

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN,
MARCO WANDERCIL &
EDIVALDO CAMAROTTI MARTINS
(organizadores)

anpae

RANKINGS ACADÊMICOS E GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA NO ESPAÇO DO ENSINO SUPERIOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:

ANGOLA, CABO VERDE, MACAU, MOÇAMBIQUE, PORTUGAL E BRASIL



ALFREDO GABRIEL BUZA
ARMANDO GONÇALVES (IN MEMORIAM)
ARTUR BASÍLIO VENTURELLA ALVES
CAROLINA GEORG DRESSLER
CEZAR LUIZ DE MARI
DIOGO ARAÚJO VAZ
DORA RAMOS FONSECA
ELLEN HAZELKORN
JESUS ANTÓNIO TOMÉ
LARA CARLETTE THIENGO
LUCÍDIO BIANCHETTI
LUIS CUNHA
MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA
NOBRE ROQUE DOS SANTOS
PEDRO BERNARDINO
RUI CUNHA MARQUES
RUI MANUEL FIALHO FRANGANITO
SAMILE ANDREA DE SOUZA VANZ
TÂNIA APARECIDA FERREIRA

PREFÁCIO

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA
MARIA LUÍSA MACHADO CERDEIRA

Adolfo Ignacio Calderón,
Marco Wandercil &
Edivaldo Camarotti Martins
(organizadores)

**RANKINGS ACADÊMICOS E GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA NO
ESPAÇO DO ENSINO SUPERIOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:**
Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil

ANPAE
2019

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

PRESIDENTE

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

VICE-PRESIDENTES

Jorge Nassim Vieira Najjar (Sudeste)
Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)
Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)
Elton Luiz Nardi (Sul)
Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

DIRETORES

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva
Pedro Ganzeli - Diretor Secretário
Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais
Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações
Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa
Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional
Márcia Ângela Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional
Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento
Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

EDITORES

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Editor
Sabrina Moehlecke - Editora Associada

CONSELHO FISCAL

Maria Couto Cunha
Erasto Fortes Mendonça
Cleiton de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, São Paulo
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE

A Biblioteca Virtual da ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

FICHA CATALOGRÁFICA

C146r

Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil.

Organizadores: Adolfo Ignacio Calderón, Marco Wandercil e Edivaldo Camarotti Martins, Brasília, Anpae, 2019.

ISBN: 978-85-87987-26-6

Páginas: 196, il, suporte: e-book, formato: PDF

1.Rankings acadêmicos. 2.Governança universitária. 3 Ensino superior. 4.Angola. 5.Cabo Verde. 6.Macau. 7.Moçambique. 8.Portugal. 9.Brasil. I.Calderón, Adolfo Ignacio. II.Wandercil, Marco. III.Martins, Edivaldo Camarotti. IV.Título.

CDU 378.4(673)(665.8)(512.318)(679)(469)(81)/49

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

ANPAE

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900

anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico e capa:

João Marcos Guimarães Oliveira

joaomarcos.godesign@gmail.com

Editoração Eletrônica

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar

carlosaguiar48@gmail.com

Revisor Textual de Língua Portuguesa

Marcos Corrêa da Silva Loureiro

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil.

loureiomcs@hotmail.com

Tradutor de Língua Inglesa

Marcelo Abinajm

Contratado da Faculdade Casa Branca (FACAB), Casa Branca, Brasil.

m.abinajm@hotmail.com

Distribuição gratuita.

Embora o frenesi inicial possa ter passado, as comparações internacionais são um legado inevitável dos rankings e resultado da globalização. Eles estão criando um senso de urgência, acelerando o ritmo da reforma e incentivando o comportamento institucional. Algumas dessas mudanças podem ser vistas como parte da agenda mais ampla de modernização, melhorando o desempenho e a responsabilidade pública, enquanto outras são perversas, por exemplo. reformular / realinhar as prioridades acadêmicas e a pesquisa para corresponder aos indicadores (...). Os governos precisam equilibrar os objetivos de ajudar as instituições a melhorar o desempenho e a qualidade; impulsionar a excelência em pesquisa; fornecer informações melhores e mais transparentes para estudantes, alunos em potencial e público; gerar confiança do investidor ao público/ contribuinte; fornecer a base para a elaboração de políticas baseadas em evidências; e criar mais transparência da diversidade. O desafio é equilibrar a excelência na ciência mundial (incluindo artes, humanidades e ciências sociais) com um sistema de ensino superior de classe mundial - acessível ao maior número de pessoas - em vez de simplesmente construir instituições de classe mundial.¹

Ellen Hazelkorn

¹ Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. Higher Education Management and Policy, vol 21, n. 1, 2009 – Traduzido por Marcelo Abinajm.

DEDICATÓRIA

Para Armando Gonçalves (In memoriam). Nosso amigo Armando partiu deste mundo prematuramente, sem poder participar da organização desta obra com a qual também sonhou. Ao seu modo, marcou e deixou a nós professores e pesquisadores do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) da PUC-Campinas e da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS), exemplos que compartilhamos com os leitores desta obra. Para seus colegas doutorandos e mestrandos, Armando foi um colega *sui generis*, exemplo de amorosidade freiriana, aluno profícuo, leal, participativo, disposto a colaborar, ajudando a quem lhe pedisse apoio acadêmico, sempre defendendo a importância do diálogo interdisciplinar para a construção do conhecimento. Para todos ao seu redor ensinou, com seu exemplo de vida, que nunca é tarde para ir atrás de seus sonhos, que não existe idade para recomeçar, criar, sonhar e fazer novos e grandes empreendimentos. Em sua curta trajetória acadêmica escreveu sua história, deixou saudades e marcou a vida de muitas pessoas com quem conviveu. Que seu exemplo se multiplique!

