

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Publicação trimestral do Center for International Higher Education/
Boston College - número 75

TEMAS INTERNACIONAIS

- IDEAL EM ESTRATÉGIAS DE SOFT POWER, ENSINO SUPERIOR É NOVA ARMA DIPLOMÁTICA** Patti McGill Peterson pg54
- CORRUPÇÃO ACADÊMICA COLOCA ENSINO SUPERIOR EM RISCO** Stephen P. Heyneman pg56
- CURSOS MASSIVOS ABERTOS ONLINE TÊM UM ASPECTO NEOCOLONIALISTA** Philip G. Altbach pg59
- CLASSIFICAR SISTEMAS UNIVERSITÁRIOS É MAIS ÚTIL DO QUE PRODUIR RANKINGS DE INSTITUIÇÕES ISOLADAS** Benoît Millot pg62
- AVALIAÇÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL ENVOLVE PLANEJAMENTO E EQUIPES INTRA-INSTITUCIONAIS** Darla K. Deardorff pg64
- RÚSSIA COLOCA ABERTURA DE MERCADO EDUCACIONAL NA PAUTA DA APEC** Christopher Ziguras pg67

CHINA: INGLÊS E A 'CORRIDA POR CÉREBROS'

- CHINA PLANEJA REDUZIR EXIGÊNCIA DE INGLÊS EM SEU VESTIBULAR NACIONAL** Yang Rui pg70
- A FEBRE DO INGLÊS NA CHINA CHEGOU A UMA ENCRUZILHADA** Wang Xiaoyang e Li Yangyang pg73
- BUROCRACIA E CULTURA DO COMPADRIO NA CHINA MINAM ESTRATÉGIA DO PAÍS PARA ATRAIR DE VOLTA SEUS MAIORES TALENTOS** Qiang Zha pg75

FLUXO INTERNACIONAL DE ESTUDANTES

- SISTEMAS DE PONTUAÇÃO E FLUXO INTERNACIONAL DE ESTUDANTES** Jing Li pg78
- ALEMANHA FIXA METAS AMBICIOSAS DE ENVIO DE ESTUDANTES AO EXTERIOR** Jan Kercher e Nicole Rohde pg81
- POLÍTICAS DE IMIGRAÇÃO DO CANADÁ PARA ATRAIR ESTUDANTES INTERNACIONAIS** Anita Gopal pg83

ÁFRICA: GARANTIA DE QUALIDADE E REGULAÇÃO

- TENDÊNCIAS NA REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA ÁFRICA SUBSAARIANA** A. B. K. Kasozi pg85
- GARANTIA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA EM GANA** Linda Tsevi pg88

FOCO NA UCRÂNIA

- INOVAÇÃO NO EXAME INDEPENDENTE EXTERNO DA UCRÂNIA** Eduard Klein pg91
- INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UCRÂNIA PÓS-SOVIÉTICA** Valentyna Kushnarenko e Sonja Knutson pg94

Ideal em estratégias de soft power, ensino superior é nova arma diplomática

Programa Fulbright, patrocinado pelo Departamento de Estado dos EUA, é um excelente exemplo de diplomacia pública promovida por meio da educação. Autoridades do governo americano muitas vezes o citam como um dos grandes patrimônios diplomáticos do país.

Patti McGill Peterson

Conselheira presidencial para internacionalização e engajamento global do American Council on Education, Washington DC.
E-mail: PPeterson@acenet.edu

A diplomacia – ou a arte das relações internacionais – já foi arena exclusiva de chefes de Estado ou seus representantes designados. Ao longo do século passado, seus parâmetros expandiram-se para incluir o conceito de “diplomacia pública”, um termo que abrange as ações de uma ampla gama de atores e atividades destinadas a promover relações favoráveis entre as nações.

Na prática da diplomacia, bem como da dominação, os países têm ampliado seus interesses nacionais através da educação. Ela desempenhou um papel central na longa história do colonialismo, por aqueles que desejavam influenciar as populações locais. Na era pós-colonial, a educação ainda desempenha um papel importante no avanço da influência nacional.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E SOFT POWER

Em anos mais recentes, o papel da educação e intercâmbio acadêmico na construção de relações internacionais tem sido caracterizado pelo termo de “soft power”. Ao invés de empregar a força, o “poder brando” é dependente da força de ideias e cultura, para influenciar a amizade e boa disposição dos outros. O ensino superior é um veículo ideal para o poder brando.

O Programa Fulbright – patrocinado pelo Departamento de Estado dos EUA – é um excelente exemplo de diplomacia pública promovida por meio da educação superior. Seu objetivo principal é promover a compreensão mútua entre povos e nações, e sempre foi um mix de *soft power* gerado tanto por governo quanto por indivíduos. O programa reivindica ter patrocinado e articulado o maior movimento de estudantes e estudiosos de todo o mundo. Autoridades do governo muitas vezes o citam como um dos grandes patrimônios diplomáticos dos Estados Unidos. Os cidadãos e os líderes de outros países que participaram do Fulbright frequentemente proclamam familiaridade e afeição pelos Estados Unidos e seu povo por causa de sua experiência no programa – um resultado que gera boa vontade em relação aos EUA no exterior.

Ainda que o Fulbright não tenha sido replicado por outros países com a mesma magnitude, há esforços bem organizados para estender a diplomacia nacional por intermédio da educação. O British Council é um excelente exemplo. Com escritórios ao redor do mundo, às vezes operando como uma afiliada das embaixadas britânicas, o British Council se descreve como organização internacional do Reino Unido para oportunidades educacionais e relações culturais. À semelhança do modelo Fulbright, oferece bolsas de estudo no Reino Unido e patrocina intercâmbios educacionais entre instituições de ensino superior de lá e outros países.

O Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akademischer Austausch Dienst, DAAD) desempenha um papel semelhante, mas menos abrangente. É de se ressaltar que países não ocidentais têm seguido a mesma trilha diplomática. A China implantou sua própria marca de diplomacia educacional em 2004. Seus Institutos Confúcio foram concebidos para promover a língua e cultu-

ra chinesas no exterior. Até 2011, havia 353 Institutos Confúcio em 104 países e regiões.

DIPLOMACIA OU HEGEMONIA

Relações de *soft power*, preenchidas por uma espécie de “egoísmo esclarecido”, muitas vezes sinalizam relações desiguais. Essa questão foi levantada em especial no que diz respeito à cooperação Leste-Oeste e Norte-Sul. Dada a demanda por ensino superior nos países em desenvolvimento, tais nações não estão dispostas a desencorajar aquelas que desejam ajudar, quer por meio de bolsas de estudo ou de assistência para a formação de instituições. No melhor dos mundos possíveis, essas ofertas podem engendrar desenvolvimento para o país receptor, como forma de desenvolver capital humano. No entanto, os países que são os destinatários da diplomacia educacional precisam compreender as motivações daqueles que desejam construir relacionamentos.

À medida que entramos num período de engajamento global acelerado, a diplomacia educacional de país para país está sendo ultrapassada por relações instituição-a-instituição e por uma ampla gama de atores. Isso faz o cenário diplomático-educacional ainda mais complicado para aqueles na ponta receptora. Também significa que os governos não são os atores principais. Enquanto os governos podem encarar as atividades transfronteiras de faculdades e universidades como uma parte importante de seus esforços diplomáticos, as instituições estão operando cada vez mais além da soberania nacional, com base em suas próprias estratégias e motivações.

ALÉM DA SOBERANIA NACIONAL

Um relatório sobre engajamento global do ensino superior produzido pelo Conselho Americano de Educação mostra instituições agindo simultaneamente em termos de concorrência e de cooperação. O texto não con-

testa o papel do ensino superior na diplomacia pública, mas dá mais foco à necessidade de faculdades e universidades desenvolverem suas próprias estratégias de engajamento. Isso pode levar a relações e negociações diretas, e não apenas com instituições de ensino fora dos Estados Unidos, mas também com os próprios governos. Quando os reitores de universidades americanas viajam para Índia, China ou quaisquer outros países, muitas vezes se reúnem com representantes dos governos como parte de seus esforços para constituir relações acadêmicas com esses países.

Quando os acordos de cooperação acadêmica são assinados por reitores de universidades, o palco da cerimônia e as formalidades trazem toda a pompa de um acordo internacional. A assinatura, como em todos os tratados, representa fundamento significativo lançado por representantes institucionais. O momento de celebração nem sempre é seguido por relações sustentáveis, e as expectativas são muitas vezes frustradas por profundas decepções. Os resultados ruins podem ter um impacto negativo sobre as relações institucionais e nacionais, ainda que no segundo caso possa ser uma consequência não intencional.

Ainda que faculdades e universidades sejam evidentemente obrigadas a se adequar às leis nacionais e, seguindo a melhor prática prudencial, devam estar totalmente à par dos costumes locais, elas operam principalmente em seu próprio benefício quando os acordos são assinados. Nessa dimensão, estão se movendo para além da soberania, mas ainda podem ser consideradas como representantes da nação de origem. Para esta via de diplomacia pública, é extremamente importante, assim como nas negociações diplomáticas oficiais, que as instituições desenvolvam protocolos que reconheçam todos os detalhes, promessas e expectativas que são críticas para ambas as partes antes de assinar. E quando desdobra-

mentos inesperados causarem tensões, será igualmente importante ter maneiras previstas para julgar essas questões.

DIPLOMACIA SÓLIDA PARA RELACIONAMENTOS FORTES

Seria seguro dizer que, na maioria dos *cases* de diplomacia educacional, há motivos mistos para a procura de uma aliança. A busca de estudantes pagantes é uma razão principal para a maior atividade transfronteiras. Instituições e governos de países com nível superior bem desenvolvido estão criando iniciativas para receber estudantes de países em desenvolvimento. Algumas universidades de ensino menos desenvolvido buscam relacionamentos com outras instituições vistas como “de prestígio”, para aumentar suas chances de subir degraus nos rankings globais.

Para além dessas motivações mais estreitas, muitas instituições estão desenvolvendo estratégias de internacionalização mais amplas, para buscar acordos de cooperação que as definam como “instituições globais”. Podem querer buscar uma variedade de objetivos por meio do engajamento internacional – enriquecer seus programas acadêmicos, ampliar a base de conhecimento e a experiência de seus alunos, abrigar um corpo discente e docente mais diverso, proporcionar mais oportunidades para que seus professores se vinculem a redes internacionais de pesquisa, e, finalmente, para desenvolver um amplo espectro de atividade conjunta que irá beneficiar ambos os parceiros. Como em todas as relações sustentáveis, o caráter de cada parceiro e do arcabouço ético em que operam são igualmente importantes. Países e instituições envolvidas em diplomacia educacional têm uma obrigação de considerar os benefícios não apenas para si, mas também para seus parceiros, no melhor espírito de relações internacionais e de internacionalização do ensino superior. Se bem feito, vai ser uma maré crescente levantando todas as naus.

Corrupção acadêmica coloca ensino superior em risco

Qualquer universidade, em qualquer cultura, que tem ambições de se tornar de classe mundial é obrigada a erigir uma infraestrutura ética. Isso pode exigir uma mudança de atitude por parte de muitos reitores, de um modo de autoproteção e negação para um modo de transparência e engajamento ativo, mesmo quando a evidência é perturbadora ou dolorosa.

Stephen P. Heyneman

Professor de política internacional de educação na
Universidade de Vanderbilt, Nashville, Tennessee.
E-mail: s.heyne@vanderbilt.edu

A competição por recursos e fama coloca pressão sobre as instituições de ensino superior. Instituições mais fracas são mais propensas à corrupção. Em alguns casos, a corrupção invadiu sistemas universitários e ameaça a reputação de resultados de pesquisa e de diplomas. Nos casos em que isso ocorreu, a corrupção reduziu a taxa de retorno econômico individual e social sobre os investimentos em ensino superior. Alguns países têm amealhado a marca da desonestidade acadêmica, levantando questionamento sobre todos os seus formandos e todas as suas instituições.

A corrupção pode surgir na fase inicial de recrutamento e admissão. Os alunos podem sentir que têm que pagar um “preço oculto” para ser admitidos a um curso de universidade particular. Alguns pagam subornos como uma apólice de seguro, porque não querem ficar para trás por não pagá-lo.

Fraudes financeiras continuam a ser um grande desafio. As reduções no financiamento público têm afetado sistemas de controle interno para evitar fraudes. Como cada faculdade pode ter centros de custos separados, o acompanhamento financeiro pode ser difícil. Também não é fácil monitorar as associações discentes que lidam com dinheiro separadamente da administração da universidade.

Diretamente relacionado à internet, o acesso ao ensino superior pode ser minado por uma avalanche das chamadas fábricas de diplomas – são milhares delas, localizadas em todas as regiões. Há uma página da Wikipédia que lista animais domésticos que ganharam diplomas. Como se pode reconhecer uma fábrica de diplomas? Elas costumam prometer um título em pouco tempo e baixo custo; dão créditos acadêmicos para experiências não acadêmicas; seus sites, muitas vezes listam como seus endereços apenas caixas postais. Da mesma forma, há falsas agências de acreditação, prometendo avaliações rápidas e acreditação permanente.

Programas educativos transfronteiras levantam questões em três áreas: o reconhecimento de diplomas, o uso de agentes de recrutamento para “encorajar” estudantes internacionais e o estabelecimento de programas no exterior por instituições de reputação duvidosa. Por outro lado, assim como as atividades transfronteiras levantam novos riscos de corrupção, também podem ser um indutor de integridade. A prestação internacional de ensino superior de excelência pode oferecer uma rara oportunidade para estudantes e instituições locais observarem como uma instituição livre de corrupção opera.

Para atrair alunos, instituições podem exagerar no relato de sucesso profissional de seus egressos – um problema típico de instituições com fins lucrativos e de determinados programas profissionalizantes de baixa qualidade. Integridade acadêmica consiste em honestidade, confiança, respeito, justiça e res-

ponsabilidade e é fundamental para a reputação das instituições acadêmicas. A falta de integridade inclui a prática de plágio, fraude, uso não autorizado do trabalho alheio, pagamento por citações, falsificação de dados, deturpação de registros e publicação fraudulenta. Também inclui o pagamento de notas com presentes, dinheiro ou favores sexuais [sic; no original: “It also includes paying for grades with gifts, money, or sexual favors”].

ÁREAS QUE NECESSITAM DE DISCUSSÃO CUIDADOSA

Limites de definição. Alguns sugerem que a má gestão de uma universidade é sinal de corrupção. Mas ineficiência, concentração de poder, lentidão na tomada de decisões e relutância em compartilhar informações não são sinais de corrupção. Alguns também podem confundir a busca de fontes não tradicionais de renda com corrupção – não é.

Diferenças nos níveis de corrupção. Há casos de corrupção em todos os países, mas isso não quer dizer que a corrupção é distribuída de forma idêntica. Em algumas circunstâncias, é endêmica, afetando todo o sistema; em outros casos, é ocasional. Em algumas circunstâncias, é de natureza financeira; em outros, tende a centrar-se em transgressões profissionais, tais como plágio. Onde os estudantes internacionais pretende estudar é relevante. Em geral, os alunos agem para evitar os lugares onde a corrupção é desenfreada e preferem estudar onde é menor.

Diferenças entre a corrupção institucional e individual. Causas e soluções precisam ser diferenciadas. Corrupção institucional – fraude financeira, aquisição ilegal de bens e serviços, evasão fiscal – são problemas que podem ser tratados por meio da aplicação da legislação. A corrupção individual – incluindo comportamento impróprio de professores, trapaças em exames, plágio, falsificação de resultados de pesquisa – constitui transgressões dos códigos de conduta profissional. No primeiro caso, o controle principal é pela lei, no Judiciário. No segundo, o controle é in-

terno à universidade. A legislação não deve tentar incluir sanções à corrupção acadêmica individual, seja de aluno, seja de docente.

O AMBIENTE E A CORRUPÇÃO

Embora a competição por receitas imponha grande pressão sobre o professorado, evidentemente que é insuficiente usar essa circunstância como desculpa para se envolver em práticas corruptas. Nem, claro, é suficiente para sugerir que, porque o comportamento corrupto é comum, a própria participação individual pode ser desculpada. Mesmo em ambientes em que a corrupção é praticamente universal existem “resistentes” à corrupção.

AS MEDIDAS DE COMBATE À CORRUPÇÃO SÃO INTERNACIONAIS?

Algumas pessoas sugerem que as medidas de combate à corrupção devam ser baseada em valores e leis internas. Embora em inúmeros casos isso pareça correto, também há alguns casos em que “medidas universais” já são a norma. Por exemplo, no caso das universidades classificados pela revista *Times Higher Education* em 40 países, 98% mantêm “elementos de infraestrutura ética” – disponíveis ao público em seus websites –, incluindo códigos de conduta para professores, estudantes e administradores, e conselhos éticos.

O TRABALHO FUTURO

As agências internacionais têm um papel importante. Encontrar maneiras de combater a corrupção na educação superior é um objetivo ao qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) pode direcionar atenção e recursos extra orçamentários. A Unesco poderia ajudar os países a estabelecer estratégias abordando procedimentos de investigação, códigos de prestação de contas, responsabilização e transparência, estruturas de julgamento, como tribunais para análise de conduta docente e discente.

