralização de imaginários de pesquisa, a estrutura global da produção de conhecimento ainda é amplamente hierárquica. As principais desvantagens do desenvolvimento do HSS em sociedades não-ocidentais incluem o domínio do inglês, meios altamente centralizados de disseminação do conhecimento — como demonstrado por revistas e editores internacionais em centros acadêmicos globais — e a dependência acadêmica dos estudos ocidentais por ideias, teorias e métodos.

A maioria dos editores relata o inglês como um grande obstáculo para seus diários. Eles mencionam repetidamente que os acadêmicos chineses, especialmente os com mais idade e, em menor grau, os jovens e repatriados no país, ainda não possuem uma capacidade satisfatória de redação em inglês. Uma grande proporção de observações de pesquisadores chineses é, portanto, rejeitada. Além disso, os periódicos são prejudicados por suas posições desfavoráveis nos sistemas de avaliação de pesquisas. Como rankings e tabelas de classificação se tornaram parte da governança global do ensino superior, o sistema de avaliação de

pesquisas domésticas da China é cada vez mais moldado pelo Science Citation Index (SCI), SSCI e A&HCI. Como a grande maioria dos periódicos do HSS em inglês não é indexada, tem sido muito difícil atrair envios internacionais e nacionais.

As revistas encontraram imensos desafios na tentativa de internacionalizar. Apenas uma pequena proporção desenvolveu um entendimento justo do que é um periódico internacional e de como operar de acordo. Para ter melhor acesso internacional, 47 (71%) cooperam com editores internacionais (ocidentais), 11 (17%) com o Taylor & Francis Group, 9 (14%) com Brill e 8 (12%) com Springer. Enquanto vários editores reconhecem o efeito da marca trazido por editores internacionais, a maioria diz que, mesmo após anos de parceria, a qualidade e o impacto de seus periódicos raramente melhoram. Alguns até se preocupam com a pressão financeira causada pelo alto custo da parceria e seu possível impacto na sustentabilidade de seus periódicos.

---

### **A maioria dos editores aponta o inglês como um grande obstáculo para seus periódicos.**

---

#### **DILEMAS ENTRE COMPROMISSOS LOCAIS E INTERNACIONAIS**

Todos os periódicos de HSS em inglês, com conquistas relativamente mais altas em visibilidade internacional, estão lutando para encontrar um equilíbrio entre ambição internacional e compromisso local. Os editores demonstram uma consciência clara da hegemonia ocidental, especialmente anglo-americana, na produção global de conhecimento. Eles relatam falta de entendimento — e até mal-entendidos — sobre a pesquisa social chinesa e da China na academia internacional. Os periódicos são, portanto, percebidos como uma plataforma para levar bolsas de estudos chinesas para o mundo exterior e facilitar várias perspectivas e entendimento mútuo na pesquisa global em HSS.

No entanto, na esperança de serem melhor reconhecidos internacionalmente, a maioria deles faz grandes esforços para incluir acadêmicos internacionais entre seus membros do conselho editorial, revisores e autores. A intenção de ter um número maior de leitores internacionais é desesperadora. Embora muitos entrevistados estejam preocupados com a “superinternacionalização” e a “perda de relevância acadêmica para a sociedade e a autonomia locais”, a maioria das revistas científicas define o ingresso no SSCI como seu objetivo estratégico atual. Embora SSCI e a A&HCI não

sejam designados como principais alvos nas ciências humanas, os periódicos dessas disciplinas buscam, de maneira semelhante, se orientar conforme os “padrões de ouro” estabelecidos pelas práticas ocidentais, a fim de aprimorar seu reconhecimento internacional.

Os editores confirmam as persistentes dificuldades no diálogo entre os estudos chineses e ocidentais. Como o editor da *Frontiers of Philosophy in China* expressou, “Traduzimos e publicamos artigos escritos pelos principais acadêmicos chineses, mas eles têm quase zero download, muito inferior aos escritos pelos membros mais jovens da diáspora chinesa.” Isso reflete a posição global da pesquisa de HSS na China. Questões como falta de contribuições teóricas originais, mentalidade de superação, superpragmatismo e nacionalismo acadêmico exerceram um impacto combinado na pesquisa de HSS na China, levando a uma contribuição limitada ao diálogo com acadêmicos internacionais.