Os organizadores.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil cujo apoio financeiro foi fundamental para alavancar nossos estudos sobre os rankings acadêmicos ao longo de praticamente seis anos, bem como o diálogo acadêmico com importantes atores do espaço lusófono e ibero-americano de educação superior, que hoje ganha concretude por meio desta obra. Ao Magnífico Reitor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que tem apoiado as atividades da REDE RANKINTACS e os estudos realizados sobre rankings acadêmicos no âmbito do GRAPSE-Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação. A todos os autores desta coletânea que no meio de suas atribuladas agendas conseguiram dar sua efetiva contribuição para que se torne realidade. A Maria Luísa Machado Cerdeira, presidente do FORGES (2011-2018) e João Ferreira de Oliveira, presidente da ANPAE (2015-2019), que abraçaram a realização de um espaço de discussão sobre as implicações dos rankings acadêmicos no seio da FORGES. A Romualdo Portela de Oliveira, presidente da ANPAE (2019-2021) que não hesitou em apoiar a produção desta obra por meio da Editora ANPAE e sua divulgação na Biblioteca Virtual da ANPAE. A Ellen Hazelkorn da *Technological University Dublin* pela generosidade acadêmica demonstrada ao aceitar imediatamente a tradução de artigo de sua autoria para compor a presente coletânea, possibilitando que maior número de pessoas possa ter acesso a suas ideias e estudos. A Tristan McCowan da *University College London* que na hora certa intermediou nosso diálogo com a professora Hazelkorn contribuindo para o aprimoramento deste E-book. Aos membros da Rede Rankintacs que contribuíram com a produção deste livro e sempre nos inspiram. A toda a equipe envolvida na edição da obra, a João Marcos Guimarães Oliveira por sua destreza na arte e diagramação deste livro, a Carlos Alexandre Lapa de Aguiar pela presteza para a finalização deste e-book, a Marcos Corrêa da Silva Loureiro pelos cuidados na revisão textual em português e a Marcelo Abinajm pela revisão textual em inglês. Finalmente, especial agradecimento aos doutorandos em Educação da PUC-Campinas, queridos amigos e parceiros de muitos empreendimentos acadêmico-científicos, Marco Wandercil e Edivaldo Camarotti Martins, co-organizadores desta obra, que colocaram todas suas habilidades e destrezas, com extremo cuidado, profissionalismo, responsabilidade e compromisso, para que juntos possamos dizer missão cumprida e lançar oficialmente esta obra, fruto de muitas mãos, na 9ª Conferência da FORGES, em 20 de novembro de 2019, na cidade de Brasília.

Adolfo Ignacio Calderón

Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)

Pesquisador do CNPq (Produtividade em Pesquisa – PQ).

Coordenador acadêmico da REDE RANKINTACS

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Adolfo Ignacio Calderón. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Brasil, e membro titular do Conselho Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). Coordenador acadêmico da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS) e coordenador do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) da PUC-CAMPINAS. E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

Alfredo Gabriel Buza. Doutor em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Professor Catedrático no Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda (ISCED – Luanda, Angola), atuando nos cursos de graduação e na pós-graduação. Exerce as funções de Director Nacional do Gabinete de Recursos Humanos no Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI) de Angola. É membro do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). É autor de mais de 50 publicações científicas, incluindo três livros e mais de 20 artigos. E-mail: buzaalfredo@yahoo.com.br

Armando Gonçalves. (In memoriam). Doutorando e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor da Fundação Instituto de Administração (FIA). Membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) e da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS).

Artur Basílio Venturella Alves. Graduando em Biblioteconomia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas Científicas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (PROBIC/FAPERGS). Possui experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia. Membro do Grupo de Pesquisa em Comunicação Científica da UFRGS. E-mail: artzimmer483@gmail.com

Carolina Georg Dressler. Graduada em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Tradução Inglês-Português. Membro do Grupo de Pesquisa em Comunicação Científica da UFRGS. E-mail: carolgeorgdressler@yahoo.com.br

Cezar Luiz De Mari. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro da International Gramsci Society (IGS/Seção Br/2015/RJ). Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando nas áreas de educação e filosofia, políticas educacionais com ênfase no pensamento gramsciano. Membro do grupo de pesquisa Educação e Meio Ambiente – Ecopedagogia, da UFV e do grupo de pesquisa Educação, conhecimento e processos educativos, da UFV. E-mail: cezar.demari@ufv.br

Diogo Araújo Vaz. Licenciado em Gestão pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade Zambeze, escritor e Especialista em Avaliação e Garantia de Qualidade de Instituições de Ensino Superior em Moçambique. E-mail: diogovaz4@gmail.com

Dora Maria Ramos Fonseca. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro (UA), com pós-doutorado em Administração Educacional pela UA. É professora auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da UA e investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), no Laboratório de Políticas e Administração Educacional (PAELAB) da UA. Leciona unidades curriculares no âmbito das políticas educativas e administração educacional nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento. É membro do Conselho para a Qualidade e Avaliação do Departamento de Educação e Psicologia da UA e, dos órgãos de gestão do Fórum Português de Administração Educacional. E-mail: dorafonseca@ua.pt

