

International Higher Education

Publicação trimestral do Center for International
Higher Education/Boston College

Número 71 :: primavera 2013 (Hemisfério Norte)

QUESTÕES INTERNACIONAIS

A educação superior equaliza a distribuição de renda? **Martin Carnoy**

Gestão de marcas para universidades: tendências e estratégias **Gili S. Drori**

Religião e realização da educação superior na Europa **Gaële Goastellec**

Imaginando a Universidade **Ronald Barnett**

EDUCAÇÃO SUPERIOR COM FINS LUCRATIVOS

Motivação: lucro **Andrés Bernasconi**

Pressionando o setor sem fins lucrativos **Daniel C. Levy**

A hipótese qualidade-lucro **Kevin Kinser**

TEMAS INTERNACIONAIS

Mobilidade estudantil internacional nos EUA **Christine A. Farrugia e Ashley Villarreal**

China: Institutos Confúcio – mais acadêmicos e integradores **Qiang Zha**

Finalmente, uma política de internacionalização para o Canadá **Roopa Desai Trilokekar e Glen A. Jones**

Franquias universitárias avaliam opções para start-up's **David A. Stanfield**

PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS

Nova dinâmica na América Latina **José Joaquín Brunner**

Universidades públicas argentinas: ineficientes e ineficazes? **Marcelo Rabossi**

América Central: o valor da cooperação acadêmica internacional **Nanette Svenson**

México: competição por matrículas, acreditação e mercados público e privado **Juan Carlos Silas Casillas**

EDIÇÃO BRASILEIRA PUBLICADA MEDIANTE ACORDO DE COOPERAÇÃO ENTRE UNICAMP E BOSTON COLLEGE

A expansão do ensino superior promove mais igualdade na distribuição de renda?

Martin Carnoy

Martin Carnoy é professor de pedagogia Vida Jack da Faculdade de Pós-Graduação em Pedagogia da Universidade de Stanford, Stanford, CA. **Email:** carnoy@stanford.edu. Este artigo tem como base *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICS?*, a ser publicado pela Stanford University Press em junho de 2013.

Uma crença partilhada por muitos envolvendo os benefícios da expansão do acesso ao ensino diz que o acesso facilitado aumenta a mobilidade social e a igualdade na distribuição da renda. No caso do ensino superior, com o aumento no número de matrículas, jovens brilhantes de famílias de baixa renda têm maior probabilidade de ingressar nas universidades e concluir seus cursos. Em tese, isto deveria aumentar a chance desses indivíduos de encontrar mobilidade econômica ascendente, tornando-os mais bem qualificados para concorrer por empregos de salário mais alto associados à obtenção de um diploma universitário. Além disso, com o rápido aumento no número de formados no ensino superior, sua renda relativa pode diminuir, resultando numa distribuição mais igualitária da renda.

Esta crença se mantém apesar de uma realidade que a contradiz. Em muitos países nos quais o número de formados no ensino secundário e superior está aumentando num ritmo acelerado, a distribuição da renda está se tornando mais desigual e, em certos casos, a mobilidade social não foi alterada.

Pesquisas recentes realizadas por um grupo de estudiosos internacionais estudaram este fenômeno empiricamente, tentando compreender se a expansão do sistema de ensino cria uma maior desigualdade na renda. Tais pesquisas se concentraram no Brasil, Rússia, Índia e China, países conhecidos como membros dos BRICs. Os BRICs abrigam 40% da população mundial e, nos últimos 15 anos, apresentaram um imenso salto no número de matrículas no ensino superior.

MODELOS PARA A VARIAÇÃO NA RENDA

Tradicionalmente, os economistas analisam a variação na renda de acordo com um modelo que a enxerga como uma função do nível de escolaridade na força de trabalho, da dispersão (variação) no número de anos de escolaridade na força de trabalho, da recompensa econômica por ano de escolaridade (proporção de retorno em relação à escolaridade), e da dispersão das proporções de retorno em relação aos diferentes níveis de escolaridade. Os economistas costumam supor que, conforme o nível de escolaridade na força de trabalho aumenta para patamares relativamente altos, o retorno proporcional à escolaridade diminui, havendo também um declínio na dispersão dos anos de escolaridade. Isto é bastante lógico, levando-se em consideração as teorias econômicas a respeito dos mercados de trabalho competitivos e o fato de a escolaridade parecer se expandir muito mais rapidamente do que a demanda dos empregadores por uma força de trabalho mais bem preparada.

Por outro lado foi observado que, mesmo enquanto os sistemas de ensino se expandem, incluindo a rápida expansão do número de formados pelas universidades na força de trabalho, a recompensa para estes profissionais formados não diminui, chegando até a aumentar em relação à recompensa para os formados no ensino secundário.

Por que isto ocorre? Há muitas explicações possíveis. Uma delas diz que uma força de trabalho de escolaridade superior pode ser substituída por uma força de trabalho de escolaridade inferior. Isto leva à tendência de reduzir os salários daqueles que tiveram menos ensino. Mesmo que os salários dos formados no ensino superior se mantenham relativamente constantes - como ocorreu, por exemplo, nos Estados Unidos durante os anos 1980 - os salários dos formados no ensino secundário tendem a cair, conforme o mercado se torna cada vez mais "lotados" de trabalhadores menos qualificados. Outra explicação possível está relacionada à crescente intensidade de conhecimento envolvida na produção e nos serviços, cujo efeito é fazer com que a demanda por trabalhadores altamente qualificados pelo ensino superior aumente num ritmo mais acelerado do que o da expansão do sistema de ensino. Uma terceira explicação possível seria a de que os países implementam políticas fiscais que favorecem os indivíduos de renda mais

alta, políticas anti-sindicais que pressionam a renda dos trabalhadores de escolaridade mais baixa. Tais políticas levariam a um aumento na desigualdade de renda.

DESCOBERTAS DE NOSSA PESQUISA

Independentemente de qual seja a explicação, mesmo com a rápida expansão do ensino superior nos quatro países estudados, parece que a recompensa proporcional para os formados nas universidades apresentou a tendência de aumentar (e não diminuir) no decorrer da última década, e também a tendência de expandir em relação à recompensa proporcional ao ensino secundário. Isto também aumentou a taxa de dispersão da recompensa entre os níveis do ensino. Juntos, esses "efeitos de recompensa" contribuíram para a crescente desigualdade de renda, em geral anulando os eventuais efeitos equalizadores observados na força de trabalho resultantes do nível mais alto de escolaridade e da redução na diferença entre os anos de escolaridade dos trabalhadores.

Assim, tais resultados observados nos BRICs mostram que, na última década, a expansão do ensino superior e a mudança na proporção de retorno relativa ao nível de ensino a ela associada pareceram manter ou ampliar a desigualdade na renda. No Brasil, duas forças opostas no ensino afetaram a distribuição de renda: o aumento na diferença na proporção de retorno em relação ao ensino multiplicado pelo aumento no nível médio da escolaridade contribuíram para aumentar a desigualdade de renda. Entretanto, contrariando essa tendência, a queda na recompensa média pela escolaridade no Brasil, somada a um aumento na diferença no tempo de ensino na força de trabalho, ajudaram a reduzir a desigualdade de renda. Na China, a taxa de retorno relativa à escolaridade e o crescimento do número de anos de escolaridade na força de trabalho contribuíram especialmente para aumentar a desigualdade de renda. Na Índia houve provavelmente um aumento na desigualdade em decorrência de fatores externos ao rápido aumento no nível de escolaridade na força de trabalho. Por fim, na Rússia parece que a expansão no ensino levou a um pequeno aumento na desigualdade de renda, apesar de mudanças menores na taxa de retorno relativa à escolaridade. Assim como ocorreu na Índia, na Rússia a principal mudança na desigualdade de renda decorreu provavelmente de outros

fatores não observados.

Dois outros fatores podem ser responsáveis pelo aumento na desigualdade observado na China, Rússia e Índia, ou, como ocorre no Brasil, pela permanência da desigualdade num nível mais estável do que o esperado - no contexto de políticas mais gerais de redistribuição de renda. O primeiro desses fatores é a crescente diferenciação do gasto nas instituições de ensino de massa e de elite no Brasil, China e Rússia (algo que não se observa na Índia). No decorrer dos últimos 5-10 anos, o gasto por aluno aumentou nas instituições de elite, ao passo que o gasto por aluno pode ter até diminuído nas instituições de massa. Como os estudantes de classe social mais elevada apresentam maior probabilidade de dominar as instituições de elite, eles são desproporcionalmente beneficiados por esta diferenciação.

O segundo fator é a distribuição do gasto público geral com o ensino superior. Este gasto público - mesmo num país como o Brasil, onde 75% dos alunos frequentam universidades privadas sem subsídio do governo - é bastante distorcido no sentido de favorecer os estudantes provenientes das famílias que representam os 20% superiores da pirâmide de renda. Os estudantes de renda mais alta no Brasil, China, Índia e até Rússia, que chegam perto de representar o total dos alunos no ensino pós-secundário, são aqueles que recebem pesados subsídios do estado.

A imensa expansão do ensino superior nos BRICs não teve, portanto, o efeito de gerar mais igualdade na distribuição da renda. Tais resultados implicam que, na ausência de poderosas políticas fiscais e sociais voltadas diretamente para a redução da desigualdade de renda, esta permanecerá alta e pode até seguir aumentando.

Tendências e estratégias das marcas universitárias

Gili S. Drori

Gili S. Drori é professora assistente de sociologia e antropologia da Universidade Hebraica de Jerusalém, Israel. **E-mail:** gili.drori@mail.huji.ac.il.

Um clima de acirrada concorrência global pelos recursos, estudantes e professores está levando as universidades do mundo todo a lançar mão de exercícios

estratégicos e iniciativas envolvendo o trabalho com suas marcas. Assim como fazem as corporações, as universidades articulam o enunciado de sua visão e missão pensando na diferenciação de suas marcas e nas campanhas de marketing. Um dos resultados disso é o fato de, seguindo a orientação de consultores de marca e marketing, universidades de todo o mundo têm substituído as versões tradicionais de seu brasão, emblema e selo por logotipos estilizados e visualmente atraentes. Esta medida é extremamente simbólica da transformação das universidades, que cada vez mais deixam de ser instituições profissionais (e muitas vezes públicas) de pesquisa e aprendizado, tornando-se participantes de um mercado.

TENDÊNCIAS NAS MARCAS

As marcas são artefatos que identificam de maneira inequívoca a organização: espera-se que elas transmitam a personalidade de uma determinada universidade. Na complexa economia global, na qual os consumidores são bombardeados por produtos que disputam sua atenção, o trabalho com a marca, ou branding, é considerado um imperativo para o sucesso de marketing. Esta lógica penetrou o setor global das universidades: por mais que estas já fossem orgulhosas de seus emblemas, considerando-os símbolos das comunidades que as cercavam, o branding acadêmico está ligado a uma estratégia de marketing voltada para a diferenciação da universidade em meio às 14.000 (supostas) concorrentes mundiais.

Podemos identificar nas universidades três tendências de branding. A primeira é o redesenho que muitas universidades buscaram para seus emblemas nas últimas duas décadas, modernizando o símbolo que as representa: o emblema tradicional, carregado de elementos que remetem à profissão, foi reimaginado de acordo com a lógica do logotipo, que pode ser facilmente confundido com uma marca comercial. Isto é percebido como uma mudança na estética da insígnia da universidade: o símbolo repleto de imagens figurativas (livros, fontes de luz como tochas, representando o Iluminismo, ou ícones racionais) e invariavelmente os textos cheios de significado (nome da universidade e seu ano de fundação, por exemplo) são retrabalhados numa imagem mais próxima de um logotipo comercial, sendo apenas vagamente (se tanto) evocativa da

história da universidade (seus pais fundadores), sua missão (ferramentas de laboratório ou livros abertos), ou caráter (ambiente natural, vida no campus, esportes e semelhantes). Austeros e minimamente ornamentados, os logotipos redesenhados são característicos das universidades mais novas e daquelas que passaram por uma campanha de planejamento estratégico. Portanto, a adoção do estilo dos logotipos indica que a forma de representação atualmente considerada legítima para as universidades se assemelha àquela adotada pelas corporações: uma imagem imediatamente identificada com uma organização distinta, além de facilmente apropriada pelas suas campanhas de marketing.

A segunda tendência pode ser observada nas universidades que acrescentam elementos de identificação visual aos seus emblemas tradicionais, em lugar de substituí-los. Nesta tendência os novos ícones atendem a propósitos diferentes: selos de universidades, por exemplo, ainda são comumente usados nos documentos oficiais emitidos pela instituição de ensino, como diplomas. Os logotipos, por sua vez, seriam usados nos cartazes e bandeiras, e marcas digitais nos sites da internet e marcas-palavra (imagens simplificadas do emblema tradicional, acompanhadas do nome da universidade) são usados nos papéis timbrados e nos cartões profissionais. Trata-se de uma expressão visual da diferenciação de identidade, de acordo com o público e a função; as universidades recorrem quase que unicamente aos seus logotipos na tentativa de atrair o público jovem dos potenciais estudantes, por exemplo, ao mesmo tempo reservando seu emblema tradicional para eventos formais como cerimônias de formatura.

A terceira e última tendência pode ser observada nas universidades que buscam proteger seus ícones e lemas ao declará-los sua propriedade intelectual - registrando-os como marcas comerciais ou de serviço. Uma vez definidas desta maneira, as insígnias universitárias tornam-se fontes de renda por meio do merchandising, sendo licenciadas para fabricantes que incluem tais ícones nos conhecidos agasalhos e camisetas que trazem o nome ou marca da instituição. Esta medida de proteção intelectual da insígnia tem como base uma proposta de valor: os ícones universitários não são mais simples distintivos de identidade da universidade enquanto comunidade acadêmica, tornando-se em vez disso commodities que se valem da reputação da instituição de ensino.

IMPLICAÇÕES ESTRATÉGICAS

Agora que o trabalho com as marcas é considerado imperativo e as universidades lançam campanhas de branding, tais instituições passaram a buscar a orientação de profissionais. De fato, o branding universitário se converteu numa subespecialidade do setor de consultoria de branding e marketing: firmas de consultoria oferecem serviços especializados de marketing e branding para as universidades, e associações de branding criam escritórios nos campi universitários. Tal grau de profissionalização também impulsiona mudanças administrativas nas universidades, muitas vezes com a criação de uma unidade administrativa incumbida da gestão de marca ou da mudança na orientação do porta-voz da universidade, deixando de lado a mera divulgação de informações a respeito das atividades universitárias e investindo no marketing proativo da universidade para os potenciais estudantes e seus pais, doadores e firmas parceiras.

Uma vez que a campanha de branding define um novo estilo para o ícone ou conjunto de ícones que representam a marca, seguem-se na universidade ajustes operacionais. Com frequência, as universidades formalizam seus guias de referência para o uso de sua marca sob a forma de regulamentos: muitas universidades produzem "manuais de marca" especificando o tamanho e a cor dos logotipos, descrevendo os diferentes logos e seus papéis funcionais, explicando as regras envolvendo o uso da marca. Além disso, desvios no formato ou infrações em relação às especificações definidas são passíveis de multa. As universidades processam outras instituições que desrespeitam a propriedade intelectual de seus logotipos, e algumas chegam a multar departamentos acadêmicos dentro da própria universidade por não seguirem os termos especificados. Tais passos administrativos são explicados formalmente como questão de consolidar uma identidade única para a universidade como um todo, mas explicações desse tipo também são pesadamente influenciadas por argumentos administrativos envolvendo a coesão administrativa entre as unidades menores dentro da organização.