O Conselho da Europa e a União Europeia têm papéis importantes. Para participar do Processo de Bolonha, as universidades e os países buscam ser reconhecidos. O procedimento

de reconhecimento pode incluir mecanismos para combater a corrupção. Agências de assistência ao desenvolvimento também têm um papel importante. Entre os critérios de aprovação de projeto, deve constar a existência da infraestrutura anticorrupção mencionada acima. Além disso, países podem ser responsabilizados por seu desempenho de combate à corrupção, com base na evidência de declínio da corrupção, alta do nível de transparência e queda de percepção pública da corrupção.

Em levantamentos regulares, a ONG Transparência Internacional tem contribuído para a compreensão da corrupção em geral estimando o grau de percepção de corrupção de empresas e governos. Um conjunto similar de indicadores poderia ser utilizado no ensino superior. Pode ser uma questão de orgulho descobrir que o nível de percepção pública da corrupção está em declínio. Se os governos incentivam tais pesquisas, eis aí um bom sinal; se proíbem ou dificultam tais levantamentos, é sinal de que ainda não entenderam o risco que é ser passivo, leniente ou omissos nessa área.

Percepção é de suma importância. É comum negar malfeitos. “Onde estão as provas?”, pode-se perguntar. Essa é a abordagem errada. Quando uma instituição é percebida como corrupta, o dano já está feito. A percepção é a única “prova” necessária para desencadear efeitos nocivos. Eis a razão pela qual todas as universidades de classe mundial tornam públicos seus esforços de combate à corrupção em seus websites. A implicação é que qualquer universidade, em qualquer cultura, que tem ambições de se tornar de classe mundial é obrigada a erigir uma infraestrutura ética similar. Isso pode exigir uma mudança de atitude por parte de muitos reitores e gestores universitários. Pode exigir mudança de um modo de autoproteção e negação para um modo de transparência e engajamento ativo, mesmo quando a evidência pode ser perturbador e/ou dolorosa. Se as melhores universidades do mundo submetem-se a essas inspeções éticas, então as outras também podem fazê-lo.

Cursos massivos abertos online têm um aspecto neocolonialista

Não quero sugerir quaisquer motivações perversas por parte da comunidade MOOC. Mas creio, sim, que é importante apontar que esse emergente e poderoso movimento educacional fortalece a cultura acadêmica hoje dominante, talvez tornando mais difícil que vozes alternativas sejam ouvidas.

Philip G. Altbach

Diretor do Center for International Higher Education/Boston College. E-mail: altbach@bc.edu

Cursos massivos abertos online, ou MOOCs, são o mais recente esforço para aproveitar a tecnologia da informação no ensino superior. O conceito tira vantagens dos avanços significativos em tecnologia que permitem uma pedagogia muito mais interativa, bem como a entrega mais sofisticada de conteúdo. Enquanto os MOOCs ainda estão em um estágio inicial de desenvolvimento, seus patrocinadores, assim como muitos comentaristas e formuladores de políticas públicas, tornaram-se entusiastas, e os encaram como uma forma barata e inovadora de distribuição de conteúdo para grandes públicos, enquanto outros vêem potencial de lucros.

Um aspecto do “movimento MOOC” não foi totalmente analisado – quem controla o conhecimento. Considerando-se de onde o conteúdo e a tecnologia que suportam os MOOCs são originários, a resposta é clara. Os MOOCs são em grande medida um esforço liderado pelos Estados Unidos e a maio-

ria dos cursos disponíveis até agora vêm de universidades estadunidenses ou de outros países ocidentais. Os principais provedores estão também nos países tecnologicamente avançados. A tecnologia em uso foi desenvolvida no Vale do Silício, Kendall Square, em Cambridge, Massachusetts, e em outros hubs de inovação de tecnologia da informação. Os primeiros a adotar os MOOCs têm uma vantagem significativa nessa arena. Enquanto a globalização aumentou a influência dos centros acadêmicos em países economicamente poderosos, os MOOCs prometem ampliar essa hegemonia em ensino superior, aproveitando a tecnologia para a rede de conhecimento existente.

Outros, em diversas e menos desenvolvidas regiões do mundo, estão se juntando ao trem dos MOOCs, mas é provável que estarão usando a tecnologia, as ideias pedagógicas e grande parte do conteúdo desenvolvido em outros lugares. Dessa forma, os cursos online

ameaçam exacerbar a influência mundial da Academia Ocidental, reforçando sua hegemonia em ensino superior.

Dois dos provedores originais de MOOCs, Coursera e EdX, são iniciativas norte-americanas: a primeira, fundada por professores de Stanford e com sede em no Vale do Silício, Califórnia; a segunda, estabelecida pela Universidade Harvard e pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Muitas outras universidades top, principalmente nos Estados Unidos, já aderiram a esses esforços. O Coursera oferece 535 cursos em diversas áreas de estudo – 24% dos cursos são originários de fora dos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália; o EdX oferece 91 cursos – 19 dos quais são de fora da América do Norte e do Reino Unido. Alguns desses cursos matriculam até 300 mil alunos, com média de matrículas por curso de aproximadamente 20 mil. A grande maioria dos estudantes vêm de fora dos Estados Unidos. As taxas de conclusão aparentemente são baixas – a maioria inferior a 13%. Muitos no movimento MOOC estão buscando lucrar com MOOCs – um objetivo até o momento não alcançado.

QUEM CONTROLA O CONHECIMENTO E POR QUE ISSO IMPORTA?

A grande maioria dos MOOCs é criada e ministrada por professores nos Estados Unidos. As empresas e universidades com os recursos necessários para desenvolver bons cursos MOOCs – e com altos custos de desenvolvimento – são americanas. O Udacity, um provedor de MOOC americano, estima que a criação de um único curso custa 200 mil dólares [cerca de R\$ 440 mil], e está aumentando para o dobro disso. A Universidade da Califórnia em Berkeley calcula os custos de desenvolvimento em algo em torno de 50 mil a 100 mil dólares, com acesso à necessária tecnologia sofisticada.

Na maior parte dos casos, o conteúdo dos MOOCs é baseado na experiência acadêmica e nas ideias pedagógicas norte-americanas. De um modo geral, as leituras exigidas pela

maioria dos MOOCs são norte-americanas ou de outros países ocidentais. Muitos dos cursos são em Inglês, e mesmo quando palestras e textos são traduzidos para outros idiomas, o conteúdo reflete em grande medida o curso original. A grande maioria dos instrutores é de americanos. É provável que paulatinamente haverá mais diversidade, mas o conteúdo básico permanecerá.

Abordagens para currículo, pedagogia e filosofia geral da educação diferem de acordo com as tradições e práticas nacionais, e podem não refletir as abordagens da maioria dos instrutores de MOOCs ou das empresas e universidades que oferecem conteúdo e pedagogia MOOC. Sem dúvida, esses MOOCs em desenvolvimento vão alegar que seus métodos são melhores e refletem o pensamento pedagógico mais avançado. Mas talvez haja uma série de abordagens à aprendizagem e muitas tradições.

Por que isso é importante? Nem o conhecimento nem a pedagogia são neutros. Refletem as tradições acadêmicas, orientações metodológicas e filosofias de ensino de sistemas acadêmicos particulares. Tal nacionalismo acadêmico é especialmente evidente em muitos campos das ciências sociais e das Humanidades, mas não está ausente nas ciências. Enquanto os acadêmicos que desenvolvem cursos MOOC são, sem dúvida, motivados por um desejo de fazer o melhor trabalho possível e atender a um público amplo, eles são, em grande medida, vinculados pelas suas próprias orientações acadêmicas.

Uma vez que a grande maioria do material utilizado provém de sistemas acadêmicos ocidentais, provavelmente os exemplos empregados em cursos de ciências virão dos contextos norte-americano e europeu, porque esses centros dominam a literatura e os artigos em *journals* influentes, e os cursos são ministradas pelos professores de renome que lecionam e pesquisam justamente nas universidades de grande prestígio. As abordagens de pesquisa refletem o *mainstream* ociden-

tal. Embora essa base de conhecimento e essa orientação pedagógica, sem dúvida, reflitam as ideias correntes de “boas práticas”, ainda assim podem não ser a única abordagem para uma boa investigação científica ou um bom conteúdo.

Essas questões entram em foco ainda maior no campo das ciências sociais e humanas. Em áreas como literatura e filosofia, a maioria dos cursos reflete tradições ocidentais de conhecimento, a literatura canônica ocidental e os pressupostos filosóficos ocidentais. As ciências sociais refletem metodologias ocidentais e pressupostos básicos sobre os fundamentos da pesquisa científica. Ideias e métodos dominantes em campos da antropologia à sociologia refletem as tendências ocidentais, especialmente na comunidade acadêmica norte-americana. Os principais periódicos acadêmicos, editores e conselhos editoriais, as grandes editoras acadêmicas estão todos localizados nos centros globais de conhecimento, como Boston, Nova York e Londres. É natural, sob tais circunstâncias, que as ideias dominantes desses centros dominem o discurso acadêmico, o que será refletido no pensamento e nas orientações da maioria dos que planejam MOOCs e lecionam via MOOCs. Provedores como Coursera, Udacity e outros vão procurar manter os padrões tais como os interpretam, e isso, sem dúvida, fortalecerá a hegemonia de metodologias e orientações ocidentais.

O inglês não só domina o saber acadêmico no século 21, mas também os MOOCs. O inglês é o idioma dos *journals* de circulação internacional; pesquisadores em ambientes que não falam inglês estão, cada vez mais, usando o inglês em seus escritos e comunicações. Os principais sites acadêmicos tendem a ser em inglês também. Porque Inglês é a língua de comunicação científica, as orientações metodológicas e intelectuais da cultura acadêmica de língua inglesa mantêm influência mundial.

As implicações para os países em desen-

volvimento são graves. MOOCs produzidos nos atuais centros de pesquisa são de fácil acesso e de baixo custo para o usuário, mas podem inibir o surgimento de cultura e conteúdo acadêmico locais, e de cursos concebidos especificamente para os públicos nacionais. Os MOOCs têm o potencial de atingir um público “não elite”, ampliando, assim, a influência dos principais centros acadêmicos.

O NEOCOLONIALISMO DO PRODUTO ACABADO

Os responsáveis pela design, criação e realização de cursos MOOC em todos os campos estão em geral imersos na cultura acadêmica das principais universidades dos países de língua inglesa. Não é que eles procurem deliberadamente impor seus valores ou metodologias sobre os outros – a influência se dá organicamente, sem conspirações. Uma combinação de poderosas culturas acadêmicas, a localização dos principais criadores e disseminadores de MOOCs, e a orientação da maioria das pessoas projetando e ensinando via MOOCs garantem a dominação, em larga medida, dos sistemas acadêmicos de língua inglesa. Os milhões de estudantes de todo o mundo que optam por participar de MOOCs não parecem estar preocupados com a natureza do conhecimento ou a filosofia pedagógica que estão estudando. Universidades do mundo de renda média e em desenvolvimento não parecem preocupados com as origens ou orientações dos conhecimentos fornecidos pelos MOOCs ou as filosofias educacionais que respaldam a pedagogia MOOC.

Eu não quero com isto sugerir quaisquer motivações perversas por parte da comunidade MOOC. Não estou argumentando que o conteúdo ou a metodologia da maioria dos MOOCs atuais estejam errados simplesmente porque se baseiam nas abordagens acadêmicas ocidentais dominantes. Mas creio, sim, que é importante apontar que um emergente, e poderoso, movimento educacional, o dos cursos massivos abertos online, fortalece a cultura acadêmica hoje dominante, talvez tornando mais difícil que vozes alternativas sejam ouvidas.

Classificar sistemas universitários é mais útil do que produzir rankings de instituições isoladas

Formuladores de políticas públicas tendem a priorizar um pequeno número de instituições a fim de melhorar a posição de seu país em rankings, muitas vezes à custa do resto do sistema de ensino superior do país. Para se contrapor a isso, há tentativas de medir, classificar e comparar os sistemas nacionais de ensino superior, em vez de instituições individuais.

Benoît Millot

Consultor independente, ex-economista da educação no Banco Mundial.
E-mail: benoitmillot2013@gmail.com

Os rankings internacionais de universidades tornaram-se um elemento conhecido no cenário do ensino superior. Como seu impacto tem crescido, também crescem as repercussões, que vão da adesão entusiástica à resistência passiva, incluindo a crítica direta. Graças a esta última, metodologias estão sendo aprimoradas, diretrizes e ressalvas têm sido desenvolvidas (por exemplo, os Princípios de Berlim) e aplicadas (por exemplo, o International Ranking Expert Group). No entanto, críticas sérias dizem respeito ao fato de que, por definição, as classificações tratam exclusivamente de instituições consideradas isoladamente – as chamadas universidades de classe mundial –, concentradas em um pequeno grupo de países. Assim, os rankings universitários ignoram a grande maioria das instituições em todo o mundo, as quais não podem competir em igualdade de condições

com as universidades de classe mundial. Por sua vez, formuladores de políticas públicas tendem a priorizar um pequeno número de instituições a fim de melhorar a posição de seu país em rankings, muitas vezes à custa do resto do sistema de ensino superior do país. Para se contrapor a esses efeitos inesperados e perversos, há tentativas de medir, classificar e comparar os sistemas nacionais de ensino superior, em vez de instituições individuais. Para descobrir se tais abordagens são bem-sucedidas, este breve artigo compara seus resultados com aqueles obtidos por rankings de universidades.

OS DOIS TIPOS DE RANKINGS

Como um primeiro passo para a comparação, é preciso selecionar rankings universitários e rankings de sistemas. O Academic Ranking of World Universities, conhecido como ranking de Xangai, o Times Higher Education e o QS foram selecionados por serem os mais populares e os mais consolidados. Por seu aspecto inovador, o Webometrics foi adicionado aos “três grandes”. No que diz respeito a rankings de sistemas universitários, a escolha é limitada, e o Universitas 21 (o “U21”, patrocinado pela Universidade de Melbourne, Austrália) destaca-se como uma escolha óbvia, sem nenhum concorrente real atualmente, ainda que trabalhos anteriores já tenham explorado meios de avaliar sistemas de ensino superior como um todo. O U21 usa 22 critérios (“atributos desejáveis”) agrupados em quatro módulos ou categorias: recursos, ambiente, conectividade e resultados. Essas

categorias são ponderadas, respectivamente, em 25%, 20%, 15% e 40%. A maioria das medidas recorre a fontes convencionais e verificáveis (OCDE, University Information Systems, SCImago etc.) e fornece uma visão abrangente das principais facetas dos sistemas de ensino superior. Particularmente interessante é a inclusão das taxas de desemprego de graduados para refletir a eficiência externa (mesmo que a medida necessite de alguns ajustes finos). Outra característica bem-vinda é a tentativa de refletir o ambiente regulatório dos sistemas de ensino superior. No entanto, as modalidades que sugerem um indicador para esta dimensão são furtivas e dependem de uma combinação de fontes – um levantamento entre as instituições do U21, dados de instituições de renome e de sites. Finalmente, o uso de um indicador “geral” erigido sobre os indicadores dos quatro módulos é altamente dependente dos pesos dos componentes e, portanto, permanece controversa em função da arbitrariedade dos pesos – uma armadilha compartilhada por rankings universitários.

Em seguida, os resultados dos quatro rankings universitários selecionados precisa ser ponderado no nível de cada país para que o efeito de suas distintas dimensões seja neutralizado. Mais especificamente, o número de universidades top em cada país é ponderado pela população em idade de matricular-se no ensino superior do país. Esse indicador pode ser visto como reflexo da “densidade” de universidades de classe mundial em cada país. Em primeiro lugar, não existe uma correlação significativa entre o número de universidades de topo em um país e sua densidade. Em segundo lugar, os resultados ponderados dos quatro rankings universitários selecionados são muito semelhantes; suas metodologias diferem substancialmente em alguns pontos mas também compartilham características. Em terceiro lugar, os países que podem ostentar pelo menos uma das 400 melhores universidades em cada um dos quatro rankings constituem um clube relativamente homogêneo de menos de 40 membros, na sua maioria economias de alta renda. Através das quatro

classificações, a densidade das melhores universidades é mais alta em países menores e ricos – Dinamarca, Suíça, Suécia e Finlândia, seguidos por Irlanda, Holanda e a megalópole chinesa de Hong Kong.

SIMILARIDADE DE RESULTADOS

Os quatro rankings universitários ponderados produzidos pela U21 (edição de 2012), leva a uma conclusão clara: uma correlação forte e positiva entre os dois conjuntos de resultados. Para uma dupla verificação dessa constatação, as correlações também são checadas nas edições 2013 de Xangai e do U21, e os resultados mostram uma associação ainda mais forte. Um outro teste é aplicado, correlacionando os resultados de cada uma das quatro categorias do U21 com aqueles das maiores ligas universitárias. As correlações são significativas, e a relação é muito positiva independentemente da liga considerada (Xangai) e a categoria U21 selecionada (recursos e resultados mais acentuadamente). A única exceção notável à convergência dos dois tipos de ranking são os Estados Unidos, primeiro no U21, mas ausente do topo dos clubes de excelência quando a análise é feita em termos de densidade.