Edivaldo Camarotti Martins. Doutorando e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) da PUC-CAMPINAS e da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS). Professor e Diretor Administrativo da Faculdade Casa Branca (FACAB), em Casa Branca, Estado de São Paulo, Brasil. E-mail: edivaldoccmartins@gmail.com

Ellen Hazelkorn. Sócia-gerente da BH Associates. Professora emérita da Universidade Tecnológica de Dublin (*Technological University Dublin*) - Irlanda. Ela é membro do Conselho de Qualidade do Ensino Superior da Islândia (*Quality Board for Icelandic Higher Education*) e foi consultora de políticas e membro do conselho da Autoridade de Ensino Superior da Irlanda (*Irish Higher Education Authority*) (2011-2017). Co-pesquisadora internacional do Centro de Educação Superior Global (*Centre for Global Higher Education*) (CGHE), Londres, e Bolsista de Pesquisa do Centro de Educação Superior Internacional, Boston College, EUA. Também é editora conjunta de revisões de políticas no ensino superior. Trabalha como especialista em políticas de ensino superior em organizações e governos internacionais há quase 20 anos. E-mail: ellen.hazelkorn@tudublin.ie

Jesus António Tomé. Doutorando e mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade de Lisboa (Portugal). Professor Auxiliar de Ética e Filosofia Política e Social do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. É Diretor Geral do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (Angola). E-mail: jesusthorne@hotmail.com

João Ferreira de Oliveira. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-doutorado em Educação também pela USP. É Professor Titular da Universidade Federal de Goiás e bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. Integra o Grupo Assessor Especial da Diretoria de Relações Internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC) e é membro do Conselho Científico do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). Foi presidente da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) nos biênios de 2015-2017 e 2017-2019. E-mail: joao.jferreira@gmail.com

Lara Carlette Thiengo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Editora de seção da Revista Internacional da Educação Superior (RIESup) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra o Grupo Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (TRACES) da UFSC e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior (GiEPPES) da UNICAMP. É vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da região Sul (GEPPEs – Sul). É Secretária Executiva da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS). E-mail: laracarlette@gmail.com

Lucídio Bianchetti. Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio pós-doutoral na Universidade do Porto (UP). Professor associado IV (aposentado) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atua como professor voluntário. Ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Ex-vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Coordenador do Grupo de Pesquisa “Trabalho e Conhecimento na Educação Superior” (TRACES), da UFSC. Membro suplente do Comitê de Avaliação da Área de Educação (CA-ED) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisador Produtividade – Pq 1A, do CNPq. E-mail: lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

Luis Cunha. Mestre em Administração e Gestão de Empresas pela Universidade Católica Portuguesa. Docente do Instituto Politécnico de Macau das cadeiras relacionadas com Gestão e Economia. Tópicos de pesquisa relacionados com a imagem percebida do destino turístico e o impacto deste no desenvolvimento humano. E-mail: lcunha1@gmail.com

Marco Wandercil. Doutorando e mestre pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Especialista em Avaliação Institucional pela PUC-CAMPINAS. Membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) da PUC-CAMPINAS e da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS). Professor da Faculdade Santa Lúcia de Mogi Mirim. E-mail: marco.wandercil@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Doutora em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela UNICAMP. Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Editora adjunta da Revista Internacional de Educação Superior (RIESup), da UNICAMP. Diretora da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES). Coordenadora adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul (GEIPPES). É vice-coordenadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior (GIEPES), da UNICAMP.

E-mail: malu04@gmail.com

Maria Luísa Machado Cerdeira. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Presidente do FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (2011-2018). Pró-Reitora da Universidade de Lisboa (2010-2013). Chefe de Gabinete do Reitor da Universidade de Lisboa (2010). Administradora da Universidade de Lisboa (2000-2010). Coordenadora Executiva do PRODEP II/Fundos da UE Ensino Superior (1994-2000). Directora de Recursos Humanos e Financeiros na Direcção Geral do Ensino Superior (1990-2000). E-mail: luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt

Nobre Roque dos Santos. Doutor em Linguística/Discurso pelo Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (Portugal), Mestre em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), com pós-graduação em Ensino de Português, Língua Estrangeira, pela Faculdade de Letras do Porto (Portugal). É Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Reitor da Universidade Zambeze (Moçambique). E-mail: nobresantoss@yahoo.com.br

Pedro Bernardino. Mestre em Engenharia Civil pelo Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade de Lisboa. Coautor do artigo Academic rankings: an approach to rank portuguese universities, publicado na revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.18, n° 66, pp. 29-48, jan./mar. 2010. E-mail: pedro9rei@gmail.com

Rui Cunha Marques. Doutor em Engenharia Civil pelo Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade de Lisboa (Portugal). É Professor Catedrático e investigador no IST, na Public Utility Research Center (PURC) - Universidade da Florida e do Centre of Local Government (CLG) - Universidade de New England na Austrália (professor convidado). É autor de mais de 400 publicações científicas, incluindo 12 livros, duas teses e mais de 180 artigos. É consultor do Banco Mundial e colaborou com outras organizações internacionais e diversas entidades públicas e privadas de vários países. Possui trabalhos desenvolvidos em mais de 20 países, nos cinco continentes. E-mail: rui.marques@tecnico.ulisboa.pt

