

International Higher Education

Publicação trimestral do
Center for International Higher Education

Número 67 :: primavera 2012 (Hemisfério Norte)

TEMAS INTERNACIONAIS

Dez princípios para orientar o financiamento público do ensino superior **Arthur M. Hauptman**

Fortalecendo universidades em todo o mundo **Elaine El-Khawas**

Anarquia, mercantilismo e a síndrome do 'publique ou pereça' **Philip G. Altbach e
Brendan Rapple**

Novas maneiras de classificar universidades **Robert Birnbaum**

Lições do passado: Universidades medievais e a atualidade **Miri Rubin**

De que tipo de conselho internacional as universidades precisam? **Philip G. Altbach e
Jamil Salmi**

MOBILIDADE ESTUDANTIL EUROPEIA

Políticas nacionais de mobilidade na Europa **Queenie Lam**

Ideias de mobilidade estudantil na Alemanha **Ulrich Teichler**

A NECESSIDADE DE LIDERANÇA

Investindo no desenvolvimento de lideranças: a experiência do Reino Unido **Robin Middlehurst**

Administrando e liderando universidades africanas **Pius Coxwell Achanga**

FOCO NA ÁFRICA

Parcerias na África **Damtew Teferra**

Ampliando a participação em Gana e Tanzânia **Louise Morley**

ÍNDIA

O que o mundo empresarial quer? Uma visão da Índia **Daniel C. Levy**

Kerala: Templos e universidades de nível mundial **Philip G. Altbach**

AMÉRICA LATINA

Heterogeneidade e classificação no Chile **Claudia Reyes e Pedro Rosso**

Crescimento econômico e políticas de educação superior no Brasil **Simon Schwartzman**

Princípios para orientar o financiamento público do ensino superior

Arthur M. Hauptman

Consultor de políticas públicas especializado no financiamento do ensino superior. **Email:** Art.Hauptman@yahoo.com.

Nos últimos 20 anos, analisando como os recursos públicos são usados no financiamento do ensino superior, trabalhei com representantes dos governos de mais de duas dúzias de países. Embora muitas vezes me perguntem se determinados países ou estados contam com sistemas exemplares de financiamento que possam ser seguidos por outros, não acredito que nenhum país ou estado tenha atingido a excelência em todos os aspectos do uso de recursos públicos para financiar o ensino superior. Mas há princípios que realmente ajudam a definir o melhor emprego dos recursos, pagando tanto pelo apoio às instituições quanto pela assistência financeira aos estudantes e suas famílias. Abaixo serão descritos dez desses princípios.

O PAPEL DE REPRESENTANTES ELEITOS

Dado que são os contribuintes que proporcionam o financiamento público do ensino superior, é importante que representantes eleitos sejam responsáveis por determinar a parcela dos recursos públicos que deve ser dedicada às atividades de ensino superior. Esse papel de decidir o volume de recursos não deve ser delegado a burocratas nem outros funcionários não eleitos, pois isso representaria uma quebra das responsabilidades do poder público.

O PAPEL PREPONDERANTE INSTITUCIONAL

O processo de alocar recursos públicos a instituições deve ser isolado, tanto quanto possível, das influências políticas. Embora os representantes eleitos tenham a responsabilidade de determinar o volume de recursos públicos dedicados ao ensino superior, eles não devem desempenhar um papel importante no processo de determinar como será a distribuição dos recursos públicos às instituições. Essa divisão de responsabilidades leva em conta que as decisões políticas relativas à alocação de recursos costumam ter como base mais o favoritismo do que o mérito. Assim, corpos

intermediários que não sejam plenamente governamentais nem totalmente institucionais proporcionam uma lógica para determinar como os recursos serão distribuídos. De maneira parecida, os sistemas das instituições tendem a distribuir os recursos com mais competência do que as agências do governo.

INTERLIGANDO FINANCIAMENTO, TAXAS E AUXÍLIO FINANCEIRO

As políticas efetivas que determinam os três componentes do financiamento público – as instituições de financiamento, as taxas de ensino cobradas dos estudantes e o auxílio financeiro aos alunos – costumam concorrer umas com as outras. A forma de financiamento tipicamente proporcionada às instituições, por exemplo, tem o objetivo de melhorar a qualidade, ao passo que as políticas de auxílio aos estudantes tendem a promover uma maior facilidade de acesso ao ensino. As políticas de financiamento podem prejudicar os objetivos umas das outras. Boas estratégias de financiamento deveriam buscar um alinhamento nas metas desses três componentes-chave do financiamento. As políticas de auxílio financeiro, por exemplo, devem ser associadas a decisões relativas às taxas de ensino. Além disso, decisões associadas à distribuição de recursos públicos entre o apoio institucional e o auxílio aos estudantes devem ser tomadas explicitamente no início do processo de financiamento, em vez de permitir que o financiamento do auxílio aos estudantes seja resultado de uma decisão residual, como costuma ocorrer.

FÓRMULAS DE FINANCIAMENTO

Essas fórmulas típicas incluem um componente de custo que representa um fator importante na determinação do volume de recursos que cada instituição receberá. A maioria das fórmulas de financiamento emprega o custo real por estudante, em cada instituição, ou o custo médio por estudante, em todo um setor, para calcular esse componente de custo. Mas tal abordagem tende a levar a um crescimento nos custos com o passar do tempo, conforme as instituições que gastam mais por estudante passam a receber mais recursos do governo por causa do gasto elevado. Uma fórmula que empregue custos normativos – o valor que deveria ser o custo de cada estudante em lugar do seu

custo real – poderia levar a um custo mais baixo, conforme as instituições recebem mais incentivos para aumentar a eficiência no uso que fazem dos recursos recebidos.

OFERTA E PROCURA

As políticas administrativas relacionadas às taxas de ensino devem ser moldadas de modo a reconhecer considerações tanto de oferta quanto de procura. A opinião tradicional diz que as taxas de ensino devem ser afixadas num valor muito abaixo dos custos, para estimular a demanda e ampliar ao máximo o acesso ao ensino superior. Mas a realidade é que as taxas baixas podem restringir o acesso ao limitar o volume de recursos dedicado ao setor, reduzindo assim o número de vagas oferecidas a partir de um determinado patamar de financiamento governamental. Além disso, as taxas baixas costumam ser um fator de desigualdade, pois os alunos de renda mais alta que constituem a maior parte dos matriculados acabam sendo os principais beneficiados. Uma política melhor seria definir as taxas a partir de uma parcela da capacidade da população de arcar com essas taxas conforme medida pela renda média familiar ou pelo Produto Interno Bruto per capita. Além disso, a abordagem voltada aos estudantes limitaria os efeitos adversos de um aumento nas taxas, principalmente durante períodos de recessão.

RETENÇÃO DAS TAXAS DE ENSINO PELA INSTITUIÇÃO

Muita atenção é dada à questão de quem seria o responsável por definir o patamar das taxas de ensino no setor público – se seriam representantes de instituição ou funcionários do governo. É muito menor a atenção dedicada à questão da retenção de taxas pela instituição, que em certos casos é obrigada a repassar o valor ao governo para redistribuição como parte da fórmula de financiamento. Mas, sob muitos aspectos, é muito mais importante que as instituições fiquem com o montante das taxas, pois isso representaria um incentivo para a matrícula de um número cada vez maior de alunos. Caso contrário, tenderão a restringir o número de matrículas caso não recebam recursos adicionais por matricular mais estudantes.

REGULAÇÃO GOVERNAMENTAL DE MATRÍCULAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Uma das respostas típicas aos cortes no financiamento público é instituições e/ou governos limitarem matrículas para garantir volume adequado de recursos por estudante. Por mais que a ideia de reduzir o número de vagas possa parecer razoável à primeira vista, ela viola importantes princípios econômicos que preconizam a expansão de matrículas até o ponto em que o custo marginal envolvido no ensino de um número maior de estudantes excede a renda adicional obtida a partir do maior número de alunos. Em vez de limitar o número de vagas, os governos deveriam usar a meta de vagas como o número mínimo de alunos que as instituições teriam de aceitar.

AUXÍLIO NÃO REEMBOLSÁVEL

A maioria dos países oferece fontes não reembolsáveis de auxílio a uma proporção de seus alunos, como diferentes modalidades de bolsas de estudos. Tais políticas tendem a atender múltiplos propósitos, mas talvez não cumpram as metas propostas. Há também uma tendência a oferecer mais ajuda a um maior número de estudantes para estimular a lealdade política dos estudantes de classe média. Para ser mais eficaz, a ajuda não reembolsável deveria ser concentrada nos estudantes com necessidades financeiras mais expressivas e/ou naqueles que apresentam o melhor desempenho. Uma variação consistiria em definir o volume de auxílio não reembolsável a partir tanto da necessidade quanto do mérito, de modo que os estudantes mais necessitados e mais merecedores recebam a maior parte do auxílio não reembolsável.

CRÉDITO ESTUDANTIL DE APOIO

Os empréstimos estudantis se tornaram um recurso disponível em muitos países por todo o mundo. Entretanto, poucos programas de crédito funcionam bem ou se mostram eficazes no cumprimento das próprias metas, e muitos apresentam também uma proporção inaceitavelmente alta de inadimplência. Uma forma de melhorar a eficácia do crédito estudantil é restringir seu uso às taxas de ensino e outras despesas, bem como limitar ou eliminar as quantias que podem ser solicitadas para arcar com o custo da moradia. Em países que carecem de recursos ou da tradição cultural de apoio ao crédito estudantil, uma boa alternativa seria aumentar as taxas de ensino para todos

e então adiar o aumento nas taxas para os estudantes que não podem arcar com elas.

SÓLIDAS POLÍTICAS DE CONTROLE

As políticas de financiamento costumam proporcionar poderosos incentivos para os estudantes e funcionários de uma instituição, de modo a maximizar o volume de recursos recebidos. Muitas vezes, tais incentivos podem levar a atalhos em se tratando da qualidade. Sólidos processos de controle são, portanto, necessários para garantir que os recursos públicos sejam aplicados com sabedoria. Essa necessidade torna-se maior quando os governos não controlam as operações das instituições ou quando o auxílio é oferecido aos alunos com base na distribuição de cartas de crédito. Assim, para conter os abusos do mercado, os setores de ensino superior que dependem de instituições privadas costumam ser mais rigorosos no controle de qualidade. Quando as instituições públicas são as principais provedoras de ensino superior, esse controle é menos rígido.

CONCLUSÃO

Em resumo, sustento que, se os países e estados aderirem aos 10 princípios listados acima, seus sistemas de financiamento serão mais eficazes no cumprimento de importantes metas estabelecidas nas políticas voltadas para o ensino superior.

Fortalecendo universidades em todo o mundo

Elaine El-Khawas

Professora de políticas educacionais da Universidade George Washington, em Washington, DC. **E-mail:** elkhawas@gwu.edu. Este artigo se vale de uma publicação recente, editada por P. G. Altbach e J. Salmi, intitulada *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, DC: Banco Mundial, 2011 (disponível em <http://worldbank.org>).

Em todo o mundo, a liderança universitária foi transformada em resposta ao chamamento de governos e organizações internacionais por estruturas adminis-

trativas mais eficazes. Tais solicitações refletem um amplo consenso segundo o qual os países devem melhorar sua produtividade nacional e as universidades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades necessárias à competitividade global. Uma preocupação subjacente, menos explícita, é que as tradicionais estruturas universitárias administrativas – os corpos deliberativos responsáveis pela tomada de decisões e os líderes eleitos entre os acadêmicos – não são capazes de atender às demandas contemporâneas. Sucessivamente, universidades e sistemas de ensino terciário de diferentes países responderam a isso – liderança e comissões de governança acolhendo representantes do empresariado e de outros grupos externos. Agora com mais frequência, quadros de fora da instituição são nomeados reitores; espera-se deles que proporcionem contatos de prestígio, avanços no campo das pesquisas ou que tenham conhecimento da concorrência. A liderança tornou-se uma política mais estratégica e proativa.

Esse processo representa uma mudança significativa, mas será que fez diferença? Será que os administradores tornaram-se mais eficazes? Será que tomaram decisões acertadas e definiram metas ambiciosas que possam contribuir para a prosperidade nacional? Ou será que tudo não passa de uma mudança meramente estrutural – uma rearranjo da mobília, por assim dizer? Algumas provas podem ser encontradas num estudo elaborado pelo Banco Mundial, *The Road to Academic Excellence*, que destaca o progresso de onze universidades, apesar das diferenças nas suas limitações externas e nos recursos disponíveis para seu funcionamento. O estudo sugere que uma liderança mais forte pode fazer a diferença. Vários padrões vieram à tona: a implementação de prioridades estratégicas; mudanças na cultura universitária, que se tornou mais ágil e voltada para a conquista de resultados; e o monitoramento sistemático dos passos com vista a conquistas maiores.

ELOS ESTRATÉGICOS

Um padrão notável é o quanto essas universidades lidam com as necessidades nacionais de desenvolvimento social e econômico. Os elos com as empresas e indústrias são sólidos na maioria dessas instituições, que contam com centros de pesquisa e desenvolvimento, escritórios de ligação e incubadoras – como as encontradas na Universidade Nacional

de Cingapura e na Universidade Pohang, na Coreia do Sul. A rede do Instituto Indiano de Tecnologia, na Índia, expandiu seus projetos de pesquisa e consultoria e reforçou seus programas atuais de ensino para atender às necessidades de empregadores e ex-alunos voltadas para tecnologias que exigem habilidades avançadas. A Universidade de Ibadan estabeleceu um Centro de Empreendedorismo e Inovação e recebe uma quantia anual para ajudar a expandir as capacidades da indústria nigeriana de petróleo e gás natural. Outras universidades, como a Escola Superior de Economia, em Moscou, conseguiram estabelecer-se como conselheiras dos ministérios do governo.

Condizendo com sua ambição de criar para si uma reputação global, a maioria dessas universidades adotou uma robusta orientação voltada ao exterior. Buscaram parcerias internacionais, participaram de redes globais de especialistas e incentivaram seus acadêmicos a se envolverem com pesquisas que atendessem aos padrões internacionais. A Universidade Jiao Tong, de Xangai, estendeu a iniciativa aos estudantes, organizando tours de estudo, programas de treinamento em universidades estrangeiras e programas de dupla graduação.

MUDANÇAS QUE ABRANGEM TODA A INSTITUIÇÃO

Uma liderança mais robusta permitiu a essas universidades que implementassem amplas mudanças necessárias à busca de metas transformadoras. Sob o regime administrativo tradicional, as novas ideias eram frequentemente debatidas, mas raramente transformadas em medidas – em determinados casos, a inovação ocorria somente na periferia. Em vez disso, as universidades anunciaram prioridades que afetam a instituição como um todo, com base em metas de longo prazo. Muitas direcionaram o crescimento para determinados programas e limitaram outros. A Universidade Nacional de Cingapura identificou programas acadêmicos que deveriam ser ampliados e outros que deveriam ser limitados. Foi estabelecido um aumento salarial vinculado ao desempenho e recursos foram oferecidos aos acadêmicos recém-contratados. O Instituto Indiano de Tecnologia – Mumbai tomou a decisão pouco ortodoxa e bem-sucedida de exigir que seu currículo enfatizasse as ciências básicas, a matemática e as ciências sociais. A Universidade de

Ibadan estabeleceu metas para aumentar sua proporção de alunos de pós-graduação, limitando as matrículas no nível de graduação. A Universidade da Malásia também decidiu que o número de alunos de pós-graduação deveria corresponder a mais da metade do seu total de alunos.

MELHORIAS NO PROCESSO DECISÓRIO

Os reformadores defenderam também que uma liderança eficaz poderia facilitar e agilizar a tomada de decisões estratégicas. O estudo do Banco Mundial documenta muitas decisões acertadas. O Instituto de Tecnologia de Monterrey e a Universidade Pohang são universidades particulares de localização mais distante, mas ambas souberam aproveitar de maneira criativa as opções disponíveis para o fortalecimento de suas pesquisas. A Universidade Pohang se distinguiu por suas pesquisas orientadas para a indústria. O Instituto de Monterrey valeu-se de várias estratégias diferentes, da construção de laços com a comunidade empresarial local ao estabelecimento de uma loteria capaz de gerar receita. A Pontifícia Universidade de Chile, reconhecendo que depender do financiamento público poderia representar uma ameaça à sua independência, tornou-se mais eficiente e mais bem-sucedida na obtenção de financiamento competitivo para suas pesquisas. Como no caso de Monterrey, reforçou sua estabilidade financeira ao converter seu hospital e sua emissora de TV em operações capazes de gerar renda. A Escola Superior de Economia, em Moscou, também ilustra os benefícios das decisões tomadas com agilidade, tendo se desenvolvido rapidamente em meio às incertezas dos anos 1990. Sem contar com nenhum edifício e nenhuma biblioteca, a instituição superou essas limitações ao decidir se especializar numa nova área, a economia de transição; e encontrou parceiros internacionais que a ajudaram a desenvolver um currículo distinto.