SIGNIFICADO CULTURAL

O trabalho com as marcas é mais do que uma simples moda, o aprendizado de práticas de marketing por parte das

universidades a partir de firmas e outras universidades bem-sucedidas; em vez disso, o branding é uma transformação importante na identidade da universidade. Os logotipos das universidades transmitem pouco da academia enquanto profissão, instituição nacional ou organização voltada para o conhecimento; e, além disso, os logotipos pouco trazem do legado e da localização da universidade. A decisão de optar por um ícone semelhante ao estilo dos logotipos é, portanto, uma opção pela metamorfose: abandonar os sinais que transmitem o significado da academia como instituição profissional semelhante a uma corporação de ofício e incorporar sinais que transmitem o reconhecimento comercial de uma marca e o seu valor. De fato, o trabalho com as marcas nasceu da universidade empreendedora e dos processos de transformação do ensino em commodity passível de marketing: inicialmente, a universidade empreendedora de engajamento social fazia o marketing de sua pesquisa por meio da solicitação de patentes, ao passo que, hoje, a universidade também faz o marketing de sua reputação por meio de sua marca.

O trabalho com a marca traz novos significados para categorias acadêmicas bem estabelecidas. O branding traz a lógica do marketing e da gestão comercial para a universidade, acirrando a percepção da concorrência acadêmica. Dessa maneira, a universidade foi transformada numa "universidade promocional". E a promoção e o marketing alteram o tom do trabalho acadêmico, se não o seu núcleo: a partir da perspectiva do branding, a excelência é uma estratégia de diferenciação, e não puramente um dever profissional. A ênfase na promoção também é acompanhada por uma redefinição daquilo que uma universidade faz; tal ênfase sujeita a criação de conhecimento, o ensino e o estudo às lógicas do marketing e do serviço. Especificamente, com a reputação de uma marca é construída a partir do serviço ao consumidor e do benefício oferecido por seus produtos, as universidades se tornam particularmente sensíveis à avaliação que os alunos fazem do ensino e dos benefícios salariais posteriores à graduação, e, como consequência, as decisões curriculares (como a decisão de oferecer um determinado curso ou criar um novo programa acadêmico) são tomadas em resposta à satisfação dos estudantes. Um curso pode ser oferecido por causa de sua popularidade entre os estudantes e da alta procura, por exemplo, e não por

causa de sua importância no rumo geral do desenvolvimento profissional e da aquisição de conhecimento. Por fim, o trabalho com a marca redefine a profissão acadêmica: ao permitir que consultores orientem a estratégia, os membros do corpo docente delegam a responsabilidade de conduzir a universidade a "forasteiros", entregando o destino da comunidade acadêmica e sua autonomia a gestores profissionais. Dessa maneira, a universidade é transformada de instituição semelhante a uma corporação de ofício em organização moderna. Juntas, tais características indicam a chegada da "sociedade das marcas" à academia e à sua principal instituição: a universidade.

Religião e avanço do ensino superior na Europa

Gaëlle Goastellec

Gaëlle Goastellec é professora assistente na Universidade de Lausanne, Suíça. **E-mail:** Gaele.Goastellec@unil.ch.

Embara a religião tenha sido historicamente uma dimensão de estruturação dos sistemas de ensino superior na Europa, é pequeno o número de pesquisas que interrogam o elo contemporâneo entre religião e ensino superior. Uma análise desse tipo seria interessante em dois níveis. Primeiro, trata-se de entender o papel desempenhado pelo ensino superior numa determinada sociedade. Há contextos religiosos específicos nos quais o ensino superior pareça mais ou menos desenvolvido? O que podemos aprender com a comparação entre tais contextos? Em segundo lugar, trata-se de levar em consideração os históricos religiosos e o pertencimento a uma determinada tradição na leitura das desigualdades no acesso ao ensino superior. Historicamente, certos grupos foram afastados do acesso ao ensino superior, e as sociedades europeias são, ainda hoje, mais ou menos organizadas de acordo com critérios religiosos. Isso pede que a religião seja levada em consideração como indicador potencial das desigualdades, bem como o contexto étnico e socioeconômico.

Para compreender essas questões são usados dados provenientes do European Social Survey. A partir das cinco edições desse levantamento (2001-2010) obtivemos uma amostragem de 181.492 indivíduos nascidos entre 1939

e 1979, habitantes de 30 países europeus. Construímos então uma estrutura de pesquisa original para comparar os donos de diplomas terciários ao restante da população, observando o contexto religioso ao qual pertencem.

RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

O primeiro resultado que chama a atenção corresponde a uma tendência global: na Europa, as sociedades mais seculares tendem a ser aquelas que apresentam o nível mais alto de escolaridade. A comparação entre os dois grupos de sociedades - o grupo das mais seculares, que apresentam o nível mais alto de ensino terciário, e o grupo das mais religiosas, nas quais o nível do ensino terciário é mais baixo - faz surgir outra tendência: os países de tradição protestante são os que aparentam ter o nível mais alto de ensino terciário quando comparados aos países de tradição católica. Como é possível explicar tais tendências? Algumas pesquisas mostram que, além de gerar mais prosperidade econômica, como identificado por Max Weber, o Protestantismo levou a uma maior disseminação da alfabetização e um aprofundamento do ensino, requisitos necessários para a leitura da Bíblia. De fato, com base na história do Protestantismo e do Catolicismo, observa-se uma grande diferença em se tratando do papel desempenhado por tais religiões na sociedade: no Protestantismo, a relação individual com o conhecimento é direta, e Bíblia logo foi traduzida para o alemão (diferentemente do prolongado domínio do latim no Catolicismo), e o desenvolvimento do ensino foi apoiado durante a Reforma. Assim, as diferenças atuais no desenvolvimento dos sistemas de ensino superior podem ser interpretadas, ao menos em parte, como uma consequência de escolhas históricas; nesse caso, a opção por uma linguagem comum de instrução religiosa, que veio com a estrutura menos hierarquizada do Protestantismo, em comparação com o Catolicismo. Isto condiz com o fato de, em 1900, os países nos quais a maioria da população era protestante terem chegado muito perto da alfabetização universal, diferentemente do observado nos países católicos.

Isto mostra como uma escolha feita pela instituição religiosa em algum momento da história pode ter efeitos duradouros no desenvolvimento do ensino. Também aponta a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem social e histórica para a exploração do elo entre ensino superior e religião.

RELIGIÃO, EDUCAÇÃO E OS INDIVÍDUOS

O segundo conjunto de resultados está relacionado ao peso do contexto religioso na probabilidade individual de acesso ao diploma terciário, mantidas constantes todas as demais variáveis. Para abordar essa questão, o impacto do contexto religioso foi investigado com relação ao acesso ao ensino superior - em cada país - avaliando aspectos como idade, gênero, escolaridade dos pais, profissão dos pais, país natal dos participantes e seus pais, cidadania, sentimento de inclusão numa minoria étnica ou num grupo discriminado, bem como o idioma falado em casa. Uma vez que todas essas variáveis são incluídas no estudo, haveria ainda um impacto residual da religião?

Primeiro, parece que os indivíduos que não se consideram parte de uma comunidade religiosa apresentam maior probabilidade de obter um diploma terciário em países onde a maioria da população se considera parte de uma comunidade religiosa. Em Portugal, Espanha, Polônia, Áustria e Eslováquia - países de maioria católica - os participantes que se declararam "sem religião" apresentaram uma maior probabilidade de possuir um diploma terciário do que aqueles que declaravam pertencer a uma religião, por exemplo. O mesmo foi observado na Grécia e na Rússia, países em que a maioria da população pertence ao Cristianismo Ortodoxo.

Em segundo lugar, nos países em que a maioria dos participantes afirma não pertencer a uma comunidade religiosa, aqueles que se dizem parte de tais comunidades tendem a apresentar uma probabilidade mais alta de possuir um diploma terciário. É o caso, por exemplo, dos católicos na Grã-Bretanha, Suécia e Bélgica, e dos protestantes na Grã-Bretanha, Suécia e Letônia.

Em terceiro, se observarmos o acesso de diferentes grupos religiosos minoritários ao ensino terciário, os muçulmanos parecem ter uma probabilidade mais baixa de possuir diplomas terciários em ao menos cinco países (Áustria, Bélgica, Alemanha, Grécia e Suíça), e o mesmo ocorre com os cristãos ortodoxos na Suíça. Além disso, em se tratando dos diferentes grupos étnicos nas populações nacionais, são observadas mudanças na representação das diferentes comunidades religiosas quanto aos diplomas terciários. Significa que o impacto do pertencimento a uma comunidade religiosa altera-se com o tempo.

RELIGIÃO COMO INDICADOR

Assim sendo, que motivo haveria para investigar o polêmico tema da religião ao questionarmos o acesso ao ensino superior? Astendências sublinhadas anteriormente são obviamente difíceis de explicar, pois consistem no produto de processos complexos e obscuros. Ainda assim, o aprofundamento dessa questão parece interessante por pelo menos três motivos. num nível teórico, a investigação da causalidade múltipla da relação entre religião e ensino superior deve ajudar na compreensão das dinâmicas que envolvem o ensino superior e a sociedade. Num nível mais pragmático, esse exame proporciona uma oportunidade para analisar como as dinâmicas sociais se entrelaçam com as dinâmicas individuais nas trajetórias de ensino. Qual é o papel do ensino superior na construção de estados-nação que integram comunidades religiosas diversas? Finalmente, também sublinha o interesse de não se limitar uma análise das desigualdades no ensino ao contexto étnico e socioeconômico clássico, permitindo que sejam incorporados a ela os diferentes pertencimentos manifestados pelos indivíduos como parte do seu mundo.

Imaginando a universidade

Ronald Barnett

Ronald Barnett é professor emérito do ensino superior no Instituto de Pedagogia da Universidade de Londres. Seu mais recente livro é *Imagining the University* (Routledge, 2013). **Email:** R.Barnett@ioe.ac.uk.

As páginas do *International Higher Education* são testemunha das contínuas mudanças observadas nas universidades de todo o mundo. É possível uma identificação fácil com tais mudanças e o estabelecimento de um diálogo sobre elas mesmo em ambientes muito diferentes - de modo que o resultado é um debate de alcance mundial.

Essas reflexões abrem temas de grande importância. O fato de o debate poder ultrapassar as fronteiras nacionais é um indício do quanto as mudanças que se processam atualmente são de natureza global. São mudanças que identificamos nos últimos 30 anos, incluindo termos a elas

associados como a emergência da economia global do conhecimento, a disseminação do mercado e o neoliberalismo. Mais recentemente, termos como o capitalismo cognitivo e o capitalismo de conhecimento foram propostos. Também estão associados a elas desenvolvimentos nas tecnologias de computação que tornam possível o envolvimento público, interativo e multimodal com o conhecimento.

Em parte como resultado dessas forças globais, testemunhamos a ascensão da universidade empreendedora. Esta universidade se entende como no controle de serviços e produtos - intimamente conectados com a formação e transmissão do conhecimento - que trocaram valor no mercado. Antes uma pequena instituição no limiar da sociedade, a universidade se tornou uma instituição de grande importância centralmente envolvida na formação de um mundo com base na cognição.

RESPOSTAS

Foram muitas as reações a estes fenômenos. Primeiro, respondem aqueles que enunciam a própria ideia da universidade empreendedora. Trata-se de um misto daqueles que estão na esfera política; os níveis superiores da administração e liderança das universidades; agências do Estado; consultores independentes; e centros de estudos estratégicos. Em segundo lugar, os críticos acadêmicos desposam uma linguagem, numa veia crítica, cuja origem está no neoliberalismo, no foco no desempenho, no capitalismo acadêmico e no processo de conversão em commodity. Em terceiro, um grupo de críticos ataca a universidade por ser lenta ao enfrentar os desafios da era. Tais críticos apontam para oportunidades de emergência da universidade sem limites, a universidade sem fronteiras e a universidade colaborativa. De acordo com tal concepção, a universidade está sempre atrasada no jogo, e demora em abraçar as oportunidades que se apresentam.

Por fim, há os filósofos e teóricos sociais: ao expor suas opiniões respeito da universidade, eles tendem a operar num nível algo abstrato. Ao criticar a universidade, desistem de oferecer propostas específicas, concentrando-se em vez disso nas condições comunicativas que precisam ser satisfeitas por uma universidade digna desse nome. Uma instituição desse tipo pode ser descrita como uma universidade da dissensão, uma situação do discurso

ideal ou (em termos ainda mais vagos) uma universidade sem condição.

FORMAS DE IMAGINAÇÃO

Seria tentador caracterizar todo esse debate como fruto da falta de imaginação, mas isso seria injusto. Ao contrário, como fica evidente em nossas observações, há várias formas de imaginar a universidade, e tais formas de imaginação são amplificadas na literatura acadêmica, às vezes obscura.

As formas de imaginação se acomodam ao longo de certas fraturas. Aqueles que são favoráveis à universidade empreendedora se mostram cheios de excessivo otimismo, enquanto aqueles que fazem as críticas acadêmicas comuns são caracterizados pelo extremo pessimismo (mostrando que o mundo do ensino superior não poderia ser diferente do seu estado atual). Certas imaginações funcionam no nível superficial (sem criticar aspectos como qualidade, excelência e tecnologia), enquanto outros tentam mergulhar nas profundas estruturas globais subjacentes que afetam a universidade. Além disso, como já foi dito, certas formas de imaginação apoiam implicitamente a maneira com a qual as coisas têm se passado para a universidade, enquanto outras a criticam.

POBREZA DE IMAGINAÇÃO

Parece, portanto, que longe de mostrar falta de imaginação, houve nos últimos anos uma verdadeira enchente de ideias. Há, no entanto, dois pontos críticos a serem expostos.

Primeiro, como já implicado, novas ideias e concepções da universidade estão emergindo da literatura acadêmica e chegando ao debate público. E um dos motivos disto é o fato de a maioria dessas ideias não se encaixar no clima de nossa época. Trata-se de um clima que espera um retorno satisfatório do dinheiro investido nos serviços públicos, a conta paga pelo consumidor, e a crença de que o teste do retorno de um empreendimento está na presença de consumidores dispostos a comprá-lo. Emergiu, portanto, um regime discursivo no qual a ideia da universidade empreendedora se encaixa perfeitamente. Não surpreende que tal concepção pareça ser a única possível no âmbito atual das universidades.

Mas outro motivo é ajudar a explicar a escassez de ideias no domínio público: talvez essas ideias na literatura

acadêmica não mereçam desfrutar de uma circulação ampla. Afinal, uma ideia imaginativa da universidade não é necessariamente uma boa ideia. Talvez mais do que um aumento nas concepções de universidade, o realmente necessário sejam concepções melhores.

Em segundo lugar, apesar da fecundidade de ideias, ainda se pode falar numa pobreza de imaginação nesse sentido. Sem dúvida são necessárias concepções da universidade que sejam ao mesmo tempo de tom crítico, espírito positivo e conscientes das estruturas profundas e globais que regem o funcionamento dessas instituições. Boa parte da literatura acadêmica é, como já foi comentado, desnecessariamente pessimista: será que podemos então ser ao mesmo tempo realistas em relação à situação na qual a universidade se encontra em todo o mundo e ainda assim otimistas, propondo concepções criativas para a universidade que possam ser de fato realizadas, mesmo que o jogo pareça desfavorável à esta importante instituição de ensino? É claro que aquilo de que necessitamos não são utopias, e sim utopias possíveis.

UTOPIA POSSÍVEL?

Eis aqui uma candidata a utopia possível: a universidade ecológica. Tal conceito se aproveitaria do fato de ser entrelaçado - em níveis muito profundos do seu ser - à economia global do conhecimento e às forças do mercado e da concorrência. Mas buscaria espaços nos quais fosse possível levar a cabo os valores e ideias profundamente incorporados à universidade - veracidade, curiosidade, diálogo crítico, disputa racional, e até empreendimento iconoclasta. A universidade ecológica seria também sensível ao seu envolvimento com tais ecologias funcionando em todos os níveis, do indivíduo até as comunidades e sociedades, chegando ao próprio mundo. Além disso, embora a ideia de ecologia seja caracteristicamente associada à da sustentabilidade, a universidade ecológica não se daria por satisfeita com esta concepção (sendo meramente sustentável em relação aos alunos, à sociedade ou mesmo ao mundo), buscando a promoção do bem-estar em todos os níveis.