Rui Manuel Fialho Franganito. Doutor Europeu em Direcção de Empresas e Gestão de Marketing pela Universidade de Sevilha (Espanha). Mestre em Gestão e Estratégia Industrial pelo Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), da Universidade de Lisboa (Portugal). Licenciado em *Business Administration pela City University of New York* (Estados Unidos). Professor do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal). Exerceu funções de Presidente do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (Cabo Verde) e Director Geral do Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (Angola). E-mail: rmfranganito@iscal.ipl.pt

Samile Andrea de Souza Vanz. Doutora e mestra em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio sanduíche na Dalian University of Technology (China). Pós-doutorado pela Universidad Carlos III de Madrid. Professora associada do Departamento de Ciências da Informação da UFRGS, atuando no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação (PPGCOM) e no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação PPGCIN. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa em Comunicação Científica da UFRGS. Editora da revista *Em Questão*. Membro da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS). E-mail: samilevanz@terra.com.br

Tânia Aparecida Ferreira. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Docente da PUC-CAMPINAS, nas faculdades de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Artes Visuais - Design Digital e Jornalismo e membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) da PUC-CAMPINAS. E-mail: taniaredatora@gmail.com

- 16** **Apresentação**
Adolfo Ignacio Calderón
- 19** **Prefácio**
João Ferreira de Oliveira
Maria Luísa Machado Cerdeira
- 22** **Como os rankings estão remodelando o ensino superior**
Ellen Hazelkorn
- 33** **Rankings acadêmicos e as universidades de classe mundial: implicações para a governança transnacional da educação superior**
Lara Carlette Thiengo
Lucídio Bianchetti
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Cezar Luiz De Mari
- 46** **Implicações dos rankings acadêmicos na educação superior: internacionalização, governança universitária, qualidade e produtividade**
Armando Gonçalves (In memoriam)
Adolfo Ignacio Calderón
- 61** **Rankings acadêmicos no contexto da avaliação das instituições de ensino superior em Angola: desafios para o futuro**
Alfredo Gabriel Buza
Jesus António Tomé
- 67** **Rankings acadêmicos no ensino superior: um panorama da realidade da região administrativa especial de Macau da República Popular da China**
Luis Cunha
- 86** **Avaliação de qualidade em Moçambique e os rankings acadêmicos nacionais e internacionais à luz da experiência da Universidade Zambeze**
Nobre Roque dos Santos
Diogo Araújo Vaz
- 107** **Rankings acadêmicos: uma abordagem ao ranqueamento das universidades portuguesas**
Pedro Bernardino
Rui Cunha Marques
- 126** **Rankings acadêmicos no contexto da regulação transnacional europeia: um olhar a partir da realidade portuguesa**
Dora Ramos Fonseca
- 144** **Rankings acadêmicos: um panorama da educação superior brasileira**
Adolfo Ignacio Calderón
Marco Wandercil
Edivaldo Camarotti Martins
Tânia Aparecida Ferreira

- 164** ***Rankings acadêmicos nas universidades públicas brasileiras: presença no planejamento estratégico e nas notícias institucionais***
Artur Basílio Venturella Alves
Carolina Georg Dressler
Samile Andrea de Souza Vanz
- 182** ***Rankings acadêmicos à luz da Agenda 2063 “A África que Queremos” e do ensino superior em Cabo Verde***
Rui Manuel Fialho Franganito

APRESENTAÇÃO

A expansão de *rankings* acadêmicos mundiais, regionais e nacionais, em âmbito global, está impactando visivelmente a governança das instituições de educação superior (IES), especificamente na forma como elas processam as múltiplas pressões intrainstitucionais e extrainstitucionais por qualidade educacional, prestação de contas, transparência de informações e controle social, dentro do contexto da cultura da performatividade e dos processos de regulação nacionais e transnacionais.

A presente coletânea tem como objetivo reunir um conjunto de ensaios, produzidos com o intuito de realizar uma aproximação à questão dos *rankings* acadêmicos e suas implicações na governança universitária a partir da realidade nacional de seis países: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil. Dentro desse escopo, objetiva-se refletir sobre os *rankings* acadêmicos à luz dos sistemas nacionais de avaliação da educação superior e dos *rankings* acadêmicos ou índices de qualidade existentes (nacionais, regionais e/ou mundiais) que acabam influenciando nas realidades de cada um dos países mencionados. Esta obra resulta da sessão especial intitulada “*Rankings* acadêmicos: implicações na governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa” realizada durante a 8ª Conferência FORGES (Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa), nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2018, no Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal).



Naquela ocasião, com decisivo apoio de Maria Luísa Machado Cerdeira, professora da Universidade de Lisboa e Presidente do FORGES, gestão 2011-2018, e de João Ferreira de Oliveira, professor da Universidade Federal de Goiás e Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação

(ANPAE), gestão 2015-2019, iniciamos um processo de discussão da temática em questão, com a participação de Ana Nhampule, Presidente do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior de Moçambique; Alfredo Buza, Diretor Nacional do Gabinete de Recursos Humanos no Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola; Jesus Tomé, Diretor-Geral do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior de Angola; Nobre Roque dos Santos, Reitor da Universidade Zambeze (Moçambique). Devido a imprevistos não conseguiram estar presentes naquela ocasião, embora tenham contribuído para a presente coletânea, Dora Ramos Fonseca, professora da Universidade de Aveiro (Portugal) e Luis Cunha, professor do Instituto Politécnico de Macau (Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China).