#### **CONCLUSÃO**

Confrontados com desafios e dilemas, os periódicos chineses de HSS em inglês ainda estão em um estágio preliminar de desenvolvimento. Com forte apoio do estado, instituições e indivíduos, estão bem posicionados para contribuir para o diálogo entre acadêmicos chineses e internacionais de HSS. À medida que os contextos mais amplos mudam local e globalmente, eles precisam ajustar suas agendas e prioridades e recontextualizar seus temas, conceitos e paradigmas. Esse ajuste leva tempo. Mais fundamentalmente, é preciso equilibrar estratégias realistas para ter mais impacto internacional, com orientação às agendas de pesquisa ocidentais e o compromisso de longo prazo em capacitar os pesquisadores chineses de HSS a se tornarem globais. ■

---

## **Universidades de Classe Mundial e Autonomia Institucional na China**

### **CHELSEA BLACKBURN COHEN**

*Chelsea Blackburn Cohen é oficial sênior do programa América do Norte para Scholars at Risk. E-mail: chelseablackburncohen@nyu.edu.*

*Este artigo é baseado em um relatório da Scholars at Risk intitulado Obstacles to Excellence: Academic Freedom and China's Quest for World-Class Universities, disponível no site da SAR em <https://www.scholars-at-risk.org/>.*

Outrora uma característica do fenômeno da competição no ensino superior do século XXI, o termo “universidade de classe mundial” agora evoca um pensamento mais específico:

China. Embora a maneira como isso é interpretado varie amplamente, a busca acelerada da China por excelência institucional muitas vezes está em desacordo com os principais valores do ensino superior que garantem qualidade. Particularmente em risco entre esses valores estão a liberdade acadêmica e a autonomia institucional. A liberdade acadêmica ocupou um espaço considerável na literatura e debate recentes, não apenas sobre o caso da China, mas globalmente — e com razão. No entanto, embora a liberdade acadêmica seja em parte dependente da autonomia institucional (descrita pela UNESCO como "forma institucional da liberdade acadêmica"), ela é discutida nesses termos com menos frequência, e não recebe o escrutínio global que merece.

### OBSTÁCULOS À EXCELÊNCIA

Com o próximo lançamento do Scholars at Risk's (SAR) *Obstacles to Excellence: Academic Freedom and China's Quest for World-Class Universities* (Obstáculos à excelência: liberdade acadêmica e busca da China por universidades de classe mundial), a autonomia institucional vem à tona. Baseado em entrevistas com fontes chinesas e internacionais familiarizadas com o ensino superior chinês; dados do Projeto de Monitoramento da Liberdade Acadêmica do SAR; textos legislativos e regulatórios; declarações de funcionários do governo; e relatórios e pesquisas de organizações de direitos humanos, academia, e a imprensa, *Obstacles to Excellence* busca aumentar a conscientização sobre a liberdade acadêmica e as pressões relacionadas à autonomia, além de oferecer recomendações para governos, comunidades de ensino superior e sociedade civil na China e no mundo.

Enquanto o ensino superior dos EUA enfrenta menor investimento e apoio público, a China intensificou seu investimento em direção à excelência, evidente no Plano Nacional de Reforma e Desenvolvimento da Educação de Médio e Longo Prazo e em várias iniciativas que vieram antes. No caso da China, no entanto, o aumento dos investimentos nacionais no ensino superior geralmente ultrapassa o respeito à liberdade acadêmica e à autonomia institucional. Em *Obstacles to Excellence*, ameaças à autonomia institucional e à liberdade acadêmica são encontradas na China continental — de Pequim e Xangai às regiões minoritárias da Mongólia Interior, Tibete e regiões autônomas do Xinjiang Uyghur, até Hong Kong e Regiões Administrativas Especiais de Macau; através de joint ventures sino-estrangeiras na China a Institutos Confúcio no exterior; e se estende ao alcance enigmático do longo braço do Estado-partido chinês.

### DEBAIXO DO TAPETE DOS RANKINGS

Na busca da China para transformar suas instituições em universidades de classe mundial, os rankings globais ofereceram métricas ao suposto avanço. Desde meados dos anos 90, o governo chinês alocou fundos significativos para implementar programas como os Projetos 211 e 985, para

reforçar a reputação das principais universidades. A encarnação mais recente, o Projeto Universitário Duplo de Classe Mundial de 2017, visa estabelecer 42 universidades de classe mundial orientadas para a pesquisa e 465 disciplinas de classe mundial até 2049.