CONCLUSÃO

A ideia central deste artigo é chamar a atenção para a necessidade de mais criatividade no pensamento que

envolve a universidade: uma criatividade que ofereça utopias possíveis. A sugestão de uma universidade ecológica é apenas uma possibilidade desse tipo. Entretanto, uma universidade que quisesse enxergar a si mesma como universidade ecológica se tornaria uma universidade criativa. Afinal, a tarefa de se criar uma universidade ecológica exige imaginação coletiva. Da mesma maneira, a arte da liderança universitária se torna em parte a de incentivar e orquestrar a criatividade coletiva, de modo que uma universidade concretize suas possibilidades em todos os níveis e em todas as suas atividades. Isto, por sua vez, exige nada menos do que aquilo que um novo tipo de concepção espacial deveria abrir em nossas universidades, uma concepção nada menos do que aérea.

Desta vez, a contribuição regular do PROPHE (Programa de Pesquisa no Ensino Superior Privado) para o IHE assume a forma de Seção Especial do Ensino Superior com Fins Lucrativos.

Muitas vezes alvo de polêmicas, o ensino superior com fins lucrativos está crescendo em todo o mundo. Os três artigos seguintes discorrem a respeito da natureza dos setores e seu relacionamento com os setores público e sem fins lucrativos. O que é o ensino superior com fins lucrativos e o que há de distinto na sua busca pelo lucro? Como é a interface do setor com o ensino superior público e sem fins lucrativos? Boa parte daquilo que o setor de fins lucrativos faz já é feito pelos outros dois setores. Quer gostemos ou não, o ensino superior de fins lucrativos não pode ser desmerecido como uma aberração ou algo periférico. Daniel C. Levy

A questão do lucro no ensino superior

Andrés Bernasconi

Andrés Bernasconi é professor do ensino superior na Faculdade de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Chile.

E-mail: abernasconi@uc.cl.

Os grandes protestos estudantis vistos no ano passado no Chile tiveram como um de seus principais alvos a busca do lucro no ensino. A argumentação defendida

pelos manifestantes e partilhada – de acordo com pesquisas de opinião – por uma expressiva maioria da sociedade chilena era a de que a busca por ganhos financeiros com a educação é algo moralmente ilegítimo que deve ser proibido pela lei. Sob nenhuma circunstância o ensino pode se tornar um empreendimento de negócios, de acordo com aquilo em que a maioria parece acreditar.

Uma das perguntas que devemos fazer envolve a real situação da qual os estudantes estavam se queixando. As escolas no Chile podem operar como firmas de fins lucrativos em todos os níveis do ensino básico, fundamental e médio e também no setor não universitário do ensino superior. Somente as universidades são obrigadas a se organizarem como instituições de caridade sem fins lucrativos. Entretanto, tal regra é desconsiderada por muitas das universidades particulares do país – talvez a maioria delas –, que se valem de uma inteligente triangulação envolvendo empresas pertencentes aos proprietários das universidades, tornando o lucro disponível para os fundadores ou donos dessas instituições de ensino.

Do ponto de vista da elaboração de políticas públicas, acomodar as demandas dos estudantes mobilizados foi tecnicamente mais fácil no caso das universidades, pois tratou-se apenas de fazer valer a lei conforme consta nos códigos. Ao passo que, nos outros níveis do ensino, os atuais provedores de serviços que operam com fins lucrativos teriam de ser expropriados de seus empreendimentos legítimos por parte do governo, um atoleiro constitucional e também um paraíso de disputas legais para os advogados envolvidos.

Politicamente, uma mudança no estado atual do ensino envolveria uma proposta inaceitável para o governo direitista de coalizão, que dá muito valor ao ensino privado e à liberdade de empreendimento, individualmente ou juntos, bem como à estabilidade das regras de jogo pelo bem dos investidores.

Além do caso do Chile, pode ser um exercício válido considerar, em termos abstratos, os prós e os contras dos fins lucrativos no ensino superior. Pode o ensino superior se tornar um empreendimento lucrativo legítimo? Seria ele um empreendimento necessário?

ALVO LEGÍTIMO DE EMPREENDIMENTOS EM BUSCA DO LUCRO?

Durante muito tempo, todo o ensino superior no mundo foi público, particular-filantrópico ou afiliado a instituições religiosas. Mas a participação dos provedores com fins lucrativos está crescendo, não apenas nos Estados Unidos como na América Latina. Há estimativas segundo as quais o setor com fins lucrativos já recebe mais de 30% do total de matrículas do ensino superior no Brasil, somados os setores público e privado, por exemplo. Mas, assim como Peru e Costa Rica, o Brasil permite o lucro no ensino superior. Além disso, há talvez alguns milhões de estudantes em todo o mundo matriculados em instituições declaradamente sem fins lucrativos cujos gestores ignoram a restrição ao lucro recorrendo a negociações por baixo dos panos.

Porque não deveria haver espaço para o ganho econômico no ensino? Uma linha de raciocínio sublinha a natureza com base na confiança que define as relações no ensino. Tal conformação é subvertida quando a meta dominante da atividade deixa de ser a oferta de ensino às pessoas, passando a ser ganhar dinheiro com a oferta de ensino às pessoas. Aqueles que recebem o ensino podem se indagar se os proprietários estão de fato investindo tudo aquilo que podem ou devem na instrução, em lugar de buscar atalhos para ampliar a própria renda. O contra-argumento neste caso diz que, para que um empreendimento de ensino se mantenha no mercado, precisa oferecer ensino de boa qualidade; caso contrário, os fregueses irão procurar outro provedor desse serviço. Esta pressão pelo desempenho cria um efeito virtuoso exógeno, mesmo nos casos em que a motivação virtuosa endógena seja ausente. Evidentemente, para que esse resultado competitivo benéfico se materialize, assim como ocorre em qualquer outro mercado, informações de boa qualidade relativas ao desempenho são necessárias para os consumidores.

Uma questão adicional surgiu com a concentração das matrículas num pequeno número de provedores de larga escala dentro do universo das instituições de fins lucrativos – fenômeno observado nos Estados Unidos, Brasil, México e Chile – possivelmente fomentado por economias de escala na gestão, no projeto de instrução e na sua entrega: o ensino superior de fins lucrativos parece mais bem adaptado à formação de grandes instituições (ou conglomerados) do que as organizações privadas sem fins lucrativos e o setor público. O fato de isso ser bom ou ruim

depende da opinião individual em relação à concentração no mercado e à diversificação.

Os proponentes do ensino enquanto empreendimento comercial costumam apontar para os ganhos de eficiência derivados do foco na maximização lucro. Se o empreendimento pretende trazer ganhos econômicos para seus proprietários, o desperdício deve ser controlado, o tempo de inatividade reduzido, os investimentos cuidadosamente calculados e aprovados em função do retorno esperado, e os incentivos ajustados de maneira inteligente de modo a fazer todos os membros da organização produzirem o seu melhor. Além de beneficiar os fregueses, tais medidas não costumam ser observadas nas instituições públicas ou sem fins lucrativos. A estrutura legal das instituições de fins lucrativos pode ser considerada melhor adaptada para o ambiente implacável e competitivo do ensino superior atual, diferentemente da configuração desajeitada das fundações e outras formas de caridade existentes no domínio privado sem fins lucrativos. Esse profissionalismo mais acentuado na gestão e na mobilização de recursos financeiros, encontrado na forma de organização com fins lucrativos, é a tendência observada nos últimos anos no sentido de maiores investimentos nas instalações de ensino e no equipamento por parte dos proprietários dessas instituições, valendo-se do dinheiro captado com os acionistas na ocasião da oferta pública inicial, com instituições financeiras ou fundos de investimento - um cenário que não chega a ser inimaginável para as instituições sem fins lucrativos, mas talvez menos frequente e mais difícil de se obter.

EFEITOS NA QUALIDADE

Mas a questão empírica que emerge desse arranjo não é simplesmente se é verdade ou não que as instituições públicas ou sem fins lucrativos operam com menos eficiência, e sim, mais importante, se a vantagem da eficiência supostamente obtida pelas instituições de fins lucrativos em relação às entidades públicas e assistidas pela caridade seria maior do que a parcela da renda que remunera os executivos e proprietários, sendo portanto afastada do reinvestimento no ensino. Em outras palavras, qual é o efeito líquido da busca pelo lucro, com base no quanto resta para o financiamento do ensino de qualidade? Os opositores sublinham também que os mecanismos organizacionais, as

recompensas individuais e a cultura geral de maximização da eficiência é deletéria para a integridade acadêmica: cursos em áreas pouco procuradas no setor das humanidades podem ser fechados por causa do pequeno número de estudantes, que não permitem que tais cursos paguem o próprio custo, independentemente de sua qualidade. Além disso, um exagerado tamanho mínimo para as turmas pode ser bom do ponto de vista econômico, mas é ruim para o contato entre estudantes e professores; membros caros do corpo docente podem também ser preteridos por colegas inferiores de salário mais baixo, que podem ainda assim oferecer o básico, e assim por diante.

Com base na questão da qualidade, mesmo direcionando parte de sua renda aos acionistas, pode uma instituição de fins lucrativos oferecer mais qualidade - medida, por exemplo, pela adequação dos formandos para o mercado de trabalho, que costuma ser a principal promessa de retorno feita pelas instituições de fins lucrativos - do que instituições comparáveis sem fins lucrativos, que têm liberdade para investir toda a sua renda nos requisitos do ensino? Assim sendo, uma questão empírica inclui o problema da magnitude do prêmio pago pela eficiência nas instituições de fins lucrativos em relação à remuneração proporcionada aos seus proprietários. Observadores na América Latina afirmam que as instituições locais no Chile e na Costa Rica melhoraram depois de terem sido adquiridas por empresas internacionais do setor do ensino. Conforme o Brasil, líder mundial no teste dos formandos, continua a expandir seu programa nacional de testes para todos os formandos das instituições do ensino superior em todas as disciplinas e profissões, teremos à disposição dados para abordar essa questão. Análises preliminares das notas médias por tipo de instituição mostram resultados mistos e inconclusivos.

SERÁ O ENSINO SUPERIOR DE FINS LUCRATIVOS NECESSÁRIO?

Mesmo que a busca pelo lucro no ensino superior levasse a mais contras do que prós, ela ainda seria uma espécie de "mal necessário", levando à oferta de acesso num período de massificação mundial do ensino superior em que o Estado não é financeiramente capaz de sustentar o crescimento do setor público. Além disso, a filantropia é escassa - uma combinação de fatores que praticamente

descreve a totalidade do mundo em desenvolvimento. De fato, não parece muito arriscado dizer que o lucro legal ou ilícito é mais prevalente no sul em desenvolvimento do que no norte industrializado. Se nestas latitudes o ensino superior não for oferecido enquanto empreendimento lucrativo, argumenta-se que o sistema simplesmente não será oferecido. Entretanto, a defesa desta proposição exigiria um levantamento preciso daquilo que tem fins lucrativos e aquilo que não os têm - uma tarefa difícil no atual ambiente carente de informações.

Finalmente, porque as pessoas deveriam ser impedidas de sollicitar seu ensino de um provedor que almeja lucrar com o serviço? Independentemente da resposta a esta pergunta, há apenas uma condição de plausibilidade para esse argumento que não pode ser negada por ninguém: informação. Os consumidores precisam saber se a instituição com a qual estão lidando tem fins lucrativos; e o desempenho financeiro de todas as instituições, independentemente de sua forma corporativa, deve estar prontamente disponível. Mas a relutância mundial das instituições de fins lucrativos em fazer desta condição um elemento central de sua representação pública deve nos levar a pensar na legitimidade social atribuída aos empreendimentos de ensino nas nossas sociedades.

Apertando o setor sem fins lucrativos

Daniel C. Levy

Daniel C. Levy é professor da Universidade de Albany, Universidade Estadual de Nova York, e diretor do PROPHE. **Email:** dlevy@albany.edu.

O ensino superior mundial costuma ser categorizado de acordo com setores, divididos entre o público e o privado, mas esse último engloba tanto as instituições com fins lucrativos quanto as sem fins lucrativos. Podemos falar em três setores, como se faz comumente em se tratando dos hospitais, creches e prisões: público, sem fins lucrativos e com fins lucrativos.

OS DOIS SETORES PRIVADOS

Entretanto, independentemente de optarmos por sepa-

rar as instituições com e sem fins lucrativos em subsetores do ensino superior privado ou em setores distintos, uma realidade internacional surpreendente e em desenvolvimento é a de que, enquanto o ensino superior de fins lucrativos está crescendo, o ensino superior sem fins lucrativos está sendo apertado - e suas décadas de crescimento na fatia de matrículas no ensino superior vê-se hoje seriamente ameaçada. O aperto se dá tanto por parte do setor de fins lucrativos quanto do setor público.

O setor sem fins lucrativos é muitas vezes chamado de "terceiro setor", localizado entre os setores público e de fins lucrativos e afetado por ambos. Durante décadas, o setor sem fins lucrativos foi beneficiado pelo fracasso do setor público em atender à uma demanda em aceleração vertiginosa: o ensino superior privado alcançou rapidamente quase 30% do total mundial de matrículas, e a maior parte desses 30% estava nas instituições sem fins lucrativos.

Ou, ao menos, a maior parte estava em instituições cujo status legal é o de organizações sem fins lucrativos. Na realidade, muitas dessas instituições sem fins lucrativos são muito semelhantes às de fins lucrativos em termos funcionais. São com frequência aquilo que a literatura sobre as instituições sem fins lucrativos chama de "organizações de fins lucrativos disfarçadas". A diferença entre aquilo que é legalmente e funcionalmente sem fins lucrativos dá margem à confusão. O conceito de instituição privada sem fins lucrativos é em geral muito menos compreendido fora dos Estados Unidos do que dentro do país. Um importante princípio dessas organizações é a ação voluntária privada por motivações diferentes do ganho financeiro - a propriedade privada funcionando para o bem público. Do ponto de vista legal, a chave é a proibição à distribuição do ganho financeiro entre os proprietários e investidores; não há condenação contra a geração de excedentes que sejam então reinvestidos na instituição. Mas muitas instituições legalmente classificadas como sem fins lucrativos são habilidosas na busca por formas eticamente questionáveis de direcionar seus ganhos às empresas, famílias ou amigos que as controlam.

Há estimativas muito diferentes quanto ao tamanho do ensino superior de fins lucrativos. Levando-se em consideração a definição legal, as instituições de fins lucrativos correspondem a apenas uma pequena parcela do ensino

superior privado mundial; talvez a maioria dos países nem permita o ensino superior de fins lucrativos. De fato, muitos observadores duvidam que, fora dos Estados Unidos, as verdadeiras instituições sem fins lucrativos vão além das instituições religiosas e algumas outras quase de elite. Ao se levar em consideração os fatores que apertam o ensino superior sem fins lucrativos, vale ponderar quais deles afetam mais as verdadeiras instituições sem fins lucrativos e quais atingem as que, na prática, operam como instituições com fins lucrativos.

CRESCIMENTO ACELERADO DO SETOR PÚBLICO

Historicamente, na maior parte do mundo, o ensino superior público há muito é o destino natural. Isto, por sua vez, tornou o crescimento privado subsequente notável. Enquanto o ensino superior privado ampliou sua parcela das matrículas, o crescimento foi o tema dominante. Mas, no novo século, com o ensino superior privado já estabelecido em bases sólidas, o aumento da parcela que cabe ao setor privado deixa de ser inevitável. Agora, torna-se relevante a ideia do setor público sendo espremido pelo lado público.