A CONVERGÊNCIA DOS RESULTADOS

Essas comparações podem levar à ideia de que uma alta densidade de universidades de classe mundial garante um país como um sistema de ensino superior de nível mundial. Também podem causar a impressão de que a similaridade de resultados entre o U21 e os rankings universitários significa que o primeiro não é mais informativo do que os últimos. Três tipos de comentários sugerem que tais conclusões não são garantidas. A primeira é que o U21 seleciona 50 países entre os membros do G20 e os que têm melhor desempenho no ranking internacional de instituições de pesquisa da National Science Foundation: assim, ainda que o pool de países do U21 seja um pouco maior do que o dos “três grandes” rankings universitários, o método de seleção desses países constitui um viés duplo na direção de países ricos e

que investem pesadamente em pesquisa. Em segundo lugar, o U21 incorpora alguns dos indicadores dos rankings universitários (Xangai e Webometrics) e até conta o número de universidades de classe mundial em suas medidas de resultados, o que certamente explica a exceção norte-americana. Finalmente, uma reclassificação de todas as 22 medidas confirma o viés pesado para pesquisa. Portanto, a convergência dos dois tipos de rankings é quase inevitável e uma consequência lógica da metodologia utilizada pelo U21. Por fim, um elemento crítico para se manter em mente é que um sistema de ensino superior de nível mundial é um conceito fluido que envolve muitas dimensões, que vão de equidade no acesso à eficiência interna, do ensino e aprendizagem à relevância no tecido socioeconômico do país e eficiência externa. Na verdade, tais dimensões são difíceis de capturar, e apesar das tentativas louváveis do U21 de refletir várias delas, ficam aquém de dar conta, integralmente, de toda complexidade e diversidade dos sistemas nacionais de ensino superior.

ESPAÇO PARA APRIMORAMENTOS

Comparar os sistemas nacionais de ensino superior continua a ser uma prioridade. O U21 deu importantes passos nessa direção, mas precisa ir mais longe para demonstrar sua utilidade. Duas rotas são fundamentais: em primeiro lugar, perscrutar ainda mais a estrutura dos sistemas, de modo que os rankings sejam contextualizados melhor; segundo, ampliar o número e a diversidade dos países que devem ser classificados, com dados para que tal exercício seja mais incluyente. Seguir esses caminhos certamente levaria a resultados mais claramente diferenciados daqueles gerados pelos rankings universitários e contribuiriam para satisfazer as altas expectativas criadas pela iniciativa U21. O ranking U21 ilustra o vasto potencial dos rankings de sistema como complementos importantes para os rankings de instituições e como contribuintes para a tomada de decisões mais bem informadas por formuladores de políticas de ensino superior.

Avaliação de resultados na educação internacional envolve planejamento e equipes intrainstitucionais

Muitas vezes o esforço de avaliação é uma ideia que já chega atrasada ou um mero esforço ad hoc, sem trabalho suficiente na fase de planejamento, sem objetivos claramente articulados e sem um plano de avaliação em vigor.

Darla K. Deardorff

Diretora executiva da Association of International Education Administrators e pesquisadora na Duke University, Durham, Carolina do Norte, EUA.
E-mail: d.deardorff@duke.edu

Devido à tendência crescente na prestação de contas do ensino superior, muitas instituições pós-secundárias estão agora mensurando os resultados de aprendizagem dos alunos relacionados com o aspecto global ou intercultural dessa aprendizagem. No entanto, é necessário um olhar mais atento em direção a esses esforços de avaliação, os quais, embora crescendo em popularidade, nem sempre são bem projetados, executados de forma eficaz ou alavancados até seu máximo efeito.

Muitas vezes, instituições envolvidas na avaliação de resultados no âmbito da educação internacional fazem o seguinte: incumbem uma pessoa ou gabinete para que “faça a avaliação”; usam apenas uma ferramenta de avaliação (geralmente do tipo pré/pós);

usam uma ferramenta em particular porque outra universidade ou todas as universidades em um determinado grupo estão usando. Às vezes, podem até desenvolver sua própria ferramenta, mas com frequência abstendo-se de verificá-la quanto a confiabilidade ou validade.

Demasiadas vezes o esforço de avaliação é uma ideia que já chega atrasada ou um mero esforço ad hoc, sem trabalho suficiente na fase de planejamento, sem objetivos claramente articulados ou declarações de resultados esperados e sem um plano de avaliação em vigor. Além disso, a instituição ou curso pode simplesmente arquivar os dados que recolhe, alegando ter feito a avaliação, finalizando o processo nisso mesmo, e repetir esse ciclo nos anos seguintes, desde que haja financiamento ou pessoal disponível. Os dados de avaliação raramente são fornecidos de volta aos alunos para sua própria aprendizagem e desenvolvimento contínuos, cruciais na aprendizagem intercultural. Nós delineamos a seguir alguns princípios para assegurar a garantia da qualidade da prática de avaliação de resultados da aprendizagem dos alunos em educação internacional.

UM ROTEIRO

Instituições de ensino superior que adorem a esforços de avaliação muitas vezes começam por perguntar: “Qual ferramenta devemos usar?” Embora isso possa parecer um ponto lógico de início, é importante primeiro questionar: “O que nós queremos medir?” Essa questão vai levar a um exame mais detalhado da declaração de missão institucional e dos objetivos. São eles que determinam os instrumentos de avaliação adequados. Ao considerar uma agenda de avaliação para um curso – ou qualquer iniciativa – de educação internacional, é útil dar um passo atrás e refletir sobre as três perguntas seguintes, para ajudar a criar um roteiro de avaliação (assessment road map): (1) Para onde vamos? (missão / objetivos); (2) Como é que vamos chegar lá? (objetivos / resultados); e (3) Como saberemos quando chegamos? (evidências).

Possivelmente, a evidência de sucesso do aluno vai além dos números (os outputs), em direção às percepções de aprendizagem (evidências indiretas, como por meio de pesquisas ou levantamentos) e à aprendizagem real (evidência direta da aprendizagem, como os trabalhos que desenvolveu, disponíveis em portfólios online). O alinhamento crucial de missão, metas e resultados naturalmente aponta para quais ferramentas / métodos são necessários para recolher evidências de que os resultados desejados foram alcançados.

NENHUMA FERRAMENTA PERFEITA

Ferramentas de avaliação devem estar alinhadas com os objetivos declarados e selecionadas com base em “adequação à finalidade”, e não por razões de conveniência ou familiaridade. Muitas vezes, as instituições ou cursos buscam a “ferramenta perfeita”, que simplesmente não existe, principalmente para a aprendizagem intercultural. De fato, ao avaliar algo tão complexo como aprendizagem global ou o desenvolvimento de competências interculturais, uma rigorosa avaliação envolve o uso de uma abordagem multimétodo e multiperspectiva, que vai além do uso de uma única ferramenta. Além disso, é fundamental

UM PLANO DE AVALIAÇÃO
DESCREVE **NÃO SÓ O QUE SERÁ
MEDIDO** E COMO OS DADOS
SERÃO COLETADOS, MAS TAMBÉM
DETALHES SOBRE **QUEM** ESTARÁ
ENVOLVIDO, CRONOGRAMA,
DETALHES DE IMPLEMENTAÇÃO
E **COMO OS DADOS SERÃO
UTILIZADOS** E COMUNICADOS.
ESTE ÚLTIMO PONTO É CRUCIAL:
DEVE HAVER UM USO PARA OS
DADOS.

A AVALIAÇÃO EFICAZ ENVOLVE UMA **EQUIPE INTRAINSTITUCIONAL** DE TODAS AS PARTES INTERESSADAS, COMPOSTA **NÃO SÓ DE ESPECIALISTAS** INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO, MAS TAMBÉM PERITOS EM AVALIAÇÃO, **ALUNOS, PROFESSORES** E OUTRAS PESSOAS QUE TÊM UMA PARTICIPAÇÃO NOS RESULTADOS DE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL.

que as instituições explorem exaustivamente as ferramentas disponíveis em termos de exatamente o que medem (e não apenas o que dizem medir), a confiabilidade e validade dos instrumentos, a validade da ferramenta em um contexto institucional / programático particular, o embasamento teórico das ferramentas, incluindo quão adequadamente se alinham aos resultados específicos a serem avaliados. As prioridades variam de acordo com cada instituição, por isso não há uma abordagem “tamanho único” quando se trata de instrumentos de avaliação.

Quanto a decisões sobre a avaliação na etapa preliminar (“pré”) versus fase conclusiva (“pós”) de um programa ou curso, uma boa avaliação significa que esforços também estão idealmente integrados em uma programação contínua, evitando a dependência de retratos apenas no início ou somente no final de uma experiência de aprendizagem. Além disso, a avaliação mais significativa e útil de aprendizagem intercultural, sem dúvida, contém um componente longitudinal e fornece feedback aos alunos.

TRABALHANDO A PARTIR DO PLANO

Outro princípio fundamental da boa avaliação é de que os esforços precisam ser holisticamente desenvolvidos e documentados através de um plano. Um plano de avaliação descreve não só o que será medido e como os dados serão coletados, mas também detalhes sobre quem estará envolvido (que precisa ser mais de uma pessoa ou gabinete), cronogra-

ma, detalhes de implementação, e como os dados serão utilizados e comunicados. Este último ponto é crucial: deve haver um uso para os dados (ou seja, para feedback dos alunos, a melhoria do programa e em última instância sua justificativa institucional) ou não há necessidade de coletar os dados. Em particular, as equipes não devem coletar e então tentar determinar “o que fazer com eles”. Gastar 10% do tempo no início para desenvolver um plano de avaliação e refletir sobre essas questões é tempo bem investido ante os 90% do esforço que vai para a avaliação em si.

UM ESFORÇO DE EQUIPE

Muitas vezes, a avaliação pode parecer muito ampla e difícil, especialmente se apenas uma pessoa ou gabinete/departamento é encarregado de fazê-lo. A avaliação eficaz realmente envolve uma equipe intrainstitucional de todas as partes interessadas, composta não só de especialistas internacionais de educação, mas também peritos em avaliação, alunos, professores e outras pessoas que têm uma participação nos resultados de educação internacional. A liderança sênior e apoio desempenham um papel crítico no sucesso dos esforços de avaliação. Depois de montada, a equipe intrainstitucional prioriza resultados a serem avaliados, realiza uma auditoria de esforços de avaliação já em curso, e adapta esforços de avaliação atuais para alinhá-los com as metas e resultados – não há necessidade de reinventá-los ou sair atrás de novas, e caras, ferramentas.

CONCLUSÃO

Existem outros princípios de avaliação eficaz que podem incluir a utilização de um grupo de controle, as melhores práticas em termos de amostragem, o uso de estudos longitudinais, e assim por diante. Este artigo delineou alguns princípios como um chamado para a reflexão e discussão sobre o que realmente faz acontecer a avaliação rigorosa de resultados em educação internacional. Ao mesmo tempo em que é recomendável o engajamento de instituições na avaliação de resultados, é sempre importante dar uma olhada mais de perto para a qualidade das avaliações em curso. Questões norteadoras podem incluir: O quão alinhadas estão as ferramentas de avaliação com a missão e os objetivos? (Exatamente o que os métodos medem e por que estão sendo usados?) Há mais que uma ferramenta sendo usada? Existe um plano de avaliação em vigor? Os esforços de avaliação são integrados ao longo de um curso ou programa, sem se restringir às fases pré e pós? Como os dados estão sendo usados? Há mais de uma pessoa ou escritório envolvido nos esforços de avaliação? O plano de avaliação em si está sendo revisto regularmente para aprimoramentos?

Se as instituições de ensino superior forem realmente sérias quando se trata de internacionalização, avaliação e aprendizagem de seus alunos, tais esforços serão eficazes, resultando em frutos significativos para todos os envolvidos.

Rússia coloca abertura de mercado educacional na pauta da Apec

Não é incomum os operadores estabelecidos em qualquer setor de atividade protegida se oporem a medidas que permitam a entrada de concorrentes em seus mercados. De certa forma, as universidades não se comportam de forma diferente do que outros prestadores de serviços, como bancos ou companhias aéreas.

Christopher Ziguras

*Deputy dean, Escola de Estudos Globais, Urbanos e Sociais, RMIT University, Melbourne, Austrália.
E-mail: chris.ziguras@rmit.edu.au*

Desde que a organização de Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (Apec) foi criada em 1989, não houve um interesse especial na educação superior, mas isso pode estar mudando. Durante a presidência rotativa da Rússia, em 2012, os líderes da organização se comprometeram em promover a cooperação transnacional, a colaboração e a troca de informações na área do ensino pós-secundário. Mas se a nova aspiração da organização para o engajamento regional poderá ser de fato traduzida em medidas práticas que afetem as instituições universitárias, ainda resta o engajamento de estudantes e educadores nesse processo.

A LIBERALIZAÇÃO DO COMÉRCIO E A REGULAMENTAÇÃO CHINESA

Desde, pelo menos, meados de 1990, a Apec manifestou interesse em expandir o investimento estrangeiro na educação e formação. A Austrália, um fornecedor-chave de ensino superior transnacional na região, foi a força motriz por trás de projetos de educação internacional no início da Apec ao desempenhar um papel similar no âmbito da Organização Mundial do Comércio e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Em um esforço para envolver a Apec na Rodada do Milênio do Acordo Geral de negociações sobre comércio e serviços, ela organizou um “Diálogo Temático sobre o Comércio de Serviços de Educação”, em Hanói, em 2002, e patrocinou uma série de projetos de pesquisa: Medidas que Afetam o Comércio e o Investimento nos Serviços de Educação da Região da Ásia e do Pacífico (com a Nova Zelândia, 2001), a Apec e a Educação Internacional (2008), e Medidas que Afetam a Permuta e o Investimento Internacional no Ensino Superior na região da Apec (2009).

A China estava muito mais interessada em projetos com foco na efetiva regulação nacional de fornecimento estrangeiro. Após a introdução de novas diretrizes para provedores estrangeiros em 2003, a China patrocinou um projeto do qual a Austrália e a Nova Zelândia estavam ansiosos por participar, culminando em um relatório atabalhoadamente intitulado, melhorando a competência do instituto do ensino superior no âmbito da globalização: Escolas Conjuntas entre a Apec (2004). Mais recentemente, a China realizou um seminário da Apec em Xangai do qual resultou o relatório Competência de Desenvolvimento de Políticas e Monitoramento da Educação Transnacional na Região da Apec (2011).

Ao verem-se diante do desafio de administrar a educação superior transnacional de polos opostos, os projetos liderados pela Austrália e pela China enfatizaram a importância de regulamentação nacional e garantia de

qualidade. Num esforço para desenvolver tal capacidade na região, a Austrália e os Estados Unidos lideraram projetos da Apec sobre o desenvolvimento de regimes nacionais de garantia de qualidade em 2006 e 2011, respectivamente.

Estes vários fóruns e relatórios forneceram algumas oportunidades para o compartilhamento de informações entre os funcionários do médio escalão de toda a região, o que pode ter contribuído modestamente para convergência política, especialmente por expor funcionários das economias emergentes para as práticas de sistemas mais desenvolvidos. Contudo, essas preocupações não figuram muito na agenda dos ministros da educação da Apec. Raramente houve sequer uma menção da educação superior nas declarações das Reuniões Ministeriais da Apec sobre Educação antes de 2012.

O QUE ESTÁ ACONTECENDO EM VLADIVOSTOK?

Em 2012, os ministros da educação concordaram em reforçar o papel da Apec na cooperação educacional, apelidado de “Iniciativa de Gyeongju”, e imediatamente a Federação Russa ofereceu-se para liderar uma iniciativa de ensino superior durante o ano em que a Rússia assumiu a liderança rotativa da organização.

Os ministros do comércio da Apec, então, apelaram tanto para a expansão do “comércio transnacional dos serviços de educação e aprofundamento da cooperação educacional na Ásia e no Pacífico”. Eles pediram aos funcionários que examinassem formas de “melhor facilitar a mobilidade de estudantes, pesquisadores e fornecedores da região”. Um mês depois, a conferência sobre educação superior, patrocinada pela Rússia em Vladivostok, “Formar Educação dentro da Apec”, adotou a lista dos ministros do comércio e acrescentou mais dois pontos: “aumentar a interação entre as instituições de educação superior e a coleta de dados sobre o intercâmbio de serviços de educação”.

Ao comprometer-se com a “cooperação educacional e promover o intercâmbio transnacional de serviços de educação”, a Apec enquadrou sabiamente as aspirações em termos que são amplos o suficiente para serem significativos tanto nos setores da educação como do comércio. Essas aspirações foram devidamente aprovadas pelos líderes econômicos da Apec na reunião de Vladivostok em fins de 2012. Subsequentemente a Rússia patrocinou uma segunda conferência da Apec sobre cooperação em educação superior na região da Ásia e do Pacífico no início de 2013, novamente em Vladivostok.