Os investimentos da China ajudaram uma parcela crescente de suas instituições a subir nas classificações mundiais. No entanto, seu comprometido compromisso com os sistemas de classificação, frequentemente criticado por não considerar adequadamente as considerações de liberdade acadêmica, autonomia institucional e outros valores fundamentais do ensino superior, é motivo de preocupação. A fixação nas classificações muda os incentivos para que as instituições se concentrem na quantidade, e não nos resultados baseados na qualidade, à frente do financiamento futuro. A ascensão da China em meio a seus sinais de falha no ensino superior é que, em uma era de competição baseada no mercado e nos sistemas de classificação que a sustentam, a autonomia institucional, assim como a liberdade acadêmica, podem estar cada vez mais vulneráveis. O que resta ver é se o próprio sistema que impulsionou a ascensão da China — um sistema centralizado e controlado pelo Estado — é o que prenunciará sua descida.

---

**O que resta ver é se o próprio sistema que impulsionou a ascensão da China — um sistema centralizado e controlado pelo Estado — é o que prenunciará sua descida.**

---

### DISCRIÇÃO DO ESTADO SOBRE O VALOR DO PENSAMENTO

As universidades de classe mundial são frequentemente descritas por sua capacidade de enfrentar os desafios mais incômodos do mundo por meio da disseminação de conhecimento responsivo e disciplinado, mas a universidade de classe mundial como produtora de conhecimento de classe mundial opera dentro de um conjunto de limitações. Para a China, esses limites ficam a critério do Estado. Conforme detalhado em *Obstacles to Excellence*, impedimentos à pesquisa e expressão acadêmicas se manifestam através de restrições no acesso à Internet ("Grande Firewall" da China), pressões sobre acadêmicos e estudantes que se afastam das ortodoxias estabelecidas, verificação e censura de importações de publicações estrangeiras e restrições às viagens acadêmicas, para citar alguns.

Um notável desenvolvimento da interferência do partido no Estado chinês diz respeito a uma reunião de esforços para garantir que o conhecimento e as ideias dentro da universidade estejam alinhados com os do Partido Comunista Chinês (PCC). Os esforços crescentes do PCC para enraizar a ideologia partidária no centro da fundação educacional da China são evidentes no desenvolvimento dos "Centros de Pensamento Xi Jinping".

Com o anúncio de 2017 de Xi Jin-ping, Thought, consagrado na constituição, muitas universidades rapidamente estabeleceram centros de aspirantes, onde os críticos temem que as oportunidades de financiamento descartem — se não silenciarem inteiramente — o trabalho acadêmico fora da ideologia partidária. Talvez mais assustador seja o vazamento de 2013 de uma diretiva interna do PCC chamada "Documento Número Nove", que descreve sete tópicos supostamente proibidos em universidades e setores relacionados, incluindo valores universais, sociedade civil, imprensa livre e questionar a governança da China. Embora haja pouca informação pública sobre a implementação da proibição, ela reproduz relatos de um entendimento comum sobre o que é proibido, incluindo "os três Ts" — a autonomia do Tibete, o status de Taiwan e os protestos de 1989 na Praça Tiananmen. O policiamento pelo PCC dessas e outras restrições ideológicas é evidente, em parte pelos chamados "informantes estudantis", que relatam comentários ou ensinamentos controversos a funcionários do partido e da universidade, geralmente resultando em ações disciplinares severas contra professores.

Como se espera, com impedimentos à investigação livre e à governança autônoma, muitos acadêmicos chineses tiveram que optar por abandonar completamente seu país ou sua profissão acadêmica. Em outros casos, os acadêmicos foram detidos, presos e processados injustamente. A tendência se estendeu aos estudantes, com aumento nos relatos de repressão no continente. É alarmante que a censura e a repressão estejam ocorrendo com maior frequência no ensino superior chinês, através de métodos aprimorados e consagrados na lei, pois um grande esforço é aplicado para alcançar uma reputação como produtor de conhecimento de classe mundial.