SUPERANDO OBSTÁCULOS

A clareza na visão e nas metas estabelecidas ajudou muitas instituições a superar problemas que pareciam insuperáveis. A Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong, sendo uma nova instituição, tinha a consciência de que sua reputação dependia de um número expressivo de matrículas iniciais. Como resultado, projetou maneiras eficazes de alcançar os alunos em potencial e também seus

país, incluindo eventos de recepção no seu atraente campus. Na Universidade Jiao Tong, de Xangai, a capacidade de expansão foi inicialmente limitada pela localização do campus principal, numa área urbana de alto custo. A decisão de abrir um novo campus a 20 quilômetros de distância teve muito sucesso. O novo campus tornou-se o principal, atraindo os cursos e instalações de alta tecnologia, e sua localização próxima a centros de pesquisa e desenvolvimento de empresas estrangeiras enriqueceu suas parcerias de pesquisa. A maioria das instituições encontrou dificuldades para recrutar membros talentosos para o seu corpo docente com o objetivo de intensificar atividades de pesquisa. Ainda assim, certas estratégias ajudaram-nas a progredir. A Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong foi atrás de chineses que moravam no exterior. Outras instituições desenvolveram políticas para atrair especialistas estrangeiros ou parceiros de pesquisa. O Instituto de Monterrey adotou uma estratégia de cultivo interno, promovendo a formação de PhD's entre seus funcionários acadêmicos.

MONITORAMENTO SISTEMÁTICO

A maioria dessas universidades desenvolveu uma cultura de avaliação, algo que os responsáveis pelas políticas de ensino solicitaram como forma de aprimorar a operação das universidades. Num recente plano estratégico, a Universidade do Chile atribuiu uma prioridade elevada ao desenvolvimento de um sistema de gestão de informações para monitorar o progresso no cumprimento de metas acadêmicas e administrativas. A Universidade Pohang desenvolveu um conjunto de indicadores de desempenho, publicando anualmente seu progresso. Foi também implantado um sistema avaliativo para os salários acadêmicos com base no desempenho. O Instituto de Tecnologia de Monterrey criou um escritório de planejamento estratégico, desenvolveu indicadores de produtividade na pesquisa e procurou voluntariamente o escrutínio de agências credenciadoras. A Universidade da Malásia convidou com regularidade assessores externos e representantes da indústria para aconselhá-la quanto à melhor maneira de progredir. Foi estabelecida também uma avaliação de desempenho para os membros do corpo docente – vinculada, em parte, ao ranking de publicações internacionais. A Universidade Jiao Tong, de Xangai, desenvolveu indicadores de desempenho,

afetando todos os departamentos e faculdades, e comparou seu progresso ao de instituições pares.

CONCLUSÃO

Como documentam essas experiências universitárias, uma nova liderança pode elevar o nível de excelência institucional. Com uma definição clara de prioridades, foi obtido um progresso no cumprimento de metas ambiciosas; oportunidades foram procuradas e obstáculos foram superados. Há provas mostrando que novos líderes oferecem canais abertos para o compartilhamento de informações e a tomada de decisões. Com frequência, consideram várias alternativas de implementação, às vezes para implementar mudanças gradualmente ou para acomodar situações especiais. Essa flexibilidade não prejudica as metas gerais e, ao mesmo tempo, atenua alguns dos efeitos negativos das mudanças. Tudo isso sugere que tais instituições são hoje mais fortes e mais capazes de buscar novos progressos, contribuindo para o desenvolvimento do país.

Anarquia, mercantilismo e a síndrome do 'publique ou pereça'

Philip G. Altbach e Brendan Rapple

Altbach é professor da Cátedra Monan e diretor do Center for International Higher Education do Boston College. E-mail: Altbach@bc.edu. Rapple trabalha como bibliotecário encarregado do acervo da Biblioteca O'Neill, do Boston College.

Email: rappleb@bc.edu.

Nos últimos anos, os estudiosos de todo o mundo se viram diante de uma pressão cada vez mais forte no sentido de publicar um número cada vez maior de trabalhos, especialmente em revistas de língua inglesa e "circulação internacional" que são incluídas em índices mundialmente respeitados como o ISI Citations. Como resultado, as publicações acadêmicas que fazem parte dessas redes foram inundadas por textos enviados por pesquisadores, e muitas delas chegam a aceitar somente 10% do material recebido, ou até menos em determinados casos. Dado que é pequeno demais o número de publicações acadêmicas e canais alternativos para acomodar todos os

artigos escritos, houve uma proliferação de novas revistas oferecendo espaço para a publicação de artigos acadêmicos nas mais diferentes áreas. Complementando a crescente demanda por novos veículos para a publicação de trabalhos acadêmicos, pessoas inteligentes compreenderam que novas tecnologias criaram um estado de confusão e também oportunidades, e que há dinheiro a ser ganho no ramo das publicações científicas.

REVISTAS FALSAS E DE BAIXA QUALIDADE

Não surpreende que um grande número de oportunistas esteja agora criando “journals” com o único objetivo de obter um lucro rápido e enriquecer seus proprietários. Uma dessas novas publicações cobra dos autores que a procuram uma “taxa transacional” de US\$ 500 para incluir seus textos. Outros veículos contam com maneiras alternativas de explorar os autores menos sofisticados. Essas ditas publicações acadêmicas têm nomes que soam impressionantes e listas formadas por importantes editores consultivos – sendo que alguns deles nunca foram nem sequer contatados pela publicação. Diz-se que os textos são submetidos à avaliação de pares, mas suspeita-se que todos aqueles que pagarem a taxa terão seu material publicado. É claro que os autores não se beneficiam ao terem seu trabalho publicado em revistas desprovidas de prestígio acadêmico, que não serão lidas nem citadas por ninguém. Muitas desses simulacros de journals dedicam-se às ciências, sendo que as ciências da computação são especialmente bem representadas. O problema primário, é claro, está na crescente dificuldade encontrada pelos usuários em potencial no momento de discernir entre publicações respeitáveis e revistas enganadoras. Uma fonte de referência bastante útil é a List of Predatory, Open-Access Publishers (<http://carbon.ucdenver.edu/~jbeall/Beall%27s%20List%20of%20Predatory,%20Open-Access%20Publishers%202012.pdf>), de Jeffrey Beall. Outras opções incluem aquelas que podem ser chamadas de publicações pseudoacadêmicas. Um exemplo notável desta categoria é a *Australasian Journal of Bone and Joint Medicine*, publicada pela Elsevier, uma grande editora multinacional. De acordo com a Scientist (<http://classic.the-scientist.com/blog/display/55750/>), entre 2000 e 2005 a Elsevier recebeu dinheiro do laboratório farmacêutico Merck para publicar no journal artigos que

fossem favoráveis aos remédios Vioxx e Fosamax, fabricados pela Merck. O envolvimento financeiro da Merck na publicação não foi revelado. Posteriormente, a Elsevier admitiu ter tratado com semelhante falta de consideração pela prática da análise por pares outras oito de suas publicações nos primeiros anos da década de 2000.

Além das publicações predatórias cujo objetivo primário é ganhar dinheiro em vez de promover o conhecimento, há uma profusão de revistas “legítimas” cuja qualidade é, na melhor das hipóteses, medíocre – publicam artigos que não merecem ser publicados. As principais editoras multinacionais dessas revistas ajuntaram grandes “cocheiras” de journals que são vendidas em pacote por um alto preço às bibliotecas. Embora muitos desses periódicos sejam supostamente analisados por pares, seu padrão de qualidade costuma ser baixo, e muitas pesquisas fracassam aceitas e publicadas. Muitos membros do corpo docente provavelmente concluem que ter o trabalho publicado em algum lugar é melhor do que não tê-lo publicado em lugar nenhum. O século 21 nos apresenta um paradoxo: por mais que se torne cada vez mais difícil publicar um trabalho numa revista acadêmica de alto nível, ter o trabalho publicado em algum lugar tornou-se hoje mais fácil do que nunca.

A SÍNDROME DO PUBLIQUE OU PEREÇA

Sem dúvida, a ainda vibrante síndrome do “publique ou pereça” deve receber parte da culpa. Cada vez mais, as universidades exigem um número crescente de publicações como critério para promoção, aumento de salário e até a garantia de estabilidade no emprego. Além disso, aumentou a pressão pela publicação de artigos em revistas de língua inglesa, mesmo para os acadêmicos de ambientes universitários que não empregam o inglês. Um número demasiadamente grande de instituições acadêmicas – cuja maioria tem como foco principal o ensino – insiste em que os membros do seu corpo docente publiquem trabalhos. Seus administradores creem que isso vai melhorar seu posicionamento nos rankings. É claro que as editoras entram no processo para criar novas publicações, em cujas páginas são divulgados esses artigos de pesquisa, muitas vezes de qualidade medíocre. Além disso, em vez de publicar todos os resultados de sua pesquisa num mesmo artigo, um considerável número de autores os dilui em múltiplos artigos ou escreve de maneira repetitiva

simplesmente para aumentar a frequência com que são publicados. Assim, cria-se uma pressão sobre os estudiosos de muitas áreas, que precisam consultar uma quantidade de artigos em crescimento exponencial – muitos dos quais não têm valor nenhum. Os administradores ficam contentes ao ver os membros do corpo docente publicando trabalhos; as editoras ficam animadas ao vender mais assinaturas; e o jogo continua.

CRESCENTE CUSTO DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS E DOS PRODUTOS VOLTADOS PARA O CONHECIMENTO

Um número excessivo de publicações apresenta um preço exorbitante. O Ulrichsweb Global Serials Directory relaciona mais de 141 mil publicações acadêmicas especializadas, das quais 64 mil contam com um processo de revisão paritária. É claro que as bibliotecas não podem acompanhar o crescimento desses números; faz tempo que as bibliotecas têm cancelado publicações por causa do custo cada vez maior dos periódicos. Faz anos que o custo das publicações aumenta numa proporção muito acima daquela registrada no Índice de Preços ao Consumidor, num período em que o orçamento disponível para as bibliotecas tem sido reduzido. As publicações de custo mais alto são invariavelmente aquelas dedicadas às ciências (o preço médio das revistas de química em 2011 era US\$ 4.044 e, na área da física, esse valor era US\$ 3.499). O custo de algumas publicações pode ser descrito como astronômico, como é o caso dos US\$ 24.048 pagos anualmente pelo Brain Research, os US\$ 20.269 pagos pelo Tetrahedron e os US\$ 17.258 pagos pelo Chemical Physics Letters – todos editados pela Elsevier. A John Wiley é outra editora cujas publicações são, com frequência, extremamente caras. A assinatura institucional do Journal of Comparative Neurology, editado pela Wiley, custa US\$ 30.860 em 2012. Embora as publicações voltadas para disciplinas menos científicas apresentem a tendência de serem substancialmente mais baratas, elas são também frequentemente sujeitas a aumentos no seu alto custo. A Pesquisa de Preço de Periódicos elaborada pelo Library Journal em 2011 revela que as publicações voltadas para a linguagem e a literatura apresentaram um aumento de 29% entre 2009 e 2011. A seguir vinham as publicações

voltadas para a filosofia e a religião, registrando aumento de 22%; agricultura, antropologia, artes e arquitetura estavam empatadas em terceiro, com aumento de 17% no seu preço.

Outro problema enfrentado pelas bibliotecas é a criação de pacotes de publicações que devem ser assinadas conjuntamente, agrupando centenas de revistas cuja qualidade varia muito. Com o modelo de venda de pacotes, a biblioteca não pode escolher publicações específicas para comprar, sendo também impossível recusar os veículos que não lhe interessam. As bibliotecas se veem presas a um acordo que costuma resultar na aquisição de periódicos de baixa qualidade que terão poucos leitores. A venda casada é uma prática adotada pelas editoras na venda de publicações que seriam assinadas por poucas bibliotecas se houvesse a possibilidade de escolhê-las individualmente. Uma dificuldade adicional reside nos acordos de sigilo que certas editoras obrigam as bibliotecas a assinar. Esses acordos impedem as bibliotecas de revelar o custo e os termos de uso das assinaturas de pacotes de publicações.

POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Haverá uma solução para essa crise dos periódicos científicos? Várias estratégias vêm à mente. Os estudiosos podem se recusar a participar de conselhos editoriais, deixar de submeter artigos e abandonar as funções de avaliação para publicações que sejam claramente de baixa qualidade e/ou que tenham preço desproporcional. Aqueles que buscam financiamento ou uma promoção podem ser obrigados a submeter seu material a apenas cinco ou seis publicações referenciais – o importante é que a qualidade do trabalho de pesquisa pese mais do que a quantidade de trabalhos publicados.

As publicações em formato eletrônico de acesso livre são promissoras. Muitas organizações de estudiosos e universidades criaram novas publicações de acesso livre que contam com um processo confiável de revisão paritária e também com o apoio de mestres respeitados. Há mais de 7 mil publicações acadêmicas gratuitas de qualidade controlada no Directory of Open Access Journals (doaj.org). Algumas dessas publicações atingiram um alto grau de aceitação e respeito, ao passo que outras ainda procuram firmar-se, e sem dúvida há exemplos de baixa qualidade e pouca relevância. O movimento pelo livre acesso ainda

está no começo. Se for bem-sucedido, tal movimento pode ser um importante veículo para a erradicação das barreiras econômicas que dificultam o acesso ao conhecimento que resulta das pesquisas. Além disso, se as universidades e as sociedades de estudiosos puderem usar a expansão do livre acesso para tirar das editoras comerciais – sejam legítimas ou ilegítimas – parte do controle da produção e da difusão desse material, o preço e o controle de qualidade dessas publicações poderia dispor de uma base mais sólida.

É inegável que, atualmente, tecnologia e globalização trouxeram a anarquia para a comunicação do conhecimento nos meios acadêmicos, criando sérios problemas para os professores e pesquisadores num momento de concorrência cada vez mais acirrada. Uma solução significativa vai exigir boa dose de diálogo e, provavelmente, importantes mudanças na maneira pela qual o conhecimento é difundido e o trabalho de pesquisa é recompensado.

Novas maneiras de classificar universidades

Robert Birnbaum

Professor emérito de pedagogia do ensino superior na Universidade de Maryland, College Park. **E-mail:** rbirnbaum@umd.edu.

Echegado novamente o momento de classificar as universidades de acordo com o seu desempenho, e os relatórios recém-divulgados para o ano de 2011 – sejam eles vindos da China, da Grã-Bretanha ou de outros locais – estão provocando sorrisos de satisfação e caretas nervosas nas instituições de todo o mundo. Embora tais procedimentos de classificação tenham pouca relevância educacional, têm significado simbólico, econômico e político. Conferem a certos países e instituições o “direito de se gabar”, encorajando também guerras pelo prestígio. Algumas instituições são levadas a se aproveitar dos filtros do sistema, implementando mudanças que trazem pouco impacto positivo para o ensino, mas respondem aos critérios usados pelos responsáveis pela classificação. Impelida pelo mantra racionalista da prestação de contas (accountability), a noção de que uma classificação internacional traz benefícios positivos, embora frequentemente citada, nunca foi comprovada. O próprio conceito parece apresentar muitas das características de uma moda acadêmica:

faz o efêmero parecer científico, aumenta a atividade, mas leva a poucas melhorias substanciais.

Para acrescentar um elemento mais colorido ao insofrito exercício de classificação, propus anos atrás cinco maneiras alternativas de separar o joio do trigo. O “sistema de salsicha” sugeria que todas as classificações – sem levar em conta as são rankings das melhores faculdades para promover baladas ou das universidades com mais prêmios Nobel – fossem combinadas para criar uma única metaclassificação. O “sistema de Lake Wobegon” propôs a expansão do número de instituições que poderiam ser incluídas entre as “Cinquenta melhores universidades de nível internacional”, de modo a possibilitar que uma maior quantidade delas pudesse ser considerada acima da média. O “sistema de Jeremy Bentham” classificaria as instituições de acordo com o nível de felicidade que produzissem. O “sistema olímpico” sugeria que as classificações tivessem como base a concorrência direta entre os membros do corpo docente em feitos exigindo vigor físico, envolvendo-se ao mesmo tempo em trabalhos acadêmicos. Por fim, o “sistema de Jorge Luis Borges” propunha que já haveria uma lista trazendo a verdadeira classificação comparativa das universidades, sendo necessário apenas que a descobrissemos em meio a tantas outras listas semelhantes – mas incompletas ou falhas.