Tanto a sessão especial da 8ª Conferência FORGES, quanto a presente obra engloba-se no projeto “Governança universitária em tempos de RANKINTACs (*rankings* acadêmicos, índices e tabelas classificatórias) nas instituições de educação superior brasileiras” (Processo nº 311333/2017-6), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do Brasil, contando com o apoio da Rede Brasileira de Pesquisa em *Rankings*, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS). Trata-se de um projeto coordenado pelo Dr. Adolfo Ignacio Calderón e do qual participam os doutorandos Marco Wandercil e Edivaldo Camarotti Martins, equipe responsável pela organização da presente obra.

Esta coletânea apresenta múltiplos olhares e reflexões que, desde diversas perspectivas teóricas e campos de atuação profissional tentam compreender as implicações dos *rankings* acadêmicos na governança universitária. Os diversos capítulos foram produzidos por autoridades públicas que atuam em órgãos governamentais que cuidam das políticas de educação superior de diversos países lusófonos, gestores da alta administração universitária e, também, por pesquisadores e cientistas, sendo, em sua maioria, participantes da FORGES.

Vale destacar que optamos por manter a diversidade regional que acompanha a grafia da nossa língua portuguesa. Nesse sentido, poderíamos perguntar: acadêmico ou académico? Eis a questão! Nesta obra consideramos ambas as formas corretas, dependendo do país no qual está sendo escrita. Organizar a obra exigiu respeitar os diversos tons que a língua portuguesa assume nos países do espaço lusófono contemplados na coletânea. Isso significou que os diversos capítulos não foram padronizados no português de Portugal ou de qualquer um dos demais países, isto é, decidimos respeitar e valorizar a riqueza e a variedade linguística.

Esta obra inicia-se com o capítulo de Ellen Hazelkorn, que é professora emérita da *Technological University Dublin* (Irlanda), e uma das maiores especialistas da atualidade no estudo dos rankings acadêmicos, cujas obras são referências obrigatórias dos pesquisadores que se debruçam nessa temática. Esse trabalho compõe um bloco composto pelos três primeiros capítulos, os quais têm caráter introdutório, na medida em que possuem como objetivo problematizar e analisar criticamente a expansão dos *rankings* acadêmicos, seus usos e implicações no contexto do modelo de universidade de classe mundial. Por meio deles pretende-se apresentar resultados de pesquisas que podem subsidiar os debates e a melhor compreensão do fenômeno dos *rankings* acadêmicos no mundo globalizado.

Posteriormente, abre-se espaço a um conjunto de capítulos que fazem reflexões a partir de diversas realidades nacionais: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil. Em seu conjunto, esses capítulos permitem retratar o estado da questão sobre os *rankings* acadêmicos e a governança universitária, considerando as especificidades e heterogeneidade de cada uma das realidades nacionais analisadas, que no caso, englobam boa parte dos países lusófonos.

Desejamos uma boa leitura atenta e crítica dos *rankings* acadêmicos, instrumentos de avaliação da qualidade da educação superior que, em meio a críticas radicais e defesas ardorosas, com suas fragilidades e potencialidades, cada vez mais vêm ganhando espaço e legitimidade, como ferramentas de regulação transnacional e nacional no mundo que cada vez mais se globaliza.

Campinas, Brasil

Outubro de 2019

—
Adolfo Ignacio Calderón

Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)

Pesquisador do CNPq (Produtividade em Pesquisa – PQ)

Coordenador acadêmico da REDE RANKINTACS

Marco Wandercil

Doutorando em Educação na

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)

Membro da REDE RANKINTACS

Edivaldo Camarotti Martins

Doutorando em Educação na

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Brasil)

Membro da REDE RANKINTACS

PREFÁCIO

Em novembro de 2015 a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) assinaram um Protocolo de Intenções, durante a gestão dos professores João Ferreira de Oliveira (Presidente da ANPAE 2015-2019) e Maria Luísa Machado Cerdeira (Presidente da FORGES 2011-2018), que objetivava “o estabelecimento de mútua colaboração na área de pesquisa e cooperação técnico-científica nas áreas de interesse recíprocas, visando à execução de projetos ou programas, especialmente aqueles relacionados com cooperação acadêmica, científica e cultural no âmbito das políticas educativas e administração escolar e do Ensino superior”. Desde então, intensificou-se o intercâmbio acadêmico-científico entre as associações, sobretudo na parceria para realização de eventos científicos e produção intelectual.

O livro *Rankings* acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil, organizado por Adolfo Ignacio Calderón, Marco Wandercil e Edivaldo Camarotti Martins, resulta de esforço associado e acadêmico-científico de produção de conhecimento numa temática sensível para as diferentes universidades e outras instituições de ensino superior de países e regiões de língua portuguesa, presentes à 8ª Conferência FORGES, ocorrida no Instituto Politécnico de Lisboa, no período de 28, 29 e 30 de Novembro de 2018, que teve como temática “A Garantia da Qualidade na Gestão do Ensino Superior: Desafios, Desenvolvimentos e Tendências”.

A temática central do livro é, portanto, os *rankings* acadêmicos de abrangência internacional que distinguem as universidades de classe mundial e seu impacto na gestão ou governança das universidades. As tendências e processos de reconfiguração da educação superior em âmbito internacional lidam cada vez mais com os novos discursos da qualidade e de avaliação das universidades. Têm surgido novas políticas, novos atores e novos modos de governança global da educação superior. Têm surgido também agências e consultorias globais de acreditação e avaliação, que têm contribuído para ampliar a competição e hierarquização acadêmica por meio de índices e *rankings* internacionais.