*Obstacles to Excellence* do SAR desafia as métricas atuais nas classificações para levar em consideração a liberdade acadêmica e a autonomia institucional. Da mesma forma, leva a China e a comunidade global de ensino superior a posicionar a autonomia institucional como um alicerce da liberdade acadêmica e das universidades de qualidade. Adotar e se comprometer com esses valores ajudará a China a verdadeiramente cultivar universidades de classe mundial, das quais todos se beneficiam. ■

## Reformas na França: Quando Competição e Cooperação se Chocam

**CHRISTINE MUSSELIN**

*Christine Musselin é professor de pesquisa do Sciences Po, Centro de Sociologia das Organizações, Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), Paris, França. E-mail: christine.musselin@sciencespo.fr.*

Muitos estudos mostram que a cooperação entre concorrentes pode ter efeitos positivos. Mas, às vezes, competição e cooperação se chocam. As reformas do sistema de ensino superior francês são um caso interessante para explorar esta questão, pois aumentaram o nível de competição, mas também favoreceram consórcios cooperativos de instituições em nível local.

### MAIS COOPERAÇÃO...

Por muitos anos, a divisão institucional entre universidades, *grandes écoles*, e instituições nacionais de pesquisa tem sido uma preocupação recorrente para atores políticos. Para superar essa divisão institucional, a lei de 2006 sobre pesquisa e inovação possibilitou às instituições de ensino superior formar consórcios locais chamados PRES ("pólos" de ensino superior e pesquisa) e desenvolver atividades comuns. A partir de 2007, vários projetos do PRES foram selecionados e receberam financiamento. Mas, no mesmo ano, um novo ato aumentou a autonomia das universidades francesas. O apetite dos presidentes das universidades pelo PRES diminuiu: com o aumento das margens de manobra no nível universitário, a maioria ficou relutante em transferir poderes para o PRES. As últimas foram mantidas, mas não foram muito ativas: foram criadas algumas escolas comuns de doutorado nesse nível, mas as universidades mantiveram outras responsabilidades sob seu próprio teto.

Essa situação evoluiu após a eleição de François Hollande à presidência francesa em 2012. O novo ministro do ensino superior e pesquisa reforçou a política de cooperação local: o PRES se tornou COMUE (Comunidade de universidades e instituições) e, como resultado da lei de 2013, todas as instituições de ensino superior devem agora fazer parte de uma COMUE e transferir alguns poderes para esse nível. O papel da COMUE é desenvolver a cooperação entre seus membros, como gerenciar escolas de doutorado da COMUE, criar laboratórios de pesquisa da COMUE, pedir a todos os acadêmicos que incluam o nome da COMUE em sua assinatura, etc. As COMUEs também devem definir uma política de ensino superior e pesquisa em seu território e assinar um contrato de cinco anos com o ministério, substituindo contratos com cada instituição individual.



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



twitter.com/BC\_CIHE

A ideia por trás da COMUE era também simplificar o cenário do ensino superior francês: o mapa de uma COMUE se parece muito com um *jardin à la française*, comparado com a imprecisão das universidades e *grandes écoles*. Com seu tamanho maior, os consórcios também deveriam ser mais visíveis no cenário internacional.

### ...E MAIS COMPETIÇÃO

Embora essas políticas tenham como objetivo desenvolver a cooperação baseada na proximidade, outras objetivam identificar as melhores instituições, recompensar o desempenho (principalmente baseado em pesquisas) e aprimorar a diferenciação.

Foi uma grande mudança. Evidentemente, a concorrência já existia, mas o sistema universitário francês dependia, no entanto, de um princípio de equivalência nacional. Todos sabiam que esse não era realmente o caso, mas era esperado que o ministério garantisse esse princípio de equivalência. Com as reformas dos anos 2000, o discurso mudou: eles queriam alocar mais recursos para as melhores instituições. Lançamentos de projetos nacionais altamente seletivos foram lançados: o apelo à criação do PRES ou a redes científicas

---

**Embora essas políticas tenham como objetivo desenvolver a cooperação baseada na proximidade, outras objetivam identificar as melhores instituições, recompensar o desempenho (principalmente baseado em pesquisas) e aprimorar a diferenciação.**

---

(RTRA, redes temáticas avançadas de pesquisa), o Plan Campus, que financiou novos prédios vinculados a projetos científicos inovadores e, finalmente, os vários apelos do Programa de Investimentos para o Futuro (PIA), que investiu 27 bilhões de euros em ensino superior e pesquisa. Um dos muitos instrumentos do PIA — o Idex (“iniciativas de excelência”) — buscou identificar “instituições excelentes”, com o objetivo de selecionar 10 Idex que receberiam financiamento donativo tendo uma avaliação favorável após quatro anos. Até agora, quatro Idex foram confirmados e seis ainda estão sendo avaliados, enquanto um foi descontinuado.