Assim, a Rússia parece ter muito sucesso em colocar no topo da agenda da Apec o ensino superior transnacional. A Rússia recebe um grande número de estudantes internacionais, 129.690 em 2010 de acordo com números da Unesco; mas uma pequena proporção vem de economias participantes da Apec, com a grande maioria proveniente de ex-repúblicas soviéticas. Além disso, no passado a Rússia não vinha sendo ativa nesse tema dentro da Apec.

A localização pode fornecer algumas pistas. A Cúpula dos Líderes ocorreu no campus recentemente construído da Universidade Federal do Extremo Oriente (FEFU), edificada em tempo para sediar a reunião de cúpula e fornecer, depois, acomodações para a universidade. O site da universidade afirma que “O principal alvo do Programa Estratégico para 2010-2019, apoiado pelo amplo financiamento federal, é fazer da FEFU uma universidade de classe mundial, integrada ao ambiente da região da Ásia e do Pacífico na educação, pesquisa e inovação”. Assim, a cidade de Vladivostok e esta universidade internacional, em particular, parecem centrais aos esforços da Rússia para expandir seu compromisso educacional com a região.

TENSÕES EM CURSO

Em agosto do ano passado eu fui facilitador de um fórum da Apec em Kuala Lumpur,

Malásia, patrocinado pelo Departamento de Relações Exteriores e Comércio da Austrália, que reuniu funcionários do comércio e educação, acadêmicos e representantes de instituições de ensino de 14 países. Grande parte do debate centrou-se sobre as formas de melhorar a capacidade institucional, apoiar um desejo generalizado de maior engajamento internacional para o recrutamento de estudantes de graduação internacionais, engajar-se em relações de troca, colaborar com instituições estrangeiras para oferecer programas internacionais, internacionalizar a pesquisa, ou o ensino. No entanto, a fim de uma maior abertura dos sistemas de ensino para permitir maior mobilidade de estudantes, acadêmicos e mantenedores, ainda há claras diferenças significativas de opinião entre e dentro dos países. Vários participantes argumentaram que, devido aos diferentes estágios de desenvolvimento dos sistemas nacionais, não há condições de concorrência equitativas; e que a introdução de uma maior concorrência internacional para fornecedores nacionais minaria suas estratégias nacionais de desenvolvimento.

Não é incomum os operadores estabelecidos em qualquer setor de atividade protegida se oporem a medidas que permitam a entrada de concorrentes em seus mercados. De certa forma, as universidades não se comportam de forma diferente do que outros prestadores de serviços, como bancos ou companhias aéreas. Mas o setor da educação desempenha um papel único e é de fundamental importância na promoção do desenvolvimento social e econômico. Assim, os governos têm receio de introduzir mudanças que as principais instituições veem como enfraquecedoras de suas posições, especialmente se essas instituições são operados pelo Ministério da Educação.

Podemos não estar à beira de outra Declaração de Bolonha, mas o interesse da Apec é mais uma indicação de uma vontade política crescente de intensificar a integração dos sistemas de ensino superior da região.

China planeja reduzir exigência de inglês em seu vestibular nacional

Com mudanças propostas no gaokao, o megaexame nacional para acesso ao ensino superior, a opção chinesa de dominar o idioma inglês em nome da modernização e internacionalização pode desaparecer.

Yang Rui

Professor e diretor no Comparative Education Research Center, Universidade de Hong Kong. E-mail: yangrui@hku.hk

A progressiva adoção do idioma inglês exemplifica um engajamento vigoroso da China com o “mundo exterior”, especialmente no que diz respeito às sociedades ocidentais. A atitude não é apenas sem precedentes na história moderna chinesa, mas também é diferente da interação de outros países em desenvolvimento com o mundo ocidental desenvolvido. Tanto no nível nacional quanto no nível de desenvolvimento individual de carreira, a educação em língua inglesa tem sido um assunto de suma importância na China desde a sua reabertura para o estrangeiro. Proficiência em inglês tem sido amplamente considerada como um ativo, seja nacional, seja pessoal. A educação em inglês tem sido encarada pelos chineses, tanto a liderança governamental quanto os cidadãos comuns, como tendo um papel vital na modernização e desenvolvimento nacional.

Observando o status dominante do inglês como um dado histórico, a China deu início a várias políticas para se adaptar a isso, em vez de resistir, em um esforço para promover a internacionalização. Aprender inglês não é mais apenas “importante” na China. É o mínimo que se espera de qualquer estudante sério. A China é o lar de mais falantes de inglês que qualquer outro país. As provas em escolas chinesas, em todos os níveis, incluem testes de proficiência em inglês. O idioma é

amplamente exigido para efeito de promoções profissionais de professores e pesquisadores, incluindo muitos acadêmicos cujo trabalho, na verdade, requer pouco uso do inglês. Com as mudanças propostas no *gaokao* (exame nacional unificado para acesso ao ensino superior), o fenômeno extraordinário da opção chinesa de aprender inglês pode desaparecer.

O PLANO DE REFORMA DO GAOKAO

Como parte do plano de reforma para mudar seu notório sistema de exame-uma-vez-em-uma-vida, o Ministério da Educação chinês antecipou no final de 2013 que o teste de inglês será removido do *gaokao* em 2020. A partir de 2020, serão realizados exames várias vezes ao ano para os alunos escolherem quando e quantas vezes fazem o vestibular, de modo a aliviar a pressão, e apenas a maior pontuação será considerada. O novo formato será testado em províncias (estados) e cidades selecionadas e promovido em todo o país a partir de 2017, com um novo exame e um novo sistema de admissão projetado para ser estabelecido em 2020.

Mesmo antes do anúncio do Ministério da Educação, a Comissão Municipal de Educação de Pequim tomou a iniciativa de fazer seus próprios ajustes: as pontuações por matéria no *gaokao* vão ser alteradas a partir de 2016. A pontuação geral da prova de inglês



Alunos chineses prestam o gaokao, o megavestibular nacional

vai cair de 150 para 100, enquanto o total de pontos para língua chinesa subirá de 150 para 180. Matemática permanece inalterada, com pontuação máxima de 150 pontos. Em artes e ciências em geral, há uma alta de 300 para 320 pontos. O teste de inglês pode ser feito duas vezes por ano. Se um aluno recebe 100 pontos no primeiro ano do ensino médio, por exemplo, pode ser dispensado de cursos de inglês no segundo e terceiro anos.

Outras regiões, incluindo os estados de Jiangsu e Shandong e o município de Xangai, estão também preparando suas próprias reformas do gaokao. Noticiou-se que Shandong vai cancelar a parte de compreensão do inglês falado. Em Jiangsu, tem havido discussões sobre a pura e simples exclusão do inglês no futuro. Embora os detalhes ainda devam ser finalizados, a direção geral é clara: menos inglês, mais chinês no gaokao.

O DEBATE

A iniciativa de reforma ganhou apoio maciço do público em geral. Em uma pesquisa com mais de 220 mil pessoas realizada pela Phoenix Online no fim de 2013, quase 83% apoiaram a redução da pontuação para inglês e acréscimo do peso da prova de mandarim, e só 13% condenaram. Em contraste, o plano divide especialistas em educação, que discordam sobre o valor da redução de ênfase nas habilidades no idioma inglês. A decisão suscitou discussões acaloradas entre aqueles que duvidam que a reforma poderia reduzir a carga de aprender inglês ou se o teste substituto pode refletir conhecimentos de inglês do aluno e ajudá-lo a aprender melhor o idioma. Um aspecto importante da reforma é **O QUE E COMO** testar, uma abordagem sugerida por Yu Lizhong, reitor da Universidade de Nova York em Xangai. O Ministério da Educação contribui para a complexidade do debate en-

carando a remoção do inglês como um indicador de “confiança cultural” da China.

O foco da maioria dos debates é duplo: se a reforma pode ou não aliviar a imensa carga acadêmica e psicológica que o *gaokao* impõe sobre os estudantes chineses e como distribuir adequadamente o tempo de estudo para aprender a língua materna e a estrangeira. Hu Ruiwen, do Instituto para o Desenvolvimento de Recursos Humanos de Xangai e membro do Comitê Consultivo de Educação Nacional, afirma que a mudança seria uma sinalização aos alunos de que devem prestar mais atenção à sua própria língua de que a um idioma estrangeiro. Para ele, atualmente os estudantes chineses passam tempo demais estudando inglês. Há uma necessidade de que aprendam melhor o idioma pátrio. Ruiwen acredita que as mudanças vão ajudar os chineses a aprender melhor o mandarim.

Cai Jigang, professor da Faculdade de Línguas Estrangeiras e de Literatura da Universidade de Fudan e presidente do Comitê Consultivo para Ensino de Inglês em Nível Superior de Xangai, se opõe a qualquer plano para reduzir o status da língua inglesa no vestibular, pois não leva em conta a demanda da China por habilidades no idioma estrangeiro – tudo isso no contexto de aceitação do desafio da globalização e da internacionalização do ensino superior. Jigang receia que os estudantes chineses abandonem o estudo sério do inglês, o que terá um efeito negativo no longo prazo.

PERDENDO O FOCO NA QUESTÃO REAL

A ênfase central sobre o papel estratégico do inglês no processo de modernização e a alta prioridade dada a esse idioma na agenda nacional de desenvolvimento da educação já provaram ser benéficas. Os esforços da China já estão valendo a pena. A função comunicativa e instrumental do inglês como língua global acelerou o comércio exterior da China e contribuiu para o crescimento econômico nas últimas décadas. Também promoveu o intercâmbio da China com o estrangeiro. Pro-

fessores e estudantes nas principais universidades chinesas têm pouca dificuldade em se comunicar com os acadêmicos internacionais. Sua proficiência em inglês tem contribuído para o rápido e bem-sucedido engajamento com a comunidade internacional. O volume de artigos revisados por pares (peer-reviewed) escritos por pesquisadores chineses e publicados em revistas internacionais aumentou 64 vezes nos últimos 30 anos.

A modernização da China começou com o aprendizado de línguas estrangeiras. Em consequência, pode-se argumentar que a atitude em relação à língua estrangeira tem sido o pressuposto de internacionalização na China. Em vez de demonstrar confiança, a decisão revela um grau de complacência cultural. O *gaokao* deve continuar sendo o mais importante indicador de admissão ao ensino superior: baixar a ênfase no inglês, medindo menos seu conhecimento via testes e mais por intermédio da “proficiência prática”, vai reduzir esforços de escolas e de alunos para aprender inglês, em um momento de crescente demanda por profissionais chineses que sejam proficientes em inglês. Esse resultado não vai limitar as possibilidades da China de continuar sua história recente de sucesso?

**O VOLUME DE ARTIGOS
REVISADOS POR PARES
(PEER-REVIEWED)
ESCRITOS POR
PESQUISADORES
CHINESES E PUBLICADOS
EM REVISTAS
INTERNACIONAIS
AUMENTOU 64 VEZES
NOS ÚLTIMOS 30 ANOS.**

A febre do inglês na China chegou a uma encruzilhada

A “febre chinesa” no exterior recomenda às autoridades de educação a reflexão e ajuste das políticas de linguagem, educação e cultura, de modo a melhorar a educação da língua e da cultura chinesa e, até certo ponto, esfriar o excesso da “febre do inglês” em casa.

Wang Xiaoyang e Li Yangyang

Wang Xiaoyang é professor associado e diretor do Higher Education Research Institute, Universidade Tsinghua, Pequim, China.

E-mail: wangxy@tsinghua.edu.cn. Li Yangyang é pós-graduando no mesmo instituto.

Recentemente, várias províncias da China propuseram uma iniciativa para a reforma do exame nacional de admissão à faculdade (gaokao) – reduzindo a importância do papel da língua inglesa no exame como um dos objetivos. Esse movimento despertou subsequentemente extenso debate público, tanto com opiniões de apoio como contrárias. Alguns defensores argumentam que o ensino e o aprendizado do inglês nas escolas primárias e secundárias demandam muito tempo dos estudantes, diminuindo dessa forma o tempo gasto com a língua chinesa, concordando, consequentemente, com a redução da ênfase do inglês no gaokao. Outros argumentam que o inglês ainda é importante para os estudantes lerem livros científicos e revistas especializadas ocidentais e participarem de atividades econômicas internacionais e intercâmbios. Assim, se opõem à redução da pontuação dessa língua no gaokao. A província de Jiangsu foi a primeira a declarar a retirada do teste de inglês do gaokao. O teste de inglês será dado duas vezes ao ano e sua pontuação será na forma de notas por letras. Pequim também já pediu avaliações públicas sobre o seu plano de reforma, o qual propõe que a marca completa

do teste de inglês seja reduzida de 150 para 100 pontos. A do teste de chinês será aumentada de 150 para 180 pontos. Por que a pontuação do inglês cai, enquanto a pontuação do chinês sobe? A “febre do inglês” na China chegou a um divisor de águas?

POR QUE A REFORMA DO GAOKAO COMEÇA COM O INGLÊS?

Quanto ao fato de a educação da língua inglesa na China ser demorada e de baixa eficiência, a reforma do exame de inglês pode ser facilmente compreendida e apoiada tanto pelas pessoas em geral como pelos educadores. A educação do inglês na China está se tornando orientada para o teste, e necessita urgentemente de reforma. Os estudantes chineses têm investido a maior parte do tempo e esforços em aprender inglês; entretanto, isso não produziu resultados positivos. Muitos estudantes vêm aprendendo inglês há anos, memorizando constantemente palavras e fazendo exercícios, mas até agora só conseguiram aprender o chamado “inglês mal falado”.

Neste momento, bem poucos alunos podem lidar com a comunicação intercultural

de uma forma fluente e concisa. Um dos objetivos da reforma do *gaokao* em Pequim é diluir a função de seleção do teste de inglês e restaurar sua função como ferramenta de comunicação. Consequentemente, como revelado no plano de reforma, Pequim decidiu aumentar a proporção da compreensão oral no texto de inglês no *gaokao*; e o conteúdo do teste será limitado ao conhecimento e capacidades básicas.

Outra questão importante que merece a nossa atenção é a atitude do governo para entregar o poder de organizar o exame por terceiros. Se o plano de reforma for implementado no nível nacional, a parte de inglês do *gaokao* será patrocinada por instituições sociais como o Educational Testing Service, dos Estados Unidos, duas vezes por ano, em 2016. Os alunos poderão em seguida participar até seis vezes do exame num período de três anos do ensino médio, o que reduz a pressão de fazer o exame e, felizmente, levará os alunos a aprender inglês para uso comunicativo e não apenas puramente para obter uma pontuação mais elevada em um exame.

SERÁ QUE A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS CAI ENQUANTO AUMENTA A DA LÍNGUA CHINESA?

Ao longo dos anos, os educadores chineses têm se preocupado que o inglês tenha demasiada importância vinculada à educação e que as pessoas estejam às vezes negligenciando a importância de estudar a língua chinesa. Diante dessa preocupação, juntamente com a diminuição da pontuação do exame de inglês, a reforma do *gaokao* em Pequim tem o escopo de aumentar a pontuação da língua chinesa por volta de 30 pontos, para enfatizar o papel fundamental do chinês como língua materna e tema básico central. A grande atenção dada à língua e cultura chinesas pelo formulador de política está evidentemente expresso na reforma. Comparado com o inglês, exige-se mais que os professores orientem os alunos a apreciar o encanto da cultura chinesa, visto que estudantes e pais têm se dedicado mais

a aprender inglês do que chinês. Como o *gaokao* é o guia do ensino primário e secundário, os formuladores de políticas públicas o usam para orientar o ensino e a aprendizagem. Acreditamos que pela conciliação das influências do inglês e do chinês, estudantes e professores podem ser orientados a focar mais na aprendizagem do chinês em grande medida.

A “FEBRE DO INGLÊS” EM UM DIVISOR DE ÁGUAS NA CHINA

A reforma a respeito da língua inglesa no *gaokao*, em certa medida, também implica que a “febre do inglês” chegou a um divisor de águas na China. Desde que o *gaokao* foi restaurado em fins de 1970, a importância da pontuação do inglês foi gradualmente elevada a partir de 30, 100 e 150 pontos – tornando-se um dos três temas centrais, juntamente com matemática e chinês. Consequentemente, uma onda de “febre de inglês” varreu a nação e o ensino do idioma tornou-se uma grande indústria. Assim, a China tem a maior população de língua inglesa do mundo.

Nos últimos anos, com a maior intensificação da abrangente força nacional, a China aumentou as atividades de comércio com as nações ao redor do mundo. Com o desenvolvimento da nação há mais estudantes de todo o mundo que optam por aprender chinês, incluindo as filhas do presidente Obama e a neta do vice-presidente, Joe Biden. Após uma recente visita à China, o primeiro ministro britânico David Cameron ressaltou que as escolas do Reino Unido não devem ensinar as crianças tanto francês e alemão, mas devem se concentrar na língua chinesa. Conciliar essa necessidade – fortalecer o intercâmbio cultural com países estrangeiros e tentar propagar a língua chinesa – tornou-se uma questão cada vez mais premente. A “febre chinesa” no exterior também recomenda às autoridades de educação a reflexão e ajuste das políticas de linguagem, educação e cultura, de modo a melhorar a educação da língua e da cultura chinesa e, até certo ponto, esfriar o excesso da “febre do inglês” em casa.