NOVOS CRITÉRIOS

Um progresso significativo foi alcançado agora em relação a algumas dessas propostas. Talvez o avanço mais expressivo tenha se dado na implementação do sistema de salsicha, que ganhou força recentemente graças ao seu emprego na análise das políticas públicas. Como exemplo, o Índice Ibrahim de Governança Africana é um meio amplamente reconhecido e muito influente de avaliar o desempenho dos governos daquele continente. O índice é elaborado a partir de algumas variáveis sofisticadas (são 89 atualmente). As classificações comparativas dessas variáveis, incluindo medidas da influência da corrupção no governo ou o uso de celulares, são então combinadas num único número de acordo com o qual os governos são ordenados. O aspecto genial do índice final está no fato de ele ser construído a partir de uma soma direta das muitas variáveis, às quais não são atribuídos diferentes pesos – de modo a impedir que a mortalidade infantil seja considerada mais importante do que a liberdade de imprensa, por

exemplo. Assim como o Índice Ibrahim é usado por algumas fundações e organizações não governamentais como um guia para orientar a distribuição dos recursos, um sumário único de todas as classificações institucionais – sem atribuir a elas diferentes pesos – pode ser usado um dia para identificar os melhores dentre os melhores na academia. Os primórdios de uma possibilidade desse tipo já podem ser vistos no novo sistema de classificação U-Multiranking, patrocinado pela Comissão Europeia, que cria métricas em cinco áreas – do ensino à transferência de conhecimento. Usando esse sistema, qualquer grupo ou instituição pode aplicar o peso desejado às variáveis escolhidas, possibilitando assim que cada um deles determine os critérios de acordo com os quais deve ser julgado. Como opina o personagem Dodô em Alice no País das Maravilhas após a caótica corrida eleitoral em que os participantes começavam, paravam e se movimentavam quando bem entendiam – “todos ganharam, e todos devem ser premiados”. Ora, por que não?

O sistema de Lake Wobegon também parece estar atingindo a maturidade. Embora a ampliação do número de instituições bem classificadas seja uma maneira óbvia de distribuir a riqueza, a ideia de fazê-lo por meio da identificação de aproximadamente 100 instituições como integrantes da relação das 50 melhores pode ter sido um exagero quando foi proposta pela primeira vez. Mas esse processo foi recentemente adotado pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, que aumentou de 5 para 10 o número de possíveis indicados para o Oscar de melhor filme. Para as universidades, as implicações dessa mudança são impressionantes: assim como não há uma limitação conceitual para o número de filmes que podem ser considerados candidatos a “melhor filme”, não há limite para o número de universidades que podem ser consideradas “de nível mundial”. Quando Hollywood estabelece uma tendência, quanto tempo pode demorar até que outras instituições sociais sigam o mesmo rumo? De fato, a China parece já ter adotado uma variante desse sistema. Em 2007, o Ministério da Educação teria classificado mais de 80% de suas instituições de ensino como “excelentes”. Não vai demorar até que *todas* sejam consideradas acima da média.

SERÁ QUE A CLASSIFICAÇÃO NOS TORNA MELHORES?

Essas tendências não devem ser consideradas surpreendentes. A vida imita a arte, como sabemos, e não devemos estranhar que a busca pela universidade ideal nos conduza por direções incomuns que possamos ter descartado originalmente. Os debates atuais envolvendo a determinação de qual dentre as métricas em uso seria considerada a melhor podem refletir uma guinada na direção do sistema de Borges... É claro que a análise de uma classificação mundial por meio do sistema de Bentham ou do sistema olímpico é uma ideia que ainda não ganhou força perceptível... Entretanto, independentemente de sua utilidade, a demanda por classificações comparativas parece insaciável.

O mais recente apoio para o desenvolvimento de universidades de nível mundial foi oferecido pela Declaração de Riad, em 2011, que renunciou às classificações e tabelas sem com isso deixar de concluir que os sistemas nacionais deveriam sustentar, entre outras coisas, universidades que tenham um processo seletivo rigoroso e missões de pesquisa. Para muitos – talvez a maioria – dos sistemas nacionais, a ênfase no desenvolvimento de uma classificação de nível mundial não deve caber às universidades de pesquisa, e sim às instituições regionais e locais, dando prioridade ao ensino e aos currículos com base nas necessidades sociais. O problema é que recebemos aquilo que medimos; incentivar países menos desenvolvidos a direcionar seus recursos para o estabelecimento de instituições de nível mundial é algo que pode, ironicamente, inibir o desenvolvimento da infraestrutura básica de ensino da qual dependem, no limite, a existência e a manutenção de grandes universidades. As instituições de pesquisa de nível mundial podem surgir mais tarde, mas somente uma vez que os alicerces do ensino dos quais essas instituições dependem já tiverem sido desenvolvidos e nutridos.

Universidades medievais europeias no passado e no presente

Miri Rubin

Professora de história medieval e moderna de Queen Mary, Universidade de Londres. **Email:** m.e.rubin@qmul.ac.uk. (Uma versão deste artigo foi publicada no *Times Higher Education*.)

Como historiadora da Idade Média, sou frequentemente indagada sobre os elos entre as universidades daquela época e as de agora. Levando-se em consideração as grandes mudanças que afetam as instituições contemporâneas de ensino superior e as vidas de tantas pessoas – alunos, pais, professores e empregadores –, as questões desse tipo tornaram-se mais frequentes e urgentes. Dado que é grande o número de diferenças entre as universidades medievais e as de nosso tempo, representadas por um conjunto diverso e global de instituições, as comparações são difíceis. Ainda assim, uma avaliação do papel desempenhado pelas universidades medievais revela algumas afinidades reveladoras que podem conter lições para o turbulento momento atual.

IGREJA E ESTADO

Quando as universidades emergiram – entre 1150 e 1200 – na Itália, França e Inglaterra, elas foram uma resposta às necessidades das principais instituições de governo – a Igreja e as monarquias dinásticas. As instituições de ambos os sistemas exigiam burocratas treinados nos procedimentos do governo e na sua linguagem, o latim. O latim ainda dependia de convenções desenvolvidas na Antiguidade Clássica, e estas eram transmitidas por meio do estudo das artes liberais conhecidas como retórica, lógica e gramática. Os empregos para alunos formados – bacharéis das artes – iam da redação de cartas e tratados à manutenção de registros contábeis.

A Igreja e os Estados administravam a Justiça, e para isso também eram necessários especialistas em legislação: homens treinados para além das artes liberais e donos de diplomas superiores de Direito. Para promover esse importantíssimo treinamento, papas, reis e imperadores estavam dispostos a permitir que grupos de estudantes e professores se reunissem em Bolonha, Paris, Oxford e Cambridge. Eles isentaram os estudiosos de impostos e permitiram que alunos e mestres governassem a si mesmos. O papado licenciou universidades para a concessão de diplomas que eram reconhecidos em toda a Europa. O bacharelado em artes se tornou o padrão-ouro de certo tipo de conhecimento e capacidade administrativa em todo o mundo cristão.

REALIDADES MEDIEVAIS

Ainda assim, empregadores potenciais que poderiam

beneficiar-se muito de funcionários bem treinados não proporcionavam um financiamento abrangente aos estudantes. Eles isentaram as universidades de algumas obrigações – assim como boa parte do setor do ensino desfruta hoje de status análogo ao de instituições filantrópicas em muitos locais –, o que levava cada estudante a procurar o próprio sustento. Para alguns, a tarefa era fácil. Monges inteligentes eram sustentados por suas ordens religiosas; os bispos sustentavam homens sob a condição de que tais estudiosos passassem a trabalhar em seu nome depois de formados; senhores de terras sustentavam talentosos jovens locais que voltavam para desempenhar as funções de vigário, secretário ou padre da paróquia. A maioria dos estudantes era obrigada a formar “pacotes de financiamento”, com base no clientelismo, no sustento familiar e no trabalho remunerado. Nesse modelo, a proporção de desistência nas universidades medievais era altíssima; as listas de alunos matriculados eram sempre muito mais longas do que as listas daqueles que se formavam com bacharelado em artes. Para os estudantes que dependiam do humor de benfeitores, qualquer abalo na relação poderia obrigá-los a abandonar o curso. Dada a natureza mais precária do apoio ao estudo universitário, era menor a probabilidade de os estudantes concluírem os cursos. Se os estudantes são obrigados a implorar pelo sustento ou a pedi-lo emprestado, é provável que acabem escorregando pelas fissuras do sistema – desperdiçando o tempo e os recursos já investidos.

Outro ponto interessante está relacionado à alta taxa de desistência nas universidades medievais. Aqueles que abandonavam o curso antes de se formarem ainda conseguiam usar as habilidades adquiridas para encontrar emprego com facilidade. As habilidades eram facilmente transmissíveis e sua escassez era tal que até aqueles que tinham recebido apenas um ou dois anos de instrução contavam com vantagens importantes. Podiam fazer parte dos milhares de professores, tutores, escribas e registradores exigidos pela sociedade medieval – modestos equivalentes medievais de Steve Jobs e Mark Zuckerberg.

O financiamento das universidades era intimamente associado às matrículas de estudantes na Idade Média. Fora de determinadas regiões da Alemanha e da Itália atuais, a maioria dos donos de terras e títulos educava os filhos em casa. Seus herdeiros não precisavam seguir uma profissão

ensinada e confirmada pelas universidades. E as universidades não eram as únicas instituições que recrutavam e treinavam jovens brilhantes e ambiciosos. Setores inteiros eram ensinados fora das universidades. Havia guildas, ou corporações de ofício, que recebiam aprendizes de cirurgião, de comerciante e de notário; o “Inns of Court” para aspirantes a advogados; treinamento em tribunais para os futuros servidores civis; ateliês para os artistas; e treinamento militar nas cortes reais e aristocráticas, bem como nas unidades de combate.

Por fim, em se tratando de criatividade, a futilidade de alguns aspectos do ensino das universidades medievais, sobretudo o sistema conhecido como escolástica, é há muito motivo de sátiras – tanto quanto era ridicularizado na Idade Média. A escolástica era um método de treinamento por meio de exames dialéticos, aplicado a questões que iam da medicina aos estudos teológicos. O questionamento dialético favorável e contrário a uma proposição era algo familiar a todas as pessoas mais instruídas e possibilitava raciocínios pungentes e radicais. O filósofo Pedro Abelardo (1079 – 1142) o usou em Paris (embora antes de a universidade ter sido fundada) para questionar a existência de Deus; pelo teólogo John Wycliffe (1330 – 1384, aproximadamente) em Oxford, para questionar a natureza dos sacramentos e a relação entre Igreja e Estado; e pelo teólogo e estudioso da Bíblia Martinho Lutero (1483 – 1546) na Universidade de Wittemberg, para atacar um milenar sistema cristão de crenças e práticas, alterando-o para sempre. Longe de serem estéreis e previsíveis, as universidades medievais produziram não apenas servidores civis e burocratas eclesiásticos como também pensadores radicais, cuja obra teve impacto real e que, apesar de suas críticas desafiadoras, morreram em suas próprias camas, e não na cela de uma prisão.

LIÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Com milhões de pessoas almejando o ensino universitário na Europa, nos Estados Unidos, na Índia e na China, temos diante de nós o desafio de transformar as universidades num campo de treinamento eficaz, e ao mesmo tempo num centro de criatividade e ousadia. Nas universidades medievais, os jovens eram afastados de casa para passar por um período de intensa interação intelectual e social, entre seus pares, na presença de mestres inspiradores. As

habilidades transferidas eram facilmente transmissíveis porque eram genéricas: a capacidade de analisar textos, defender um ponto de vista, examinar problemas a partir de todos os pontos de vista, e fazer perguntas para chegar a soluções. Seu currículo de artes liberais já existia há séculos, e combinava instrução na destreza verbal ao treinamento com números e proporções. Como os formandos de hoje, alguns habitantes medievais tinham a aspiração de servir aos seus países e administrá-los, enquanto outros sonhavam em viajar para longe incumbidos de missões ou de aprender ainda mais – armados com habilidades altamente transmissíveis. Eles estudavam tudo aquilo que era essencial para a compreensão crítica dos sistemas, para a administração de entidades complexas, para a observação do mundo e para forjar soluções para os sucessivos desafios da vida.

Nas suas carreiras, homens dotados de tal formação esperavam interagir com outras pessoas refinadas nas suas habilidades e treinadas para outros fins: cirurgiões, notários, arquitetos, pintores, comerciantes, soldados e cartógrafos. Corporações de ofício, tribunais de todos os tamanhos, ordens de jurisconsultos e ateliês familiares treinavam as pessoas em habilidades que rendiam recompensas financeiras e reconhecimento. Uma combinação de ensino letrado e treinamento corporativo era necessária para produzir maravilhas como a reforma da Abadia de Westminster no século 13 ou a poesia de Geoffrey Chaucer um século mais tarde.

LIÇÕES PARA OS DIAS DE HOJE

Pensar nas universidades medievais é algo que pode trazer lições benéficas. Talvez não devamos obrigar os estudantes a arcar com o fardo de buscar financiamento durante esse período crucial de formação. Fardos assim levam a um desempenho abaixo do possível e ao desperdício e abandono de preciosas vagas universitárias. Como suas habilidades são um bem comum, tudo deveria ser projetado e incentivado – empréstimos universitários confortáveis, bolsas de estudos, apoio estatal e contribuições vindas da filantropia – de modo a tornar as universidades gratuitas no seu ponto de acesso.

Outra lição diz respeito ao fato de as universidades não estarem sozinhas no fomento à excelência. Embora as habilidades do pensamento crítico de alto nível e da comunicação sejam essenciais para todas as formas de governança, outras

formas de raciocínio e prática também merecem apoio e remuneração – desenho, criação, engenharia e outras.

A transmissibilidade das habilidades deveria ser central para o ensino superior. Conforme os estudantes são desafiados pela rica herança da compreensão humana – literatura, idiomas, artes, teorias sociais, ciências e filosofia – eles desenvolvem a partir dessas complexidades especializadas a capacidade de analisar e construir, corrigir e complementar. Aquilo que vale a pena ser estudado não deve ser decretado pelo mero utilitarismo. Para o treinamento da consciência, precisamos tanto do latim quanto da matemática.

Num momento de turbulência para o ensino superior moderno, os responsáveis pelas políticas públicas, os reitores e os docentes não devem ignorar o passado ao mapear o futuro.

De que tipo de conselho internacional as universidades precisam?

Philip G. Altbach e Jamil Salmi

Altbach é professor da Cátedra Monan e diretor do Center for International Higher Education do Boston College. E-mail: Altbach@bc.edu. Salmi é coordenador da rede de profissionais do ensino superior do Banco Mundial. **Email:** jsalmi@worldbank.org.

O mais recente acessório nas universidades de nível mundial, ou naquelas que aspiram ao status de universidade de nível mundial, é o grupo de consultoria internacional. A Universidade de Heidelberg, na Alemanha, conta com um grupo desse tipo, liderado por um ex *vice chancellor* de Oxford; a comissão da Escola Superior de Economia, em Moscou, é presidida por um economista americano ganhador do Prêmio Nobel; e várias universidades importantes da Arábia Saudita contam com comissões compostas por acadêmicos renomados e alguns executivos do setor empresarial. O lançamento de “Iniciativas de Excelência” nacionais em várias partes do mundo – China, França, Alemanha, Federação Russa, Espanha e Coreia do Sul, para citar apenas alguns países – tem sido frequentemente associado à criação de comissões consultivas desse tipo no nível institucional.

As dignas metas de tais comissões, que se reúnem ocasionalmente para analisar e avaliar os planos e o desempenho da instituição, incluem a apresentação de novas ideias e análises inspiradas na experiência de acadêmicos localizados além das fronteiras do país, principalmente no topo do ensino superior global, na esperança de ajudar a instituição a compreender a si mesma e aprimorar-se. Os membros das comissões mantêm um relacionamento contínuo com a universidade e, supostamente, também um compromisso com o seu bem-estar e aprimoramento. Eles podem ser convocados a oferecer conselhos ocasionais, geralmente em regime *pro bono*, sem remuneração.

Essas comissões também podem conferir mais prestígio à universidade. A presença de um distinto grupo de acadêmicos internacionalmente respeitados traz brilho – manter laços com um ganhador do Nobel é algo que ajuda, mesmo que seja num grupo de consultoria.

Tais comissões reúnem-se uma ou duas vezes por ano, habitualmente na universidade, e suas sessões costumam ser frequentadas pelos principais administradores da instituição. As sessões duram um ou dois dias e costumam incluir uma avaliação geral – não apenas do desempenho mais amplo da universidade e de seus planos, mas muitas vezes uma análise específica de um ou mais programas, departamentos ou iniciativas considerados merecedores de uma avaliação detalhada.

QUEM INTEGRA ESSAS COMISSÕES – E POR QUÊ?

Embora não tenha como base uma análise cuidadosa e sistemática de quem sejam os membros das comissões consultivas, existe a impressão de que a maioria delas é formada por acadêmicos de destaque e importantes líderes do empresariado, vindos de diferentes disciplinas e escolhidos nas melhores universidades do mundo – sendo predominante a participação de pessoas vindas das maiores universidades de língua inglesa. As ciências naturais e as ciências sociais “pesadas”, como a Economia, parecem predominar. Talvez o maior número de membros das comissões seja formado por administradores de alto escalão das melhores universidades – presidentes em exercício ou recém-aposentados, *vice chancellors*, reitores e afins. Poucos membros parecem vir de universidades intermediárias ou de sistemas acadêmicos

emergentes, e quase não há membros vindos de universidades do próprio país em questão. Um representante do empresariado, com frequência do setor de alta tecnologia, costuma ser incluído. Entre os membros das comissões, predominam homens que exerceram cargos importantes. Os membros vindos do meio acadêmico costumam pertencer ao alto escalão administrativo.

Os membros das comissões consultivas costumam concentrar-se na oferta de serviços a colegas do exterior e de assistência a outras universidades. Muitos apreciam certa dose de turismo acadêmico, e alguns desejam aprender lições úteis a partir da universidade ou de seus colegas de comissão. Poucos encontram disponibilidade de tempo para se dedicar a tal empreendimento.