### INTERFERÊNCIAS ENTRE COMPETIÇÃO E COOPERAÇÃO

Esses dois fluxos de reforma levantaram contradições. Uma das principais questões sobre os esquemas de concorrência era se as universidades e/ou consórcios deveriam competir entre si. Em 2007, enquanto o ministério aumentou a autonomia das universidades francesas, lançou o Plan

Campus no qual somente o PRES — e não universidades individuais — foi autorizado a aplicar. Isso foi reforçado com a chamada para o Idex. Após uma luta pela influência entre o ministério e a agência responsável pela PIA, foi decidido que apenas o PRES (mais tarde COMUE) poderia solicitar um Idex. Portanto, desde o início, o Idex gerou uma tensão entre duas lógicas: uma puramente científica promovida pela agência e destinada a identificar as melhores instituições, e uma lógica institucional promovida pelo ministério e destinada a superar a divisão institucional.

Essa lógica institucional impactou os resultados da concorrência pelo Idex. Os três primeiros Idex deram o tom, com o júri a favor de projetos baseados em fusões. Alguns consórcios com excelente potencial científico não foram selecionados porque a governança de seus projetos não foi suficientemente integrada. Para as seguintes chamadas, todos os projetos propuseram uma governança mais integrada e começou uma mania de fusões: já ocorreram nove fusões, envolvendo 25 instituições, e mais três envolvendo 16 instituições, com vencimento em janeiro de 2020.

Esses apelos ao Idex destacam algumas das contradições que surgiram. A cooperação não ocorre facilmente entre universidades e *grandes écoles*. Até agora, as fusões envolveram principalmente universidades porque sua cultura, status de seu pessoal, salários etc. são muito diferentes de *grandes écoles*. Além disso, a maioria das *grandes écoles* temem se submeter às regras, práticas e cultura das universidades muito maiores e poderosas em suas COMUEs. A divisão institucional continua muito forte.

As COMUEs onde os membros receberam o status de Idex se tornaram mais fracas e seu relacionamento com esses membros é tenso: os vencedores não estão prontos para compartilhar seu financiamento com outros membros do consórcio e, em termos de cooperação, preferem trabalhar com seus membros científicos (geralmente não locais). As COMUEs sem Idex também sofrem com o aumento da concorrência, pois seus membros mais fortes em termos de reputação científica preferem trabalhar de forma independente e, assim, reduzem ao mínimo a cooperação com o consórcio. Além disso, essas COMUEs não têm nada atraente a oferecer, pois não recebem financiamento extra do Estado.

Isso reflete as contradições entre a cooperação baseada na proximidade, na qual as COMUEs se baseiam, e a cooperação baseada no status, na qual as redes científicas se baseiam. Como resultado, muitas COMUEs estão prestes a se dissolver ou a serem redesenhadas: com o governo atual, os membros da COMUE podem repensar seu status e o modo como são administrados, ou serem transformados em uma associação de instituições bastante flexível. ■

## NOVAS PUBLICAÇÕES

(Nota: Aceitamos sugestões de livros sobre ensino superior especialmente publicados fora dos Estados Unidos e do Reino Unido. Esta lista foi compilada por Jean Baptiste Diatta, assistente de graduação do CIHE.)