Burocracia e cultura do compadrio na China minam estratégia do país para atrair de volta seus maiores talentos

No contexto social chinês, o capital social está intimamente ligado ao conceito de guanxi – redes personalizadas de influência, em particular ligações com burocratas. Nesse sentido, a maioria dos repatriados não desfruta de uma vantagem, mas sim sofre desvantagem, dada sua separação espacial da China – por algumas décadas, em alguns casos.

Qiang Zha

Professor associado da Faculdade de Educação, York University, Toronto, Canadá.
E-mail: qzha@edu.yorku.ca

Na última década, a China parece ter tomado posição firme na corrida global por talentos. Após o bem conhecido “Programa Mil Talentos” (incluindo um “Programa Mil Jovens Talentos” e outro “Programa Mil Talentos Estrangeiros”), para atrair de volta cérebros chineses expatriados, o governo chinês lançou recentemente um “Programa Dez Mil Talentos”. Esse programa, ao contrário do primeiro, foca nos pesquisadores que estão na China e compromete-se a selecionar e apoiar 10 mil acadêmicos líderes nos próximos dez anos nas áreas de ciências, engenharia e ciências sociais, entre os quais os top 100 serão encorajados a colocar como meta pessoal a conquista de prêmios Nobel. Assim, a China agora explicitamente elevou sua ambição ao padrão de uma líder em inovação, confiando cada vez mais na

capacidade nacional (do país e que permanece no país).

De fato, o “Programa Mil Talentos” realmente não atendeu às expectativas. Até o momento, os grandes cérebros que lecionam e pesquisam no estrangeiro não retornaram à China em larga escala. Entre os repatriados, os que têm doutorado, mestrado e bacharelado mostram uma estranha relação de 1:8:1. A maioria dos que voltaram, portanto, é composta por aqueles que passaram pouco tempo no exterior, em busca de um título de mestre. Estatísticas apontam que mais de 1,5 milhão de acadêmicos e estudantes chineses permanecem no exterior. Por que a estratégia mundial de recuperação de talentos da China (famosa por salários atraentes, pacotes generosos de benefícios para acomodação e

O “PROGRAMA DEZ MIL TALENTOS” FOCA NOS QUE ESTÃO NA CHINA E COMPROMETE-SE A SELECIONAR E APOIAR 10 MIL ACADÊMICOS LÍDERES **NOS PRÓXIMOS DEZ ANOS** NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS, ENGENHARIA E CIÊNCIAS SOCIAIS, ENTRE OS QUAIS **OS TOP 100** SERÃO ENCORAJADOS A COLOCAR COMO META PESSOAL A CONQUISTA DE **PRÊMIOS NOBEL**.

outros incentivos financeiros) não produziu os resultados esperados?

PERSPECTIVAS

A adoção dos pontos de vista do capital humano, cultural e social pode oferecer uma interpretação perspicaz desse cenário intrigante. Por exemplo, um impulso que inspira estudiosos e alunos chineses a voltar à China pode ser a lógica do “capital humano”, que põe ênfase no conhecimento técnico e tangível obtido por educação e formação variada. Aparentemente, os expatriados chineses sentem que são em grande medida tratados como capital nos países-hospedeiros e vêm poucas oportunidades para realizar seu capital cultural e social naquele contexto específico. Então, iniciativas como o “Programa Mil Talentos” fornecem o contrapeso equivalente? Não necessariamente, considerando que também são baseados, a princípio, na lógica do capital humano. Muitos expatriados podem detectar

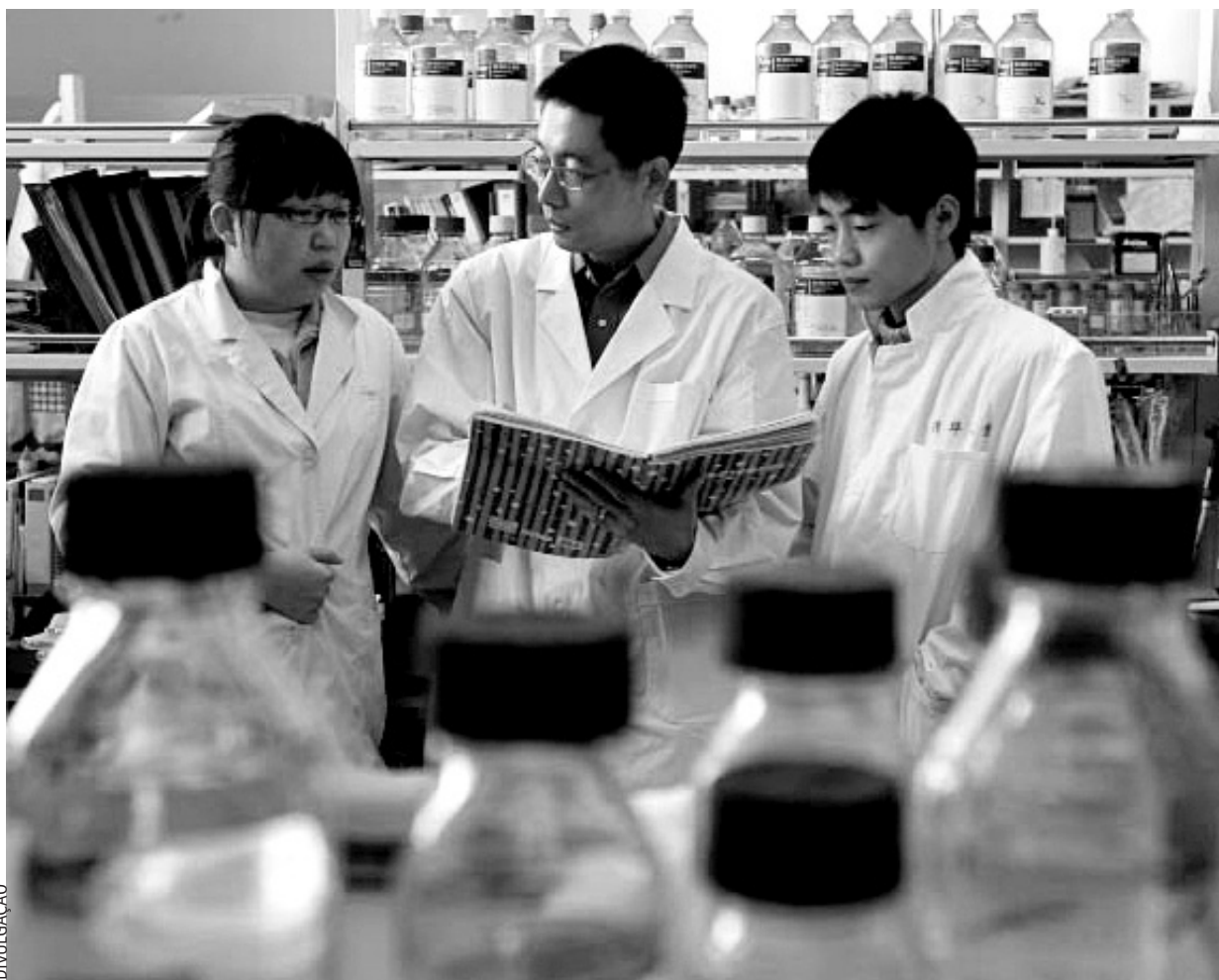
melhores chances de desfrutar, voltando para a China, de seu capital cultural – distinto do “capital humano”, um conhecimento implícito adquirido com a tradição cultural e o ambiente, e que muitas vezes define um status mais elevado na sociedade. No entanto, quando se trata de realizar o capital social, vão descobrir que também há “tetos” na China.

A moderna conceituação de capital social atribui mais importância à livre escolha individual, a fim de criar uma sociedade mais coesa. No contexto social chinês, no entanto, o capital social está intimamente ligado ao conceito de guanxi – redes personalizadas de influência, em particular ligações com burocratas poderosos. Nesse sentido, a maioria dos repatriados não desfruta de uma vantagem, mas sim sofre desvantagem, dada sua separação espacial da China (por algumas décadas, em alguns casos). Isso é particularmente verdadeiro nos últimos anos, nos quais o modelo chinês de desenvolvimento tem mostrado alguns aspectos bem-sucedidos (a China se eleva rapidamente como a segunda maior economia do mundo) e ganha confiança (o país deve superar os Estados Unidos e se tornar a nação mais rica do mundo em torno de 2020). Contra esse pano de fundo, dificilmente as políticas e as práticas que sustentam tais características chinesas estariam abertas à transformação por ideias e ou pessoas de fora.

OS CASOS DE RAO E SHI REVELAM UM PARADOXO

Dois cientistas proeminentes que foram repatriados são Rao Yi e Shi Yigong. Rao Yi era professor de neurologia da Universidade de Northwestern, nos Estados Unidos. Voltou à Universidade de Pequim em 2007, para assumir o cargo de reitor da Faculdade de Ciências da Vida. Shi Yigong era professor na Universidade de Princeton (na cátedra Warner-Lambert/Parke-Davis). Em 2008, renunciou ao seu cargo em Princeton para seguir carreira na Universidade de Tsinghua, como dean de Ciência da Vida. Ambos são considerados os maiores prêmios do “Programa de

OS CIENTISTAS **RAO YI** E **SHI YIGONG** DENUNCIARAM EM ARTIGO NA SCIENCE QUE “PARA OBTER FINANCIAMENTOS DE MAIOR MONTA NA CHINA, FAZER BOA PESQUISA NÃO É TÃO IMPORTANTE QUANTO FOCAR COM BUROCRATAS PODEROSOS E SEUS ESPECIALISTAS FAVORITOS”. AMBOS SE DISSERAM FRUSTRADOS AO OBSERVAR QUE ESSA CULTURA QUE “**DESPERDIÇA RECURSOS, CORROMPE O ESPÍRITO E FRUSTRA A INOVAÇÃO**” PERMEIA AS MENTES DAQUELES QUE ACABARAM DE VOLTAR DO EXTERIOR.



DIVULGAÇÃO

Shi Yigong renunciou em 2008 ao seu cargo em Princeton para seguir carreira na Universidade de Tsinghua

Mil Talentos”.

Pelo visto tanto Rao Yi quanto Shi Yigong não se prepararam para voltar à China como “meros” pesquisadores. Em vez disso, querem fazer diferença e melhorar a cultura de pesquisa e a educação universitária na China, utilizando para tanto de seu capital social. Isso é evidente em suas respostas às perguntas a respeito de por que optaram por voltar, bem como em seus próprios escritos. Em um artigo de coautoria, publicado em 2010 na revista *Science*, Shi e Rao afirmam abertamente que a atual cultura de pesquisa da China “desperdiça recursos, corrompe o espírito e frustra a inovação”. Especificamente,

citaram a abordagem burocrática para decidir financiamento de pesquisa como algo que “sufoca a inovação e deixa claro para todos que as conexões com os burocratas e alguns cientistas poderosos são fundamentais”. Afirmaram abertamente que “para obter financiamentos de maior monta, todos sabem que fazer uma boa pesquisa não é tão importante quanto fofocar com burocratas poderosos e seus especialistas favoritos”. Ambos se disseram frustrados ao observar que essa precária cultura de pesquisa “permeia até as mentes daqueles que acabaram de voltar do exterior, que rapidamente se adaptam ao ambiente local e perpetuam a cultura perniciosa”, e apelaram por uma reforma significativa, a fim de

construir uma cultura saudável de pesquisa.

Como Shi e Rao ficaram incomodados ao testemunhar que muitos colegas optam por ficar em silêncio em face de uma tal cultura doentia por medo de se engajar numa batalha perdida, eles próprios tornaram-se vítimas de sua guerra contra a cultura acadêmica perniciosa. Depois de duas tentativas frustradas consecutivas, Rao anunciou que iria boicotar o concurso por uma bolsa da Academia Chinesa de Ciências, enquanto Shi ainda aguarda o resultado de seu segundo pedido. Se repatriados proeminentes como Rao e Shi sofrem com a vulnerabilidade do seu capital social perante uma cultura de pesquisa corrupta, como talentos domésticos selecionados pelo “Programa Dez Mil Talentos” poderiam ser capazes de quebrá-la?

Nos casos de Rao e Shi, seu capital cultural parece estar alienado como uma ferramenta de publicidade do governo. Apesar de sua luta contra a burocracia, são frequentemente citados como parte do sucesso do “Programa Mil Talentos”. Nos casos de muitos outros, seu capital social é mais assimilado à cultura de pesquisa atual na China, que por sua vez leva-os a tornarem-se os chamados “egoístas elegantes”. Em suma, sem a reforma geral do atual sistema e cultura de pesquisa na China, não será fácil para iniciativas como o “Programa Mil Talentos” ou o “Programa Dez Mil Talentos” realizarem seus objetivos. Por último, mas não menos importante, uma mensagem também pode ser enviada aos sistemas ocidentais que foram absorvendo a maioria dos talentos globais. Se não for dada a devida atenção ao capital cultural e social dos talentos globais, arma-se uma crise em que a posição ímã desses sistemas será abalada.

NOTA: Em 19 de dezembro de 2013, Shi Yigong foi nomeado membro da Academia Chinesa de Ciências, após sua eleição à Academia Nacional de Ciências dos EUA e à Academia Americana de Artes e Ciências, em abril de 2013.

Sistemas de pontuação e fluxo internacional de estudantes

Os critérios para conferir pontos a imigrantes por sua qualificação variam de acordo com os países, mas os cinco principais são educação, ocupação, experiência de trabalho, idioma e idade

Jing Li

Doutorando do Teachers College, Universidade Columbia, Nova York. E-mail: jing.li@tc.columbia.edu

A mobilidade de estudantes internacionais é atualmente uma importante questão política no mundo. Parte do motivo é que os estudantes internacionais, especialmente dos campos da ciência e engenharia, fornecem uma fonte estável de recursos humanos em ciência e tecnologia. Desde 1960, o Canadá e outros países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) começaram a utilizar um sistema de pontos – de avaliação de êxito acadêmico – para selecionar os imigrantes altamente qualificados. Esses sistemas que atribuem “pontos” para avaliar a qualidade dos candidatos favorecem os estudantes internacionais que receberam o ensino superior no país de acolhimento, e facilitam a cidadania após a graduação. Portanto, julga-se que o sistema de pontos atraia potenciais estudantes do exterior.

O QUE É UM SISTEMA DE PONTOS?

Como um método para selecionar os imigrantes, o sistema de pontos floresceu no Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Basicamente, é um sistema de avaliação de méritos dos candidatos imigrantes com base na atribuição de pontos. Três elementos-chave estão incluídos no projeto de um sistema de pontos: critérios, ponderações

e patamares mínimos. Os critérios variam de acordo com os países, mas cinco fontes principais são comumente usadas: educação, ocupação, experiência de trabalho, idioma e idade. Normalmente, o peso é atribuído com um parâmetro para medir esse critério. Se a pontuação máxima do critério é 100, o peso pode ser distribuído uniformemente em uma escala. Finalmente, com base na experiência passada e/ou na previsão sobre o número de potenciais candidatos, pode-se definir uma “cláusula de barreira” em um certo percentual (75% ou mais). Os candidatos premiados com pontos acima da nota de aprovação são selecionados.

EVIDÊNCIA DE IMPACTO DE PAÍSES RECEPTORES

O Reino Unido tinha uma política de imigração altamente restritiva e, em alguns aspectos, ainda tem. Antes de 2008, havia 80 diretrizes diferentes no Reino Unido para trabalho, preparo ou estudo. Estes 80 esquemas de entrada são principalmente classificados em três canais: permissão de trabalho empregado; permissão de livre emprego e Programa Migrante Altamente Qualificado. Antes do programa, havia 462.609 estudantes não cidadãos e 341.791 estudantes não residentes matriculados no ensino superior no Reino Unido. Um ano depois, ambas as matrículas aumentaram a uma taxa de 8%.

No Canadá, os sistemas de pontos foram iniciados em 1967, sob a Lei de Imigração de 1952, como um método de seleção de imigrantes. O propósito original desse sistema era enfrentar a escassez de mão de obra qualificada. Antes de 11 de junho de 2002, maior peso foi atribuído à preparação pro-

fissional especial. Isso significa que, se um candidato tem uma oferta de emprego para uma posição para a qual nenhum canadense está pronto, disposto e capaz de preencher, a probabilidade de que ele/ela exceda o limite (70 pontos) é maior. O Canadá mudou seus sistemas de pontos em junho de 2002. Desde então, mais pontos são atribuídos à língua, experiência de trabalho e capacidade de integração. Essa mudança pode ser interpretada como um ajuste à demanda por trabalhadores altamente qualificados no mercado de trabalho. Nos sistemas atuais, há seis fatores de seleção: educação, linguagem, experiência, idade, emprego e adaptabilidade. O número máximo de pontos que uma pessoa pode acumular é 100, e a atual marca de aprovação é 67. O número de estudantes internacionais no Canadá estava abaixo de 40 mil em 2002. Após a mudança da política, para um favorecimento da alta qualificação, em 2002, esse número triplicou para 125 mil. A matrícula média anual de estudantes estrangeiros no ensino superior de 1998 a 2002 foi 36.340. Essa média também triplicou depois de 2002. Na realidade, o sistema de ponto do Canadá de fato atrai mais estudantes internacionais para receber ensino superior desde 2002.