OS BENEFÍCIOS COMPENSAM OS CUSTOS?

Por mais que não sejam uma parte grande do orçamento das universidades, as comissões consultivas internacionais representam custos consideráveis. Embora os membros normalmente trabalhem sem receber nenhuma remuneração significativa – com algumas exceções –, as despesas não são insignificantes. O custo direto costuma incluir passagens aéreas de primeira classe e outras despesas de viagem, além da hospedagem no período em que os membros da comissão encontram-se no campus. Os custos indiretos, muitas vezes tratados sem a devida atenção, não podem ser ignorados – incluindo o tempo que os membros de toda a equipe do alto escalão administrativo da universidade dedicam à participação nas reuniões, o considerável período de preparação do reitor e dos seus principais assessores, e as providências logísticas. Dois dias de reuniões de uma comissão consultiva internacional podem custar mais de US\$ 100 mil.

CARACTERÍSTICAS DE UMA COMISSÃO EFICAZ

Além do compromisso com a universidade, deve-se cobrar dos membros que conheçam bem a instituição e os desafios enfrentados por ela. Para tanto, devem receber antecipadamente a documentação apropriada, preparando-se com considerável antecedência antes de participarem da reunião. Uma vantagem com a qual uma comissão desse tipo conta é a continuidade do seu relacionamento com a universidade, o que possibilita que a confiança e as ideias

visionárias sejam construídas com o tempo. Os membros das comissões precisam de alguma experiência prática na instituição que os recebe – por meio do diálogo com professores, estudantes e outros dos principais envolvidos, além da interação com o alto escalão administrativo.

Os temas debatidos nas reuniões da comissão devem ser relevantes e condizentes com a experiência que seus membros têm a oferecer. Podem envolver a estratégia institucional de médio e longo prazo, propostas relacionadas a governança, a profissão acadêmica, novos planos curriculares, internacionalização e outros temas macro. Medidas administrativas detalhadas, políticas específicas para os funcionários – a promoção de acadêmicos, por exemplo – e outras decisões detalhadas envolvendo as esferas administrativa e acadêmica não estão entre as responsabilidades das comissões consultivas – embora as políticas envolvendo a promoção e a avaliação de acadêmicos possam estar.

As próprias reuniões devem ser cuidadosamente preparadas, havendo tempo suficiente para cada tema de modo que a discussão possa ser organizada com eficácia. Devem ser evitadas as apresentações prolongadas feitas por gestores da universidade. Um bom equilíbrio entre sessões informativas e sessões de debate aprofundado é muito importante.

Por mais que o tamanho do grupo universitário que participa da reunião deva ser pequeno o bastante para permitir debates produtivos, a contribuição do conselho consultivo pode ser mais útil quando somada a uma representação mais ampla da comunidade acadêmica. Membros de destaque no corpo docente e colegas menos graduados podem ser incluídos nas reuniões. É relevante que os debates sejam mantidos em caráter confidencial e, por isso, deve-se tomar cuidado na hora de escolher os participantes locais.

A universidade deve estar disposta a expor seus problemas e até suas crises, além de apresentar boas notícias e comentar seus feitos. A comissão consultiva não deve ser considerada um grupo de aprovação formal e burocrática, e sim parte da comunidade acadêmica.

Diferentemente de um conselho universitário formal, que exerce responsabilidades de supervisão estatutária que às vezes colocam líderes universitários e membros do conselho em posição de antagonismo, uma das principais vantagens de um conselho consultivo internacional reside

no fato de este poder proporcionar uma plataforma mais inofensiva de avaliação do desempenho da universidade anfitriã, útil também no compartilhamento de experiências relevantes capazes de informar a estratégia da universidade, bem como seus novos projetos.

CONCLUSÃO

Membros diversos, vindos de fora, podem trazer uma perspectiva original, ajudar a fomentar a conscientização em relação aos novos desafios, oferecer conselhos relevantes com base numa longa experiência em diferentes instituições e talvez apresentar abordagens inovadoras derivadas de práticas internacionais elogiadas. O diálogo entre a comunidade universitária e os membros vindos de fora, que trazem seu conhecimento e simpatizam com a instituição, pode render ideias úteis. Além disso, não há nada errado nos ganhos que uma comissão consultiva internacional pode proporcionar em termos de prestígio.

Políticas nacionais de mobilidade na Europa

Queenie Lam

Diretora de projetos da Academic Cooperation Association, em Bruxelas, Bélgica. E-mail: secretariat@aca-secretariat.be. Este artigo toma como base a obra *European and National Policies for Academic Mobility: Linking Rhetoric, Practice and Mobility Trends*, organizada por Irina Ferencz e Bernd Waechter e publicada em Bonn pela editora Lemmens em 2012.

Numa primeira observação, a Europa – o continente que nos trouxe o extremamente bem-sucedido programa de mobilidade estudantil Erasmus (denominação do Programa de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade dos Estudantes Universitários) há mais de 20 anos – pode parecer extremamente unida no seu entusiasmo pela mobilidade internacional dos estudantes. Mas a situação real (tanto em termos de práticas quanto de políticas) é muito mais complexa do que o “grande discurso” da mobilidade estudantil europeia dos últimos anos poderia indicar.

Essa situação representa ao mesmo tempo uma força e uma fraqueza. Por um lado, a Europa (seja compreendida

enquanto configuração de 27 países membros da União Europeia ou como o grupo mais amplo de 47 países signatários do Processo de Bolonha na Área do Ensino Superior Europeu) apresenta uma paisagem extremamente diversificada em termos de ensino superior. Essa variedade estende-se claramente para os perfis apresentados por cada país em se tratando de políticas para a mobilidade internacional dos estudantes. Felizmente, a diversidade possibilita que diferentes abordagens sejam testadas – e então aceitas ou rejeitadas – de acordo com características nacionais ou institucionais únicas. A União Europeia trabalha no sentido de manter seus países membros avançando para atingir metas de mobilidade propostas para toda a UE até 2020, seguindo os esforços da Área de Ensino Superior Europeu para articular seu próprio conjunto de objetivos de mobilidade para o restante da década. Entretanto, a ausência de uma abordagem sistemática para a mobilidade no nível nacional pode se revelar um difícil obstáculo para o cumprimento das metas estabelecidas pelas políticas de ensino no nível continental.

POLÍTICAS DE MOBILIDADE NO CONTEXTO EUROPEU

Quando entendida no contexto do ensino superior europeu, a mobilidade está fortemente associada ao programa Erasmus da União Europeia – e há bons motivos para tanto. Desde a sua concepção em meados da década de 1980, o Erasmus é considerado o maior e mais bem-sucedido programa de financiamento para o intercâmbio estudantil de curto prazo (prática doravante mencionada como mobilidade de créditos) em todo o mundo. Com o surgimento de outras iniciativas de mobilidade, como o Erasmus Mundus, a mobilidade adquiriu uma série de outros significados para além da mobilidade de créditos intraeuropeia no discurso das políticas da União Europeia. Tem sido dada atenção a oportunidades que possibilitam a estudantes não europeus a obtenção de diplomas completos na Europa (prática doravante mencionada como mobilidade de créditos de entrada), bem como a mobilidade de funcionários acadêmicos e pesquisadores. Entretanto, pesquisas recentes nessa área, realizadas pela Academic Cooperation Association, com sede em Bruxelas, descobriram que essas novas modalidades de mobilidade ainda não receberam nos círculos nacionais responsáveis pelas

políticas de ensino tanta atenção quanto as atividades de mobilidade de créditos mais antigas.

Apesar da grande importância dada pelos governos nacionais à mobilidade, em geral poucos países europeus articularam uma política nacional para lidar de maneira sistemática com os diferentes tipos de mobilidade agora em evidência nos seus sistemas de ensino superior, embora muitos *acreditem* já contar com políticas desse tipo. Poderíamos dizer que um punhado de países, entre eles os nórdicos – principalmente Finlândia e Dinamarca –, a Holanda e dois países bálticos – Estônia e Lituânia – está se aproximando de algo semelhante a uma política de mobilidade nacional. Mas, na maioria dos casos, quando há indícios de alguma medida nacional relacionada à mobilidade, seus elementos são encontrados espalhados entre numerosos documentos e avaliações dos departamentos responsáveis, da educação e pesquisa à imigração e ao trabalho. A pesquisa da Academic Cooperation Association nessa área mostra que a amplitude e a profundidade das políticas de mobilidade variam muito. Com frequência chega a ser possível questionar se os governos nacionais têm uma compreensão clara das distinções entre os diferentes tipos de mobilidade (diploma versus créditos, entrada versus saída etc.) no momento de definir prioridades e metas de mobilidade nacional.

MOBILIDADE: INTERNACIONAL OU INTRAEUROPEIA

Até o momento, a mobilidade de créditos na Europa tem uma forte orientação intraeuropeia, enquanto a mobilidade de diplomas vai de encontro a uma forte dimensão externa, voltada para países “de fora” (ou seja, não europeus). Entretanto, ambos os tipos de mobilidade são em geral mencionados como mobilidade internacional.

Comparada à “mobilidade de diploma de saída”, a “mobilidade de créditos de saída” é a principal prioridade para os governos nacionais da Europa. Claramente, a maioria dos países não deseja a mobilidade de diploma de saída, temendo uma fuga de cérebros. Não surpreende, portanto, que um número cada vez maior de países europeus demonstre um interesse ativo na “mobilidade de diploma de entrada”, embora isso traga certos riscos. Por um lado, atrair estudantes que buscam o diploma e estão dispostos a pagar por

ele consiste numa boa opção econômica, e representa uma tendência claramente vista em países como Grã-Bretanha, Irlanda, Malta e Chipre. Entretanto, outros mostraram uma profunda preocupação com o grande número de estudantes estrangeiros que chegam de países vizinhos com o objetivo de ingressar em seus sistemas nacionais, algo que reflete uma suposta preocupação com o fardo que recairia sobre os contribuintes e os estudantes nacionais que buscam o acesso a um ambiente educacional de qualidade (em outras palavras, que não seja superlotado). A experiência da Áustria com o grande número de estudantes alemães que veio ao país é um exemplo notável dessa dinâmica. Independentemente disso, muitos países europeus ainda atribuem uma imensa importância à mobilidade de diploma de entrada (vinda de fora da Europa, presumivelmente) – com um interesse específico nos alunos com doutorado e mestrado, algo condizente com o discurso dominante que propõe atrair estudantes talentosos para “fomentar a inovação” e “fortalecer a economia do saber”.

METAS MÓVEIS?

As metas quantitativas e os focos geográficos mencionados nos debates nacionais europeus envolvendo a mobilidade são definidos em termos surpreendentemente vagos. Em muitos círculos, o consenso parece estar se formando em torno da ideia de estabelecer uma meta de 20% ou mais para a mobilidade de saída e de aproximadamente 10% para a mobilidade de entrada. As localizações geográficas de mais interesse – tanto para o envio quanto para a recepção de estudantes – incluem a própria Europa (a já mencionada mobilidade intraeuropeia), seguida pela Ásia e pelos Estados Unidos/Canadá.

Entretanto, as aspirações europeias em relação à mobilidade raramente são definidas em relação a um tipo específico de mobilidade. Como resultado, as metas de mobilidade muito ambiciosas e pouco definidas podem chegar a 50% e, na ausência de definições mais claras, podem corresponder a experiências de mobilidade de apenas uma semana de duração ou atividades de mobilidade tangencialmente relacionadas a estudos e/ou pesquisas. Além disso, não está claro se os países que almejam uma mobilidade de 50% têm como objetivo ter 50% de seus estudantes participando de uma experiência de estudos

no exterior num ano específico ou se o objetivo é ter 50% de seus formandos participando de uma experiência de mobilidade em algum ponto do seu estudo.

Pontas soltas como essas são encontradas também nas metas geográficas. Embora tais objetivos pareçam ser claramente identificados, nem sempre é aparente o tipo de estudante que estaria no foco das atividades de mobilidade. Na ausência de parâmetros claros, metas desse tipo não passam de sinais simbólicos da aspiração nacional, com pouco valor indicativo para a orientação do desenvolvimento da mobilidade. A falta de clareza nessas especificidades importantes também torna extremamente problemática a comparação entre os objetivos de mobilidade no território europeu.

CRIANDO OS ALICERGES PARA 2014-2020

A União Europeia deve apresentar um novo programa em 2010 – o “Erasmus for All”. Diferentemente do Erasmus original, a nova arquitetura antevista pela União Europeia para a cooperação na educação e no treinamento até 2020 deve abranger todos os níveis de ensino – bem como iniciativas de cooperação com países de outros continentes, principalmente aqueles localizados nas imediações da União Europeia. Isso deve provavelmente trazer mais complexidade ao conceito de mobilidade na Europa à luz da possível extensão do programa Erasmus, até então restrito à Europa, para países fora do continente e a inclusão da mobilidade de diploma intraeuropeia no nível de mestrado. Conforme se der o desenvolvimento desses novos fatos, é essencial refletir cuidadosamente a respeito do estado atual das coisas nas políticas nacionais de mobilidade dos países europeus. Ainda mais importante é a existência de uma abordagem sistemática – com base em tipos de mobilidade claramente diferenciados entre si e metas bem definidas, entre outras considerações chave – para a formulação de políticas nacionais robustas para o avanço da mobilidade.

Ideias de mobilidade estudantil na Alemanha

Ulrich Teichler

Professor do International Centre for Higher Education Research, Universidade de Kassel, Alemanha. **Email:** mann@incher.uni-kassel.de.

A decisão tomada pela União Europeia em 1986 prevendo o estabelecimento do programa Erasmus para a promoção da mobilidade estudantil temporária dentro da Europa foi compreendida como algo de alcance pouco duradouro. Além disso, o Erasmus deveria ser encerrado, não apenas se não produzisse um expressivo efeito de estímulo como também se obtivesse sucesso. Nesse último caso, todos os países europeus assumiriam o financiamento nacionalmente.

Na Alemanha, os recursos públicos para a mobilidade de estudantes e jovens pesquisadores serviram tradicionalmente a duas áreas prioritárias: o apoio para a mobilidade de entrada e saída de alunos do doutorado e o apoio a estudantes de países em desenvolvimento em busca de diplomas de todo o tipo na Alemanha.

Inicialmente, o programa Erasmus não foi bem recebido na Alemanha. Os governos locais se manifestaram contra, descrevendo-o como intromissão europeia nos domínios das políticas nacionais e regionais. A partir de 1989, o sistema de créditos dentro do Erasmus foi visto como incompatível em relação a vários exames e plataformas de ensino de numerosos países europeus. De acordo com estudos avaliativos, os professores universitários alemães estavam pouco inclinados a reconhecer o estudo no exterior como equivalente ao estudo em casa.

A situação mudou em meados dos anos 1990. A Alemanha tornou-se um dos principais países a incentivar o estabelecimento de uma estrutura europeia para os diplomas de bacharelado e mestrado com o objetivo de facilitar a mobilidade estudantil. Perto do ano de 2005, foi estabelecida a meta de trazer estudantes estrangeiros para a Alemanha correspondendo a 20% do total de alunos no país até 2020.

As estatísticas internacionais disponíveis que tratam dos estudantes internacionais parecem indicar que a Alemanha recebeu, num período de décadas, um número de estudantes estrangeiros acima da média, tanto em termos absolutos quanto relativos. Entre os alunos alemães, a ideia de estudar no exterior também pareceu ser mais bem aceita do que nos demais países economicamente avançados. Como essas práticas são bem aceitas, tais proporções deveriam ser acima da média no futuro, e não surgiram até o momento controvérsias envolvendo o custo e o financiamento desses objetivos.

EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO DE BOLONHA

Em 1999, na Declaração de Bolonha, os ministros encarregados do ensino superior em muitos países europeus sugeriram a introdução de uma estrutura comum para os diplomas de mestrado e bacharelado. Tal política foi considerada instrumental tanto para tornar mais atraente o estudo na Europa para os alunos de outros continentes quanto para facilitar a mobilidade intraeuropeia.

Entretanto, conforme apontado por dois estudos – *Eurodata e Moving Mobility*, publicados pela Academic Cooperation Association em 2006 e 2011 – as estatísticas disponíveis internacionalmente se encontram em estado tão deplorável que se torna muito difícil avaliar até que ponto a meta foi cumprida. A maioria dos países investiga a nacionalidade dos estudantes, mas não a sua capacidade de mobilidade com o intuito de estudar. Ainda assim, os dados mais aprofundados disponíveis sugerem que um quarto dos estudantes estrangeiros na Europa já morou anteriormente no país em que estudam e que um décimo dos estudantes móveis não é formado por estrangeiros, e sim por estudantes que estão retornando. Somente a metade dos estudantes temporariamente móveis é incluída nas estatísticas internacionais disponíveis. As agências internacionais de coleta de dados – Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e Eurostat (o departamento de estatísticas da União Europeia) – chegaram a recomendar a exclusão da mobilidade de curto prazo. As estatísticas internacionais para os estudantes de doutorado não são confiáveis. Recentemente, muitos países europeus começaram a reunir dados relativos à verdadeira mobilidade estudantil, embora ainda não tenhamos um quadro completo.