Alam, Firoz, e Alexandra Kootsookos. *Engineering Education: Accreditation & Graduate Global Mobility*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019. pp. 300. Site: <https://www.routledge.com/Engineering-Education-Accreditation--Graduate-Global-Mobility/Alam-Kootsookos/p/book/9780815396017>

Al-Issa, Ali, e Seyyed-Abdolhamid Mirhosseini, eds. *Worldwide English Language Education Today: Ideologies, Policies and Practices*. Routledge,

Taylor & Francis Group, 2019. 176. Site: <https://www.routledge.com/Worldwide-English-Language-Education-Today-Ideologies-Policies-and-Practices/Al-Issa-Mirhosseini/p/book/9781138599185>

Anderson, Vivienne, e Henry Johnson, eds. *Migration, Education and Translation: Cross-Disciplinary Perspectives on Human Mobility and Cultural Encounters in Education Settings*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019. pp. 256. site: <https://www.routledge.com/Migration-Education-and-Translation-Cross-Disciplinary-Perspectives-on/Anderson-Johnson/p/book/9780367260347>

Brewer, Elizabeth, e Anthony C. Ogden. *Education Abroad and the Undergraduate Experience, Critical Perspectives and Ap*

*proaches to Integration with Student Learning and Development*. NAFSA Sterling, VA, Stylus Publishing, 2019. pp. 295. site: [www.Styluspub.com](http://www.Styluspub.com).

Carpenter, Scott. D., Helena Kaufman, e Malene Torp. *Integrating Worlds, How Off-Campus Study Can Transform Undergraduate Education*. Sterling, VA, Stylus Publishing, 2019. pp. 187. Site: [www.Styluspub.com](http://www.Styluspub.com).

Castro, Paloma, Ulla Lundgren, e Jane Woodin, eds. *Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue: Reflections on Theory and Practice*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019. pp. 256. site: <https://www.routledge.com/Educational-Approach-es-to-Internationalization-through-Intercultural-Dialogue/Castro-Lundgren-Woodin/p/book/9780367001469>

Chung, Jennifer. *PISA and Global Education Policy: Understanding Finland's Success and Influence*. Boston, MA: Brill Sense, 2019. pp. 234. Site: <https://brill.com/view/title/55618?rskey=vh6Ggk&result=8>

Coelen, Robert, e Cate Gribble. *Internationalization and Employability in Higher Education*. Series Internationalization in Higher Education. London and New York, Routledge, 2019, pp. 261. site: [www.routledge.com/education](http://www.routledge.com/education).

Corcoran, James N., Karen Englander, e Laura Mureşan, eds. *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English: Local Initiatives Supporting International Scholars*. New York, NY: Routledge, 2019. pp. 300. Site: [\*English-Local-Initiatives/Corco-ran-Englander-Muresan/p/book/9781138558090\*](https://www.crcpress.com/Pedagogies-and-Policies-for-Publishing-Research-in-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Deane, Neubauer, E., Mok Ka Ho, e Edwards Sachi, eds. *Contesting Globalization and Internationalization of Higher Education: Discourse and Responses in the Asia Pacific Region*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. pp. 169. Site: <https://www.springer.com/gp/book/9783030262297#aboutBook>

Dyson, Sue, e Margaret McAllister, eds. *Routledge International Handbook of Nurse Education. Local Initiatives Supporting International Scholars*. New York, NY: Routledge, 2019. pp. 424. site: <https://www.routledge.com/Routledge-International-Handbook-of-Nurse-Education/Dyson-McAllister/p/book/9780815358862>

Gallacher, Jim, e Fiona Reeve, eds. *New Frontiers for College*

*Education: International Perspectives*. New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, 2019. pp. 238. Site: <https://www.routledge.com/New-Frontiers-for-College-Education-International-Per-spectives-1st-Edition/Gallacher-Reeve/p/book/9781138307698>

Hayes, Aneta. *Inclusion, Epistemic Democracy and International Students: The Teaching Excellence Framework and Education Policy*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. pp. 181. Site: <https://www.springer.com/gp/book/9783030114008>

Heyl, John D., e Fiona J.H. Hunter. *The Senior International Officer as Change Agent* (second edition). AIEA. Sterling, VA, Stylus Publishing, 2019. pp. 81. Site: [www.Styluspub.com](http://www.Styluspub.com).

Hubbert, Jennifer. *China in the*

*World: An Anthropology of Confucius Institutes, Soft Power, and Globalization*. Honolulu, University of Hawai'i Press, 2019, pp. 235. Site: [www.uhpress.hawaii.edu](http://www.uhpress.hawaii.edu).