Os sistemas de pontos na Austrália e Nova Zelândia são semelhantes. Este trabalho usa o sistema australiano para demonstrar o plano do sistema de pontos da Oceania. Com base na estrutura do Canadá, a Austrália introduziu o Programa Geral de Migração Especializada australiano em 1982. A característica principal é que os pontos são concedidos de acordo com a Lista de Ocupação Especializada, que é uma relação das profissões que a Austrália tem de prover para

suprir a escassez de emprego. O candidato deve ter **experiência recente** de trabalho qualificado; caso contrário, é relativamente difícil qualificar-se como trabalhador especializado. Em termos de fluxo de estudantes internacionais para a Austrália, é difícil encontrar um ponto de corte a partir de 1998, desde que o sistema de pontos da Austrália permanece relativamente estável desde a década de 1980. O fluxo internacional indicou uma queda clara em torno de 1990. É que o *amendment act* de migração (1989) definiu o conjunto de talentos, o que reduz a marca de aprovação por um lado, e, por outro, aumenta o tempo de espera. Assim, a lei, de fato, intimida potenciais imigrantes qualificados.

EVIDÊNCIA DE IMPACTO A PARTIR DE PAÍSES DE ORIGEM

Assim como nos países de acolhimento, o impacto dos sistemas de pontos sobre os países de origem é geralmente ambíguo e difícil de distinguir de outros fatores. Nesta seção, a mudança na saída de países de origem para o Reino Unido e Canadá é usada como um indicador do possível impacto.

A China é o maior país de origem de estudantes internacionais. Usando os dados do Ministério da Educação da China, calculei a saída média anual antes/depois da adoção da política para ver se ela tem importância. O resultado indica que a saída média anual da China para o Canadá dobrou após o sistema de pontos canadense ser revisto (de 5.187 para 11.509). A saída para o Reino Unido após o Programa Migrante Altamente Qualificado (Highly Skilled Migrant Program) aumentou em 18%.

A Índia tem a segunda maior população. A principal fonte de dados sobre a saída de estudantes é o Ministério do Trabalho. O número de saída de indianos, tanto para o Reino

Unido como para o Canadá, aumentou após a implementação de sistemas de ponto nos países receptores. Os números dobraram no Reino Unido e, no Canadá, triplicaram.

A Rússia não é um país que tradicionalmente envia estudantes para o exterior, mas o fez significativamente desde 1990. Novamente, a comparação antes/depois indica uma mudança positiva no número médio de saídas da Rússia para o Reino Unido e Canadá. A taxa de crescimento é de 25% para o Reino Unido e 57% para o Canadá.

CONCLUSÃO

Quanto às implicações políticas, os formuladores de políticas costumam referir-se tanto à “fuga de cérebros” (*brain drain*) quanto ao “ganho de cérebros” (*brain gain*) quando pensam em migração de estudantes internacionais ou trabalhadores altamente qualificados. Mais recentemente, alguns pesquisadores criaram a expressão “competição por cérebros” (*brain competition*).

Pondo os sistemas de pontos num quadro maior, são de fato um método de classificação e seleção de talentos. No nível nacional, o país precisa de um Sistema Nacional de Talentos para construir a competitividade essencial da nação na corrida global por talentos. A concorrência pode dar lugar a um “compartilhamento de cérebros” (*brain share*) apenas se as universidades, indústria e governo trabalharem juntos para recrutar talentos em todo o mundo. Enquanto isso, o governo precisa trabalhar no desenvolvimento de talentos tanto de indivíduos estrangeiros como dos nativos, de modo a construir a competitividade do país.

Alemanha fixa metas ambiciosas de envio de estudantes ao exterior

O Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) tem promovido a ideia de que experiências internacionais devem tornar-se uma parte essencial em estudos de ensino superior.

Jan Kercher e Nicole Rohde

Especialistas em mobilidade estudantil internacional no Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), Bonn, Alemanha.
E-mail: kercher@daad.de e rohde@daad.de

Em abril de 2013, o governo federal e os governos estaduais da Alemanha adotaram uma estratégia comum para a internacionalização das instituições de ensino superior. Uma meta central definida nessa estratégia – ainda que sem uma data-alvo – é que um a cada dois alunos de pós graduação obtenha experiência de estudos no exterior e que pelo menos um em cada três complete uma visita ao estrangeiro com duração de pelo menos três meses e/ou obtendo no mínimo 15 créditos segundo as normas do European Credit Transfer System.

Com este objetivo nacional, a Alemanha excede consideravelmente as metas de mobilidade estabelecidas no nível europeu: a União Europeia e os países comprometidos com o Processo de Bolonha fixaram como meta que até 2020 pelo menos 20% de todos os formandos no Espaço Europeu de Ensino Superior deverão ter concluído estudos – ou realizados visitas com propósito instrucional – no estrangeiro.

É ESSENCIAL ESTUDAR NO ESTRANGEIRO?

Estudar no exterior é considerado muito benéfico para induzir autodesenvolvimento e dotar alunos com as competências intercultu-

rais, considerando que vão atuar no contexto de um mercado internacional de trabalho. A experiência fora também ajuda a prepará-los para identificar problemas comuns através das fronteiras, tais como a cura de doenças, a busca de soluções de energia e o combate à fome. Enfim, o aluno poderá se envolver em melhores condições em um mundo do trabalho cada vez mais globalizado. De acordo com Allan E. Goodman, do Instituto de Educação Internacional, “a globalização está aqui para ficar, e os que querem trabalhar em nosso mundo global interconectado devem estudar no exterior”.

O estudo no exterior significa sair da zona de conforto, e se conduzido corretamente capacita e “empodera” alunos. Esse *empowerment* significa que os alunos aprendem a assumir a responsabilidade por suas próprias vidas, bem como perante a sociedade. É importante para eles perceberem o seu papel na sociedade, como participar e como dar-lhe novas formas. Portanto, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) tem promovido a ideia de que experiências internacionais devem tornar-se **uma parte essencial** em estudos de ensino superior. A mobilidade internacional não só é uma vantagem e um patrimônio para o currículo, mas também uma experiência única e módulo formativo para a própria personalidade.

A MOBILIDADE INTERNACIONAL DE ESTUDANTES

Existem dois tipos de mobilidade internacional de estudantes: estadias de curta duração (muitas vezes chamadas de *credit mobility*) e estadias de longa duração com o objetivo de obter um grau ou título no exterior (*degree mobility*). Estudos de mobilidade mostram que essa distinção não se resume à terminologia: em alguns aspectos importantes, os dados disponíveis sobre estudantes alemães apresentam diferenças notáveis entre os dois tipos de mobilidade. Por exemplo, enquanto Áustria, Holanda e Suíça estão entre os quatro países de destino mais importantes para os alunos em *degree mobility* (juntamente

te com o Reino Unido), não desempenham papel importante quando se considera as visitas relacionadas com o estudo breve no exterior. Países que desempenham um papel importante para os alunos em *credit mobility* são Reino Unido, Estados Unidos, França e Espanha. Além disso, enquanto os alunos de letras e estudos culturais pertencem ao grupo mais móvel em termos de estadias curtas, por créditos, ficam sub-representados entre os alunos que estudam no exterior para obter um diploma estrangeiro.

MOBILIDADE INTERNACIONAL DE ESTUDANTES NA ALEMANHA

O número e a proporção de estudantes alemães *degree-mobile* têm aumentado de forma constante desde o início dos anos 1990. Especificamente, o número de estudantes alemães inscritos no estrangeiro aumentou de cerca de 34 mil em 1991 para cerca de 134 mil em 2011. Curiosamente, o aumento em estudantes da Alemanha em busca de diplomas fora da Alemanha acelerou acentuadamente nos últimos anos. Entre 2005 e 2011, o número de estudantes internacionais móveis da Alemanha subiu de 10,6% por ano, em média. Entre 1991 e 2004, o crescimento médio por ano foi de 5,3%. No entanto, em 2011 a taxa de crescimento foi de apenas 4,6%, em comparação com 10,2% em 2010. Os próximos anos mostrarão se esse declínio nas taxas de crescimento foi apenas temporário ou se é o início de uma tendência de longo prazo de crescimento menor taxas.

Os dados sobre a “mobilidade de crédito” dos estudantes alemães, coletados em pesquisas nacionais de pós-graduação, mostram que cerca de 30% dos graduados em instituições de ensino superior alemãs em 2010 passaram temporadas de estudo no exterior, com uma duração mínima de três meses. Em contraste com os números constantemente crescentes de “mobilidade de diploma”, a fatia da “mobilidade de crédito” estabilizou nesse nível durante a última década. Significa que enquanto o alvo da Europa (20% de graduados com créditos obtidos fora de seu país de origem,

no Espaço Europeu do Ensino Superior, em 2020) já foi alcançado com relação à Alemanha, a meta nacional alemã (50%) ainda não foi alcançada.

Finalmente, alguns desenvolvimentos estruturais importantes estão associados ao Processo de Bolonha. Alguns estudantes agora passam um tempo no exterior em um estágio anterior, permanecem por períodos médios um pouco mais curtos, e fazem uso da chamada “mobilidade ponte” (*bridge mobility*). São períodos entre o bacharelado e o mestrado ou entre o mestrado e o doutorado. Uma iniciativa de mobilidade ponte pode ser concebida, por exemplo, como um programa de troca direta de um ano com uma instituição parceira, em que cada parceiro envia um (ou vários) dos alunos altamente qualificados para a outra instituição.

POSSÍVEL MAIOR PROMOÇÃO NA ALEMANHA

Com seus inúmeros programas, o DAAD está constantemente trabalhando para diminuir os obstáculos para estudantes de mobilidade – sendo os principais empecilhos os problemas de financiamento, as preocupações sobre a perda de tempo de estudo e as dificuldades em conciliar um período no exterior com as exigências acadêmicas do programa de origem. Duas medidas particularmente promissoras envolvem o aumento do número de programas com diplomas duplos ou conjuntos (*double / joint degrees*) e integração das chamadas “janelas de mobilidade” – ou seja, intervalos reservados para a mobilidade. Combinado com um número adequado de bolsas de estudo, tais medidas devem ajudar a Alemanha a reviver o desenvolvimento ascendente das visitas relacionadas a estudo que foram observadas durante a década de 1990.

NOTA: Juntamente com o Centro Alemão de Pesquisa sobre Ensino Superior e Estudos Científicos (DZHW), o DAAD compila e apresenta dados sobre entrada e saída de fluxo discente, bem como mobilidade internacional de estudantes, no site: wissenschaft-welttoffen.de (em alemão e inglês)

Políticas de imigração do Canadá para atrair estudantes internacionais

Em 2010 os estudantes estrangeiros no Canadá gastaram mais de US\$ 7,1 bilhões com mensalidades, alojamento e gastos gerais. Mais de US\$ 6,4 bilhões dessa receita foram gerados pelos 218.200 estudantes internacionais com longa permanência no país.

Anita Gopal

Pesquisadora na Queen's University em Kingston, Ontário, Canadá.
E-mail: anita.gopal@gmail.com

Universidades de todo o mundo se envolvem em uma intensa disputa para competir na economia do conhecimento devido à globalização. Esta situação tem servido como um catalisador para o Canadá se engajar em estratégias de imigração e iniciativas destinadas a atrair e recrutar estudantes internacionais. Há uma necessidade urgente de indivíduos altamente qualificados, dada a existência de uma preocupação de que, uma vez aposentada a geração pós-guerra, haverá grave escassez de mão-de-obra, com implicações negativas para o crescimento do Canadá e a construção da nação. Atrair e reter estudantes internacionais é uma maneira de impulsionar a economia do Canadá, bem como promover um panorama internacional acolhedor. De acordo com a Citizenship and Immigration Canada, a prioridade do governo é buscar indivíduos altamente qualificados (por exemplo, Índia, China) com probabilidade de sucesso no Canadá e promover o crescimento econômico, a prosperidade em longo prazo e a competitividade global. Os estrangeiros que buscam seus estudos no Canadá são uma população ideal, pois já foram integrados na sociedade canadense.

Reconhecendo que os estudantes interna-

cionais são vitais para o crescimento do Canadá, a Citizenship and Immigration Canada tem a intenção de transformar seu sistema de imigração no mais rápido, mais flexível e adaptado às necessidades dos alunos – um importante fator de diferenciação de outros países. Portanto, novas políticas e programas de imigração foram especificamente criados para tornar mais fácil para os estudantes internacionais estudar, trabalhar e se tornarem residentes permanentes no Canadá, especialmente para alunos de pós-graduação. Por exemplo, os estudantes estrangeiros têm permissão para trabalhar dentro e fora do campus sem uma autorização de trabalho por um máximo de 20 horas por semana. Também podem se candidatar a uma Autorização de Trabalho de Pós-Graduação, uma autorização de trabalho aberto de três anos, o que permite que trabalhem para qualquer empregador canadense em qualquer setor. Os estudantes internacionais de pós-graduação podem se inscrever para o Programa Provincial de Nomeação para a residência permanente no Canadá, durante o seu programa de mestrado ou de doutorado após a conclusão do curso.

As universidades canadenses também estão interessadas em ganhar a sua “quota de mercado” dos melhores e mais brilhantes estudantes internacionais em ciência e tecnologia e adquirir uma vantagem competitiva sobre países como Estados Unidos e Reino Unido, que são os principais destinos para estudantes internacionais. Além disso, os estudantes internacionais geram uma quantidade substancial de receita para o Canadá. De acordo com relatório realizado do Departamento de Relações Exteriores e Comércio Internacional, em 2010 os estudantes internacionais no Canadá gastaram mais de US\$ 7,1 bilhões com mensalidades, alojamento e gastos gerais (mais de US\$ 6 bilhões em 2008). Mais de US\$ 6,4 bilhões dessa receita foram gerados pelos 218.200 estudantes internacionais com longa permanência no Canadá. O relatório também indicou que a receita representada pelos gastos dos estudantes internacionais no Canadá é maior do que o valor da exportação canadense de alumínio em forma bruta (US\$

A RECEITA REPRESENTADA PELOS GASTOS DOS ALUNOS INTERNACIONAIS NO CANADÁ É MAIOR DO QUE O VALOR DA EXPORTAÇÃO CANADENSE DE ALUMÍNIO EM FORMA BRUTA (US\$ 5,5 BILHÕES), OU DE HELICÓPTEROS, AVIÕES E NAVES ESPACIAIS (US\$ 6,4 BILHÕES).

5,5 bilhões), ou de helicópteros, aviões e naves espaciais (US\$ 6,4 bilhões).

AS POLÍTICAS DE IMIGRAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

Após os ataques do Onze de Setembro, a política de portas abertas tradicional dos Estados Unidos para estudantes internacionais foi reduzida. As políticas de imigração se tornaram mais rigorosas devido à repressão na fronteira e a rígidas exigências de visto. Conforme descrito no relatório Tendências Internacionais da Mobilidade de Estudantes, de 2013, os Estados Unidos têm sido lentos para rever suas políticas de imigração e visto. No entanto, continua a ser a melhor escolha de estudo para estrangeiros por causa dos programas de graduação de suas prestigiosas universidades.

Ao contrário de múltiplos caminhos do Canadá para trabalhar e tornar-se residentes permanentes, os estudantes internacionais matriculados em programas acadêmicos nos Estados Unidos detentores de visto F-1 de estudante só podem conseguir experiência de trabalho solicitando o Treinamento Prático Opcional, um programa de trabalho temporário que esteja relacionado à principal área de estudo do aluno. Os estudantes podem se inscrever para esse programa depois de completar um ano acadêmico de seus estudos e podem receber até um total de 12 meses de treinamento prático, antes e/ou depois de completar o seu programa. Os estudantes em áreas como ciência, tecnologia, engenharia e matemática têm direito a uma extensão de 17 meses. Se os alunos forem elegíveis para mudar o seu status de estudante (visto F-1), devem solicitar um visto H-1B (visto de trabalho temporário não imigrante), que permite ao seu titular trabalhar nos Estados

Unidos por até seis anos. Entretanto, o aluno deve primeiro ter uma oferta de trabalho e um empregador que esteja disposto a apresentar uma “petição” ou solicitação aos Serviços de Imigração e Naturalização.

ALTERAÇÕES NO REINO UNIDO

Políticas governamentais recentes no Reino Unido impuseram restrições mais rigorosas ao visto de estudantes internacionais que afetam os requisitos de entrada, serviços disponíveis para os alunos durante os seus estudos e as opções de trabalho disponíveis depois de completar o curso. De acordo com o relatório Funding Environment for Universities, as reformas na imigração de estudantes ao Reino Unido e para os pedidos de visto entrarão em vigor no ano letivo de 2013/2014. Isso inclui exigências mais rígidas, competência em língua inglesa e aumento da credibilidade das entrevistas de verificação em termos da história de imigração do estudante, experiência de educação e sustento financeiro. O governo também interrompeu o programa de Trabalho Pós-Estudo. Tais alterações tornam mais difícil para estudantes estrangeiros de países não europeus se qualificarem para um visto de trabalho para ficar no Reino Unido após a graduação. Tais políticas não promovem a residência permanente, pós-graduação ou retenção de mão-de-obra, e têm impactado principalmente o recrutamento no exterior de estudantes da Índia, Paquistão e Arábia Saudita.