O estudo mencionado, *Mapping Mobility*, apresenta as seguintes estimativas para avaliar o impacto do Processo de Bolonha. O número absoluto de estudantes vindos de fora dobrou na Europa em questão de oito anos. A mobilidade estudantil intraeuropeia pode ter aumentado um pouco, mas é difícil dizer se o Processo de Bolonha acelerou o crescimento. Levantamentos entre os alunos formados indicam que a proporção de estudantes que passaram um período de estudos em outro país durante o ensino varia dramaticamente de país para país – de 2% a 30% dos estudantes. Na

Alemanha, a mobilidade dos estudantes cresceu em todos os aspectos debatidos acima. A proporção de estudantes móveis vindos de outros países europeus aumentou de 3,2% em 1999 para 4,5% em 2009, e a dos estudantes vindos de fora da Europa passou de 2,8% para 4,4%, bem como a daqueles que vão estudar no exterior, que passou de 2,8% para 5,4%. Mais de 15% dos recém-formados na Alemanha passaram um período de estudos em outro país.

Mudanças concorrentes no nível estrutural e funcional da mobilidade estudantil intraeuropeia ocorreram em meio a vários estudos. Em determinados países, a prontidão para um estudo temporário em outro país parece ter caído um pouco, pois era considerado difícil demais passar um período significativo de estudos no exterior e tê-lo reconhecido academicamente – em se tratando dos períodos mais curtos, concluídos com a obtenção de um diploma. Além disso, um número maior de estudantes dedica-se ao programa geral de mestrados no exterior. Por fim, a diferença na empregabilidade internacional entre estudantes que tiveram experiências de mobilidade e aqueles que não as tiveram diminuiu com o passar do tempo – talvez como consequência da internacionalização em geral e da política doméstica de internacionalização das instituições de ensino superior. Assim sendo, novas estratégias curriculares podem ser necessárias para revitalizar o valor da mobilidade.

POLÍTICAS DE RESPOSTA

Na segunda década do século 21, os governos europeus e os respectivos envolvidos continuam a defender o crescimento da mobilidade estudantil, sem grandes mudanças nas modalidades. Entretanto, cresceu a preocupação com o custo cada vez maior da acomodação de estudantes diplomados com mobilidade de entrada – principalmente aqueles vindos de fora da Europa. Alguns países introduziram ou debateram a introdução de taxas de ensino moderadas para estudantes de fora da Europa. Alguns países afetados pela atual crise financeira internacional consideram muitos meios de redução dos gastos públicos e, nesse contexto, podem alterar sua atitude em relação aos estudantes estrangeiros.

A Comissão Europeia publicou recentemente várias propostas para o futuro do ensino e da pesquisa. Os gastos com a mobilidade de estudantes e jovens pesquisadores devem crescer. O Erasmus deve continuar sendo a principal

bandeira da política de ensino da União Europeia – sob o nome “Erasmus for All”. O apoio financeiro intercontinental nesse domínio deve ser ampliado. A promoção da mobilidade de estudantes de doutorado deve ser parte de programas voltados para jovens pesquisadores. Por fim, empréstimos europeus devem ser oferecidos para cobrir os gastos dos estudantes que passarem todo o programa de mestrado num outro país europeu.

Na Alemanha, o aumento nos gastos públicos com o ensino e a ciência é amplamente aceito como forma de “investimento no futuro”. Não existe um debate acirrado envolvendo os antagonismos entre o bem público e o bem particular. Claramente, o treinamento vocacional na Alemanha é tradicionalmente pago principalmente pelos empregadores; o treinamento vocacional avançado é pago pelos próprios aprendizes; e as provisões de estudos no ensino superior são pagas com recursos públicos – sem incorrer em debates fundamentalistas a respeito de custos e benefícios.

Da mesma maneira, a tradição de assistência ao desenvolvimento na Alemanha não é questionada de acordo com o tipo de assistência que deveria ser oferecido às pessoas, vindas de países de renda baixa e média, para estudarem ou desenvolverem pesquisas de doutorado na Alemanha. Não há grandes debates fundamentais propondo que isso seja entendido como filantropia, como investimento econômico, como forma de prevenção internacional às crises, ou seja mais o que for. Diferentemente de outros países europeus, não há planos prevendo a diferenciação entre estudantes de primeira classe, nacionais e possivelmente europeus, e outros estudantes de segunda classe, que têm de pagar altas taxas de ensino. Nesse aspecto, não há nenhuma mudança prevista para as políticas de ensino na Alemanha.

Investindo no desenvolvimento de lideranças: a experiência do Reino Unido

Robin Middlehurst

Professor do ensino superior na Universidade Kingston, em Londres, e também diretor da Strategy, Research and International Leadership Foundation (www.lfhe.ac.uk). **E-mail:**

r.middlehurst@kingston.ac.uk.

Em todo o mundo, nos países desenvolvidos e também naqueles em desenvolvimento, o ensino superior é visto como um elemento central para o crescimento e a renovação econômica, e também para o bem-estar e a coesão social. Ele é também associado ao avanço da globalização, por meio da expansão do comércio no ensino transnacional e nas redes globais de pesquisa e inovação. Pautas de competitividade nacional são espelhadas pela concorrência entre instituições e sistemas do ensino superior, numa corrida global por status e reputação.

As instituições que operam nesse ambiente tornaram-se empresas grandes, complexas e cada vez mais concentradas no seu propósito. Tomemos dois exemplos britânicos da mesma cidade: a Universidade de Manchester tem agora 40 mil alunos, dos quais 7.400 são estudantes internacionais vindos de 180 países. Ela conta com 9.755 funcionários, o que faz da universidade uma das maiores fontes de emprego na região noroeste. A instituição afirma ter um impacto financeiro anual na região da ordem de £ 1,4 bilhão. A Universidade Metropolitana de Manchester, mais nova, tem 34 mil alunos, dos quais 2.800 são estudantes internacionais vindos de 109 países. A instituição tem 4.300 funcionários e diz ter na região um impacto econômico anual da ordem de £ 690 milhões. Para administrar essas organizações – como empreendimentos bem-sucedidos sem fins lucrativos, e como motores do desenvolvimento local e regional, e como instituições acadêmicas de nível mundial – é necessário um conjunto variado de habilidades e experiências. Novas estruturas administrativas e práticas de trabalho que fomentam a cooperação entre líderes acadêmicos e administradores profissionais também são necessárias. A Comissão Europeia reconhece isso nos seus comunicados a respeito da modernização do ensino superior (2006, 2011) defendendo tanto reestruturação quanto maior investimento na administração profissional.

Tal pauta não é novidade no Reino Unido, pois sucessivos governos pressionaram as universidades para que diversificassem suas fontes de renda, aumentassem a própria eficiência e contribuíssem de maneira mais ampla com as metas das políticas públicas. Em resposta, as instituições criaram estruturas administrativas executivas; desenvolveram equipes de administradores de alto nível;

reduziram o número de decisões tomadas por comissões internas; ampliaram as responsabilidades orçamentárias e de gestão de pessoal para os chefes de departamento e diretores; e reforçaram as lideranças em todos os níveis (apesar dos diferentes equilíbrios entre colegiado e administração profissional encontrados nas 165 universidades e faculdades do Reino Unido). Os mais importantes líderes acadêmicos, dos *deans* aos *vice chancellors*, são agora tipicamente selecionados para seus cargos e nomeados sob regimes contratuais por tempo determinado ou gestão permanente. O envolvimento no preparo e no desenvolvimento administrativo conta cada vez mais como parte dos critérios de seleção para as posições de liderança.

VICE CHANCELLORS VOTAM EM FAVOR DO DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇAS

Um importante incentivo ao desenvolvimento de lideranças de alto nível foi visto em 2003, quando *vice chancellors* votaram a favor da criação da Leadership Foundation for Higher Education, dirigida pelo setor. Uma concessão de £ 10 milhões oferecida pelo governo representa agora apenas 20% de sua renda; o restante vem de taxas associadas a programas de ensino e a pagamentos dos membros (quase 90% das universidades e faculdades britânicas são membros voluntários). A fundação oferece vários programas britânicos e internacionais voltados para líderes de todos os níveis; programas para administradores novos ou experientes; redes profissionais para líderes e gestores; conferências tópicas e eventos voltados para a liderança; programas administrativos internos adaptados a necessidades específicas; orientação individual; auditorias de eficácia administrativa; desenvolvimento de equipes qualificadas; e iniciativas mais amplas de transformação organizacional (como o Change Academy, voltado para equipes multifuncionais dedicadas a projetos institucionais). A fundação também investe no setor por meio da encomenda de pesquisas envolvendo questões de liderança, da criação de recursos administrativos para instituições e da oferta de bolsas competitivas de desenvolvimento para iniciativas institucionais e multi-institucionais. Vale destacar que essa grande expansão nas atividades no nível nacional não reduziu os esforços institucionais. Em 2000, 70% das instituições de ensino superior teriam oferecido poucas oportunidades de desen-

volvimento formal para seus principais líderes. Já em 2010, 73% das instituições disseram ter incorporado práticas sistemáticas de desenvolvimento de líderes e gestores. É interessante que 90% dos acadêmicos que participaram dessas pesquisas disseram acreditar que tais atividades traziam vantagens para suas carreiras.

Em termos de desenvolvimento, a paisagem atual corresponde à variedade de necessidades institucionais e de trajetórias de carreiras individuais. Entre as características particulares do ensino superior britânico incluem-se uma ampla gama de experiências profissionais e acadêmicas, entre líderes e gestores; papéis cada vez menos definidos para os acadêmicos e os membros da equipe de profissionais; e a entrada no setor de muitos gestores de alto nível vindos do empresariado, do ramo da saúde e dos governos locais e centrais. A compreensão e as habilidades interculturais são cada vez mais importantes à medida que os funcionários e os alunos tornam-se cada vez mais diversificados. Para se preparar, os diretores departamentais, coordenadores e administradores profissionais misturam programas de mestrado em administração e de mestrado em gestão do ensino superior, enquanto potenciais *chief operating officers* e *chief executive officers* (CEOs) trabalham juntos no programa gerencial de alto nível. O preparo para a liderança estratégica atrai acadêmicos interessados em comparar suas habilidades e seu potencial de liderança com os demais. *Vice chancellors* recebem oportunidades sob medida, voltadas especificamente às suas necessidades, como orientação (*coaching*) individual; programas em paralelo com a direção do conselho; ou um programa intensivo sobre transições: nos níveis pessoal, institucional e sistêmico. Os programas *in-houses* são igualmente importantes e incluem programas coletivos para 100 líderes e gestores de alto nível de uma universidade; um foco específico na formação de uma equipe para o alto escalão; e iniciativas específicas voltadas para o desenvolvimento de novos quadros de líderes encarregados de equipes de pesquisa.

As oportunidades internacionais incluem programas de formação de duplas, visitas de estudos orientadas pelas políticas públicas e programas coletivos voltados para líderes e representantes dos ministérios de outros países. Os programas são criados de modo a proporcionar benefícios mútuos para os indivíduos, as instituições e os setores de

ensino superior do Reino Unido e de outros países; podem também beneficiar as comunidades locais e fomentar elos empresariais com o ensino superior unindo diferentes regiões. Conforme as universidades desenvolvem suas estratégias de internacionalização, surgem oportunidades para usar o desenvolvimento de lideranças de maneira criativa – para facilitar parcerias internacionais mais amplas no ensino, na pesquisa e no empreendedorismo.

LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

Embora haja uma constante necessidade de inovação em resposta a uma paisagem dinâmica e volátil no ensino superior, algumas lições derivadas de três décadas de experiência podem se mostrar muito úteis. Em primeiro lugar, o desenvolvimento da liderança deve ser adaptado especificamente às necessidades cotidianas da pauta administrativa, de modo que seja relevante e oportuno; em segundo, esse desenvolvimento deve desafiar o pensamento e a prática, além de proporcionar apoio e um espaço seguro para os debates e os experimentos; em terceiro, o desenvolvimento deve ser concebido dentro de uma filosofia sistêmica de envolvimento nos níveis individual, grupal e setorial se a meta for alcançar mudanças substanciais; em quarto, quando projetado estrategicamente, o desenvolvimento de lideranças pode oferecer muito mais do que o preparo e o desenvolvimento individuais ao consistir num veículo para o desenvolvimento de atividades de intercâmbio acadêmico por meio de relacionamentos e parcerias, tanto no nível nacional quanto no internacional.

Administrando e liderando universidades africanas num mundo globalizado

Pius Coxwell Achanga

Trabalha para o Departamento de Controle de Qualidade do Conselho Nacional de Ensino Superior, Uganda. **E-mail:** puis_achanga@yahoo.com.

Os líderes das universidades africanas enfrentam uma necessidade urgente de expor os aspectos críticos do funcionamento das universidades num mundo globalizado. No século 21, a tarefa de administrar e liderar

universidades traz imensos desafios – que decorrem de suas complexidades, como o fato de serem instituições multifacetadas com grandes orçamentos ou os efeitos do ensino transfronteiras. Este artigo explica a necessidade de proporcionar aos líderes das universidades africanas oportunidades de treinamento na natureza da administração universitária como pré-requisito para o seu trabalho. Em 1960, havia apenas 20 universidades funcionando na África. Hoje são mais de 500 universidades (tanto públicas quanto privadas). Essa súbita explosão no número de universidades decorre de certos fatores, incluindo a universalização do ensino secundário e a percepção do ensino superior como uma commodity viável e lucrativa. Entretanto, com o aumento no número de universidades, surge uma demanda de alto nível pela liderança de qualidade necessária para administrar essas instituições.

DESAFIOS DE LIDERANÇA

Na maioria dos países africanos, a escolha dos líderes e gestores das universidades tem como base as conquistas acadêmicas e o apoio do governo. Na maioria dos países, o alto escalão da liderança universitária (reitores e vice-chanceleres) recebe acesso a tais posições com base no fato de serem estudiosos renomados. Embora tal fenômeno possa ser considerado positivo, na realidade seria importante envolver os potenciais líderes universitários num treinamento, capacitando-os para enfrentar os desafios relacionados. Em Uganda, poucos *vice chancellors* participaram de programas rigorosos de treinamento em liderança e gestão, e poucos programas foram criados para oferecer um contexto voltado para a África. Ainda assim, a maioria dos *vice chancellors* das universidades africanas enfrentam numerosos desafios de administração e recursos humanos.

EMERGÊNCIA DA MANTENEDORAS PRIVADAS

No contexto africano, ocorreu a emergência de novos provedores de ensino universitário – as mantenedoras privadas. O aumento no número desses provedores particulares no setor das universidades levanta uma série de questões, pois a maioria não oferece um ensino de qualidade. Além disso, enfrentam imensas dificuldades – às vezes sendo obrigadas a encerrar atividades tão logo obtêm a licença de funcionamento. Por outro lado, dentro do setor privado,

muitas vezes os *vice chancellors* não são escolhidos por serem estudiosos de renome, e sim por fazerem parte do grupo proprietário (empreendedores, sócios ou membros do conselho de acionistas). Assim, o problema é agravado quando a pessoa encarregada de liderar uma universidade particular demonstra carcer do know-how elementar para administrar uma instituição de tamanha magnitude – criando assim constantes deficiências, como o ensino de baixa qualidade.

O CAMINHO DO AVANÇO

Como responsável pelas instituições de ensino superior em Uganda, o Conselho Nacional de Ensino Superior iniciou um programa-piloto de treinamento em administração e liderança com duração de três anos para preparar melhor as lideranças universitárias emergentes do país. O Programa de Treinamento em Gestão e Liderança, patrocinado pela Carnegie Corporation, de Nova York, busca identificar, preparar e equipar 150 líderes universitários emergentes com habilidades administrativas fundamentais para o ensino superior.

Com base numa avaliação de necessidades, foi decidido que nove módulos seriam desenvolvidos. O primeiro módulo, batizado de “Ensino africano num mundo globalizado”, introduz o conceito da globalização e outros fatores a ela associados – como a internacionalização e o ensino transfronteiras. O segundo módulo, “Liderança, inovação institucional e desenvolvimento”, lida com o tema da liderança nas universidades, que é visto como uma alavanca crucial para fazer as instituições avançarem no sentido desejado. O terceiro módulo, intitulado “Governança corporativa das universidades”, é voltado à facilitação de uma compreensão mais aprofundada das questões de governança corporativa enfrentadas pelas universidades. O quarto módulo, “Gestão dos recursos das universidades”, tem como objetivo equipar os administradores universitários com o conhecimento necessário à captação e gestão de recursos. O quinto módulo trata de “Gestão de processos acadêmicos”. O sexto trata das questões de desenvolvimento socioeconômico e articula a noção das universidades como elementos-chave na transformação do panorama econômico de países inteiros. A filosofia subjacente à seleção de módulos tem como base a premissa de que os participantes recebam a oportunidade de determinar aquilo que será oferecido por um determinado módulo. Esse aspecto do desenvolvimento dos módulos é

capturado durante as respectivas sessões de treinamento e é refinado por criadores de módulos cuidadosamente selecionados, donos de um conhecimento profundo no desenvolvimento de currículos. O sétimo, oitavo e nono módulos devem adotar uma estratégia semelhante, mas prevê-se que tratem das questões estratégicas (reflexão e planejamento) – envolvendo o ensino superior como um todo.