Em vários países a parcela do setor privado chegou até a diminuir. Isto é às vezes resultado de políticas radicais do governo que expandem muito o setor público em formas ou níveis de qualidade antes desconhecidos, como na Venezuela de Hugo Chávez. De maneira menos radicais, mas muitas vezes em modalidades novas de ensino superior, a expansão pública foi suficiente - como na Colômbia e nas Filipinas - para levar a uma redução na parcela de matrículas pertencente ao setor privado, apesar do contínuo aumento no número absoluto de matrículas no setor privado. Ou a acentuada expansão pública ao menos evita um crescimento adicional da parcela que cabe ao setor privado, como no Brasil, ou desacelera um crescimento que poderia ser maior, como na China.

APERTO PELA "CONSOLIDAÇÃO" DO SETOR PÚBLICO

É somente quando o ensino superior privado se torna bem estabelecido que o crescimento acelerado do setor público pode ser razoavelmente visto como algo que ocorre às custas do ensino superior privado. Os empreendedores

privados se aliam contra essa consolidação. No passado eles podiam se queixar (da regulamentação sufocante ou da falta de auxílio do governo aos estudantes) e ainda assim abocanhar uma parcela cada vez maior da expansão do ensino superior. Agora, cada vez mais eles se sentem espremidos pelo avanço do setor público no território "privado". Esse avanço se dá não apenas pela aceleração da expansão do setor público como também pela adoção dos métodos do setor privado por parte das instituições públicas, buscando atrair seu público. Os exemplos incluem universidades públicas que se tornam mais empreendedoras, às vezes abrindo módulos que exigem o pagamento de taxas ao lado de sua base, da qual se cobra uma taxa de ensino simbólica ou inexistente.

O aperto é especialmente forte quando ocorre num momento de estagnação geral ou até declínio no número total de matrículas no sistema de ensino. As realidades demográficas que trouxeram um encolhimento nas matrículas no Japão e na Coreia do Sul devem trazer o mesmo efeito à Polônia e a outros países do Leste Europeu. Nada leva a um aumento nas dinâmicas de conflito intersetorial mais rápido do que uma torta cada vez menor. Como as instituições públicas costumam gozar de status melhor do que as privadas e cobrar um preço mais baixo pelo ensino, estas contam com grandes vantagens para manter seu número de matrículas à custa daqueles que anteriormente buscariam o setor privado. As universidades privadas de status relativamente alto - as verdadeiramente sem fins lucrativos são representadas de maneira desproporcional - têm mais recursos para lidar com a concorrência, para resistir às incursões dos demais setores nas suas matrículas, embora também enfrentem problemas. Mas a grande maioria das instituições legalmente definidas como sem fins lucrativos tem status baixo e se encontra em posição vulnerável.

APERTO PELO CRESCIMENTO DO SETOR DE FINS LUCRATIVOS

Embora algumas instituições legalmente definidas como tendo fins lucrativos também são ameaçadas pelo crescimento público, elas têm se expandido em muitos lugares. O Brasil aponta o caminho na América Latina desde meados dos anos 1990, e agora um quinto do seu total de matrículas está em instituições legalmente defini-

das como de fins lucrativos. O Peru e alguns outros países latino-americanos também permitem legalmente os fins lucrativos nas instituições do ensino superior. No Chile e no México somente universidades sem fins lucrativos são permitidas pela lei. O ensino superior com fins lucrativos permitido por lei tem sido mais comum na Ásia, e agora o governo chinês autorizou um período experimental com as instituições de fins lucrativos.

Tal crescimento das instituições de fins lucrativos ameaça o setor sem fins lucrativos tanto direta quanto indiretamente. O resultado é um menor número de estudantes pagantes no setor sem fins lucrativos. Além disso, se o caso do Brasil serve como exemplo, a criação de um setor legal de fins lucrativos cria um dilema para as instituições sem fins lucrativos existentes. O raciocínio fundamental do governo ao legalizar a forma de fins lucrativos era o de fazer as instituições que funcionavam como organizações de fins lucrativos perdessem seus direitos de isenção fiscal e fossem obrigadas a pagar impostos sobre o seu lucro. Isto ameaça o tamanho do setor sem fins lucrativos de duas maneiras. A primeira, obviamente, é o fato de algumas delas se sentirem tentadas a abandonar o setor, enquanto outras instituições são criadas fora dele. A outra é o fato de instituições que preservam seu status legal de organizações sem fins lucrativos serem submetidas a um escrutínio regulatório cada vez maior.

COMO O ENSINO SUPERIOR DE FINS LUCRATIVOS GANHA ESPAÇO

É claro que um escrutínio mais rigoroso pode tornar a vida mais difícil também para o setor de fins lucrativos. Os apelos no Congresso esfriaram o setor de fins lucrativos nos EUA e recentemente limitaram seu crescimento, em parte desviando-o para atividades que não concedem diplomas. Entretanto, nenhuma evidência global sólida revela que algum tipo de regulação possa abafar o crescimento líquido de empreendimentos precários do ensino superior com fins lucrativos (sejam elas organizações que se encaixem na definição legal de fins lucrativos ou sem fins lucrativos). Muitas vezes tais instituições prosperam seja pela má-fé ou pela exploração de um corpo discente vulnerável que dispõe de poucas ou incertas alternativas.

Como mostram os dois outros artigos desta seção espe-

cial, o lucro pode se aliar à qualidade, ao menos no ensino orientado para a carreira. De fato, grandes empreendimentos de fins lucrativos podem ter certas vantagens inerentes nesse tipo de provisão. Eles podem se valer de economias de escala e funcionar de acordo com programas bastante uniformes nas diferentes instituições e até países: (1) disciplina administrativa para a realidade do ensino superior; (2) acesso a recursos financeiros, o que possibilita a absorção de prejuízos de curto prazo com vista a ganhos de longo prazo; (3) podem ser orientadas para o consumidor, principalmente quando a demanda dos estudantes corresponde ao treinamento eficiente.

Assim sendo, o setor sem fins lucrativos se vê espremido pelos dois outros setores, embora de maneiras diferentes. Esse aperto ocorre enquanto os tradicionais pilares não comerciais da demanda por instituições sem fins lucrativos foram reduzidos - o ensino com base em valores religiosos ou pertencentes a um outro grupo distinto e na confiança na importância do ensino abrangente.

A hipotética relação entre qualidade e lucro

Kevin Kinser

Kevin Kinser é professor assistente da Universidade de Albany, Universidade Estadual de Nova York. **Email:** kinser@albany.edu.

Boa parte das críticas feitas ao ensino superior de fins lucrativos partem do pressuposto de uma tensão inevitável entre qualidade e lucro. Esta tensão costuma ser enunciada nos termos segundo os quais a busca pelo lucro seria diretamente relacionada à redução na qualidade, exigindo regulações externas no sentido contrário e contrapesos internos explicitamente respeitados. Em outras palavras, uma instituição de ensino vai lucrar mais se oferece uma qualidade mais baixa. O ambiente regulatório seria assim uma barreira necessária contra tal possibilidade, estabelecendo um piso de qualidade abaixo do qual o ensino superior privado perde a legitimidade e a permissão do governo para operar.

A atratividade desta posição - segundo a qual o lucro reduz a qualidade - vem em parte da tradicional oferta do

ensino como atividade altruísta. O propósito de caridade do ensino tem sido historicamente sustentado pelo Estado na esfera pública e pela religião na esfera privada. Uma nova população de provedores de ensino surgiu nas últimas décadas; entretanto, esta não se tornou sustentada pelo Estado e nem afiliada à religião. São dominados por instituições de qualidade obviamente baixa, voltadas para a absorção da demanda. Seus campi são mais semelhantes a balcões de lojas e seus estudantes mais parecem consumidores, enquanto o corpo docente tem qualificação marginal e os currículos são regidos pelos padrões mínimos do que se considera aceitável.

Como estes novos provedores do setor privado servem geralmente a uma população de estudantes que não consegue obter o acesso às instituições tradicionais do ensino superior, eles podem cobrar taxas de ensino pela oportunidade de ter tal acesso. Sejam legalmente definidas como tendo fins lucrativos ou não, esta dependência das taxas de ensino e outras características operacionais sugerem que muitas são instituições de fins lucrativos, ainda que disfarçadamente (como descreve Daniel C. Levy em sua contribuição para esta seção especial). Seja como for, a renda excedente gerada pelas taxas de ensino demonstra que o setor privado está cobrando mais por seus serviços de ensino do que o custo desses mesmos serviços. Isto contrasta com a situação do setor público, que muitas vezes apresenta custos mais altos e, ao mesmo tempo, cobra menos dos estudantes, compensando pela diferença com o uso de recursos públicos.

A fusão entre baixa qualidade e lucro é indicada por esse padrão. Cursos de baixa qualidade são cursos de baixo custo. A cobrança de taxas de ensino altas por um curso de baixo custo resulta em lucro. Portanto, o lucro vem de curso de baixa qualidade. Segue-se, assim, que como os provedores do setor privado estão lucrando, a qualidade de seus cursos deve necessariamente ser suspeita - como indica uma lógica imperfeita. Simplesmente porque instituições do setor privado de qualidade duvidosa são frequentemente vistas lucrando, isto não significa que qualidade e lucro sejam incompatíveis.

POR QUE A RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE E LUCRO NÃO CORRESPONDE À HIPÓTESE

Outros caminhos para o lucro não exigem um produto de baixa qualidade. O caminho mais comum consiste em reduzir o custo de se oferecer um curso de ensino, captando um excedente de recursos por meio do aprimoramento da eficiência na instrução. Isto pode ser obtido com o aumento no tamanho das turmas de alunos, a padronização dos currículos e das práticas de ensino, ou com a aceleração do tempo necessário para a obtenção do diploma por meio de um calendário acadêmico modificado. Por mais que a eficiência seja às vezes um eufemismo para a busca de atalhos, trata-se também de uma estratégia para a redução de práticas que levem ao desperdício capazes muitas vezes de prejudicar atividades de ensino mais eficazes. Uma operação mais eficiente pode atender ao mesmo número de estudantes a um custo menos caro ou a um maior número de estudantes sem aumentar o custo. Ambos são resultados lucrativos para o provedor de ensino do setor privado, sem exigir como contrapartida uma redução na qualidade.

Outro caminho seria oferecer programas que já têm um baixo custo de ensino, pelos quais universidades mais tradicionais cobram preços mais altos com o intuito de promover um subsídio interno para os cursos acadêmicos de custo mais elevado. A proliferação de cursos de administração em instituições do setor privado, por exemplo, pode ser entendida de acordo com esse prisma. Tais programas não exigem nenhuma ferramenta especial nem equipamentos de laboratório, e o tema já se encontra bem estabelecido, sendo assim acessível aos não especialistas. Em si, a administração de empresas é um curso de baixo custo. Mas muitas universidades tradicionais usam a renda gerada pelos cursos de administração e outras matérias de baixo custo para tornar mais acessíveis os cursos mais caros. Basta não desviar esta renda excedente para compensar o custo de cursos caros para que os proprietários das instituições de ensino do setor privado obtenham um expressivo retorno financeiro para seus investimentos sem incorrer numa redução da qualidade.

Uma terceira estratégia que evita a relação inversamente proporcional entre qualidade e lucro é a de reduzir as "perfumarias" em outras partes da universidade, produzindo assim um lucro ao não arcar com o custo de atividades extracurriculares elaboradas e caras. Nos Estados Unidos, o setor de fins lucrativos costuma evitar os ambientes co-

mumente encontrados na maioria dos campi tradicionais - como instalações atléticas, organizações sociais e moradia para os estudantes. Tudo aquilo que estiver fora da missão primária da instituição pode ser eliminado, deixando todo o foco na oferta de um programa acadêmico de qualidade. A renda que seria destinada a sustentar aspectos não acadêmicos pode ser então convertida diretamente em lucro, e a integridade e qualidade do programa seriam mantidas intactas.

Nestes caminhos para o lucro, é apenas no primeiro caso que a potencial preocupação com a qualidade acadêmica deve ser levada em consideração e, ainda assim, somente se as práticas habituais de ensino do currículo forem tidas como essenciais para a oferta de um serviço de qualidade. As outras estratégias de busca pelo lucro valem-se das estratégias de definição de preços comuns em todo o ensino superior. A qualidade não precisa ser afetada, e nem os gastos educacionais precisam ser reduzidos para que seja gerada uma renda adicional. Pode ser oferecido essencialmente o mesmo produto de ensino disponível no setor público, ao mesmo tempo obtendo-se lucro com a redução dos gastos envolvidos nas atividades periféricas.

QUALIDADE E PADRÕES

Mas falta responder a uma questão fundamental. Quais são os aspectos do ensino universitário que podem ser considerados periféricos e quais estão entrelaçados a um programa acadêmico de qualidade? Para ajudar estudantes mal preparados, por exemplo, uma instituição teria de gastar dinheiro em atividades exteriores à sala de aula como serviços acadêmicos, apoio, orientação, aulas extras e outras. O ensino pode ser barato, mas o corpo discente costuma ser bastante caro.

É claro que um regime regulatório sólido ainda pode desempenhar uma importante função de controle de qualidade. Como mostra o caso dos EUA, mirar especificamente no setor de fins lucrativos do ensino superior e dedicar a ele toda a atenção dos reguladores pode ser necessário para deter violações constantes da integridade acadêmica em nome da lucratividade. Certas atividades são sem dúvida ilegítimas e devem ser proibidas. Mas a meta do controle de qualidade pode ser mais do que fazer-se respeitar padrões mínimos. Deve ser possível debater "bom e melhor" sem

mal dizer todas as instituições abaixo das "melhores". O status de busca pelo lucro de uma instituição pode ser um dos elementos considerados na avaliação da qualidade do ensino, mas não deve ser o fator decisivo.

Mobilidade dos estudantes internacionais nos Estados Unidos

Christine A. Farrugia e Ashley Villareal

Christine A. Farrugia é diretora-sênior de pesquisa do Instituto de Ensino Internacional, Nova York. **E-mail:** cfarrugia@iie.org. Ashley Villareal é coordenadora de pesquisas do Instituto de Ensino Internacional. **E-mail:** avillareal@iie.org.

O número de estudantes com mobilidade global quase dobrou nos últimos dez anos, passando de 2,1 milhões em 2001 para 4,1 milhões em 2011. De acordo com o relatório "Open Doors 2012: Report on International Educational Exchange", os Estados Unidos receberam 764.795 estudantes internacionais em 2011/12, um aumento de 3,7% em relação ao ano anterior. Os estudantes internacionais nos EUA correspondem agora a 19% dos estudantes com mobilidade global em todo o mundo e, conforme aumenta o número de matrículas nos campi universitários, o mesmo ocorre com a proporção de estudantes que se matriculam vindos do exterior. O número de americanos estudando no exterior chegou a 273.996 em 2010/11, um aumento de 1,3% em relação ao ano anterior e de 78% em relação a dez anos atrás.

Os dados neste artigo constam no Open Doors 2012, levantamento estatístico que mostra o número de estudantes internacionais matriculados nos EUA em 2011/12 e de estudantes americanos matriculados no exterior em 2010/11.

TAXA DE CRESCIMENTO DOS ESTUDANTES INTERNACIONAIS

Pelo quarto ano seguido, a China está mais uma vez no topo da lista de locais de origem dos estudantes internacionais nos EUA, com 194.029 alunos, número que continua a crescer num ritmo acelerado (23,1%). O número de estudantes sauditas nos EUA também continua a aumentar, crescendo 50,4% em relação a 2010/11 e chegando a

34.139. A mobilidade dos estudantes sauditas é em boa medida resultado de programas de bolsas de estudo em larga escala voltados para o ensino no exterior, oferecidos pelo governo saudita. Nos próximos anos o número de estudantes brasileiros nos EUA deve aumentar como resultado do Programa Brasileiro de Mobilidade Científica, lançado em 2011. Os estudantes que participam desse programa começaram a vir aos EUA em janeiro de 2012 e seu impacto será mostrado no relatório Open Doors 2013.