Jubas, Kaela. *Equity and Internationalization on Campus, Intersecting or Colliding Discourses for LGBTQ People?* Boston, MA: Brill Sense, 2019. pp. 161. page: <https://brill.com/search?pageSize=10&sort=relevance&level=parent&q2=Equity+and+Internationalization+on+Campus&searchBtn=>

Kamola, Isaac, A., ed. *Making the World Global: U.S. Universities and the Production of the Global Imaginary*. Durham: Duke University Press, 2019. pp. 304. Site: <https://www.dukeupress.edu/making-the-world-global>

Lacina, Jan, e Robin Griffith, eds. *Preparing Globally Minded*

*Literacy Teachers: Knowledges, Practices, and Case Studies*. New York, NY: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group, 2019. pp. 264. Site: [\*Practices-and/Lacina-Griffith/p/book/9780367027865\*](https://www.routledge.com/Preparing-Globally-Minded-Literacy-Teachers-Knowledge-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Li, Jian. *Global Higher Education Shared Communities: Efforts and Concerns from Key Universities in China*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. pp. 190. Site: <https://www.springer.com/gp/book/9789811377624>

## NOVAS PUBLICAÇÕES DO CIHE

Godwin, Kara A., e Hans de Wit, eds. 2019. *Intelligent Internationalization. The Shape of Things to Come*. Global Perspectives on Higher Education, volume 43. Leiden, Boston: Brill/Sense, [www.brill.com/gphe](http://www.brill.com/gphe). Este livro é uma rica coleção de ensaios sobre a internacionalização do ensino superior, escritos por mais de 40 acadêmicos e profissionais da área de uma ampla gama de países em todos os continentes. Foi compilado por ocasião da despedida de Laura Rumbley como diretora associada e professora assistente no Centro Internacional de Ensino Superior do Boston College (CIHE), e sua transição para uma posição recém-criada como diretora associada de desenvolvimento e pesquisa de conhecimento na Associação Europeia de Educação Internacional (EAIE), em Amsterdã, Holanda.

De Wit, Hans, Laura E. Rumbley, Daniela Craciun, Georgiana Mi-hut, e Ayenachew Woldegiyorgis. 2019. *International Mapping of National Tertiary Education Internationalization Strategies and Plans (NTEISPs)*. *CIHE Perspectives* 12. Centro Internacional de Ensino Superior do Boston College, [www.bc.edu/cihe](http://www.bc.edu/cihe). Esta edição é o segundo relatório encomendado pelo Banco Mundial. O primeiro, *CIHE Perspectives* 1 (2016), procurou mapear o cenário dos conselhos consultivos internacionais (IACs, sigla em inglês) das instituições de ensino superior em todo o mundo. Com este segundo relatório, o Banco Mundial e o CIHE

preveem outra oportunidade de mapeamento, neste caso, para avaliar o escopo das estratégias e planos nacionais de internacionalização do ensino superior (NTEISPs) em vários países de baixa e média renda.

Schendel, Rebecca, Lisa Unangst, Jean Baptiste Diatta, Tessa DeLaquil, e Hans de Wit, eds. 2019. *The Boston College Center for International Higher Education Year in Review, 2018–2019*. *CIHE Perspectives* 13. Centro Internacional de Ensino Superior do Boston College, [www.bc.edu/cihe](http://www.bc.edu/cihe). Esta publicação é a terceira de nossa série de anuários, que apresenta nossas principais atividades do ano, juntamente com uma coleção de artigos de nossos alunos de pós-graduação, pesquisadores, pesquisadores visitantes e funcionários.

Atualmente, o CIHE está finalizando várias outras publicações com base em projetos realizados no período passado. Um livro do SAGE sobre *Global Trends of Doctoral Education*, editado por Maria Yudkevich, Philip G. Altbach e Hans de Wit. *CIHE Perspectives* 14 com os trabalhos do Instituto de Verão WES-CIHE, junho de 2019. E três publicações Brill/Sense: *Global Phenomenon of Family Owned and Managed Universities*, editado por Philip G. Altbach, Edward Choi, Mathew Allen, e Hans de Wit; *Refugees and Higher Education*, editado por Lisa Unangst, Hakan Ergin, Araz Khajarian, e Hans de Wit; e *Corruption in Higher Education*, editado por Elena Denisova-Schmidt.