Para atingir o objetivo de atrair participantes com credibilidade ao programa, a Equipe de Treinamento em Gestão e Liderança dedicou-se a um intenso processo de seleção de participantes. Workshops introdutórios nas universidades identificaram líderes potenciais comprometidos com um programa de treinamento de três anos e com o sistema de ensino superior. A estratégia de busca ativa, adotada para envolver diretamente as universidades no processo seletivo, trouxe resultados excelentes. O plano proporcionou uma oportunidade maravilhosa tanto para a Equipe quanto para a comunidade universitária, esclarecendo questões e lidando com ansiedades e potenciais problemas – antes do treinamento. O programa identifica *vice chancellors* e ex *vice chancellors* como instrutores. Eles não têm de fazer palestras, mas adotar uma abordagem facilitadora. Essa abordagem constitui em desenvolver um pool de facilitadores de treinamento em gestão e liderança nas universidades do continente. Como parte do treinamento, exige-se das turmas que ofereçam projetos de reforma para suas instituições. O programa trabalha atualmente com 12 universidades em Uganda, tanto públicas quanto privadas, e é monitorado pela Evaluation Research Agency, com sede em Stellenbosch, África do Sul.

O RESULTADO OBTIDO ATÉ O MOMENTO

Já foram treinadas três turmas de gestores e líderes de nível intermediário e superior vindos das universidades participantes. Em cada caso, o projeto testemunhou um grande entusiasmo e uma mentalidade aberta diante da reavaliação da visão de mundo dos participantes e do aprendizado de novas técnicas. A grande disposição para implementar os projetos de reforma nas respectivas universidades promete um sucesso sem igual para o projeto. Os participantes foram capazes de demonstrar a capacidade de distinguir os papéis desempenhados pelos vários envolvidos no ensino superior e também os relacionamentos entre eles. Além

disso, os participantes demonstraram um grau considerável de capacidade de avaliação e se mostram determinados na criação de estratégias para auxiliar no seu progresso.

CONCLUSÃO

O número de universidades na África vai continuar a crescer, conforme os países buscam a aquisição de conhecimento para o seu desenvolvimento econômico. A tarefa de administrar e liderar as universidades emergentes traz desafios teóricos e práticos. O ônus da preparação recai sobre os líderes universitários. A adoção de iniciativas inovadoras como o Programa de Treinamento em Gestão e Liderança, da Carnegie, pode levar líderes potenciais a se envolver no processo de reforma e definir o estilo de liderança para os formandos que se tornarão os líderes do próprio país.

Parcerias na África na nova era da internacionalização

Damtew Teferra

Diretor fundador da International Network on Higher Education in Africa, no CIHE/Boston.

E-mail: teferra@bc.edu

Além de ser o termo do momento no ensino superior, “parceria” é uma das abordagens populares para a revitalização do setor na África. É fato que o ensino superior na África sempre foi uma questão internacional, graças à sua história e trajetória; assim sendo, esse avanço pode não parecer surpreendente. O presente artigo analisa tendências emergentes nas parcerias de ensino superior na África e explora oportunidades e desafios, com base nos recentes desenvolvimentos e na experiência anterior.

MERCADO DAS PARCERIAS NO ENSINO SUPERIOR

Já se pensou que a África poderia tornar-se menos atraente para o restante do mundo com o fim das hostilidades entre os rivais da Guerra Fria. Em 20 anos, essa previsão revelou-se equivocada à medida que as realidades econômicas e (geo) políticas atuais levaram a um reengajamento das potências “históricas” e também das emergentes em relação à África.

Como parte dessa realidade global mais ampla, o en-

sino superior na região também voltou a atrair o interesse internacional – incluindo o da União Europeia, dos Estados Unidos, do Canadá, da China, da Índia e do Brasil. Segue-se um retrato de algumas dessas parcerias.

Iniciativa americano-africana para o ensino superior – Em julho de 2007, formou-se um grupo de universidades dos Estados Unidos e da África para lançar uma iniciativa de parceria a fim de reforçar a capacidade do ensino superior africano de contribuir com áreas de desenvolvimento prioritário. A lei Omnibus Appropriations aprovada nos EUA em 2010 dedica US\$ 15 milhões à parceria (<http://www.aplu.org>).

Parceria africano-canadense para o ensino superior – A Associação de Universidades Africanas (AAU), em parceria com sua congênera do Canadá (AUCC), lançou o plano “Reforçando relações entre envolvidos no ensino superior africano”. Os três componentes do plano são: reforçar o alcance das universidades africanas; elos Universidade-Indústria; e reforçar relações dos membros da AAU trabalhando em parceria com a AUCC (<http://www.aau.org>).

Parcerias entre o sul da África e os países nórdicos – A cooperação universitária entre nações do sul da África e países nórdicos (Southern African-Nordic Centre, ou Sanord) é uma parceria entre 25 instituições de ensino superior voltadas à pesquisa de países como Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia e instituições de Malawi, África do Sul e Zâmbia. O Sanord tem como objetivo o avanço da colaboração acadêmica multilateral entre instituições nos países nórdicos e nas regiões do sul da África, tratando dos desafios de inovação e desenvolvimento (<http://sanord.uwc.ac.za>).

Parceria entre União Europeia e União Africana para o ensino superior – A Comissão da União Europeia e a Comissão da União Africana estão formando uma parceria de múltiplos níveis para revitalizar o setor do ensino superior na África. Estes incluem o lançamento do Plano de Mobilidade Intra-ACP, chamado agora de Programa Consolidado de Bolsas Nyrere, o Projeto de Harmonização e Ajuste e a Iniciativa Universitária Pan-Africana.

Parcerias escandinavas – As parcerias entre universidades escandinavas e africanas é uma cooperação particularmente impressionante e contínua. Noruega e Suécia em especial dedicaram à ela um grande volume de recursos durante muitas décadas, mesmo quando o apoio ao ensino superior na África inspirava pouca adesão. Durante um seminário

nacional a respeito do apoio norueguês ao ensino superior em Dar Es Salaam, Tanzânia, realizado em novembro de 2010, foi relatado que a Agência Norueguesa para a Cooperação e o Desenvolvimento (Norad) tinha destinado mais de 750 milhões de coroas norueguesas a essas atividades.

Serviço alemão de intercâmbio acadêmico (DAAD) – Há mais de duas décadas o DAAD tem sido um nome importante nas parcerias universitárias com a África. Atualmente, há mais de 35 parcerias do DAAD envolvendo pelo menos uma instituição africana. Além disso, são apoiados cinco novos centros africanos de excelência e cinco novos centros internacionais de excelência com participação de universidades africanas. Uma nova abordagem de parceria possibilita a colaboração do DAAD e da associação universitária alemã com associações universitárias e autoridades supervisoras do ensino superior no desenvolvimento de sistemas de controle de qualidade (<http://www.daad.de>).

OS PARCEIROS “HISTÓRICOS”

Orientadas por uma variedade de objetivos e interesses, há hoje numerosas parcerias entre a África e seus demais parceiros “históricos”. Elas incluem o Programa Austríaco de Parcerias no Ensino Superior e na Pesquisa em Desenvolvimento (Appear), a Comissão Universitária para a Cooperação com Países em Desenvolvimento (CUD, da Bélgica), a Parceria Irlandesa e Africana para a Construção de Capacidade de Pesquisa (IAP), a Organização Holandesa para a Cooperação Internacional em Ensino Superior (Nuffic) e as Parcerias Britânicas de Ensino para a África (EPA).

OS PARCEIROS EMERGENTES

As potências políticas e econômicas emergentes – como Brasil, China e Índia – também estão envolvidas numa série de formas de apoio ao desenvolvimento universitário, bem como em esforços de ampliação da capacidade das instituições africanas de ensino superior. A Rússia e outros países que fizeram parte do bloco oriental também estão participando, depois de passarem duas décadas ausentes do envolvimento internacional na região. A África do Sul, principal potência regional, também luta para estabelecer parcerias universitárias com outros países africanos.

INTERNACIONALIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO

DE AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE

Nem é preciso dizer que tais parcerias são vitais para a ampliação da capacidade de ensino, de aprendizado e de pesquisa. Atividades conjuntas de pesquisa desempenham um papel importante no fomento da capacidade de pesquisa, nutrindo a cultura pesquisadora, avançando as fronteiras do conhecimento e estabelecendo marcos comparativos para o controle de qualidade. Parcerias de pesquisa conjuntas desenvolvidas meticulosamente no longo prazo apresentaram resultados positivos.

Na Etiópia, por exemplo, as cooperações interuniversitárias mantidas com o apoio da Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (Sida) e a Cooperação para o Desenvolvimento Universitário – Conselho Interuniversitário Flamengo (VLIR-UOS), na Bélgica, produziram resultados impressionantes. Um grande pool de Ph.D.’s foi produzido; numerosos programas foram desenvolvidos; e capacidades sustentáveis foram firmadas. O mesmo vale para a Tanzânia, que recebeu o apoio da Norad. Muitos concordam que tais resultados teriam sido impossíveis de atingir sem os recursos financeiros, logísticos e humanos cuja oferta se deu por meio de compromissos conjuntos de longo prazo.

APOIANDO INICIATIVAS BEM-SUCEDIDAS E ELIMINANDO OS FRACASSOS

Quando a ampliação da capacidade costuma ser evocada no contexto da cooperação universitária, a percepção geral diz que os parceiros do Sul são os principais – talvez os únicos – beneficiados pela cooperação. Ainda mais frustrante é o fato de esta percepção ser muitas vezes internalizada pelos parceiros do Sul. Ainda assim, embora seus benefícios não tenham sido clara e explicitamente documentados, os parceiros do Norte também são beneficiados pelas parcerias sob muitos aspectos.

Mesmo deixando de lado os benefícios imediatos e visíveis, o know-how necessário para superar problemas gera um capital de conhecimento nacional e institucional para o Norte. Dentro das realidades globais atuais, onde o global é local e o local é global, os benefícios mútuos de tal cooperação não devem ser subestimados e, sem dúvida, não podem ser ignorados.

Embora a modalidade e a abrangência das parcerias – que almejam tornar-se específicas no ensino superior – sejam variadas, complexas e numerosas, tais práticas nem

sempre são bem-sucedidas ou eficazes. Em muitos casos, simplesmente deixam de corresponder às expectativas por uma série de motivos: da escassez de recursos financeiros até a fraqueza do suporte logístico, do planejamento insuficiente à execução precária, das políticas equivocadas aos parâmetros mal articulados, e da liderança instável ao acompanhamento inconsistente.

CONCLUSÃO

Ao declarar o ensino superior uma ferramenta vital para o desenvolvimento, regimes bilaterais e multilaterais, fundações e outros parceiros no desenvolvimento passaram agora a apoiar o setor, embora ainda com entusiasmo contido, como mostra o mais recente relatório da Comissão Africana (2010). Entretanto, a persistência de pautas concorrentes definidas por doadores, a falta de sustentabilidade, a imprevisibilidade dos recursos dos doadores, a harmonização precária e a falta de coordenação e administração ainda prejudicam sua evolução.

Conforme aumenta o número de parcerias institucionais, seu impacto nos recursos institucionais (tempo, financiamento e infraestrutura) e nas dinâmicas institucionais (coesão, complementaridade e sintonia entre as prioridades) pode ser considerável. Isso pode se mostrar verdadeiro especialmente nos países que contam com poucas instituições capazes de participar de parcerias numa região que tende a atrair mais apoio ao desenvolvimento.

Por fim, é imperativo que o mercado de parcerias para a região seja orientado por agentes responsáveis, pragmáticos e bem informados tanto ao Norte quanto ao Sul. É do interesse de todos os envolvidos, tanto no Norte quanto no Sul, que haja um impacto sustentável e um resultado significativo na retomada do envolvimento com a África.

Ampliando a participação no ensino superior em Gana e Tanzânia

Louise Morley

Professora do Centre for Higher Education and Equity Research, Universidade de Sussex, Grã-Bretanha. **E-mail:** L.Morley@sussex.ac.uk. Para uma análise adicional, ver www.sussex.ac.uk/education/cheer/wphegt

Uma interrogação que surge hoje em dia envolve o resultado das políticas para a ampliação da participação no ensino superior na África Subsaariana. Foi uma das principais perguntas abordadas pelo projeto de pesquisa *Ampliando a participação no ensino superior em Gana e Tanzânia: Desenvolvendo um placar de igualdade*. Equipes de pesquisa – das universidades de Sussex, Grã-Bretanha; da Costa do Cabo, em Gana; e de Dar Es Salaam, na Tanzânia – descobriram que as políticas estavam funcionando no sentido de aumentar o número total de estudantes que participam do ensino superior – principalmente entre as mulheres. Entretanto, descobriram que estudantes mais pobres e mais velhos ainda estavam ausentes em muitos dos programas investigados oferecidos por uma universidade pública e uma universidade particular tanto em Gana quanto na Tanzânia. As universidades incluídas no estudo tinham cotas especiais voltadas para estudantes de origem menos favorecida, mas elas não eram totalmente preenchidas ou faltava o acompanhamento do número de estudantes que teriam participado do programa e concluído os estudos. Os alunos que de fato conseguiram entrar na universidade partilharam informações úteis a respeito das experiências vividas.

VOZES ESTUDANTIS

Um aspecto original do estudo continha duzentas entrevistas com estudantes que comentaram o próprio histórico e suas experiências no ensino fundamental, médio e superior, respondendo a perguntas sobre suas motivações, transições, o apoio recebido, as decisões tomadas e suas primeiras impressões do ensino superior, o impacto que este teve sobre eles, e seus planos para o futuro. Estudantes provenientes de diferentes contextos, incluindo grupos sub-representados – como as mulheres, as pessoas de mais idade, aquelas de baixo status socioeconômico e os estudantes portadores de deficiência – debateram a experiência de entrar para o ensino superior e participar dele. As preocupações financeiras permearam todo o estudo. Muitos estudantes – principalmente aqueles provenientes de contextos de precariedade socioeconômica – relataram que sua participação dependia inteiramente de empréstimos e bolsas de estudo. Os estudantes de mais idade comentaram o estresse e o desgaste do trabalho

remunerado concomitante com o ensino, tendo muitas vezes que arcar com responsabilidades familiares.

As evidências revelaram muitos indivíduos preocupados e comprometidos com o trabalho no ensino superior, em ambos os países africanos, e os estudantes demonstraram reconhecer o valor do apoio recebido por parte de professores, conselheiros e orientadores. Entretanto, um número significativo deles se queixou da baixa qualidade do ensino e da carência de recursos e instalações dedicados ao aprendizado, incluindo bibliotecas e estrutura de tecnologia da informação. Os estudantes portadores de deficiência eram particularmente afetados pelas instalações de baixo padrão de qualidade, às vezes inacessíveis. Muitos estudantes relataram problemas com turmas de demasiadamente grandes, desejando um menor número de palestras de grande escala e mais atividades pedagógicas interativas e envolventes.

Um setor que atraiu muita atenção foi a avaliação. Além de ser o ponto focal de muitas alegrias e tristezas, muitos estudantes disseram ter a impressão de que o processo avaliativo em si era frequentemente precário, carecendo de mais transparência. Uma preocupação comum envolvia o fato de os professores aparentemente não terem de responder pela qualidade do seu trabalho, estando com frequência preparados para tomar decisões unilaterais, questionáveis e inconsistentes a respeito das notas e do currículo dos cursos.

DESIGUALDADES DE GÊNERO

O potencial transformador e instrumental do ensino superior foi apontado por muitas estudantes – a conquista da independência financeira, da identidade profissional e de certo status. Entretanto, embora o número de mulheres esteja aumentando na graduação, havia questões envolvendo as desigualdades de gênero e a discriminação que muitas mulheres vivenciaram depois de terem sido admitidas no ensino superior. O assédio sexual foi debatido por estudantes e funcionárias em ambos os países, principalmente em relação aos casos em que professores teriam pressionado alunas a manter relações sexuais em troca de uma avaliação positiva. Isso levou a dificuldades extremas para o bem-estar físico e mental das estudantes e as dissuadiu de buscar a orientação de professores, levando-as também a manter discricção na sala de aula como intuito de não serem notadas.

As estudantes também relataram pressões sofridas por

parte de outros alunos, tanto social quanto sexualmente, sendo comum os homens se aproveitarem do trabalho das mulheres na cozinha, na lavagem das roupas etc. Isso perturbou as estudantes, distraíndo-as de seus estudos, limitando suas escolhas com relação ao estilo de vida. A regra era ter um namorado, e as estudantes que não sucumbiam a essa pressão eram estigmatizadas e/ou marginalizadas.