Contrastando com as origens governamentais do grande crescimento no número de estudantes vindos de determinados países, como a Arábia Saudita, o crescimento da participação de certos países é impulsionado principalmente pela demanda estudantil. Um exemplo disto é o Irã, país que, nos últimos anos, mostrou um crescimento constante e significativo no número de estudantes matriculados nos EUA, apesar dos obstáculos enfrentados pelos iranianos na obtenção de vistos e na transferência de recursos iranianos para o financiamento do ensino e do custo de vida e das restrições impostas pelo governo americano na sua participação no estudo de determinadas disciplinas técnicas e científicas. Em 2011/12 havia 6.982 estudantes iranianos nos EUA, um aumento de 24% em relação ao ano anterior e de 150% em relação a cinco anos atrás. Entre 1974/75 e 1982/83 o Irã foi a principal origem dos estudantes estrangeiros nos EUA, chegando a um máximo de 51.310 estudantes em 1979/80, mas atingindo um mínimo de 1.660 estudantes em 1998/99.

Em 2011/12 pequenos declínios foram observados no número de estudantes provenientes de muitos dos principais países de origem. O número de estudantes da Índia caiu pelo segundo ano seguido. Em 2011/12 o número de indianos diminuiu 3,5%, seguindo-se a uma queda de 1% em 2010/11. O declínio no número de indianos se deve provavelmente à expansão do setor doméstico do ensino superior no país, ao crescimento da economia indiana que oferece oportunidades de emprego aos formandos e a uma significativa desvalorização da rúpia. Outros declínios foram observados no número de estudantes taiwaneses (6,3%), japoneses (6,2%), canadenses (2,6%) e sul-coreanos (1,4%).

NÍVEL ACADÊMICO DOS ESTUDANTES INTERNACIONAIS

Os dados da edição deste ano do Open Doors refletem algumas mudanças notáveis nos padrões de matrículas dos estudantes internacionais por nível acadêmico. Pela primeira vez desde 2000/01, o número de estudantes de graduação ultrapassou as matrículas de pós-graduação, dado impulsionado em grande medida pelos estudantes de graduação vindos da China. O número destes nos EUA chegou a 74.516 em 2011/12, aumento de 30,8% em relação ao ano anterior. Um notável aumento no estudo sem diploma foi observado no número de estudantes vindos da Arábia Saudita, que aumentou 95% em relação ao ano anterior, chegando a 13.214 estudantes. A maioria destes estudantes estava matriculada em programas intensivos de língua inglesa, que apresentam um crescimento sustentado entre os estudantes sauditas que buscam um diploma, já que alguns estudantes que não receberão diplomas devem provavelmente permanecer nos EUA para se matricular em cursos de graduação.

ESTUDANTES AMERICANOS NO EXTERIOR

Em 2010/11 273.996 estudantes americanos estiveram matriculados no exterior para a obtenção de créditos acadêmicos. A proporção de crescimento entre os estudantes americanos no exterior diminuiu de ritmo em 2010/11, aumentando 1,3%, menos do que o crescimento de 3,9% observado no ano anterior. Eventos realizados em vários países hospedeiros resultaram no cancelamento de muitos programas de estudos no exterior, contribuindo para o declínio em certos destinos principais. O tsunami que atingiu o Japão em março de 2011 contribuiu para uma queda de 33% no número de estudantes americanos no país, enquanto um alerta do departamento de Estado americano em relação às visitas ao México resultou numa queda de 42% no número de americanos estudando nesse país. A Primavera Árabe de 2011 teve provavelmente um impacto no número de americanos buscando o ensino no Norte da África, principalmente no Egito, que apresentou uma queda de 43% no número de estudantes americanos. Durante o mesmo período, outros países da Ásia e da América Latina registraram um grande aumento no número de estudantes americanos, entre eles Costa Rica (15,5%), Brasil (12,5%) e Coreia do Sul (16,4%).

Nos últimos 20 anos houve uma crescente diversificação

entre os destinos procurados pelos estudantes americanos no exterior. Em 1989/90, 76,7% deles estudavam na Europa, enquanto em 2010/11 pouco mais da metade (54,6%) dos estudantes americanos escolheram a Europa como destino. Países de língua inglesa receberam apenas 21% dos estudantes americanos que foram ao exterior em 2010/11, enquanto muitos países não anglófonos viram aumentos no número de estudantes americanos, entre eles a China (aumento de 4,9%), a Índia (aumento de 11,9%) e Israel (aumento de 9,4%). Tais tendências indicam que os estudantes americanos procuram cada vez mais destinos que ofereçam diversidade linguística e cultural.

MOBILIDADE GLOBAL DOS ESTUDANTES

O crescimento do número de estudantes internacionais nos EUA resulta simultaneamente de fatores de atração direta e indireta que incentivam o estudante a escolher o país como seu destino de estudos. A qualidade, variedade, capacidade e acessibilidade das universidades americanas são fatores atraentes que fazem dos EUA um destino interessante para os estudantes internacionais. Esse é certamente o caso dos estudantes chineses, que, como resultado do crescimento da renda familiar média e da crescente demanda pelo ensino superior, estão cada vez mais ganhando mobilidade global. Da mesma maneira, os estudantes do Irã cada vez mais se matriculam em instituições americanas, apesar das restrições de visto e das barreiras financeiras específicas que eles enfrentam.

Entretanto, explicações com base no mercado para os fluxos internacionais de estudantes não revelam totalmente o que está impulsionando o crescimento da mobilidade dos estudantes com destino aos EUA. Iniciativas do governo para mandar estudantes ao exterior como maneira de reforçar suas capacidades acadêmicas e expandir seu conhecimento cultural podem ter um impacto significativo no fluxo de estudantes internacionais, como evidenciado pelo aumento no número de sauditas - precipitado pelo lançamento do Programa de Bolsas de Estudos Rei Abdullah, em 2005.

O estudo dos americanos no exterior também é afetado por uma combinação de forças de mercado e iniciativas do governo. Embora o aumento no número de americanos que buscam o ensino em destinos não tradicionais seja em parte impulsionado pelos próprios estudantes, a crescente

diversidade nos destinos de estudos é também afetada por iniciativas do governo dos EUA - como a Benjamin A. Gilman International Scholarship, que incentiva os estudantes a escolherem destinos menos tradicionais, e a "100,000 Strong" Initiative for China, que promove o ensino no exterior na China.

A crescente demanda dos estudantes pelo ensino no exterior significa que a mobilidade internacional dos estudantes vai continuar a aumentar, mas o impacto dos programas governamentais mais recentes demonstra que as iniciativas das políticas de ensino podem ser ferramentas poderosas para aumentar a mobilidade internacional e conduzir os estudantes para os países de seu interesse.

Notas das autoras: O Instituto de Ensino Internacional publica o Open Doors, levantamento estatístico da mobilidade estudantil dentro e fora dos Estados Unidos, desde 1919, e recebe o apoio do Gabinete de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA desde o início dos anos 1970. As opiniões manifestadas neste artigo são inteiramente de suas autoras. Mais informações a respeito do Open Doors podem ser encontradas no endereço <http://www.iie.org/opendoors>.

Institutos confucianos chineses - mais acadêmicos e integradores **Qiang Zha**

Qiang Zha é professor assistente da Faculdade de Pedagogia da Universidade de York, Toronto, Canadá. **E-mail:** qzha@edu.yorku.ca.

Desde a criação do primeiro Instituto Confúcio em 2004 no Usbequistão, esta iniciativa foi vista como um braço do governo chinês para a expansão do poder brando do país. Os últimos 15 anos testemunharam um crescimento fenomenal dos Institutos Confúcio em todo o mundo. No fim de 2011, 358 Institutos Confúcio e 500 Sala de Aula Confúcio tinham sido criados em 108 países - sendo 21% desses institutos e 60% dessas salas de aula localizados num só país, os Estados Unidos -, embora continuem sendo cercados pela controvérsia em muitas sociedades democráticas. Afinal, a organização responsável por tais institutos e salas de aula, o Quartel-General do

Instituto Confúcio, ou Hanban, é filiado ao Ministério da Educação do governo chinês e funciona usando recursos desse mesmo governo. É notável que, somente em 2011, o Hanban tenha gasto US\$ 164,1 milhões diretamente em projetos e atividades de todo o tipo nos Institutos Confúcio em todo o mundo. Esse número deve crescer bastante nos próximos anos. Na Conferência do Instituto Confúcio realizada recentemente em Pequim, o Hanban anunciou três novos programas de grandes dimensões que serão aplicados nos Institutos de todo o mundo. Estes incluem o Plano de Estudos Chineses Confúcio - com foco nos aspectos de pesquisa dos Institutos Confúcio, nomeação de funcionários acadêmicos permanentes em todos os Institutos, e o programa "Dia Chinês", conectando os Institutos Confúcio às suas comunidades locais.

Aparentemente, estes novos programas têm como objetivo transformar os Institutos Confúcio numa unidade acadêmica e numa parte integrante das universidades que os hospedam e das comunidades chinesas locais. O Plano de Estudos Chineses Confúcio vai liderar a função de pesquisa nos Institutos. Ele patrocina professores visitantes ligados ao Instituto que desejem desenvolver projetos de pesquisa na China por períodos de 2 semanas a 10 meses, oferece bolsas de doutorado e apoia conferências e publicações envolvendo temas relacionados aos Estudos Chineses. O esquema de nomeação dos Professores Centrais tem como objetivo criar posições acadêmicas permanentes nos Institutos que já operam há dois anos ou mais. O Professor Central deve ser contratado e remunerado como palestrante ou professor assistente de acordo com os padrões ocidentais, e o Hanban financiará seus salários e benefícios durante os primeiros cinco anos, passando então arcar com 50% desse custo nos cinco anos seguintes, sendo o restante pago pelos Institutos nos quais eles lecionem. Por fim, o programa Dia Chinês deve promover o idioma e a cultura da China bem como os Institutos Confúcio nas comunidades locais, por meio da organização de atividades temáticas regulares.

TRANSFORMAÇÃO EXIGE APOIO DE PESQUISA

Embora ainda não se saiba se estas alternativas vão funcionar no sentido de elevar o nível dos Institutos Confúcio espalhados pelo mundo, elas certamente trarão muita visi-

bilidade (e, possivelmente, uma controvérsia ainda maior) a eles, podendo abrir uma nova pauta de pesquisa. Entre tais metas, os objetivos descritos por essas iniciativas e a realidade na qual os Institutos Confúcio operam há uma série de obstáculos. Em primeiro lugar, os Institutos operam geralmente à margem dos campi que os hospedam, mal fazendo parte das funções principais - ou seja, pesquisa, ensino e serviço. Em muitos casos, eles até concorrem com a estrutura existente de Estudos Chineses e ensino do idioma chinês - ou seja, os cursos, centros e institutos pré-existentes que lidam com o conteúdo relacionado à China. As atividades de divulgação dos Institutos Confúcio muitas vezes parecem dissociadas dos esquemas e estratégias de envolvimento da comunidade das universidades hospedeiras. Neste contexto, a meta de integração nada mais é do que um desafio, exigindo o apoio à pesquisa para a descoberta da estratégia e do plano de ação mais adequados.

Para promover a integração, os Institutos Confúcio precisam se transformar, e questões como essas podem constituir obstáculos no seu caminho em busca de tal transformação: como podem os Institutos contribuir com a função e a pauta de pesquisas da universidade que os abriga? Nesse aspecto os Institutos precisam gerar sinergias com a estrutura e a pauta de pesquisa existentes nas instituições que os hospedam, e não concorrer com elas nem criar uma nova estrutura. Como os Institutos Confúcio podem contribuir com o ensino e a pesquisa (aprimoramento pedagógico) da universidade hospedeira em geral? Além de oferecer programas e cursos de ensino do chinês, os Institutos podem manobrar para demonstrar os aspectos humanistas da tradição do ensino confuciano, tornando-os disponíveis para a universidade hospedeira e apoiando sua referência e seu progresso pedagógico. Por fim, como podem os Institutos se conectarem com os esforços de envolvimento da comunidade da universidade hospedeira? Como podem contribuir com a marca da instituição que os recebe? As questões mencionadas acima podem ajudar a melhorar o nível e dar substância à pauta de pesquisa envolvendo os Institutos Confúcio, mas uma pesquisa relevante os envolvendo não pode se dar o luxo de perder de vista a diferença ou até o contraste em relação à cultura universitária.

Em todos os casos, os Institutos Confúcio envolvem

uma parceria entre uma universidade chinesa e outra não chinesa, o que inevitavelmente reúne duas culturas universitárias muito diferentes e, às vezes, pode levar a um "choque" de culturas universitárias. Como exemplo, o Hanban exige agora que todos os Institutos Confúcio progridam ao longo de seu planejamento estratégico, que muitas vezes precisa assumir a forma de planos trienais ou quinquenais. As universidades chinesas estão bastante acostumadas com esse tipo de prática. Entretanto, muitas universidades ocidentais parceiras podem não necessariamente serem capazes de acomodar tal requisito, já que o planejamento de longo prazo não faz parte da sua cultura. Em tais circunstâncias, como pode o planejamento dos Institutos Confúcio sobreviver à cultura que tradicionalmente afasta a ênfase do planejamento? Por mais que um número cada vez maior de universidades ocidentais se adaptem à cultura do planejamento, é preciso haver um esforço cuidadoso para ligar o planejamento do instituto Confúcio ao da universidade como um todo.

CONSCIÊNCIA DAS DIFERENÇAS NA CULTURA UNIVERSITÁRIA

Ainda mais importante, a parceria denota a diferença nos padrões de tomada das decisões. As universidades chinesas tendem a contar com um modelo burocrático de tomada de decisões (às vezes semelhante a um sistema político), caracterizado por uma abordagem hierarquizada e um horizonte temporal curto. Em contraste, as universidades ocidentais têm mais probabilidade de demonstrar um modelo colegiado de tomada de decisões, apresentando até algo às vezes mais semelhante à uma "anarquia organizada". As decisões muitas vezes são consensuais, o que exige muita comunicação, consulta e debate. É fundamental chamar a atenção de todos para tais diferenças na cultura universitária e nutrir cuidadosamente a parceria como uma "união com diversidade" – algo que é em si um conceito confuciano. Levando-se tudo isso em consideração, a transformação dos Institutos Confúcio, enquanto esforço acadêmico ou proposta de integração, é algo que exige não apenas recursos de apoio como também – ainda mais importante – um manuseio habilidoso das diferenças na cultura universitária com vistas à formação de um "significado intersubjetivo" partilhado. Como medida urgente,

o Hanban precisa convencer o mundo de que, com esses novos programas, o objetivo não é se valer da falta de financiamento para a sinologia e as ciências sociais nas universidades ocidentais, numa tentativa de se impor pela força e controlar o ensino do idioma e da história da China por meio dos recursos fornecidos a essas instituições vinculadas. Talvez o mais importante seja a China avançar lentamente e conquistar a confiança.

Finalmente uma política de internacionalização para o Canadá

Roopa Desai Trilokekar e Glen A. Jones

Roopa Desai Trilokekar é professora assistente da Faculdade de Pedagogia da Universidade de York, Toronto, Canadá. **Email:** roopat@edu.yorku.ca. Glen A. Jones é Diretor de Pesquisa de Ontário em Políticas e Avaliação do Ensino Pós-Secundário e professor de Ensino Superior no Instituto Ontário para Estudo em Pedagogia da Universidade de Toronto. **Email:** gjones@oise.utoronto.ca.

O Canadá não tem um ministério nacional da educação, em uma política nacional para o ensino superior e nem uma estratégia nacional para o ensino internacional. Tentativas anteriores de desenvolver uma estratégia nacional de ensino para o Canadá fracassaram, sob uma provisão federal de acordo com a qual os governos das províncias defendem com tenacidade sua responsabilidade constitucional pelo ensino – enquanto o governo federal mantém a responsabilidade pelas relações internacionais. Dado tal contexto, o anúncio feito em 2011 pelo governo federal canadense – destinando CA\$ 10 milhões para o desenvolvimento e lançamento da primeira estratégia canadense para o ensino internacional – foi um passo ousado na tentativa de reunir os diferentes envolvidos no estabelecimento de um rumo comum.