---

## CONSELHO EDITORIAL

O *International Higher Education* tem um conselho editorial composto por destacados especialistas em ensino superior para fornecer insights, sugerir tópicos e aumentar a visibilidade da publicação.

O Conselho Editorial é composto pelos seguintes membros:

**Andres Bernasconi**, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile

**Eva Egron-Pollack**, Ex-Secretária Geral, Associação Internacional de Universidades, França

**Ellen Hazelkorn**, BH Consulting Associates, Irlanda

**Jane Knight**, Universidade de Toronto, Canada

**Marcelo Knobel**, Universidade de Campinas, Brasil

**Betty Leask**, La Trobe University, Austrália

**Nian Cai Liu**, Shanghai Jiao Tong University, China

**Laura E. Rumbley**, Associação Europeia de Educação Internacional, Holanda

**Jamil Salmi**, Global Tertiary Expert, Colômbia

**Damtew Teferra**, University of KwaZulu-Natal, África do Sul

**Akiyoshi Yonezawa**, Tohoku University, Japão

**Maria Yudkevich**, National Research University Higher School of Economics, Rússia



Center for International Higher Education  
Boston College  
Campion Hall  
Chestnut Hill, MA 02467-3813  
USA

PRESORTED  
FIRST-CLASS MAIL  
U.S. POSTAGE  
PAID  
N. READING MA

## Docência de classificação aberta

Centro Internacional de Ensino Superior

Departamento de Liderança Educacional e Ensino Superior

Lynch School - Educação e Desenvolvimento Humano

A Lynch School of Education and Human Development do Boston College procura docente em regime integral ou professor titular (classificação aberta) de ensino superior internacional para o Departamento de Liderança Educacional e Ensino Superior e Centro Internacional de Ensino Superior (CIHE). O acadêmico se juntará a uma comunidade acadêmica vibrante e de renome global que integra pesquisa, ensino, desenvolvimento profissional e trabalho político para responder aos desafios de um mundo diversificado e em rápida mudança. O membro do corpo docente ingressará no Centro Internacional de Ensino Superior reconhecido internacionalmente que, por mais de 25 anos, se tornou um dos principais centros de pesquisa do mundo em ensino superior internacional.

Sob a direção acadêmica contínua de Altbach e de Wit— e junto com a gerente Rebecca Schendel, uma equipe de assistentes de pós-graduação dedicados, acadêmicos e professores visitantes internacionais – o candidato selecionado contribuirá ativamente para atividades de pesquisa, publicações e desenvolvimento profissional do CIHE. Além disso, ele/ela manterá um perfil ativo de ensino nos programas de Mestrado Internacional e Doutorado em Ensino Superior, ensinando e orientando estudantes de doutorado e mestrado. O candidato selecionado também atenderá às necessidades mais amplas do Centro, do Departamento e da ampla comunidade do Boston College.

Acadêmicos internacionais e norte-americanos estão convidados a se candidatar a esta vaga.

**Qualificações:** Acadêmico reconhecido internacionalmente com um forte histórico de pesquisa, publicação, ensino e bolsas no ensino superior internacional. Doutorado em educação ou área relevante de ciências sociais com foco no ensino superior internacional. Interesse e capacidade de comunicar o trabalho a públicos mais amplos, bem como a colegas acadêmicos. Disposição para contribuir com programas inovadores em toda a escola e instituição. Potencial comprovado para melhorar as práticas e políticas internacionais de ensino superior – com foco especial nos países e regiões de baixa e média renda. Comprovação de utilização de perspectivas críticas em pesquisa e ensino e treinamento em métodos qualitativos e quantitativos.

**Instruções de candidatura:** A revisão das inscrições começará em 1 de outubro de 2019 e continuará até que a vaga seja preenchida. Para se candidatar, envie uma carta de interesse, curriculum vitae, três amostras de textos acadêmicos, provas de ensino bem-sucedido e três referências, via upload em <http://apply.interfolio.com/67544>. Para mais informações, entre em contato com a coordenadora de pesquisa, Dr. Karen Arnold, [arnoldkc@bc.edu](mailto:arnoldkc@bc.edu).

*Boston College realiza verificações de antecedentes como parte do processo de contratação e é um Empregador de Ação Afirmativa/Igualdade de Oportunidades.*