TORNANDO-SE ALGUÉM

Apesar de suas pertinentes preocupações a respeito da qualidade e dos perigos, os estudantes em geral acreditavam que o ensino superior tinha transformado seu potencial e sua identidade social. Para muitos, tratava-se de um meio de “tornar-se alguém na vida”. Relataram que o fato de serem estudantes tinha melhorado sua eficiência pessoal e sua autoestima, e muitos queriam usar seu novo capital social e intelectual para o desenvolvimento econômico e social do próprio país. Outros queriam simplesmente a “boa vida” e uma rota de fuga da pobreza rural e urbana. As eventuais experiências negativas pareciam ter sido apagadas pela aspiração dos estudantes de serem bem-sucedidos na sociedade, acreditando que a formação universitária era a garantia de um estilo de vida confortável. Muitos queriam continuar estudando e cursar a pós-graduação.

FAZENDO MAIS COM MENOS

As entrevistas com duzentos funcionários e administradores com frequências sublinharam os desafios de capacitação e a forma com a qual as políticas de ampliação da participação tinham sido introduzidas, sem recursos adicionais. Eles falaram extensivamente a respeito do impacto da pobreza na participação dos estudantes e do papel crucial dos sistemas de financiamento no sentido de possibilitar aos estudantes mais pobres o acesso aos estudos e a conclusão do curso. Eles sugeriram que as políticas de Educação para Todos e as Metas de Desenvolvimento do Milênio tinham de apresentar uma integração maior nas suas políticas para o ensino superior; toda a ênfase dessas políticas foi baseada na ideia de incluir jovens em situação de maior precariedade social no ensino básico, e não no ensino superior.

Era palpável o orgulho decorrente do aumento no número de mulheres entre os estudantes, especialmente nos programas científicos. Muitos dos entrevistados disseram que

isso poderia ser atribuído aos esforços de ação afirmativa, introduzidos e financiados por doadores internacionais. Entretanto, muitos notaram a ausência de dados eficazes e sistemas de gestão da informação que lhes permitissem monitorar e avaliar o acesso, a retenção e as conquistas de diferentes grupos de estudantes.

MAPEANDO AS DESIGUALDADES

Uma característica específica do estudo envolveu a publicação das entrevistas junto com dados estatísticos. Uma centena de “placares de igualdade” (equity score-cards) foi compilada principalmente a partir de dados brutos envolvendo admissão/acesso, retenção, conclusão dos cursos e realizações alcançadas em quatro programas de estudos com relação a três estruturas de desigualdade: gênero, status socioeconômico e idade. Eles produziram um panorama geral nuançado dos efeitos combinados das diferenças de gênero, idade e status socioeconômico, revelando numerosos fatos que frequentemente contradiziam os relatos e narrativas. A maioria dos programas tinha poucos (ou nenhum) estudantes de baixo status socioeconômico. Os estudantes de baixo status socioeconômico que participavam dos cursos tendiam a estar matriculados em cursos de pouca valorização no mercado de trabalho. Entretanto, ao receber a oportunidade de entrar para o ensino superior, o número de alunos de baixo status socioeconômico que abandonava os cursos era menor, e seu desempenho era comparável ao de outros grupos, sendo às vezes superior. O grupo que apresentava o maior risco de abandono do curso era o dos alunos mais velhos. As mulheres, principalmente as mais velhas e as de baixo status socioeconômico, ainda eram pouco representadas nos programas de ciências, mas o número de mulheres matriculando-se em universidades privadas era maior do que nas universidades públicas.

Esse projeto de pesquisa ilustrou que ainda existe uma correlação tóxica entre pobreza e acesso ao ensino superior. Geografias desiguais do conhecimento e alguns padrões arcaicos de participação no ensino superior foram encontrados em ambos os países. Do ponto de vista global, a proporção de participação está aumentando, mas isso não é verdadeiro para uma série de grupos sociais em Gana e na Tanzânia. Para muitos, a participação mais ampla era vista em relação a uma mudança quantitativa num determinado

grupo, em geral as mulheres, nas matérias científicas. Era menor o envolvimento administrativo com as experiências qualitativas dos estudantes que foram aceitos no ensino superior, com o monitoramento dos resultados do ensino incluindo retenção e conclusão, ou com as intersecções entre as identidades sociais. As descobertas levantaram perguntas a respeito da necessidade de combinar qualidade e igualdade, e também sobre a possibilidade de avaliar o valor do ensino superior em termos da distribuição de renda e do combate à pobreza, além da criação de riqueza.

O que o mundo empresarial espera do ensino superior: uma análise da Índia

Daniel C. Levy

Professor emérito da Universidade Estadual de Nova York, Albany. **Email:** dlevy@albany.edu

International Higher Education publica ocasionalmente artigos do Program for Research on Private Higher Education (PROPHE), Albany. Ver <http://www.albany.edu/>.

Em novembro de 2011, a Federação de Câmaras do Comércio e da Indústria da Índia (FICCI, na sigla em inglês), que se proclama “a voz da indústria por mudanças nas políticas públicas”, organizou uma ampla conferência para tratar do futuro do ensino superior na Índia. O principal tema, embora não o único, foram os interesses das empresas indianas e o ensino superior privado. A FICCI apresentou os pontos de vista básicos do mundo empresarial sobre aquela que seria uma pauta apropriada para as políticas que tratam do futuro do ensino superior na Índia.

As principais opiniões da FICCI são marcadamente próximas daquelas vistas num seminário de ensino superior voltado para o empresário e realizado nas Filipinas um ano antes. É provável que o ponto de vista da FICCI represente a opinião do setor empresarial de muitos países em desenvolvimento. Este ponto de vista pode ser descrito em termos gerais como liberal e modernizador – aspectos sobrepostos daquilo que é muitas vezes rotulado como neoliberal. Isso se traduz numa pauta de crescimento, atenção prioritária ao ensino superior particular, modernização acadêmica e regulação limitada do governo.

CRESCIMENTO

A comunidade empresarial demonstra um entusiasmo comparável ao da opinião pública em relação à expansão do ensino superior na Índia de maneira rápida e expressiva. De fato, a expansão observada foi imensa, com um total de 14,6 milhões de estudantes. Mas ainda produz como resultado uma taxa bruta de participação de apenas 13,8%, um aumento em relação aos 10% registrados em 2000 mas ainda muito abaixo da taxa chinesa, por exemplo. A FICCI diz aprovar a meta do governo de chegar a 30% até 2020, algo que enfatiza a grande discrepância entre a demanda futura e a oferta atual – sem rotular esta demanda como excessiva nem classificar o cumprimento da meta como uma concessão a pressões políticas que podem ser prejudiciais do ponto de vista econômico ou acadêmico.

Ao contrário, a FICCI considera que um imenso crescimento adicional é necessário para a economia do conhecimento, o desenvolvimento nacional e os interesses empresariais. Tal crescimento deve incluir principalmente uma expansão sólida do ensino e da pesquisa de alta qualidade no nível de pós-graduação. A FICCI lamenta os numerosos déficits de tamanho no sistema de ensino superior – como as necessidades infraestruturais e, acima de tudo, membros suficientes do corpo docente treinados para atender ao número atual de matriculados.

O SETOR PRIVADO

Embora a posição pró-crescimento da FICCI abranja ambos os setores do ensino superior, sua atenção é dedicada principalmente ao particular. Em meio a números diferentes, parece que 30% seria uma estimativa correta para a parcela das matrículas que cabe ao setor privado. É claro que, em países como Índia e China, a capacidade do ensino superior particular de manter a participação ou expandi-la moderadamente é notável levando-se o crescimento sem precedentes do setor público.

A variação observada nos números do ensino superior privado é resultado de múltiplos fatores, incluindo a ausência de um plano centralizado para o setor, sua rápida expansão, a enorme diversidade de tipos de instituições bem como uma sobreposição de categorias usadas para rotular as instituições. Instituições tidas como universidades, institutos profissionais, grupo empresariais (por exemplo o Manipal

Education Group), instituições particulares que não recebem auxílio, iniciativas de ensino a distância e uma diversidade de parcerias internacionais são formas de ensino superior que têm um componente de ES privado. As condições mais dramáticas no crescimento do setor privado jazem nos campos de aplicação profissional, como Engenharia e Administração. A maioria das instituições tidas como universidades é particular. A participação em parcerias internacionais é mais comum no ensino superior particular do que no público. O setor privado que não recebe auxílio – que sobrevive sem os subsídios do governo – apresentou um grande crescimento proporcional.

A FICCI aprova e promove a explosão de vários tipos de instituições no ensino superior particular. Ela se declara explicitamente a favor tanto do crescimento das instituições existentes quanto do estabelecimento de novas instituições e variedades. A FICCI celebra em especial a disseminação das “universidades privadas estaduais”, criadas pelos legislativos estaduais da Índia. A celebração decorre de sua autonomia e flexibilidade relativamente altas. A FICCI mostra-se entusiasmada a respeito da proporção de crescimento: 94% das universidades privadas estaduais foram criadas nos últimos cinco anos.

MODERNIZAÇÃO ACADÊMICA

O que as empresas desejam do ensino superior afeta ambos os setores – o público e o privado: mais qualidade acadêmica, relevância para o mercado de trabalho e internacionalização estão entre os principais exemplos. Entretanto, as empresas falam em nome de mudanças dentro do setor público que podem ser encaradas como uma privatização parcial. Parte dessa agenda deriva daquilo que as empresas têm a ganhar com o ensino superior particular e, portanto, de questões intersetoriais. A FICCI defende, por exemplo, uma maior igualdade de oportunidades por meio do avanço para um modelo de financiamento estudantil, enquanto que o dinheiro do governo destinado ao ensino superior tem sido dirigido principalmente a instituições, basicamente as públicas.

A FICCI manifesta sua preocupação com a baixa qualidade acadêmica de muitas das instituições particulares, muitas vezes descritas como “esponjas de demanda”. É a preocupação que caracteriza a opinião a respeito da impressionante explosão do número de instituições de ES,

que passaram de 11.146 em 2001 para 31.324. Por outro lado, a maior parte das atenções da FICCI está voltada ao topo do ensino superior privado, que poderia ser descrito como uma “quase-elite”. A comunidade empresarial foi sem dúvida contagiada pelo entusiasmo global que envolve a possibilidade de a Índia ir além e construir universidades de nível mundial. Essas seriam mais amplas do que os institutos de nível mundial já existentes no país, e seriam tanto privadas quanto públicas.

REGULAÇÃO

A FICCI esforça-se para deixar claro que o empresariado não é contra a regulação do governo. Os problemas reais da baixa qualidade e das fraudes são alvos legítimos para normas disciplinadoras do poder público. Estruturas reguladoras que promovam a transparência e ajudem os estudantes são bem-vindas. Ansioso para proteger e promover o ensino superior particular, o empresariado não quer permitir que algumas maçãs podres prejudiquem o status e a legitimidade desse setor no ensino superior indiano como um todo.

Mas o ponto central da posição da FICCI em relação à regulação governamental é que ela seja limitada. A lamentável realidade é uma “miríade de reguladores e regulamentos”. Os regulamentos prejudicam a autonomia necessária às instituições para que criem seus próprios rumos e governem a si mesmas com coerência. O ensino superior privado é portanto regulado em demasia, mas insuficientemente administrado. Com base nas críticas elementares que o empresariado costuma fazer diante da regulação governamental do setor privado, a FICCI afirma que a “regulação de inputs” é excessiva; a exigência da construção de laboratórios de informática, por exemplo, entra em conflito com a realidade de que os estudantes usam seus próprios laptops. A regulação de inputs retarda o crescimento, a diversificação e a inovação no setor privado.

Possivelmente por razões políticas, a FICCI às vezes expressa suas queixas nos termos de uma excessiva regulação governamental do ensino superior como um todo na Índia. Mas os proprietários de muitas instituições particulares acreditam que o governo age com hostilidade em relação ao setor privado, tomando-o como alvo. Um bom exemplo disso pode ser encontrado na lei de Práticas Injustas apresentada ao Parlamento. A FICCI também espera do governo

que suspenda suas restrições regulatórias aos provedores estrangeiros (lei proposta em 2007 e ainda não aprovada) e aos provedores que almejam o lucro. O empresariado enxerga ambas as restrições como elementos que prejudicam o crescimento, o investimento privado e a concorrência.

Templos e universidades de nível mundial

Philip G. Altbach

Professor da Cátedra Monan e diretor do Center for International Higher Education do Boston College. Tem colaborado com o Governo de Kerala (um dos Estados da Índia) com o título de *erudite scholar*.

Não é todo dia que um templo hindu – ou qualquer outro lugar – descobre um tesouro avaliado em US\$ 22 bilhões enterrado no seu porão (como foi noticiado em meados do ano passado). Agora que o Templo Sree Padmanabhaswamy, em Thiruvananthapuram, capital do Estado indiano de Kerala, pode desfrutar dessa bênção, todos estão sugerindo diferentes maneiras de empregar os recursos. Eis aqui uma ideia que proporcionaria uma contribuição real para a Índia e para o Estado de Kerala, além de ser condizente com a missão de desenvolvimento da cultura, da ciência e da civilização: construir a primeira universidade indiana de nível realmente mundial.

Surpreendentemente, apesar do seu rápido crescimento econômico e da sua longa tradição de excelência intelectual, a Índia não tem uma universidade de nível mundial – nenhuma das universidades indianas existentes ocupa uma posição alta nos rankings e nenhuma das instituições é globalmente considerada de nível mundial. Somente os Institutos Indianos de Tecnologia e os Institutos Indianos de Administração são bem conhecidos, mas não são universidades. A fundação de uma universidade de nível mundial não consumiria todos os recursos disponíveis, e é claro que todos os elementos de valor religioso ou histórico teriam de ser preservados – num museu associado à universidade. Talvez US\$ 200 milhões possam ser usados para construir um campus de altíssimo nível em Thiruvananthapuram, capital do antigo reino de Travancore – e US\$ 8 bilhões poderiam ser destinados

a um fundo capaz de render cerca de US\$ 560 milhões (numa estimativa conservadora de 7%) ao ano para o funcionamento da universidade. Com isso, restaria mais da metade do valor estimado do templo, que poderia ser poupado ou gasto com outros objetivos.

A Universidade Sree Padmanabhaswamy atenderia simultaneamente a vários propósitos. Uma instituição de nível mundial serviria como modelo para o ensino superior na Índia e nos países em desenvolvimento. A universidade contribuiria com a economia de Kerala e proporcionaria um estímulo dinâmico para o desenvolvimento de setores fundamentais, como a tecnologia da informação e a biotecnologia.

Kerala é o lugar perfeito para uma universidade de nível mundial. O Estado intitula-se “terra do próprio Deus” por bons motivos. Um meio ambiente verde e agradável combina-se a uma infraestrutura decente, e a sociedade local não apresenta muitas das tensões encontradas em outras regiões da Índia. O Estado conta com bons laços com o restante do mundo graças ao Golfo. Kerala conta com uma alfabetização universal, e 18% dos jovens têm acesso ao ensino superior – o dobro da média indiana.

COMO SERIA A UNIVERSIDADE DE NÍVEL MUNDIAL DE KERALA?

Tão importantes quanto o financiamento de uma universidade de alto nível são as ideias por trás dela. Em virtualmente todos os seus aspectos, a Universidade Sree Padmanabhaswamy seria pouco indiana. Ela não seria pública nem privada, e sim independente e controlada por um fundo público associado ao templo e à sociedade civil de Kerala. Os sócios controladores do fundo seriam escolhidos entre esses grupos e incluiriam o membro mais importante da família real de Travancore, além de alguns educadores internacionais de renome. Semelhante às grandes universidades particulares dos Estados Unidos, a Universidade Sree Padmanabhaswamy teria um conselho independente de associados. Seu financiamento será garantido pelo fundo. Taxas seriam cobradas dos estudantes que pudessem arcar com o custo. Receita poderia ser auferida por meio de contratos de pesquisa. Atividades adicionais de filantropia seriam encorajadas. A universidade ficaria livre da politicagem e da burocracia que tantos sufocam as universidades públicas da Índia. Além disso, ver-se-á livre das motivações e caprichos dos magnatas

do empresariado que almejam o lucro e controlam algumas das novas universidades privadas.

A universidade seria internacional na sua visão e abrangência. Professores e estudantes viriam de todas as partes do país e do mundo. O fundo da universidade financeira tanto bolsas quanto salários que seriam atraentes, por mais que não sejam comparáveis aos oferecidos pelas mais ricas universidades dos Estados Unidos e da Europa.

O currículo de cursos e o foco seriam deliberadamente internacionais. Ao mesmo tempo, a universidade enfatizaria temas importantes para Kerala, para o sul da Índia e para todo o subcontinente. A Universidade Sree Padmanabhaswamy não se concentraria somente nas ciências, como ocorreu com muitos esforços globais para o estabelecimento de instituições de nível mundial. A universidade seria abrangente, escolhendo cuidadosamente as áreas nas quais pudesse se destacar: alguns campos são de importância óbvia para o Estado e a região, como tecnologia da informação, setores da agricultura e possivelmente certas áreas da biotecnologia. Em decorrência do elo da universidade como templo, esta teria o objetivo de ser a melhor universidade do mundo para o estudo do hinduísmo e das religiões indianas; além disso, sendo localizada em Kerala, que conta com grandes populações de hindus, muçulmanos e cristãos, a universidade poderia cultivar um diálogo inter-religioso. A universidade também teria como foco a história, a arte e a sociedade de Kerala e do sul da Índia. Os temas principais seriam cuidadosamente escolhidos, e o corpo docente seria formado com o objetivo deliberado de proporcionar excelência e solidez estratégicas.