A NECESSIDADE DE UMA ESTRATÉGIA NACIONAL

Uma abordagem estratégica para o ensino internacional é crucial para se chegar à prosperidade nacional

em meio à acirrada concorrência de uma economia global do conhecimento. O ensino internacional é agora intrinsecamente ligado não apenas à política externa de um país como também a outras políticas nacionais – como o comércio, desenvolvimento econômico, trabalho, imigração, inovação e pesquisa. Assim sendo, a ausência de uma política nacional no Canadá levou a uma abordagem fragmentada e descoordenada, e o Canadá tem apenas uma pequena parcela do mercado global do ensino superior. O país atrai 5% de todos os estudantes terciários que procuram o exterior, fatia muito menor do que a de outros dos principais destinos de estudantes, como Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália, Alemanha e França.

NOVA ABORDAGEM

Os ministérios do comércio exterior e das finanças anunciaram conjuntamente a formação de uma comissão formada por seis especialistas, cuja função seria fazer recomendações para o desenvolvimento e implementação de uma estratégia voltada para o ensino internacional. A comissão submeteu seu relatório ao governo no dia 14 de agosto de 2012, após um extensivo processo de consulta em três frentes com vários grupos envolvidos. O relatório "International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity" é extenso e abrangente, oferecendo um total de 14 recomendações organizadas em torno de cinco temas principais: metas para o sucesso; coordenação de políticas para garantir uma qualidade sustentável; promoção do ensino no Canadá; investimentos, infraestrutura e apoio.

Um dos traços mais notáveis desse relatório está no fato de ele definir o ensino internacional principalmente como mobilidade dos estudantes, transmitindo uma enfática mensagem segundo a qual esta mobilidade não deve ser de mão única. Um foco central da estratégia é ao mesmo tempo atrair os mais talentosos por meio do recrutamento dos melhores e mais brilhantes estudantes de graduação e pós-graduação, e incentivar os estudantes canadenses a procurarem o exterior para desenvolver uma perspectiva global. A comissão conselheira ouviu obviamente uma ampla gama de organizações envolvidas que defenderam uma abordagem equilibrada, recomendando que o Canadá envie para o exterior 50.000 estudantes por ano – por meio de um programa de mobilidade internacional

cofinanciado pelos governos provinciais e federal, bem como pelas instituições acadêmicas.

Mas a maior parte do relatório se concentra no recrutamento e retenção dos estudantes internacionais, ênfase pouco surpreendente se levarmos em consideração a renda potencial associada à expansão do mercado canadense. O relatório recomenda que o Canadá dobre a entrada de estudantes em tempo integral, levando os 239.131 recebidos em 2011 para mais de 450.000 até 2022, com um aumento anual de 10%. De acordo com esse plano, os estudantes internacionais representariam 17,3% do total de matrículas pós-secundárias no Canadá até 2020. Esta meta parece modesta e possível de ser atingida, levando-se em consideração o crescimento nas matrículas internacionais no decorrer da última década, para o qual foi mínimo o apoio e a coordenação oferecidos pelo governo. O impacto econômico do recrutamento de estudantes internacionais é enfatizado ao longo de todo o relatório. O ensino internacional é valorizado enquanto atividade econômica, mas também é visto como uma importante "fonte" para as necessidades do mercado de trabalho canadense. Levando-se em consideração a baixa taxa de natalidade do Canadá, o desenvolvimento econômico futuro depende da imigração, e os estudantes internacionais de hoje podem muito bem se tornar os cidadãos de alta escolaridade de amanhã.

MUDANÇAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS

Por mais que o relatório esteja em sintonia com as tendências globais, chama a atenção a mudança na posição do Canadá em termos das relações de poder brando. O Canadá certa vez distinguiu-se como potência intermediária não colonial – estabelecendo a assistência internacional ao desenvolvimento como um componente central de sua política externa. Por meio do estabelecimento da Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional, o Canadá esteve entre os mais generosos doadores entre os países industrializados. Hoje, a estratégia nacional proposta identifica o Departamento de Assuntos Estrangeiros e Comércio Exterior como líder nacional da nova estratégia, ao mesmo tempo fazendo uma breve referência a esta agência. Trata-se de algo realmente indicativo das mudanças no contexto das políticas do país. O Canadá agora

enxerga o ensino internacional como um benefício para seu comércio e economia. Além disso, busca posicionar-se de maneira competitiva em relação aos demais países e almeja assumir uma posição de liderança para atrair ao Canadá os mais talentosos. O relatório recomenda um expressivo investimento em bolsas de estudos competitivas para estudantes internacionais de graduação e pós-graduação, um passo positivo no sentido de atrair os melhores e os mais brilhantes. Entretanto, trata-se de uma abordagem que pouco tem a ver com programas canadenses anteriores de bolsas de estudos destinados a estudantes de países em desenvolvimento.

QUAL SERÁ O FUTURO DESTA ESTRATÉGIA?

Levando-se em consideração as provisões do governo federal canadense, a questão da coordenação é chave para qualquer tentativa de implementação de uma política nacional, e esse é o principal ponto fraco do relatório. Embora o texto dedique atenção considerável à coordenação, a força tarefa parece lidar com a questão por meio da criação de um Conselho de Ensino Internacional e Pesquisa para orientar as políticas dos diferentes ministérios federais. O novo conselho incluiria um presidente, três vice-ministros representantes dos departamentos do governo federal, e dois vice-ministros como representantes dos governos provinciais. A estrutura afirma a importância da liderança do governo federal nesta área das políticas públicas, mas é difícil imaginar as províncias concordando em participar de uma organização que não inclua representantes de todos os dez ministérios provinciais da educação, vários dos quais já contam com estratégias para suas províncias. O Canadá está de fato diante de uma "janela de oportunidade" para aumentar sua participação no ensino internacional. Entretanto, seu futuro depende da abordagem do governo federal para o fomento de parcerias significativas com as províncias, garantindo seu compromisso com uma estratégia nacional coordenada. Será que o governo federal e as províncias estabelecerão um compromisso suficientemente sólido para trabalhar contra as tensões entre diferentes jurisdições inerentes ao sistema canadense, extremamente descentralizado? Até o momento, não houve resposta oficial do governo às orientações contidas no relatório.

Franquias universitárias avaliam opções para start-up's

David A. Stanfield

David A. Stanfield é assistente de pesquisa do Center for International Higher Education e doutorando do curso de Gestão do Ensino Superior do Boston College. **E-mail:** david.stanfield@bc.edu.

Em cada edição, o *IHE* dedica um artigo à contribuição da Equipe de Pesquisas em Ensino Trans-Fronteiras (C-BERT), sediada na Universidade Estadual de Nova York, em Albany. Mais informações sobre a C-BERT podem ser encontradas em www.globalhighered.org. Siga-nos também no Twitter: @Cross-BorderHE.

As instituições do ensino superior enfrentam uma variedade de decisões estratégicas no estabelecimento de franquias universitárias no exterior. Dez anos atrás, havia pouco que pudesse orientar esse processo decisório. Agora, a experiência obtida com a observação das primeiras tentativas proporciona alguma ajuda conforme a geração seguinte de universidades avalia as opções disponíveis. Este artigo descreve três conjuntos de decisões que podem influenciar o sucesso.

PRIMEIRA A CHEGAR VS. MERCADO ESTABELECIDO

Dizem que Deus ajuda quem cedo madruga – mas quem ri por último, ri melhor. A primeira universidade estrangeira a entrar num país ou região pode aproveitar um benefício simples e inicial. Isso é chamado de vantagem do primeiro a chegar, conceito conhecido no mundo dos negócios – de acordo com o qual uma empresa se estabelece numa posição dominante ao se fixar antecipadamente num mercado específico. Por mais que franquias universitárias internacionais que "chegaram primeiro" ainda tenham que concorrer com instituições pós-secundárias locais e com os atrativos do estudo tradicional no exterior, com frequência desfrutam de vantagens em relação às que chegam mais tarde.

Ao construir uma reputação positiva nas comunidades locais antes da chegada de outras instituições, as franquias que se estabelecem primeiro são capazes de obter um embalo duradouro que se traduz numa ajuda substancial

no recrutamento de estudantes nos anos subsequentes. A Universidade de Wollongong – que não é uma instituição especialmente reconhecida fora da Austrália – foi a primeira franquia universitária a abrir em Dubai, nos Emirados Árabes. A Wollongong se ergueu rapidamente e continua a receber um número expressivo de matrículas, apesar das mais de 20 franquias universitárias que chegaram a esse mercado desde então.

Mas algumas instituições optaram por participar de um mercado no qual outras franquias universitárias já se estabeleceram. Nesse caso, o grau de certeza é maior em se tratando da demanda pelo ensino estrangeiro. Independentemente disso, pesquisas e planejamentos bem elaborados devem informar e orientar a decisão. As instituições devem avaliar, por exemplo, a demanda pelo(s) curso(s) que elas pretendem oferecer, medir a reputação institucional entre a população de estudantes, e levar em consideração os termos propostos pelo país hospedeiro ou organização condizem com sua própria visão de longo prazo. Além disso, ao entrarem num mercado já consolidado como Dubai ou Cingapura, os administradores precisam determinar se o local já chegou a um ponto de saturação, que pode ser diferente com base no tipo de instituição, no foco dos diplomas oferecidos ou no método de ensino.

FOCO ABRANGENTE VS. FOCO ESTREITO

Um pequeno número de provedores estrangeiros de ensino desenvolveram franquias acadêmicas abrangentes que oferecem um conjunto diversificado de programas acadêmicos e cursos, estruturas administrativas sólidas e infraestrutura física substancial. Além disso, essas franquias abrangentes tendem a oferecer uma gama mais ampla de serviços acadêmicos e atividades de programação extracurricular. Os provedores em geral esperam que isto contribua para criar um ethos universitário e uma experiência estudantil semelhante aos do campus original. Com uma gama mais ampla de cursos, as franquias acadêmicas abrangentes também são vistas como um destino atraente no exterior para os estudantes do campus original.

Instituições abrangentes como a Universidade de Nova York em Abu Dhabi e o campus da Universidade de Nottingham na China dependem muito do reconhecimento global de sua marca para atrair estudantes; instituições menos

prestigiadas podem enfrentar dificuldades para recrutar um número suficiente de matriculados de acordo com esse modelo. A criação de um campus abrangente é uma tarefa complexa e cara, exigindo em geral anos de planejamento antecipado e uma prolongada fase inicial. Se algo der errado, as instituições podem enfrentar danos à sua reputação e perdas financeiras – afetando não apenas a franquia, mas também o campus original.

Outras franquias universitárias internacionais podem almejar um foco mais estreito, oferecendo um número limitado de programas de ensino, às vezes apenas um mestrado em administração de empresas ou um diploma de hotelaria. Tendem a oferecer diplomas pouco proporcionados pelas instituições locais (ou indisponíveis nelas), programas que sejam vistos como mais prestigiados ou de qualidade superior ao dos disponíveis localmente e/ou aqueles cuja demanda é alta entre a população local. A partir da perspectiva estratégica, medir a demanda por um pequeno número de diplomas é menos complicado do que a abordagem abrangente. Além disso, com custos mais baixos para a fase inicial e a necessidade de um menor número de funcionários, o processo é mais rápido e reduz o risco. Se for o caso de acrescentar a oferta de outros programas, estes são adicionados após a consolidação das propostas iniciais.

COLABORAÇÃO VS. AUTONOMIA

Dubai, Malásia, Catar, Cingapura, Coreia do Sul e outros países estão desenvolvendo hubs de ensino, nos quais é grande a concentração de franquias universitárias internacionais. Alguns hubs oferecem a oportunidade de colaboração entre as instituições. Fazer parte de um hub pode ajudar as franquias universitárias a poupar dinheiro, reduzir o tempo da fase inicial e reduzir as dificuldades por meio do compartilhamento das instalações e dos serviços aos estudantes – como moradias, refeitórios, bibliotecas e enfermarias, para citar alguns (embora o nível de cooperação varie entre os hubs). Independentemente disso, a colaboração pode permitir um controle menor e exigir certas concessões em relação a determinados padrões e expectativas. As instituições que esperam manter um rigoroso controle de qualidade ou que tentam reproduzir elementos específicos de seus campi originais podem preferir uma abordagem mais autônoma. O grau em que

uma instituição é colaborativa ou autônoma é influenciado também pela proximidade física com outras instituições e pelas expectativas formais e informais do país anfitrião ou do parceiro local.

As seis universidades americanas no hub do Catar, Cidade do Ensino, permitem que os estudantes façam matrículas cruzadas em aulas das diferentes instituições – possibilitando uma gama de opções muito mais ampla do que aquela que uma instituição poderia oferecer sozinha. Facilitar as matrículas cruzadas pode ser um benefício especialmente para as instituições que oferecem cursos de bacharelado com requisitos consideráveis de ensino geral e matérias eletivas, algo que é difícil de se manter com pequenas populações de estudantes. O estabelecimento de uma franquia universitária num hub de ensino pode resultar também em melhores oportunidades de publicidade por meio de iniciativas conjuntas de branding e recrutamento.

Os pontos negativos desse tipo de colaboração intensa incluem a óbvia ameaça da concorrência pela matrícula dos estudantes e outros recursos. Além disso, o estabelecimento de acordos de colaboração como o registro cruzado ou o compartilhamento dos serviços estudantis é algo complexo que pode exigir anos de negociações, seguidos por constantes ajustes. No Catar, durante a fase inicial da Cidade do Ensino, por exemplo, o patrocinador local construiu um edifício de artes liberais e ciências, com base na suposição de que os estudantes do campus pudessem se matricular em cursos gerais partilhados. Conforme as universidades começaram a participar do projeto, logo tornou-se claro que cada instituição tinha requisitos de ensino únicos, tornando a ideia pouco prática, ou até impossível de ser levada a cabo.

CONCLUSÃO

Conforme as franquias universitárias evoluem, a experiência adquirida e a perspectiva histórica melhoram as chances de sucesso das recém-chegadas. A reflexão a partir das questões delineadas acima vai ajudar as universidades a não terem de reinventar a roda. Entretanto, cada situação é única; portanto, as instituições precisam ter em mente que essas decisões estratégicas, como todas as demais, devem emanar de suas metas únicas e do ambiente do país anfitrião. As decisões que não envolverem um raciocínio

nuançado e contextual correm o risco de fracassar. Haverá também instâncias em que as instituições terão pouco ou nenhum poder de decisão em relação a uma ou mais dessas categorias. Algumas decisões podem, por exemplo, ser ditadas inteiramente pela regulação local ou pelos termos de uma parceria. Na realidade, o estabelecimento de uma franquia universitária não é uma ciência exata; mas decisões estratégicas sensatas e informadas podem ter um impacto significativo no sucesso do empreendimento, tanto no curto quanto no longo prazo. Franquias universitárias avaliam opções de empresas iniciantes

Novas dinâmicas do ensino superior latino-americano

José Joaquín Brunner

José Joaquín Brunner é professor da Universidad Diego Portales, em Santiago, Chile, na qual exerce o cargo de Diretor da Unesco para Políticas Comparativas de Ensino Superior.

Email: josejoaquin.brunner@gmail.com.