ORIENTAÇÕES FUTURAS

Enquanto o Canadá está se concentrando em competir com Estados Unidos e Reino Unido por sua parcela de estudantes internacionais através das suas políticas flexíveis e vias de imigração, as instituições de ensino superior ainda têm de produzir uma estratégia

gia para conseguir uma migração altamente qualificada. As universidades canadenses estão sendo encorajadas pelas políticas federais a duplicar a matrícula de estudantes internacionais de 240 mil em 2011 para 450 mil até 2022. Se o Canadá quiser competir por sua parcela de estudantes internacionais, mecanismos organizacionais devem ser implementados a fim de se preparar para essa mudança no recrutamento. Ao mesmo tempo, as instituições de ensino superior canadenses devem desenvolver programas competitivos e titulações para atender às necessidades da população estudantil alvo e fornecer acesso a recursos institucionais relevantes (por exemplo, professores, financiamento de pesquisa, serviços discentes, recursos para bibliotecas etc.). Caso contrário, como serão produtivas as políticas de imigração, se recursos inadequados estão disponíveis em universidades canadenses para apoiar os alunos internacionais? Até o momento, não há estratégias nacionais oficiais adequadas para preparar e administrar essas mudanças.

É claro que o Canadá tem se concentrado principalmente em seu próprio interesse nacional de atrair estudantes internacionais para solucionar a escassez de trabalho qualificado. Como resultado, não prestou muita atenção para o problema da fuga de cérebros e as amplas consequências de atrair estudantes altamente talentosos de países em desenvolvimento para os países ocidentais desenvolvidos. Por exemplo, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas aponta que a fuga de cérebros fez com que cerca de 100 mil dos melhores e mais brilhantes profissionais indianos se mudassem para a América do Norte a cada ano. Calcula-se que isso representa um prejuízo de US\$ 2 bilhões para a Índia. Enquanto o Canadá continua a sugar o capital intelectual de regiões em desenvolvimento, tem negligenciado a reflexão sobre sua responsabilidade moral para com essas nações – como pode estar prejudicando seu crescimento econômico e bem-estar. Enquanto isso, não está claro como os países em desenvolvimento vão se recuperar da perda do seu capital humano.

Tendências na regulação do ensino superior na África Subsaariana

Os atuais mecanismos de garantia da qualidade na maioria dos países africanos têm dois componentes principais: um de regulação externa com base em uma agência, financiada pelo governo porém autônoma, e um componente institucional dentro de cada universidade

A.B.K. Kasozi

Diretor executivo e fundador do Conselho Nacional de Uganda para Educação Superior, que dirigiu por dez anos (de 2002 a 2013). E-mail: abkcasozi@yahoo.com

Desde 1980, muitos países da África Subsaariana estabeleceram agências regulatórias do ensino superior subsidiadas pelo governo, mas também semiautônomas, para ajudar os governos na criação, gerenciamento e supervisão de instituições de ensino superior. Essas agências garantem que os cidadãos recebam uma educação superior de qualidade, e que instituições de aprendizado superior ajudem a gerar novos conhecimentos para a melhoria do ensino, sistemas de inovação e desenvolvimento econômico. A experiência tem mostrado que essas agências têm minimizado a microgestão direta do governo, agindo como corpos intermediários entre o estado e as várias instituições de ensino e do aprendizado superior.

MANUTENÇÃO DA QUALIDADE

A maioria dos países da África Subsaariana que fala inglês delegou a responsabilidade da manutenção da qualidade do ensino superior em instituições pós-secundárias

para essas agências. Os atuais mecanismos de garantia da qualidade na maioria dos países africanos têm dois componentes principais: um de regulação externa com base em uma agência, financiada pelo governo porém autônoma, e um componente institucional dentro de cada universidade. Os dois componentes trabalham juntos, mas a agência é o parceiro sênior. O externo (agência reguladora) define e impõe padrões uniformes para todas as instituições universitárias. A unidade interna, geralmente um escritório de garantia da qualidade dentro da universidade, certifica-se de que os padrões sejam postos em prática. *Benchmarks* concebidos por uma determinada instituição, aplicáveis especificamente a ela, podem também ser implementados no interior da universidade.

O COMPONENTE EXTERNO E INTERNO

Os marcos regulatórios nos níveis nacionais externos são aplicados pelas agências reguladoras, que fiscalizam as seguintes áreas: credenciamento institucional, credenciamento de programas individuais, admissões por mérito em instituições de ensino superior, a acumulação e transferência de créditos, a qualidade do corpo docente; regulamentos de exames, padronização de prêmios acadêmicos, pesquisas e publicações, infraestrutura das instituições, instalações de educação e regulação do ensino superior transnacional.

As agências reguladoras verificam que a manutenção da qualidade seja mais bem feita pela própria instituição. Assim, as instituições são convidadas a ter uma unidade administrativa para supervisionar a qualidade em todas as divisões de uma instituição universitária. As universidades são convidadas a realizar auditorias institucionais em uma programação regular de cerca de 3 a 5 anos na África Oriental e Meridional para avaliar o desempenho. Entre essas auditorias internas está a observação das seguintes áreas: auditorias gerais, governança institucional, a qualidade do ensino e da aprendizagem, a qualidade do corpo docente, suficiência de instalações de educação, pesquisa e publicações, a qualidade da produção, gestão financeira, relações com a comunidade vizinha e outros itens pertinentes.

As agências reguladoras, em cooperação com as instituições, devem realizar uma auditoria institucional externa após uma instituição completar a interna. O objetivo da auditoria externa é preencher eventuais lacunas de qualidade identificadas pela auditoria interna. Infelizmente, muitas agências reguladoras não têm cumprido as suas responsabilidades de realização de auditorias institucionais externas.

CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS

As agências reguladoras têm ajudado os governos no processo de criação de universidades. Têm feito isso por meio de um processo conhecido como credenciamento institucional – permissão para que instituições existam e ofereçam educação superior – um instrumento de garantia de qualidade e, portanto, relevante para o apoio à educação superior. É uma prática rigorosa, mas necessária, e abrange todos os aspectos das instituições que vão desde o terreno, recursos

humanos, instalações, governança, infraestrutura e saúde financeira das instituições.

Todos os programas ministrados nas universidades na maior parte da África Subsaariana são autorizados (ou aprovados) por agências reguladoras. Em vários países, as agências fiscalizam a infraestrutura e instalações nas quais os programas serão ensinados, antes do credenciamento de um programa. Em outros, a descrição completa do programa é o bastante. As agências reguladoras asseguram que os programas cumpram os requisitos mínimos, sejam escritos em formatos aceitáveis e permitam que os estudantes obtenham uma boa relação custo/benefício.

AUTONOMIA E LIBERDADE ACADÊMICA INSTRUCIONAL

A maioria das universidades decide se deve ter a liberdade para gerir a governança de suas instituições, sem a interferência de poderes externos – incluindo os proprietários da universidade – para contratar e demitir pessoal, planejar e ensinar programas acadêmicos, admitir estudantes e também cancelar matrículas quando há justa causa, projetar e gerenciar seus orçamentos sem interferência dos proprietários da universidade, conseguir fundos de qualquer lugar possível, fazer estatutos e regulamentos que rejam as atividades da universidade, e ter a certeza de proteção com base na estrutura legal na forma de estatutos ou atos do parlamento.

A liberdade acadêmica, por outro lado, é a liberdade individual dos trabalhadores da universidade: ensinar, fazer pesquisas, falar e publicar sem interferências, penalidade ou intimidação das autoridades internas ou externas. Muitos líderes de agências reguladoras aceitam todas as aspirações acima, mas se veem como guardiões de instituições jovens que precisam

de proteção até à maturidade. Além disso, também percebem que há muitas instituições desonestas que não devem ser autorizados a oferecer ensino superior de má qualidade.

A INTERVENÇÃO POR AGÊNCIAS PROVAVELMENTE DIMINUIRÁ

Espera-se que as áreas de intervenção nas universidades por agências reguladoras diminuam gradualmente quando as universidades africanas desenvolverem a capacidade de fornecer uma educação de qualidade. Até que as muitas universidades da África Subsaariana forneçam ensino superior de boa qualidade, as agências reguladoras vão continuar sendo relevantes para dirigi-las através das várias “dores do crescimento”. A tarefa é particularmente vital, visto que muitas das instituições privadas que se expandiram na África Subsaariana não têm capacidade para melhorar o ensino superior. Muitas delas não têm tradição acadêmica, pessoal, infraestrutura, capacidade de pesquisa, e o que é preciso para ser uma instituição “universal”. Muitas são instituições de ensino com escassa infraestrutura e base financeira muito pobre. Ainda precisam de orientação de seus fundadores e do Estado, representado por agências reguladoras, para amadurecer. Quando se tornarem instituições universitárias de classe mundial, o trabalho das agências reguladoras deve diminuir (dependendo das condições políticas no interior de cada Estado).

Garantia de qualidade da educação superior privada em Gana

Capacidade governamental foi prejudicada pela crise econômica dos anos 1980 e pela pressão do Banco Mundial para transferir gastos públicos com educação e, assim, deixar o encargo financeiro para expansão da educação superior mais para os particulares interessados.

Linda Tsevi

Candidata ao PhD no Departamento de Estudos sobre Administração e Políticas Educacionais, Universidade Estadual de Nova York em Albany. E-mail: ltsevi@albany.edu

A garantia de qualidade em instituições de ensino superior em Gana começou no início da década de 1990 em resposta a um aumento do número de instituições privadas oferecendo educação de nível superior, e de preocupação com o seu nível de desempenho. Como em toda a África, o governo sentiu a necessidade de agir.

Além disso, como em grande parte da África, o cenário envolveu o aumento da demanda pelo ensino superior de uma população em crescimento, o fracasso do governo em atendê-la e, por conseguinte, sua aquiescência com uma onda de ensino superior privado. Sua capacidade foi prejudicada pela crise econômica dos anos 1980 e pela pressão do Banco Mundial para transferir os gastos públicos com educação e, assim, deixar o encargo financeiro para expansão da educação superior mais para os particulares

interessados. Gana sofreu uma diminuição de financiamento do governo para a educação superior na década de 1990. O decréscimo dos recursos financeiros equivalentes a um ano completo por estudante foi de US\$ 2.500 em 1990 para US\$ 900 em 1997.

Esse crescimento da educação superior privada não significa que o governo tenha estabelecido logo de início um sólido projeto público para esse setor. Em vez disso, sua postura básica foi deixar que agentes privados limpassem os caminhos. Seria uma rota para alcançar o objetivo de interesse público de rápida expansão do acesso. As atuais instituições privadas credenciadas incluíram três universidades instituídas por lei, 53 faculdades, 5 instituições de ensino a distância, 12 faculdades tutoriais e 11 escolas de formação. Durante o ano letivo de 2008-2009, essas instituições matricularam aproximadamente 25

AS INSTITUIÇÕES **PARTICULARES** EM GERAL
RECONHECERAM O PROCESSO DE **GARANTIA DE**
QUALIDADE COMO UMA OPORTUNIDADE PARA
ESTABELECEM SUA **LEGITIMIDADE**

mil do total de 177 mil matrículas do sistema, uma participação de 14%.

A PREOCUPAÇÃO COM A QUALIDADE

Em um movimento típico em tais situações de proliferação privada, cresceram as preocupações do governo, dos estudantes e da opinião pública em relação à qualidade. Por garantia de qualidade, o governo e outros agentes geralmente imaginavam revisões de programas e instituições que envolvem algum desempenho de medição sistemática em relação a padrões acadêmicos e de infraestrutura. Quaisquer que fossem as preocupações sobre a qualidade geral ou do declínio no ensino superior público, a opinião generalizada era de que o setor público já tinha mecanismos de garantia de qualidade e normas internas em vigor. Então, também, a dinâmica política não raro tornou desconfortável para o governo desafiar práticas universitárias públicas e interesses arraigados.

A garantia de qualidade foi concebida em duas frentes: interna e externa. A parte interna daria a certeza de que um programa ou uma instituição tem políticas que norteiam seus padrões e objetivos. Por outro lado, a parte externa seria realizada por outras organizações. Mecanismos de controle externo da qualidade incluiriam credenciamento, auditoria da qualidade e avaliação da qualidade. Qualquer que tenha sido a motivação do governo, as instituições particulares em geral reconheceram o processo de garantia de qualidade como uma oportunidade para estabelecer sua legitimidade.

O conselho nacional de credenciamento

Em 1993, o governo de Gana promulgou a Lei 317, do Conselho Provisório de Defesa Nacional, sob as diretrizes para estabelecer o Conselho Nacional de Acreditação como órgão de garantia de qualidade para instituições de ensino superior. Tal legislação foi substituída por outros atos do governo em 2007 e 2010; esses regulamentos constituem parte da “regulação tardia” do ensino superior privado. Geralmente, a garantia de qualidade do Conselho Nacional de Credenciamento

DECRÉSCIMO DOS RECURSOS
FINANCEIROS EQUIVALENTES
A UM ANO COMPLETO POR
ESTUDANTE FOI DE **US\$**
2.500 EM 1990 PARA US\$
900 EM 1997

envolve o credenciamento tanto institucional como do programa. As instituições de ensino superior devem atender a certos requisitos mínimos que são verificados por meio de documentos explicativos, seguidos de visitas da equipe desse conselho.

A configuração específica no caso de Gana é que as universidades privadas começam como faculdades filiadas às universidades públicas, que servem como mentoras por alguns anos. A justificativa é erguer uma proteção contra a proliferação de instituições privadas independentes que não tenham capacidade, vontade ou qualidade adequada. A solicitação tem o nome proposto da faculdade universitária, os recursos acadêmicos disponíveis e o cronograma – indicando como nos três anos seguintes serão alcançados os objetivos da instituição. As instalações da nova faculdade universitária particular são inspecionadas, verificadas, e, posteriormente, emitida uma carta de autorização interina. A instituição privada se qualifica para credenciamento institucional somente se, entre outras coisas, atende aos requisitos mínimos de admissão para certificado, diploma, e os níveis de graduação; número mínimo de alunos matriculados e qualificações mínimas do corpo docente. Cartas de autorização institucionais são concedidas pelo presidente do país. A instituição privada se qualifica para uma carta institucional se estiver filiada a uma instituição de tutoria por pelo menos 10 anos e cumprido todos os requisitos necessários.

EM GANA AS UNIVERSIDADES PRIVADAS COMEÇAM
COMO FACULDADES **FILIADAS ÀS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS**, QUE SERVEM COMO **MENTORAS** POR
ALGUNS **ANOS**. A JUSTIFICATIVA É ERGUER UMA
PROTEÇÃO CONTRA A **PROLIFERAÇÃO** DE INSTITUIÇÕES
PRIVADAS INDEPENDENTES QUE NÃO TENHAM A
CAPACIDADE OU VONTADE ADEQUADA

O programa de uma instituição privada a qualifica para credenciamento se, entre outras coisas, declara os requisitos mínimos de admissão do estudante e a descrição dos cursos e estabelece regras sobre o desempenho do aluno. Além disso, os programas de educação têm que se alinhar com as políticas nacionais de educação para se qualificar para o credenciamento.

Vinculados ao Conselho Nacional de Acreditação, mecanismos de garantia da qualidade são esforços para lidar com a qualidade com base na integridade financeira. Em Gana, as instituições privadas são de propriedade de indivíduos ou sociedades; elas são isentas de impostos. No entanto, tem havido propostas para a retirada desse privilégio fiscal, deixando a isenção de impostos apenas para as instituições envolvidas mais nas atividades acadêmicas do que comerciais. Essas propostas têm gerado ira entre as instituições privadas. Elas oferecem cursos que exigem infraestrutura e investimentos em equipamentos muito baixos, e seus currículos específicos são adaptados para o mercado de trabalho. Por exemplo, consideram apropriada a dependência de um corpo docente composto em sua maioria de professores adjuntos, porque favoreceria o vínculo com o mercado. Já os críticos veem a dependência de profissionais de tempo parcial como prova de qualidade acadêmica limitada.

Entre os problemas do Conselho Nacional de Acreditação está a sua capacidade de manter o ritmo de fiscalização de instituições credenciadas que oferecem programas não autorizados. Da mesma forma, tem de monitorar as instituições privadas credenciadas para garantir que não admitam alunos sem os requisitos mínimos de qualificação, uma ocorrência comum em algumas instituições privadas. O conselho também tem o desafio de monitorar instituições privadas e seus campi satélites não credenciados, mas que fazem publicidade como se já o fossem.