GOVERNANÇA E ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE NÍVEL MUNDIAL

A governança é fundamental para qualquer universidade. A equipe de funcionários acadêmicos da Universidade Sree Padmanabhaswamy deve ocupar uma posição central na tomada de decisões acadêmicas. Ao mesmo tempo, universidades de nível mundial precisam ser administradas com eficácia, e os principais líderes universitários precisam ter um controle significativo das decisões estratégicas. O *vice chancellor*, diretores (*deans*) e outros líderes importantes serão escolhidos em decorrência do seu talento e capacidade de liderança – e não graças a elos pessoais.

A universidade precisa ser uma instituição totalmente

meritocrática. Tanto os membros do corpo docente quanto os estudantes seriam escolhidos por sua qualidade acadêmica. Os funcionários acadêmicos, uma vez contratados, serão cuidadosamente avaliados pelo seu ensino e suas pesquisas durante um período de anos, antes de receberem empregos permanentes. Os estudantes serão escolhidos com base no mérito e sem os rigorosos limites do sistema de reservas – embora haja a possibilidade de estudantes capazes oriundos de grupos menos favorecidos receberem uma consideração especial –, recebendo bolsas e auxílio financeiro, bem como apoio acadêmico.

A Índia vê-se diante de uma chance sem igual para criar uma universidade de nível mundial com parte dos recursos do Templo Sree Padmanabhaswamy, de Kerala – empregando as melhores práticas internacionais e concentrando-se nas necessidades de Kerala e do sul da Índia num contexto internacional. A oportunidade de construir uma universidade de nível mundial livre das limitações de um sistema burocrático é única. O ensino superior é uma parte importante das tradições de Kerala, e o Estado é um local oportuno para uma universidade dotada de amplos recursos, longedades distrações e da politicagem de Nova Déli.

Uma nova abordagem para a classificação das universidades chilenas

Claudia Reyes e Pedro Rosso

Reyes é diretora executiva da Red Universitaria Cruz del Sur, em Santiago do Chile; Rosso é reitor emérito e professor de pediatria da Pontifícia Universidade Católica do Chile. **Email:** Claudia Reyes e Pedro Rosso: barriga@uc.d

No decorrer das últimas décadas, especialmente durante os anos 1980 e 1990, a maioria dos sistemas universitários dos países em desenvolvimento passou por uma transformação impressionante – com um grande aumento no número de estudantes matriculados e a abertura de muitas novas universidades, principalmente de caráter privado. Uma das consequências dessa mudança expressiva foi um aumento perceptível na heterogeneidade das instituições pertencentes aos diferentes sistemas. Além de suas dimensões acadêmicas, a heterogeneidade traz

problemas sérios para os sistemas que buscam classificar as universidades para fins de pesquisa, classificação ou avaliação de políticas públicas. O Chile é um bom exemplo. A primeira tentativa de classificar as universidades nacionais – com base na seletividade, tamanho, prestígio e natureza (pública ou privada) – resultou em oito categorias. Apesar de alguns de seus méritos, a classificação foi criticada do ponto de vista conceitual e prático, incluindo o fato de as categorias não serem exclusivas.

Outros observadores tentaram classificar as universidades chilenas usando a seletividade e o número de publicações anuais como critérios *primários* e o número de estudantes e anos de credenciamento concedidos à instituição como critérios *secundários*. Eles descreveram sete categorias de instituições – um discreto aprimoramento em relação às categorias anteriores. Entretanto, essa classificação também se revelou deficiente sob muitos aspectos, incluindo o emprego da seletividade como critério principal. Uma categoria, por exemplo, relacionava as universidades de pesquisa mais seletivas, enquanto outro grupo era descrito como o das instituições não seletivas de ensino, de proporções médias e baixo status em termos de credenciamento.

UMA NOVA ABORDAGEM PARA A CLASSIFICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Uma abordagem recente enfrentou o desafio de classificar as universidades chilenas usando como critério principal a existência e o número de programas credenciados de doutorado e o seu número anual de publicações indexadas internacionalmente. Ao ser aplicado o primeiro critério, as universidades foram divididas em dois grupos: (a) aquelas que não tinham programas credenciados de doutorado; e (b) as que tinham programas de doutorado. Então, aquelas sem programas de doutorado foram subsequentemente divididas em duas categorias de acordo com o número de publicações: (a) aquelas com menos de 20 publicações anuais; e (b) as com 20 ou mais publicações anuais. A primeira categoria foi rotulada de “universidades voltadas para o ensino” e compreendia 23 instituições. A segunda, chamada de “universidades voltadas para o ensino com atividades limitadas de pesquisa”, incluía 11 universidades. Em contrapartida, as universidades com programas creden-

ciados de doutorado foram divididas em duas categorias: (a) aquelas com até cinco programas, e (b) as que contam com mais de cinco programas de doutorado. A primeira categoria foi chamada de “universidades de pesquisa com programas de doutorado em áreas escolhidas”, e 11 instituições encaixavam-se neste critério. A segunda foi chamada de “universidades voltadas para as pesquisas e os programas de doutorado”, abrangendo 6 instituições.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS DIFERENTES CATEGORIAS

Como era esperado, as quatro categorias apresentavam diferenças notáveis nos valores médios das variáveis usadas como critérios primários de classificação. Assim sendo, o grupo das universidades voltadas para o ensino apresentou uma média de quatro publicações por ano, e o grupo das universidades voltadas para o ensino com atividades de pesquisa teve média de 41 publicações por ano; as universidades de pesquisa com programas de doutorado em áreas escolhidas tiveram média de 94 publicações anuais; e o grupo das universidades voltadas para as pesquisas e os programas de doutorado apresentou média de 636 publicações por ano. Em contrapartida, embora o número médio de programas de doutorado tenha sido 2,2 no grupo das universidades de pesquisa com programas de doutorado em áreas escolhidas, essa média foi de 18,5 no grupo das universidades voltadas para as pesquisas e os programas de doutorado. Consequentemente, os critérios primários de classificação foram capazes de agrupar com sucesso as universidades chilenas em categorias bastante distintas. Especialmente digna de nota foi a diferença gritante no número de publicações observada entre as duas categorias de universidades voltadas para o ensino – indicando que nesse aspecto a categoria “universidades voltadas para o ensino” é de fato bastante distinta da sua parceira, a das “universidades voltadas para o ensino com atividades limitadas de pesquisa”. Por outro lado, a diferença implica que nenhuma pesquisa é realizada em aproximadamente 30% das universidades chilenas.

CARACTERÍSTICAS ADICIONAIS DAS QUATRO CATEGORIAS

As quatro categorias foram também comparadas em

termos do seu tamanho institucional e desempenho acadêmico – sem relação com os indicadores do número de publicações e dos programas de doutorado usados em sua definição. O significado estatístico das variações nos valores médios entre as categorias foi testado por meio de uma análise de variabilidade de mão única. Esse teste propõe um método para determinar se as médias obtidas por diferentes grupos são estatisticamente diferentes. O teste de análise de variabilidade foi complementado com testes adicionais, que estabelecem com mais especificidade as médias consideradas significativamente diferentes umas das outras. Os resultados indicaram uma grande diversidade entre os valores médios na maioria dos indicadores explorados, incluindo: número de estudantes, número de membros do corpo docente, porcentual de professores com diplomas avançados, número de professores por programa de estudos, porcentual de programas de estudo de alto desempenho e anos de credenciamento institucional. As principais diferenças foram encontradas entre as “universidades voltadas para o ensino” e as “universidades voltadas para as pesquisas e os programas de doutorado”, sendo que os valores médios das outras duas categorias se encaixaram em algum ponto entre esses dois extremos.

NOVA CLASSIFICAÇÃO PARA ESTUDOS COMPARATIVOS

As categorias definidas pela nova classificação são associadas a características institucionais básicas e ao desempenho acadêmico. Assim, a título de comparação, as instituições incluídas numa determinada categoria seriam consideradas “pares acadêmicos”. Isso parece ser uma questão relevante, pois a maioria dos estudos comparativos – incluindo os rankings universitários nacionais e internacionais – costumam dedicar pouca atenção ao tema. A partir dessa perspectiva, é uma infelicidade que as universidades de pesquisa, principalmente aquelas consideradas de nível mundial, tenham se tornado o paradigma da qualidade acadêmica. Sem deixar de reconhecer a necessidade que todos os países têm de formar uma massa crítica de instituições do tipo, do ponto de vista da diversidade e do seu valor intrínseco, o único paradigma que deveria haver para uma universidade deveria corresponder às instituições pertencentes à mesma categoria.

CLASSIFICANDO UNIVERSIDADES EM SISTEMAS AINDA EM DESENVOLVIMENTO

A nova classificação aplicada às universidades chilenas pode ser aplicada a outros países, sendo necessária certa adaptação às realidades locais. Poderiam ser empregados outros pontos de corte em termos do número anual de publicações ou de programas de doutorado credenciados por uma agência nacional, por exemplo. A nova classificação pode também proporcionar o diagnóstico geral de um sistema, em termos do percentual de instituições presentes voltadas para o ensino ou para a pesquisa. Nos sistemas universitários a diversidade representa um valor em si, já que implica mais opções de estudo e trabalho tanto para os estudantes quanto para os professores.

Ao classificar e comparar universidades, especialmente nos sistemas ainda em desenvolvimento, todas as classificações acabam *congelando* no tempo situações essencialmente dinâmicas. No futuro, muitas instituições vão mudar de categoria conforme suas atividades de pesquisa se expandem e novos programas de pós-graduação são criados. Por outro lado, mantendo-se fiéis à sua missão, muitas outras universidades permanecerão na categoria atual, ao mesmo tempo aprimorando seu desempenho acadêmico. No fim, o que realmente conta no mundo acadêmico é a coerência entre missão, recursos humanos e recursos financeiros, bem como a vontade de alcançar o melhor padrão de qualidade possível. Assim sendo, é crucial classificar adequadamente as universidades.

Crescimento econômico e políticas de educação superior no Brasil: qual a relação?

Simon Schwartzman

Presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), Rio de Janeiro. **E-mail** simon@iets.org.br

O Brasil é uma das novas “economias emergentes”. O país está demonstrando sua força como intuito de tornar-se um importante participante no cenário internacional e, assim sendo, precisa de boas instituições universitárias capazes de produzir os cientistas e engenheiros necessários à

manutenção desse ritmo. Portanto, são também necessárias políticas claras para melhorar o padrão das universidades e a qualidade das instituições de ensino superior com base numa identificação clara das prioridades. Entretanto, contrariando as suposições e expectativas dos observadores externos, o Brasil não conta com uma estratégia desse tipo.

O Brasil viveu ciclos de rápido crescimento econômico nos anos 1930; após a 2ª Guerra Mundial; nos anos 1970; e novamente depois de 2002. Cada um desses ciclos pode ser explicado por condições externas favoráveis – a renda gerada pelos setores da agricultura e da mineração, o influxo de investimentos estrangeiros e o emprego de tais recursos no financiamento de um setor público cada vez maior, a constante transferência da população do interior para os centros urbanos e a criação de um mercado consumidor interno cada vez maior. Tais desenvolvimentos foram também precedidos por reorganizações internas da economia, pelo controle da inflação e pelo aumento da capacidade do governo de elevar os impostos, como ocorreu no fim dos anos 1960 e, mais recentemente, nos anos 1990. Em nenhum dos ciclos encontramos um elo causal entre o crescimento econômico e os investimentos na educação, na ciência e na tecnologia. Ao contrário: a causalidade parece funcionar no sentido oposto. Com mais recursos à sua disposição, os governos se tornaram mais generosos e dispostos a responder às demandas de uma classe média emergente em busca de mais benefícios, incluindo o acesso gratuito ao ensino. Assim sendo, a rede já existente de universidades federais foi criada durante o período de expansão econômica que se seguiu à 2ª Guerra Mundial; e a rede atual de ensino de pós-graduação, pesquisa e tecnologia foi criada no fim dos anos 1970, quando o “milagre econômico” dos anos anteriores estava prestes a implodir.

O período de prosperidade econômica dos últimos dez anos foi alimentado principalmente pela estabilidade macroeconômica alcançada no fim dos anos 1990, pelos ventos favoráveis no comércio internacional que sopravam da China, e pela capacidade de um pequeno setor da economia – principalmente o agronegócio e as mineradoras. Com a estabilização econômica, os juros altos e uma moeda supervalorizada, o país se tornou atrativo para os investimentos estrangeiros, gerando mais empregos e oportunidades para as classes médias.

EXPANSÃO DOS GASTOS PÚBLICOS E O ENSINO

Com a economia crescendo a um ritmo constante de 4% a 5% ao ano, os gastos públicos aumentaram para quase 40% do PIB, sendo que a maior parte desse gasto consiste nas despesas do sistema previdenciário, no pagamento dos servidores públicos e na quitação dos encargos da dívida pública. O governo federal foi beneficiado com a ampliação da base de arrecadação e distribuiu alguns benefícios aos pobres por meio de programas condicionais de transferência de renda e aumentos no valor do salário mínimo; ajudou também os servidores civis com o crescimento dos seus quadros, o aumento nos salários e nos benefícios sociais; ajudou os ricos, oferecendo subsídios baratos e contratos generosos para serviços e obras públicas; e ajudou os aliados políticos por meio do clientelismo generalizado e da tolerância diante da corrupção. Para a classe média, um dos benefícios foi o acesso cada vez mais amplo ao ensino superior gratuito nas instituições públicas e privadas, bem como a ação afirmativa em resposta às demandas dos movimentos sociais organizados.

Nenhuma dessas opções exigiu uma política nacional para o ensino superior de qualidade e para um desenvolvimento efetivo dos aspectos mais economicamente relevantes da ciência e da tecnologia. O Brasil gasta atualmente cerca de 5% do seu PIB na educação, principalmente por meio do investimento estadual e municipal em escolas do ensino primário e secundário. Apesar dos recentes investimentos nas universidades públicas, as provisões cobrem cerca de 25% do número de matrículas. Embora algumas instituições e escolas profissionais sejam de boa qualidade, a maioria não é; e não existe mecanismo para estimular os ganhos de qualidade. As avaliações realizadas pelo governo só afetam os institutos particulares de Direito e Medicina que apresentam desempenho pífio, principalmente em resposta à pressão das corporações profissionais. As pesquisas e o ensino no nível de pós-graduação continuam a se expandir, principalmente no Estado de São Paulo, em determinadas universidades federais e numa rede de institutos federais de pesquisa. Trata-se sem dúvida do maior sistema de pesquisa, desenvolvimento e ensino de pós-graduação de toda a América Latina. Mas as pesquisas limitam-se principalmente ao âmbito acadêmico, com uma produção baixa em termos de patentes e tecnologia aplicada, sendo frágil o seu elo com as necessidades econômicas e sociais do país.

Eis aqui alguns exemplos contrários: a Embraer, bem-sucedida fabricante brasileira de aviões, nasceu do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) – um instituto de tecnologia e faculdade de engenharia criado pela Força Aérea; e ao menos parte das conquistas brasileiras na agricultura pode ser explicada pelas novas variedades desenvolvidas pela Embrapa, a agência brasileira de pesquisas em agricultura. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), agência de treinamento vocacional administrada pela Federação das Indústrias, tem um histórico de sucesso na qualificação de trabalhadores especializados para o setor industrial. É notável que todos esses exemplos estejam fora dos domínios do Ministério da Educação e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Em resumo, conforme a sociedade brasileira modernizou-se sua economia cresceu, as instituições de ensino superior também expandiram suas dimensões e algumas chegaram até a aprimorar sua qualidade; tudo isso fez – e ainda faz – parte de uma mesma onda. Sem dúvida, o ensino superior não poderia ter crescido na ausência do desenvolvimento econômico, mas o contrário não é verdadeiro (ao menos até o momento), por mais que as coisas possam mudar no futuro.

O FUTURO

Tal situação pode estar se transformando. Conforme se torna mais complexa e sofisticada, a economia passa a exigir uma população mais qualificada e pesquisas mais relevantes. Há sinais de que isto já está ocorrendo, com novas empresas queixando-se da ausência de engenheiros qualificados e técnicos de nível intermediário, enquanto corporações multinacionais importam mão de obra qualificada do exterior. Para responder a essa situação, o ensino superior no Brasil terá de alterar suas prioridades, deixando de lado o crescimento descontrolado e a facilidade de acesso para dar mais espaço à qualidade e à relevância – uma transição nada fácil.

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

EDITOR: Philip G. Altbach

EDITORA DE PUBLICAÇÕES: Edith S. Hoshino

EDITORA ASSISTENTE: Salina Kopellas

E-MAIL: highered@bc.edu

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

EDIÇÃO BRASILEIRA

SUPERVISÃO EDITORIAL: Renato Hyuda de Luna Pedrosa

TRADUÇÃO: Augusto Calil

REVISÃO: Ricardo Muniz