Em 1950 havia apenas 75 instituições do ensino superior na América Latina, em geral universidades, com 266.000 estudantes. Hoje há cerca de 3.900 universidades e cerca de 10.500 instituições não universitárias do ensino superior recebendo 20 milhões de estudantes. Além disso, enquanto nos anos 1950 menos de 2% da população com idade entre 18 e 24 anos estava matriculada no ensino terciário, em 2010 esta proporção era de 37%. Em outras palavras, o ensino superior latino-americano foi massificado, deixando para trás seu caráter minoritário e exclusivamente elitista; na Argentina, Chile, Cuba, Uruguai e Venezuela, a proporção de participação no ensino superior ultrapassou os 50% da população desta faixa etária. Esta dramática transformação está mudando nossas sociedades e trazendo consigo urgentes desafios educacionais, sociais e de políticas públicas.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO SUPERIOR DE MASSAS

O panorama é caótico, e os sistemas nacionais parecem desordenados e desorganizados. A diversidade é

a realidade dominante. Há instituições com diferentes missões, tamanhos dessemelhantes e cobertura diversa das áreas disciplinares; corpos estudantis de composições socioeconômicas distintas e capital cultural idem; funcionários com variados perfis profissionais, regimes de trabalho, estilos de treinamento e modos de ensino; variadas divisões acadêmicas do trabalho; formas distintas de governança e gestão institucionais, fontes de financiamento e arranjos funcionais; e relações com a sociedade, o estado e os participantes envolvidos. Os sistemas têm todas as características de um panorama pós-moderno – instituições híbridas, sincronismo entre alta e baixa cultura, coexistência do ensino de massa e de elite, conhecimento fluido, predomínio do curto prazo, potência do mercado, ausência de grandes narrativas e assim por diante.

Na verdade, a rápida massificação do ensino superior da América Latina é inseparável da grande maré do capitalismo global caracterizada pelas múltiplas redes e a intensificação do conhecimento em todos os setores econômicos, sociais e culturais. Partindo de uma força de trabalho com pouca escolaridade, a população economicamente ativa da América Latina tem agora em média uma instrução superior ao ensino secundário. Logo, alguns países terão um terço ou metade dos jovens empregados com ensino terciário.

PRINCÍPIOS DE ORDEM

Será que nosso ensino superior é tão caótico quanto parece ser? Isto decorre de uma falta de ordem, coordenação e liderança? Não creio que isso seja verdade. Em vez disso, observando além das aparências, podemos discernir estruturas que ordenam esses sistemas e certos padrões (não totalmente projetados, diferentes do comando e controle) de coordenação e liderança.

Três categorias diversas foram organizadas, mas de acordo com regras reconhecidas internacionalmente envolvendo propriedade, controle e financiamento. Estas são, em primeiro lugar, instituições públicas/estatais do ensino superior; em segundo, instituições privadas do ensino superior cuja propriedade, controle e financiamento estão nas mãos de pessoas ou entidades particulares, sem receber subsídios diretos do Estado. Em terceiro,

entre esses dois tipos há instituições privadas parcial ou completamente apoiadas por impostos nacionais, mas dotadas de uma estrutura privada de governança. A ordem evoluiu por meio da distribuição das matrículas e da proporção do financiamento vinda de fontes públicas ou privadas. Esses dois parâmetros definem a economia política dos sistemas.

Hoje, mais da metade das matrículas do ensino superior latino-americano está em instituições privadas – a maioria das quais não recebe do Estado subsídios públicos diretos nem regulares; cerca de 35% do total de gastos com o ensino superior vêm de fontes privadas. As matrículas e o financiamento do setor privado no Brasil, Chile, Colômbia, República Dominicana, El Salvador, Paraguai e Peru estão acima da média regional, em certos casos chegando a 50% de ambas as categorias. A combinação das forças do Estado e dos agentes privados está produzindo a massificação do ensino superior. Hoje, a América Latina é a região com a maior proporção de matrículas em instituições privadas do ensino superior e a maior proporção de financiamento proveniente de fontes privadas – especialmente os lares e o endividamento dos estudantes.

De maneira condizente com a mistura de economias políticas, a liderança e a coordenação dos sistemas nacionais estão estruturadas em torno da concorrência de mercado, da regulação do Estado e do comportamento estratégico das instituições – que é em si produto da concorrência e da regulação. A orientação, se existe, está ao alcance das mãos, com os governos participando por meio de regulamentações, incentivos e informação; enquanto as instituições em si concorrem por estudantes, funcionários acadêmicos, recursos e prestígio com base na sua posição dentro da hierarquia institucional de um dado sistema. Em resumo, o aparente caos do ensino terciário na América Latina é o resultado das condições de mercado, com a concorrência entre os fornecedores, uma estrutura estatal fraca ou passiva, oferecendo no melhor dos casos orientação por meio de regulamentações, avaliações e incentivos (alicerçados em subsídios) em vez do controle.

DESAFIOS

Dadas as circunstâncias que prevalecem na América Latina, a primeira responsabilidade dos governos (Estados)

deve ser a de orientar as forças de mercado no sentido dos objetivos do bem-estar social, alinhando o desenvolvimento do sistema com o interesse geral. O governo, com outros envolvidos no processo, deve estabelecer uma estrutura de prioridades, parâmetros e métodos. Entre os componentes o acordo deve ter como base as regras do jogo e o compromisso com uma arena igualitária; instituições capazes de regulamentar e controlar o sistema e o comportamento dos agentes; requisitos claros e vinculantes para os informes de desempenho; parâmetros e informações a respeito do volume e dos modos de financiamento estatal para esse setor com um horizonte de médio prazo.

Um papel essencial para a autoridades públicas é o de garantir a qualidade. Na América Latina, alguns pensam – equivocadamente – que tais atividades reduzem a função coordenadora do mercado, e que a qualidade é melhor representada pelas classificações de instituições do ensino superior que agem como substitutas do controle de qualidade. Diante de agudas assimetrias na informação, as autoridades públicas precisam reconhecer que, sob condições de intensa concorrência, os mercados do ensino superior costumam produzir um tipo de "corrida armamentista" que incentiva uma contínua espiral nos custos, com uma pressão cada vez mais acentuada sobre as rendas dos lares e estudantes, bem como as finanças públicas. A alocação de subsídios por parte do governo – tanto aos fornecedores (instituições) quanto à demanda (estudantes) – deve ser feita com objetivos claros e prioridades sociais, recorrendo-se a um amplo e sofisticado conjunto de instrumentos para a alocação de recursos – fundos competitivos, acordos de desempenho, fórmulas – que promovam a eficiência interna e externa e funcionem como estímulo à inovação e ao aprimoramento d qualidade.

Em relação aos sistemas e instituições do ensino superior, o desafio principal é a construção da capacidade humana envolvendo muitas questões – por exemplo, o acesso ao ensino superior; as regras de admissão e a forma com a qual diferentes instituições são escolhidas; notas e títulos; ideias e organização dos currículos; modos de ensino e métodos pedagógicos; corpo acadêmico e pessoal de ensino; e a transição do ensino superior para o trabalho e o acompanhamento dos alunos formados no mercado

de trabalho. Cada uma dessas dimensões deveria levar em consideração a diversidade de oferta, por parte das universidades ou das instituições não universitárias; se são acadêmicas-disciplinares ou técnicas-vocacionais; se são de elite ou instituições com pouca ou nenhuma seletividade etc. Os desafios são muitos, e os parágrafos seguintes identificam apenas algumas características salientes.

Em termos do acesso, a questão principal é compreender as consequências da admissão em massa. Em particular, o fato de, durante um determinado período, um número cada vez maior de estudantes vir de lares (nos três quintos mais baixos da escala) de capital econômico, social e cultural reduzido. Os testes do Programa para a Avaliação de Estudantes Internacionais mostram que uma grande proporção desses jovens não desenvolveu no ensino secundário as habilidades mínimas necessárias para a compreensão de textos, o trabalho com os números e a exposição de hipóteses com base em princípios científicos e o uso de provas. Eles muitas vezes carecem da capacidade de aprender por conta própria, requisito básico para o sucesso no ensino superior. As instituições terão de compensar tais déficits, assim como as autoridades públicas ajudam os estudantes com o auxílio econômico (bolsas de estudos, empréstimos estudantis, etc.). Se isto não ocorrer, então as taxas de abandono vão se manter no patamar estimado de 50% na região, o que representa sem dúvida um dramático desperdício de talento e também dos recursos públicos e privados gastos com essa instrução.

Diante dos requisitos para o treinamento em massa, as instituições do ensino superior (incentivadas pelas políticas do governo) devem revisar seus currículos (considerados por muitos como demasiadamente rígidos e medíocres) e a especialização prematura, com o objetivo de cultivar as habilidades socioemocionais exigidas pelas novas maneiras de organizar o trabalho e a comunicação. Esses novos arranjos vão incorporar o aprendizado digital e a educação contínua, trazendo assim um impacto para o treinamento do corpo docente e os modos de instrução.

Além disso, as instituições do ensino superior e os governos precisam enfatizar a possibilidade de obtenção de um emprego como parte do ensino, sem descartar outros aspectos cruciais do aprendizado, como os direitos

e responsabilidades dos cidadãos, a gestão individual da carreira, o pluralismo e a valorização da diversidade cultural, etc.

Em resumo, o ensino superior na América Latina entrou num novo estágio e precisa desenvolver conceitos inovadores e instrumentos para enfrentar os desafios da massificação e da universalização. Além disso, tais desafios surgem dentro de sistemas econômicos mistos nos quais os governos, mercados e instituições interagem entre si, descobrindo novos arranjos para responder às demandas e ambições sociais, que aspiram deixar para trás a pobreza, o autoritarismo, a violência e as desigualdades.

Universidade pública na Argentina: ineficiente e ineficaz?

Marcelo Rabossi

Marcelo Rabossi é professor assistente da Faculdade de Administração Pública da Universidade Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. **Email:** mrabossi@utdt.edu.

Durante a presidência de Juan Domingo Perón (1946-1955) a Argentina implementou uma política de matrículas abertas em todas as universidades públicas. Todos os candidatos donos de diplomas do ensino secundário foram admitidos. Além disso, o ensino era oferecido sem a cobrança de taxas. Como resultado desse ensino aberto a todos, seguiu-se uma explosão no número de matrículas. Por mais que ambas as medidas fossem suspendidas de tempos em tempos, principalmente quando uma nova Junta Militar assumiu o poder, o modelo foi finalmente consolidado em 1984 – determinando a dinâmica atual do fluxo de estudantes de hoje. Não surpreende que tal política tenha seu lado sombrio. Uma alarmante proporção de atrito e o baixo número de formados são o retrato de uma universidade pública ao mesmo tempo ineficiente e ineficaz.

MECANISMO DE FÁCIL ENTRADA

Atualmente, 54 universidades nacionais recebem quase 1,4 milhão de estudantes matriculados (79,5% do total de matrículas em 2010); cada universidade

tem liberdade para determinar seu próprio processo de admissão. Com diferentes tipos de cursos suplementares moldados pelas características e necessidades de cada instituição, basicamente todos os candidatos donos de diplomas secundários são admitidos. Além disso, o ensino continua sendo totalmente gratuito no nível de graduação. Assim, seguindo esta lógica, os candidatos não são desafiados a se esforçarem ao máximo, seja intelectual ou financeiramente, para conseguirem uma vaga nas instituições nacionais mais prestigiadas. Em outras palavras, independentemente de seu desempenho acadêmico, os candidatos podem se matricular em qualquer instituição pública e se aprofundar na área de estudos desejada. Entretanto, esta política permissiva de admissão tem sérias consequências.

A pesada carga de um modelo de admissão livre deve ser levada em consideração, já que a Argentina carece de um exame padronizado de conclusão para controlar a qualidade da formação recebida por aqueles que chegam ao fim do ensino secundário. Esta situação joga sobre o sistema uma pressão adicional, especialmente quando o estudante médio do ensino secundário não demonstra ter as capacidades básicas para avançar no ensino superior. De acordo com o mais recente Programa de Avaliação dos Estudantes Internacionais, em 2009 a Argentina ocupava a 58.ª posição entre os 65 países participantes, confirmando que a lacuna de desempenho entre os melhores e os piores alunos é uma das mais largas entre os países avaliados. Assim, não surpreende que apenas uma pequena parcela dos estudantes consiga concluir o ensino universitário.

UMA UNIVERSIDADE INEFICIENTE E INEFICAZ

Em média, apenas 22% de todos os estudantes das instituições nacionais obtêm seus diplomas. Em comparação, o setor privado mostra uma proporção de formados mais eficiente (35%). O custo mais elevado, tanto em termos financeiros quanto de acesso, e os programas de estudos mais bem organizados no setor privado incentivam os estudantes a buscarem seus diplomas mais rapidamente. No setor público, entretanto, é provável que uma violação das regras internas também contribua para o problema. Embora a Lei do Ensino Superior de 1995 determine que

todos os estudantes devem completar pelo menos dois cursos por ano para se manterem matriculados, na realidade é provável que 27% de todo o corpo discente não concluam nenhum curso durante o ano acadêmico. Esta proporção aumenta para 41% com base naqueles que se inscreveram em menos de 2 cursos durante o período. Não surpreende que esta "universidade permissiva" faça com que a Argentina tenha a maior proporção de matriculados no ensino terciário entre os países da América Latina. Por outro lado, a Argentina conta com apenas 2,4 universitário formados a cada 1.000 habitantes, proporção muito abaixo da observada em sistemas mais eficientes da região.

Embora em algumas universidades públicas a proporção de estudantes formados seja mais compatível com os padrões internacionais (de acordo com os quais cerca de 50% dos alunos de primeiro ano concluem o ensino universitário), outras apresentam proporções preocupantemente baixas de formandos. Na prática, em mais de um terço de todas as instituições públicas, a taxa de abandono fica acima dos 80%. Em parte, esse desempenho desigual se deve provavelmente ao fato de certas instituições serem mais seletivas na admissão de estudantes nas carreiras mais exigentes. Ao distribuir os estudantes de desempenho mais baixo entre os programas acadêmicos menos exigentes, algumas universidades conseguiram reduzir a proporção de abandono. Além disso, alguns cursos suplementares se mostraram eficientes, especialmente nas turmas menores, que proporcionam mais contato entre aluno e professor. Algumas instituições públicas estão expandindo o número de programas mais curtos para aumentar o número de formandos. Nesse sentido, tendem a se comportar como instituições não universitárias para remediar o dilema do abandono.

A NÃO UNIVERSIDADE EFICIENTE COMO PARTE DA SOLUÇÃO

Em comparação, uma proporção cada vez maior de estudantes agora se matricula em instituições não universitárias, fenômeno que reduziu o drama nacional da baixa taxa de formandos. Tais institutos oferecem cursos de dois ou três anos em áreas como tecnologia da web e ensino técnico. Além disso, são responsáveis pela formação de mais de 70% de todos os professores dos níveis primário

e secundário. Também provaram ser mais eficientes do que a universidade nacional.

Esses institutos terciários recebem 691.000 estudantes, ou 30% de todos os matriculados no ensino pós-secundário, mas produzem um número de formandos quase igual ao das universidades. Quando essas instituições são incluídas no cálculo, a Argentina se mostra mais eficiente na produção de capital humano. Os institutos terciários de fato fazem com que a proporção de formandos pelo sistema argentino do ensino superior seja equivalente à dos países vizinhos.

A taxa de eficiência mais alta dos institutos terciários é fruto de fatores acadêmicos e organizacionais. Em primeiro lugar, os programas acadêmicos são mais curtos e exigem menos preparação prévia. Em segundo, ao oferecerem turmas menores do que as universidades, os institutos possibilitam uma interação mais próxima entre professores e alunos. Além disso, as instituições terciárias foram concebidas como extensão das escolas secundárias. Nesse sentido, oferecem um "ambiente mais amistoso", exigindo menos ajustes por parte do aluno para que alcance o sucesso.