Esse processo ocorre num contexto novo internacional da educação superior em que estão presentes processos mais intensos de mercantilização e mercadorização desse nível de educação. Como decorrência das novas exigências em termos de formação, produção e governança das universidades, observam-se alterações significativas na natureza e missão da educação superior, sobretudo considerando-se a divisão internacional do trabalho científico e o valor que adquire a ciência e o conhecimento em cada país.

Os *rankings* acadêmicos, por exemplo, têm gerado preocupações das universidades dos países que integram este livro (Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil), uma vez que já começam a ser objeto de cobrança dos respectivos governos e de outros segmentos da sociedade, sobretudo vinculados às demandas por inovação e tecnologia. Com isso, já se observam novas práticas e estratégias nas universidades e novos ordenamentos jurídicos sendo criados, visando a ampliar a posição das respectivas universidades nos *rankings* acadêmicos. Até mesmo as agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação começam a estabelecer estratégias de fomento vinculadas à avaliação de padrão internacional, nos moldes dos rankings, o que tem repercutido no trabalho acadêmico e na gestão universitária.

Torna-se cada vez mais evidente, no atual contexto de reestruturação produtiva e de mundialização do capital, que a ciência e o conhecimento têm lugar estratégico no aumento da produtividade e da competição das empresas e dos países. Essa nova economia do conhecimento vem impactando as universidades e criando uma espécie de capitalismo acadêmico. Tal processo já é percebido por meio de mudanças na cultura da universidade, cujo conhecimento vem-se ajustando mais aos interesses do capital produtivo e mesmo aos interesses do capital financeiro, cada vez mais presente na oferta de educação superior. As agências financiadoras e de avaliação têm enfatizado mais o impacto da produção científica e têm induzido mais à pesquisa, à tecnologia e à inovação em áreas consideradas prioritárias para a competição das empresas nos diferentes países.

Trata-se, pois, nessa ótica economicista, de ampliar as relações entre pesquisa e produção (tecnologias e inovação), de intensificar o empreendedorismo acadêmico, de criar uma nova institucionalidade e cultura científica, o que, em geral, tem-se associado a diferentes processos de internacionalização e transnacionalização da educação superior.

É nesse contexto que devemos buscar compreender os *rankings* acadêmicos e a luta pelo estatuto da universidade de classe mundial, em que se procura construir uma nova cultura e uma nova posição nos *rankings*, o que implica ampliar: a produção de artigos e patentes, os índices de impacto, as

transferências de tecnologia, a realização de intercâmbios científicos, a adoção de políticas de produção de conhecimento, as alterações no trabalho e nas carreiras acadêmicas, a realização de pesquisas por demanda etc.

De modo geral, é preciso indagar: em que medida os *rankings* acadêmicos estão contribuindo para a internacionalização e qualidade da educação superior, bem como para a melhoria da gestão universitária? De que modo, os *rankings* acadêmicos estão alterando os modos de regulação e de avaliação dos sistemas de educação superior dos países e espaços de língua portuguesa? Qual é a situação específica dos países considerando-se o impacto dos *rankings* acadêmicos nas universidades? Qual é a experiência de universidades desses países e regiões de língua portuguesa? Vivemos um contexto de regulação cada vez mais transnacional das universidades na região de língua portuguesa? Quais os elementos que já denotam que os *rankings* acadêmicos se fazem presentes no planejamento e na gestão das universidades?

Essas e outras questões ou aspectos estão presentes nos artigos que integram este livro. Ficamos imensamente felizes ao sermos convidados para prefaciar este livro, pois ele, assim como outros, tem materializado reflexões importantes de nossas associações acadêmico-científicas, sobretudo no âmbito da gestão da educação básica e superior. Acreditamos que os pesquisadores e gestores, sobretudo do campo da educação superior, irão beneficiar-se com a leitura deste livro, uma vez que contribui para uma análise comparada do que tem ocorrido nas universidades dos países e regiões de língua portuguesa.

Goiânia, Brasil; Lisboa, Portugal
Outubro de 2019

—
João Ferreira de Oliveira
Presidente da ANPAE (2015–2019)

Maria Luísa Machado Cerdeira
Presidente do Forges (2011–2018)

COMO OS RANKINGS ESTÃO REMODELANDO O ENSINO SUPERIOR¹

Ellen Hazelkorn

POR QUE “RANKINGS”?

Depois de mais de duas décadas da primeira publicação do *US News and World Report* na edição especial da “*America’s Best Colleges*” e quase uma década desde que a Universidade Shanghai Jiao Tong publicou o *Ranking Acadêmico* das Universidades do Mundo (ARWU), *rankings* de universidades continuam dominando as manchetes por várias razões. Primeiro, eles apresentam uma comparação simples e fácil do desempenho educacional e da produtividade nacional, para além das fronteiras internacionais. Segundo, chamando a atenção para as características e o desempenho das principais universidades do mundo, as classificações se tornaram uma ferramenta importante para medir a qualidade e a excelência educacional. Isso é verdade para as instituições de ensino superior (IES), mas também para as nações. E, terceiro, dada a importância do ensino superior para o crescimento e prosperidade social e econômica, especialmente nesses tempos difíceis, as classificações são frequentemente interpretadas como um indicador da competitividade global de uma nação.