CONCLUSÃO

O sistema de ensino superior privado de Gana tem sido impactado por políticas, bem como por outros fatores indutores. A garantia de qualidade em Gana em ambas as frentes (institucional e no programa de credenciamento) é obrigatória para instituições públicas e privadas. A garantia de qualidade, de fato, trouxe uma verdadeira medida de qualidade às instituições credenciadas. O Conselho tem sido vigilante no acompanhamento das instituições particulares. No entanto, ainda tem de estar continuamente alerta a fim de proteger o consumidor desavisado.

O IHE regularmente publica um artigo sobre educação superior privada produzido pelo Program for Research on Private Higher Education (PROPHE). Mais informações em: <http://www.albany.edu/>

“Enem” da Ucrânia tenta reduzir corrupção no vestibular, e por isso mesmo está em risco

Nas universidades ucranianas, “taxas informais” compensavam a ausência de financiamento público e se tornaram institucionalizadas. Em certas universidades de prestígio, subornos de até US\$ 10 mil foram exigidos para confirmar matrícula, perfazendo um volume de corrupção anual para admissão de cerca de US\$ 200 milhões.

Eduard Klein

Candidato ao PhD no Research Centre for East European Studies, Universidade de Bremen, Alemanha. E-mail: eklein@uni-bremen.de

Como a maioria dos Estados pós-soviéticos, a Ucrânia introduziu um novo sistema de avaliação dos alunos na última década. Desde 2008, todos que querem ingressar em universidades têm de se submeter ao Exame Independente Externo (EIT). Foi uma mudança fundamental do legado soviético de vestibulares corruptos, que são substituídos por um procedimento objetivo de teste. Os principais objetivos do EIT foram combater a corrupção, aumentar a igualdade de oportunidades, proporcionar igualdade de acesso ao ensino superior de alta qualidade e criar um sistema nacional de avaliação para monitorar a qualidade da educação.

A INTRODUÇÃO DO EIT

Em tempos de transição e crise econômica da década de 1990 e início de 2000, os orçamentos de ensino superior público foram radicalmente cortados; salários de professores diminuíram abaixo do nível de subsistência e os atrasos salariais eram comuns. Pagamentos e “taxas informais” compensavam a ausência

de subsídios e se tornaram institucionalizados em muitas universidades. Em certas instituições de prestígio, subornos de até US\$ 10 mil foram exigidos para a admissão, perfazendo um volume de corrupção anual para admissão de cerca de US\$ 200 milhões. Como a seleção de novos alunos tornou-se cada vez mais baseada no dinheiro em vez do mérito, mesmo as famílias de classe média não podiam se dar ao luxo de mandar seus filhos para as universidades de alta qualidade.

Cada universidade tinha o seu próprio processo de admissão. Em sua maior parte eram testes orais não transparentes, propensos à corrupção. Em 2008, Viktor Yushchenko, de orientação ocidental e reformista, apresentou um sistema de avaliação e admissão independente, semelhante ao americano Scholastic Aptitude Test (o famoso SAT). O Centro Ucraniano de Avaliação da Qualidade da Educação foi criado para desenvolver e controlar o novo exame. Ele introduziu um teste padronizado escrito que coloca os alunos nas mesmas

condições e reduz as oportunidades para a corrupção. Em contraste com outros países pós-comunistas, onde as reformas análogas parecem ter falhado, o EIT foi colocado em prática com sucesso. (Por exemplo, na Rússia, apenas 16% da população acredita que o Exame Unificado do Estado reduziu a corrupção no vestibular.) Especialistas, bem como a sociedade, a consideram a reforma educacional mais eficaz desde a independência da Ucrânia. Isso é notável, uma vez que o contexto político depois da Revolução Laranja foi dominado pela instabilidade e inatividade; mas a reforma foi realizada com cuidado e apoiada por uma ampla coalizão do então presidente Yushchenko, pelo Ministério da Educação, pela comunidade internacional de doadores, e pela sociedade civil nacional.

EFEITOS SOBRE A CORRUPÇÃO E A OPINIÃO PÚBLICA

O EIT diminuiu significativamente a corrupção nos exames vestibulares. Antes de sua implementação, até um terço dos estudantes era afetado pela corrupção no vestibular; hoje em dia apenas 1% dos estudantes ucranianos relatam corrupção durante o teste de admissão. Isso leva a uma melhora na mobilidade social e geográfica dos alunos. Pelo fato de a admissão ter se baseado no mérito em vez de dinheiro ou relações informais, as universidades começaram a registrar significativamente mais estudantes de famílias de baixa renda e de áreas distantes. Nas universidades líderes de Kiev, por exemplo, a

COM O EIT
PARECE QUE, EM
CERTA MEDIDA, A
**CORRUPÇÃO APENAS
SE DESLOCOU: MAIS
E MAIS ESTUDANTES
SE QUEIXAM DE
QUE AGORA NÃO
TÊM DE PAGAR
PARA ENTRAR NA
UNIVERSIDADE, MAS
SÃO EXTORQUIDOS
PARA NÃO SEREM
EXPULSOS**

participação dos kievitas antes da reforma foi de até 75% devido à corrupção e acordos informais. Após a colocação em prática do EIT, sua participação caiu para 25-30%, e os estudantes de todo o país e classes sociais tiveram a oportunidade de estudar nas melhores universidades da capital.

As melhorias são reconhecidas pela maioria da sociedade, como mostra um levantamento de outubro de 2013: enquanto em 2008 (ano de sua introdução) a participação dos defensores do EIT foi de 42% (contra 34% que não apoiavam a reforma), em 2013 já 53% eram favoráveis ao novo exame (o número de adversários diminuiu para 25%). A aceitação é ainda maior no grupo-alvo (alunos e seus pais), onde 65% aprovam o novo sistema (24% se opõem ao EIT). Questionados sobre suas experiências pessoais com o novo teste, 68% do grupo-alvo diz que estão satisfeitos com a aplicação do exame. Além disso, 58% acreditam que o novo sistema de admissão reduz a corrupção. Os alunos atuais, que

entraram na universidade após o processo de reforma, já consideram o sistema de admissão com base no EIT completamente normal.

Entretanto, com o novo sistema parece que, em certa medida, a corrupção apenas se deslocou: mais e mais estudantes se queixam de que agora não têm de pagar para entrar na universidade, mas são extorquidos para não serem expulsos. Como esse problema pode ser resolvido, é algo que ainda permanece incerto.

O FUTURO DO EIT

Após as eleições presidenciais de 2010, as forças políticas do país mudaram. O adversário do EIT, Viktor Yanukovych, que havia prometido em sua campanha eleitoral abolir o exame, tornou-se presidente. O novo ministro da Educação, Dmytro Tabachnyk, também era um forte opositor do EIT. Portanto, não foi nenhuma surpresa quando o novo governo diminuiu o papel do EIT. Novas brechas para a corrupção e procedimentos informais no processo de admissão foram a consequência. Os alunos que temem o retorno de práticas de corrupção iniciaram uma campanha “admissão sem subornos”.

No entanto, a fim de obter mais controle, o Ministério da Educação está tentando diminuir ainda mais o papel do EIT. No conflito atual em torno de uma nova lei sobre o ensino superior, o ministério e o governo apoiam os mais reacionários dos três projetos. Eles planejam se desfazer do

EIT em relação a programas universitários pagos e permitir que “universidades nacionais” (atualmente são 116) reintroduzam os seus próprios exames de admissão. Este projeto levaria a uma retomada de práticas de corrupção. Dois projetos de lei mais progressistas estão em discussão: um proposto pela oposição, o outro por um grupo de peritos acadêmicos e membros da sociedade civil. Em contraste com o projeto de lei do governo, estes projetos pretendem fortalecer o EIT. Por ora, a oposição concordou em apoiar o projeto do grupo de peritos, esperando que o governo também faça concessões e concorde com o projeto dos especialistas independentes.

Até agora, a disputa considerando a nova lei está em andamento há cinco anos, mas um acordo ainda não está à vista. Novas questões políticas – tais como a rejeição do acordo de associação com a União Europeia e os protestos de massa – ofuscam a agenda política atual. Assim, o futuro do EIT permanece incerto.

Internacionalização da educação superior na Ucrânia pós-soviética

Quando os ucranianos mencionam “internacionalização” do ensino superior, normalmente querem dizer “europeização”.

Valentyna Kushnarenko e Sonja Knutson

Valentyna Kushnarenko é pesquisadora associada no Ontario Institute for Studies in Education, Universidade de Toronto, Canadá. E-mail: val.kushnarenko@utoronto.ca. Sonja Knutson é diretora do International Centre, Memorial University of Newfoundland, Canadá. E-mail: sknutson@mun.ca

O Ministério da Educação, Ciência, Juventude e Esportes da Ucrânia tem incentivado iniciativas internacionais que apóiam as aspirações do país para ser reconhecido na arena do ensino superior global, focando principalmente na Europa. Embora a decisão recente seja a de não assinar um acordo comercial com a União Europeia, o país enfrenta pressão crescente para escolher suas alianças futuras, e isso terá um impacto sobre os rumos da internacionalização. Em 24 de novembro de 2013, os alunos da Ucrânia declararam uma greve e marcharam de suas universidades para as praças centrais das principais cidades ucranianas, protestando contra a decisão de não assinar o Acordo de Associação com a UE na Cúpula de Vilnius. Tais pressões conclamam as universidades pós-soviéticas para que sejam específicas na definição de suas prioridades de internacionalização e na articulação de objetivo, visão e operação internacional.

CONTEXTO

A Ucrânia está localizada entre os estados da União Europeia e a Rússia e, embora não seja um player importante em educação internacional, mantém a reputação de ser um país com elevados padrões de ensino e aprendizagem. O ensino superior é percebido pelos ucranianos como fundamental para alcançar distinção profissional, independência econômica e liberdade. Durante a primeira semana do período de inscrições para o ensino universitário em 2013, as instituições públicas de

ensino superior ucranianas registraram mais de 600 mil candidatos. Em abril de 2014, em uma feira educacional internacional organizada pelo ministério da educação, universidades estrangeiras foram informadas de que poderiam ter acesso a mais de 8 mil estudantes em potencial em apenas três dias, isso contando apenas a capital Kiev (edu-abroad.com.ua). Embora direito, administração de empresas, economia e marketing sejam tradicionalmente os campos mais populares de estudo, os alunos ucranianos hoje procuram estudar no exterior finanças, tecnologias da informação, gestão hoteleira, turismo, moda e design de interiores, além de outros campos novos se considerada a oferta média de cursos pós-secundários na Ucrânia. Em contraste com o período soviético, quando os alunos priorizavam entrar em qualquer universidade (de preferência na capital) para obter um diploma, os atuais formandos do ensino médio têm sido mais seletivos, mirando uma universidade determinada que ofereça um campo competitivo de estudo e programas de extensão internacionais com custos razoáveis. As universidades que podem fornecer caminhos para uma credencial internacional, de qualidade, têm incentivado os calouros ucranianos a preferir escolas com fortes parcerias internacionais.

Diante de uma demanda crescente para intensificar as oportunidades internacionais dos estudantes, as universidades ucranianas têm sido motivadas a se reagrupar e equili-

brar os recursos disponíveis, para garantir seu próprio nicho internacional. Buscando mercados de internacionalização, os ucranianos têm se antecipado às tendências europeias e russas. Embora criticadas por prolongar negociações de parceria, as universidades respondem com abordagem cuidadosa em direção aos padrões internacionais, garantia da qualidade e importância de priorizar o nacional *versus* o internacional na reorganização de suas instituições como universidades de “classe mundial”.

Quando os ucranianos mencionam “internacionalização” do ensino superior, normalmente querem dizer “europeização”. Professores definem internacionalização nos termos regionais europeus e destacam a importância de sustentar um processo orientado para o futuro de formação de seus alunos no espírito da “Europa Unida: Economia do Conhecimento e Patrimônio Cultural Pan-Europeu”. Em maio de 2005, a Ucrânia aceitou um convite oficial da União Europeia para se vincular ao Processo de Bolonha, a fim de participar da “harmonização da arquitetura do ensino superior europeu através de compatibilidade e comparabilidade dos sistemas regionais de educação”. Um aumento do interesse por cursos online ou cursos realizados em instituições parceiras, que possam complementar os currículos das universidades de origem – por exemplo, através da participação em projetos Tempus-Tacis da UE, o Programa Erasmus-Mundus de pesquisa,

pedagogia e formação profissional, o Programa Grundtvig sobre educação de adultos, e o Sub-Programa Comenius sobre aprendizagem ao longo da vida.

O CONTEXTO ATUAL

Uma nova versão da Lei de Educação Superior (dezembro de 2012) e da Doutrina Nacional de Desenvolvimento da Educação: Ucrânia Século XXI (abril de 2002) prevê a criação de parcerias acadêmicas internacionais mais inovadoras e eficazes na Ucrânia. Parcerias que criem oportunidades para pesquisa conjunta e mobilidade dos pesquisadores permitem que as universidades respondam ao novo contexto de competição em escala global – em particular quando se trata de empregabilidade dos diplomados, atração de parceiros de pesquisa e financiamento externo. O corpo docente e os estudantes ucranianos expressam algum ceticismo sobre intervenções e proclamações governamentais em torno da internacionalização, mas a esmagadora maioria dos alunos indicou o desejo de ir ao exterior para estudos, com a expectativa de aumento da empregabilidade. Atualmente, mais de 25 mil estudantes da Ucrânia estudam no exterior (Study.ua). Eles mencionam Malta, Itália, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá como destinos acadêmicos futuros preferenciais.

Institucionalmente, os ucranianos se concentram em três direções: (a) internacionalização estratégia conduzida pela administração

sênior, (b) desenvolvimento de componentes internacionais do currículo nacional, e (c) reestruturação organizacional. Programaticamente, priorizam as iniciativas de desenvolvimento de programas curriculares conjuntos. Os ucranianos também estão envolvidos em intercâmbio de estudantes e professores, institutos internacionais de verão, atividades curriculares (apresentações em conferências, eventos no campus e visitas de corpo docente internacional etc.), estudos de língua estrangeira, e pesquisa internacional. A criação do Consórcio Internacional de Universidades da Ucrânia, “O Triângulo do Conhecimento: educação-pesquisa-inovação”, é um passo importante na colaboração transfronteiras para promover a transferência de conhecimentos e tecnologias, neste caso com a Polónia, principalmente. Novos esforços no sentido de colaboração com a Grã-Bretanha, Suíça, França, Alemanha, Espanha, Suécia, Áustria, e outros, objetivam o desenvolvimento contínuo de diplomação conjunta / dupla em programas científicos e tecnológicos. O Canadá também está no radar com a sua experiência crescente na exploração de recursos naturais, em extração e na pesquisa ambiental que a acompanha. A evolução atual dos projetos de titulação conjunta / dupla retrata objetivos mais ambiciosos das universidades ucranianas para harmonizar as qualificações de seus diplomas com o Ocidente.

Para promover a interconectividade acadêmica global ao mesmo tempo em que evita uma fuga de cérebros, o famoso *brain drain*, a maioria das universidades ucranianas precisa de mudanças estruturais e organizacionais sérias. Várias questões impedem uma abordagem coordenada e estratégica para a internacionalização sustentável e a mobilidade recíproca. Orientações ministeriais confusas ou ambíguas no que diz respeito à política

de internacionalização acabam por reduzir a motivação. A gestão universitária, com uma pesada regulação trabalhista, cria uma pressão crescente sobre os recursos. A demanda por prestação de contas associada a uma fraca gestão dos programas internacionais resulta em que poucos vão arriscar uma mudança abrangente. As universidades já estão operando no máximo de seu potencial em infraestrutura, finanças e recursos humanos – tornando difícil que explorem as oportunidades para se posicionar globalmente. Colaborar em missões no exterior para construir redes de contatos em novos países, como o caso recente da delegação à Conferência 2013 do Bureau Canadense de Educação Internacional, em Vancouver, fornece direções promissoras, mas requer uma forte liderança e assistência financeira estrangeira.

A internacionalização da agenda acadêmica ucraniana é similar à jornada de muitos outros países em seus papéis como indutores de uma reforma geral do ensino superior. Sem um fator de motivação, a reforma da educação nacional (em termos de racionalização da transferência de créditos, reestruturação de processos institucionais internos etc.) é difícil de começar e ainda mais difícil de alcançar. A internacionalização, uma vez que abrange o posicionamento de uma instituição dentro do contexto global, torna-se uma indutora de reforma geral. Sem essa reforma, a internacionalização é dificultada pela perda de dinamismo, devido às barreiras existentes no planejamento estratégico, distribuição produtiva de recursos financeiros e humanos, e identificação de alvos operacionais. Se isso for feito de forma construtiva, com a continuação do apoio de parceiros internacionais, tais melhorias podem oferecer a Ucrânia como um modelo para inovações no ensino superior entre os Estados pós-soviéticos.

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
LABORATÓRIO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM JORNALISMO

a/c Ricardo Whiteman Muniz

Rua Seis de Agosto 50 Prédio da Reitoria V, 3º piso
13083-873 Campinas SP

www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/

fone: (19) 3521-2599

e-mail: ricardo.muniz@reitoria.unicamp.br

twitter: @es_unicamp