CONCLUSÃO

Embora a universidade nacional argentina se orgulhe da igualdade social do seu processo de admissão, ela se mostra ao mesmo tempo ineficiente (a julgar pela alta taxa de atrito) e ineficaz (por causa da baixa proporção de formandos em relação aos demais países da região) na produção de capital humano. Mesmo sem requisitos de admissão e sem cobrar taxas de ensino, existe na verdade uma forte seletividade evidente na progressão do primeiro ano para os anos subsequentes na maioria dos programas de ensino que oferecem diplomas. Se a Argentina quiser de fato atingir o objetivo de um sistema pós-secundário socialmente justo e igualitário, a política de ensino superior deve ser redefinida. Além da necessidade urgente de reforma no nível secundário para melhor preparar os alunos para o estudo pós-secundário, os institutos terciários e as universidades precisam atuar como entidades complementares. O objetivo deve ser chegar a uma articulação melhor entre os dois tipos de instituição (atualmente inexistente), ajudando os estudantes menos preparados

a fazer uma transição tranquila do ensino secundário para o terciário, oferecendo-lhes mais alternativas.

América Central: o valor da cooperação acadêmica internacional

Nanette Svenson

Nanette Svenson é professora adjunta do Centro Payson para o Desenvolvimento Internacional da Universidade Tulane, Nova Orleans, Louisiana. **Email:** nanette.svenson@gmail.com.

Como muitas pequenas regiões em desenvolvimento, a América Central traz uma contribuição mínima para as iniciativas mundiais de pesquisa. Ela responde por menos de 0,05% da pesquisa e desenvolvimento mundiais e por apenas 0,07% de todas as publicações no Índice de Citações Científicas. Por mais que isto possa fazer com que os avanços científicos e tecnológicos centro-americanos pareçam não merecer um estudo aprofundado, a verdade é bem diferente disso, pois o progresso nesta frente vai provavelmente determinar a extensão do desenvolvimento da região nas próximas décadas.

Sete países formam o subcontinente localizado entre México e Colômbia: Belize, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua e Panamá. Todos são diferentes sob muitos aspectos, mas se enquadram na categoria de "renda média" do Banco Mundial correspondente aos países em desenvolvimento. Assim, apesar de apresentar uma taxa de pobreza de 40%, a América Central não é pobre o bastante para ser candidata à parcela mais expressiva do auxílio dos doadores. Não é grande nem rica o bastante para gerar internamente o crescimento científico necessário para impulsionar o desenvolvimento. É interessante notar que mais da metade das economias do mundo se enquadram nessa mesma categoria intermediária – quase o dobro do número de países nas fatias de renda alta e renda baixa. Assim, as circunstâncias que envolvem a América Central, especialmente no que tange sua participação na exploração científica global, não são únicas. A cooperação acadêmica internacional oferece meios poderosos de atender a esta preocupação e superar algumas das lacunas existentes.

OBSTÁCULOS

A América Central enfrenta numerosos desafios ao desenvolvimento de sua capacidade de pesquisa. O número de matrículas no ensino superior aumentou nos últimos anos – graças à proliferação das universidades privadas e a vários incentivos financeiros ao mercado de trabalho – chegando à média de participação de 25% da população da faixa etária correspondente à universidade; entretanto, estima-se que a proporção de alunos que concluem os cursos seja bem mais baixa do que isto, talvez menos da metade. Com a exceção da Costa Rica, a qualidade também é questionável. Nenhuma universidade centro-americana aparece nas classificações internacionais; o investimento público no ensino está abaixo da média de 5% do PIB da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico; poucos professores têm diplomas avançados; os mecanismos de controle de qualidade estão melhorando, mas continuam sendo insuficientes; e os currículos são em geral desatualizados, demasiadamente teóricos e inaplicáveis ao trabalho no setor produtivo.

Além disso, a região investe pouco na pesquisa científica. Diferentemente das regiões industrializadas, 70% do investimento é público, dispondo de pouco ou nenhum apoio do setor privado. Isto representa uma limitação considerável, pois os governos já lutam para prover o orçamento das despesas fundamentais com a saúde e o ensino – restando pouquíssimo para a atividade científica e tecnológica. Conseqüentemente, a pesquisa é vista como um luxo, a maioria dos responsáveis pelas políticas públicas pouco sabe do retorno potencial proporcionado por tal atividade, e a América Central se vê com uma das mais baixas taxas de investimento em pesquisa e desenvolvimento de todo o mundo. Os esforços de institucionalização também são fracos, o que prejudica a sustentabilidade dos programas de pesquisa. Por fim, a região opera principalmente em espanhol. Isto facilita a cooperação com a América Latina, mas impede a cooperação com a América do Norte, Europa, Oceania e Ásia, onde ocorre a maior parte da exploração científica e de onde vem o maior número de publicações do setor.

Mesmo com esses obstáculos, a América Central tem algo a oferecer à comunidade científica global. Seus recursos naturais, sua tradição indígena e histórica importância

migratória, entre outras características, fazem da região um alvo de estudos. sua proximidade com a América do Norte, a relativa estabilidade político-econômica e a base alfabetizada de capital humano contribuem para a existência de uma plataforma operacional. Valer-se desses bens para trazer o ensino ao nível do desenvolvimento de uma capacidade científica significativa é o próximo passo.

INICIATIVAS PROMISSORAS

A cooperação acadêmica internacional pode fazer muito para aumentar os orçamentos de pesquisa científica e ajudar no incremento da capacidade. Na verdade, o financiamento internacional responde atualmente a quase 20% do gasto científico da América Central. Nesse aspecto uma das áreas mais promissoras é a dos programas liderados pelas universidades transfronteiras e pelos institutos de pesquisa. Alguns desses foram criados nas últimas décadas e começam a produzir importantes dividendos. Isto é especialmente verdadeiro nos locais em que as sinergias coletivas foram desenvolvidas em torno de áreas de interesse regional comum – como agricultura, gestão ambiental e saúde.

O Centro de Ensino Superior e Pesquisa em Agricultura Tropical (CATIE) da Costa Rica é um exemplo desse tipo. Criado 60 anos atrás por meio do Instituto Interamericano de Cooperação e Agricultura e hoje sustentado pelo Banco Mundial e outros doadores internacionais, o CATIE é um centro regional de pesquisa e ensino com foco na agricultura e na gestão de recursos naturais. Já formou mais de 2.000 estudantes, opera mais de 100 projetos de pesquisa, emprega professores e pesquisadores de 25 países e produz numerosas publicações em inglês e espanhol.

Outros exemplos semelhantes ao CATIE incluem o Instituto Smithsonian de Pesquisa Tropical dos EUA no Panamá; a Universidade para a Paz das Nações Unidas, na Costa Rica; o Instituto de Nutrição da Organização Panamericana de Saúde para a América Central e o Panamá na Guatemala; e a Escola Latino-Americana de Ciências Sociais, mantida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com programas em toda a região – incluindo Costa Rica, Guatemala, El Salvador e Panamá. Todas essas iniciativas criam hubs regionais para a geração de conhecimento especializado, ensino, pesquisa

e inovação em áreas fundamentais para o desenvolvimento da América Central. Por poderem se valer da capacidade e do financiamento internacional para a pesquisa científica, além de poderem incorporar participantes regionais e estudantes, eles vão continuar a avançar oportunidades para a transferência de conhecimento.

AVANÇANDO

Nos níveis regional e nacional, os governos centro-americanos precisam contribuir de maneira mais consistente e efetiva com tais iniciativas. Reforçar as entidades nacionais responsáveis pela inovação científica é essencial, assim como oferecer métodos de monitoramento e aviação para a produção de dados relativos à atividade científica em desenvolvimento. A Costa Rica é o país da região que mais avançou nesse sentido, seguida por Panamá e Guatemala, mas ainda há muito a ser feito em todos os países. O estabelecimento de alvos mais estratégicos para o desenvolvimento de capacidades científicas e tecnológicas mais específicas e a associação das metas de desenvolvimento com a construção da capacidade científica também são importantes para melhor identificar as prioridades na hora de destinar os recursos.

As universidades centro-americanas também precisam fazer mais para que o processo se aprofunde. Mesmo com seus recursos limitados, o alinhamento dos currículos de pós-graduação com métodos de pesquisa que melhor reflitam os princípios de Frascati, usados como parâmetro global em outras regiões, representaria um sólido primeiro passo nesta direção. O reforço das habilidades de língua inglesa complementar tal esforço. Essas duas iniciativas ajudariam a preparar o corpo docente e os estudantes para o envolvimento e a participação em parcerias internacionais de pesquisa. Instigar mais programas de cooperação acadêmica como os descritos acima estimularia o aprendizado acadêmico na região e daria às universidades mais influência diante dos governos nacionais na busca pelo aumento nos orçamentos de pesquisa.

O desenvolvimento da capacidade tecnológica e científica da América Central é uma tarefa desafiadora. Independentemente disso, há recursos e modelos disponíveis para facilitá-la, e o progresso é observado em áreas isoladas. Tais avanços devem ser cultivados e expandidos. A melhor utili-

zação da capacidade científica e tecnológica internacional para fazer avançar as metas regionais de desenvolvimento é algo que pode beneficiar muito os países da América Central. Pode também inspirar países de renda média que enfrentam desafios semelhantes em outras regiões em desenvolvimento a fazerem o mesmo.

Concorrência por matrículas, credenciamento e mercados público e privado no México

Juan Carlos Silas Casillas

Juan Carlos Silas Casillas é professor da ITESO, Universidade Jesuíta de Guadalajara, México. **Email:** silasjc@iteso.mx.

OIHE publica ocasionalmente artigos do PROHE, Programa de Pesquisas no Ensino Superior, cujo centro fica na Universidade de Albany. Ver <http://www.albany.edu/>.

Depois de décadas nas quais o México apresentou um robusto crescimento privado e diversificação institucional, o novo século começou com mais complexidade. Padrões cambiantes entre o setor público e privado e dentro dos mesmos no ensino superior trouxeram entre outras coisas uma intensa concorrência de mercado no recrutamento de estudantes.

O credenciamento assumiu um papel de importância cada vez maior enquanto símbolo da legitimidade institucional, já que é uma tarefa que cabe a agências independentes que sublinham a coesão do curso ou a solidez da estrutura acadêmica com base nos processos pré-definidos. O credenciamento é visto como sinônimo de qualidade.

A batalha pela participação no mercado e o papel que corresponde ao credenciamento é travada ao longo de um espectro amplo do sistema – instituições públicas privadas de perfil intermediário. Tais instituições precisam lutar pelos estudantes que nelas se matriculam sob pressão cada vez mais intensa. Isto em geral deixa de lado as instituições de elite, para as quais a demanda é sempre alta, atraindo os candidatos mais privilegiados sem a necessidade de se legitimarem ainda mais. Além disso, instituições que

"absorvem a demanda", que simplesmente dependem desta demanda, continuam a oferecer um ensino superior excelente; portanto, tais instituições precisam de pouco esforço para recrutar estudantes. Mas as instituições públicas e de perfil intermediário que precisam disputar os estudantes interessados constituem a parte principal do sistema. Tais matrículas são em geral provenientes da classe média baixa, muitas vezes de estudantes da primeira ou segunda geração, e quase sempre com a meta de entrar para o mercado de trabalho num nível elevado. Tanto as instituições privadas quanto as públicas disputam essencialmente o mesmo conjunto de estudantes.

Esta situação algo inesperada de intensa concorrência parece ter resultado de duas causas principais. Uma delas é a expansão dos esforços de controle de qualidade do Ministério da Educação. Como ocorreu em outros países, a preocupação com a observação de padrões mínimos de qualidade aumentou durante décadas em meio ao aumento acentuado no número de matrículas e à proliferação de cursos e instituições. O governo percebe que a dinâmica de mercado favorecida por ele exige regulamentação. A outra causa está no crescimento das expectativas impulsionadas pelo consumidor. Os frequentadores das faculdades e suas famílias percebem cada vez mais que não podem simplesmente depender de todas as instituições, que ofereceriam experiências de aprendizado e diplomas que produzissem os resultados esperados no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O credenciamento é uma resposta lógica às pressões vindas tanto do governo quanto dos estudantes interessados.

UM NÚMERO IMENSO DE OPÇÕES DE CURSOS

Acrescente ansiedade do consumidor é exacerbada pela proliferação desenfreada de cursos. Não se trata apenas do número de cursos, mas da impossibilidade de estabelecer distinções entre alternativas cujo nome é essencialmente o mesmo. Basta ver os dados relativos às matrículas e aos cursos oferecidos em muitas áreas de licenciatura (o primeiro diploma universitário) para perceber que há na maioria das instituições públicas e privadas semelhanças no currículo e na forma de recrutamento, apesar das diferenças óbvias em seu financiamento e infraestrutura. Tais programas tendem

amirar no setor econômico dos serviços, com sua demanda cada vez maior por formandos treinados em universidades.

Pode parecer contrário à lógica que as universidades públicas disputem participação de mercado e pensem no recrutamento com base nas necessidades do mercado de trabalho. Afinal, a ideia tradicional no México e na América Latina é a de que as instituições deveriam treinar profissionais em áreas diversas do conhecimento e, assim, atender às necessidades da sociedade e do desenvolvimento nacional. A concorrência e a publicidade não eram essenciais em tal concepção. Por que as instituições públicas deveriam desperdiçar seu tempo criando novos e atraentes nomes para cursos tradicionais e se esforçar para apresentar seus cursos como inovadores em termos de conteúdo e técnica de ensino? Boa parte da resposta está na intensidade do desafio apresentado pelas instituições privadas de perfil intermediário. As universidades públicas não são recipientes relaxados de um conjunto de estudantes ansiosos e pouco questionadores. Instituições públicas de reputação sólida – como a ITSON, no estado de Sonora – colocam anúncios nos jornais; e a grande universidade estadual de Jalisco – Universidad de Guadalajara – mantém balcões de informações nos shopping centers. Não são apenas as instituições privadas e empreendedoras que distribuem "lembranças" nas feiras de recrutamento ou nos balcões nos shoppings.

CRENCIAMENTO E MERCADO

Tais ofertas de cursos e peças de divulgação publicitária são consideradas um exagero por muitos estudantes e suas famílias. A avalanche de informações causa confusão naqueles que buscam ansiosamente uma base racional para suas escolhas. Nesse ambiente, as famílias tomam decisões com base em três elementos (além da localização): (1) a imagem de mercado, material de divulgação, presença na mídia e outras manifestações do marketing; (2) preço, incluindo as ofertas especiais e os pagamentos parcelados ou mensais; e (3) o uso do credenciamento como sinal de qualidade e elemento de legitimação.

Esse terceiro elemento parece crucial no confuso cenário desde que o Ministério da Educação modificou seu papel, de provedor de acesso para o de avaliador, que condena o desempenho fraco e premia o bom desempenho. O

ministério tem feito da qualidade sua principal meta, e o credenciamento tem sido usado como a maneira autêntica de provar que a qualidade foi alcançada (ou, ao menos, que a instituição está se esforçando para alcançá-la). É compreensível que as instituições privadas de perfil intermediário e também as públicas estejam envolvidas nesta "concorrência pelo credenciamento" - no caso das universidades públicas, para provar a continuidade do seu valor; no caso das privadas, a ideia é se mostrarem como uma opção confiável. As instituições de elite, concentradas nos estudantes privilegiados, também buscam o credenciamento, mas não por causa de suas estratégias de marketing; as instituições que absorvem a demanda não fazem (talvez por não poderem) do credenciamento um de seus principais objetivos.

O papel do credenciamento parece ser crucial para as instituições públicas e para as instituições privadas de perfil intermediário – não apenas para alcançarem níveis mais altos de desempenho, mas também para se apresentarem como legitimadas por uma autoridade externa. Mas o processo de credenciamento não envolve um caminho claro e único. Tanto as instituições quanto os programas podem buscar o credenciamento, concedido por diferentes autoridades: agências americanas de credenciamento, a federação nacional de instituições privadas, a associação natural das universidades, ou uma série de associações profissionais. Podem buscá-lo por meio de diferentes conjuntos de qualidades básicas, táticas de venda e persuasão, pela cópia de programas credenciados ou pela inovação. O que essas instituições não podem fazer é ignorar a pressão cada vez maior para venderem seus produtos num ambiente de mercado público-privado no qual a concorrência é cada vez mais acirrada.

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