Hoje, os políticos se referem regularmente às classificações nos *rankings* como uma medida de força e aspirações econômicas de seu país, as universidades as usam para ajudar a estabelecer e definir metas que mapeiam seu desempenho em relação às várias métricas, os acadêmicos usam as classificações para reforçar sua própria reputação e status profissional, e os alunos usam para ajudá-los a fazer escolhas sobre onde estudar. Mas as classificações fornecem informações apropriadas sobre o ensino superior ou medem o que é importante? É sempre bom quando uma universidade sobe no *ranking* e entra no top 100? As classificações elevam os padrões incentivando a competição ou minam a missão mais ampla de fornecer educação? As classificações aprimoram a tomada de decisões estratégicas por governos e instituições, ou existem métodos melhores? É hora de ir além dos *rankings*?

Este artigo fornecerá uma visão geral do que os rankings medem e, em seguida, abordará o impacto e influência que os rankings estão exercendo sobre o ensino superior e as políticas governamentais. Há três seções: A parte 1 analisa

¹ Capítulo traduzido do inglês ao português, especialmente para a presente coletânea, do artigo original intitulado *How Rankings are Reshaping Higher Education*, em Climent, V.; Michavila, F.; Ripollés, M. (Orgs). *Los rankings universitarios, Mitos y Realidades*. Madrid: Ed. TécnoS, 2013. Traduzido por Marcelo Abinajm.

o aumento e a crescente atenção dada aos *rankings*; a parte 2 considerará como os rankings estão reformulando o ensino superior; e a parte 3 analisará para onde iremos, incluindo a consideração de algumas metodologias alternativas.

AUMENTO E CRESCENTE ATENÇÃO AOS *RANKINGS*

A globalização vem forçando mudanças em todas as indústrias de conhecimento intensivo. Esses desenvolvimentos têm sido intensificados pela crise financeira global e pelo período de ajuste que definiu sua situação. Contudo, mesmo antes da transição para essa nova realidade econômica, as comparações em todo o mundo estavam se tornando cada vez mais significativas. A globalização, caracterizada pela evolução em direção a um mercado mundial único de bens e serviços, é mais recentemente caracterizada pelo aumento dos rankings mundiais. As nações, suas instituições e todos os aspectos da vida cotidiana são regularmente medidos entre si de acordo com indicadores nos quais vantagens comparativas e competitivas entram em jogo com implicações geopolíticas.

Ao mesmo tempo, a sociedade do conhecimento está valorizando a educação e a alta escolaridade. Enquanto os países dependem cada vez mais do talento, muitos estão sob forte pressão demográfica. A sociedade está envelhecendo ao mesmo tempo em que a taxa de natalidade está caindo, principalmente nos países mais desenvolvidos. Como o ensino superior desempenha um papel fundamental na criação de vantagem competitiva, essa situação apresenta um desafio para as estratégias nacionais baseadas em crescentes indústrias de redes de alto nível de conhecimento, e aumenta a competição por estudantes de alto desempenho.

Esses desenvolvimentos estão tendo um impacto profundo no ensino superior. Estão sendo feitas perguntas sobre a maneira pela qual o ensino superior é gerenciado, financiado e organizado. Há uma ênfase crescente na relação custo-benefício, *benchmarking* internacional e confiança (pública) dos investidores. A avaliação de desempenho de pesquisas científicas e acadêmicas também é cada vez mais importante, especialmente para pesquisas públicas. Consequentemente, muitos governos estão ocupados reformulando / reestruturando sistemas e IES para garantir que possam competir melhor. Alguns países são capazes de investir pesadamente no ensino superior e na pesquisa, enquanto outros são financeiramente restritos devido à gravidade da dívida pública e privada. Nos níveis internacional e nacional, essas ações estão gerando uma maior diferenciação entre IES de elite e de massa e sistemas.

A União Europeia (UE) não é exceção. A publicação do *Ranking* Acadêmico de Xangai Jiao Tong das Universidades Mundiais em 2003 seguida rapidamente pela do *Ranking* de Melhores Universidades *Times Higher Education-QS* em 2004 desafiou a percepção da reputação e da excelência das universidades europeias, especialmente quando colocadas ao lado dos objetivos da Estratégia de Lisboa². Um ano depois, em junho de 2005, o governo alemão lançou a *Exzellenzinitiative* (Iniciativa por Excelência), seguida de um relatório do Senado francês argumentando que seus pesquisadores estavam em desvantagem em favor das instituições de língua inglesa. Em 2008, sob os auspícios da Presidência Francesa da Comissão Europeia, foi organizada uma conferência defendendo um novo *ranking* da UE. O documento Europa 2020³ reafirmou o desafio: “A Europa deve agir: ... Segundo o índice de Xangai, apenas duas universidades europeias estão entre as 20 melhores do mundo”. Expressa a necessidade de “Melhorar o desempenho e a atratividade internacional das instituições de ensino superior da Europa e elevar a qualidade geral de todos os níveis de educação e formação na UE ...”

Hoje, existem 10 principais classificações globais - embora algumas sejam mais populares que outras (Quadro 1). Mais de 60 países introduziram *rankings* nacionais, especialmente em sociedades emergentes, e existem vários *rankings* regionais, especializados e profissionais. Mais recentemente, surgiram vários *rankings* no nível do sistema. Na graduação, os estudantes nacionais e seus pais foram o público-alvo inicial de muitos *rankings*, hoje os *rankings* são usados por inúmeras partes interessadas, incluindo governos e formuladores de políticas; empregadores e parceiros industriais; patrocinadores, filantropos e investidores privados; parceiros acadêmicos e organizações acadêmicas; a mídia e o público. Estudantes de pós-graduação, especialmente aqueles que procuram obter uma qualificação em outro país, são o público-alvo e o usuário mais comum. O que começou como um exercício acadêmico no início do século XX nos Estados Unidos de América (EUA) tornou-se hoje um dos principais impulsionadores de uma corrida de reputação geopolítica. Existem mais de 16.000 IES em todo o mundo, mas os *rankings* incentivaram o fascínio pela posição e trajetória das 100 melhores universidades - menos de 1%.

2 Nota do tradutor. A Estratégia de Lisboa, também conhecida como Agenda de Lisboa, foi aprovada por Chefes de Estado e de Governo Europeus em março de 2000, com o objetivo de focar no crescimento econômico e do emprego, promover a competitividade, a coesão e o desenvolvimento sustentável, através da solidez das contas públicas, da qualificação dos recursos humanos e da inovação. Informações obtidas na página *web* do Centro de Informação Europeia Jacques Delors. Disponível em: http://www.euroidc.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1079&p_est_id=5266.

3 Nota do tradutor. A autora refere-se ao documento “*EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*”, produzido pela European Commission, Brussels, 2010, p. 10-11.

Quadro 1 - Principais rankings globais

- Academic Ranking of World Universities (ARWU) (Shanghai Jiao Tong University), 2003
- Webometrics (Spanish National Research Council), 2003
- World University Ranking (Times Higher Education/Quacquarelli Symonds), 2004–09
- Performance Ranking of Scientific Papers for Research Universities (HEEACT), 2007
- Leiden Ranking (Centre for Science & Technology Studies, University of Leiden), 2008
- World's Best Colleges and Universities (US News and World Report), 2008.
- SCImago Institutional Rankings, 2009
- Global University Rankings (RatER) (Rating of Educational Resources, Russia), 2009
- Top University Rankings (Quacquarelli Symonds), 2010.
- World University Ranking (Times Higher Education/Thomson Reuters—THE-TR), 2010
- U-Multirank (European Commission), 2011

Nota: A data que acompanha cada ranking refere-se à data de origem

COMO OS RANKINGS ESTÃO REMODELANDO O ENSINO SUPERIOR

A popularidade dos *rankings* está amplamente relacionada à sua simplicidade - mas essa também é a principal fonte de críticas. Os *rankings* comparam as IES usando um intervalo de indicadores diferentes e agregam as pontuações em um único dígito como proxy⁴ da qualidade de forma geral. As pontuações são listadas de acordo com uma tabela de classificação. A escolha dos indicadores é baseada no julgamento de cada organização de *ranking*; não existe uma classificação padronizada. Também não existe um método acordado sobre o que ou como medir a qualidade acadêmica ou educacional. Esse processo ignora o fato de que as IES são organizações complexas, residentes em contextos nacionais muito diferentes, sustentadas por diferentes sistemas de valores, atendendo às necessidades de populações demograficamente, étnica e culturalmente diversas e respondendo a ambientes político-econômicos complexos e desafiadores.

A maioria dos *rankings* globais concentra-se desproporcionalmente em pesquisas usando dados extraídos dos bancos de dados bibliométricos Thomson Reuters / ISI World of Science ou Scopus, ou ocasionalmente do Google Acadêmico. No entanto, esses dados são mais precisos para pesquisas em ciências biológicas e médicas. Exclusivamente, o ARWU coleta dados de publicação da *Nature* ou *Science*. Alguns *rankings*, notadamente THE-TR e QS, usam questionários para avaliar a reputação institucional atribuindo ponderações de 34,5% e 50%, respectivamente.

4 Nota do tradutor. Encontra-se dificuldade para traduzir ao português a palavra *proxy*, um sentido possível seria “representação substituta”. Assim essa frase poderia ser traduzida como “As classificações comparam as IES usando um intervalo de indicadores diferentes e agregam as pontuações em um único dígito como representação que substituiria o que seria a qualidade de forma geral”.

Por outro lado, os *rankings* não medem a qualidade educacional, como por exemplo, a qualidade do ensino e da aprendizagem ou a qualidade da experiência do aluno. Os dados bibliométricos são menos confiáveis para as disciplinas de artes, humanidades e ciências sociais, e não há foco no impacto ou benefício da pesquisa. Em vez disso, o foco está na quantidade ou intensidade como *proxy*⁵ da qualidade. Por fim, nenhuma atenção é dada ao envolvimento regional ou cívico - um importante objetivo político para muitos governos e foco de missão para muitas IES (ver Tabela 1).

Tabela 1 – O que os *rankings* medem

Os <i>rankings</i> medem	Os <i>rankings</i> não medem
<ul style="list-style-type: none"> • Quantidade e intensidade como <i>proxy</i> de qualidade • Pesquisas em ciências biológicas e médicas • Publicações na <i>Nature</i> e na <i>Science</i> • Característica do aluno e da faculdade (por exemplo, produtividade, critérios de entrada, proporção de professores / alunos) • Internacionalização • Reputação – entre pares, empregadores, alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do ensino ou pesquisa • Ensino e aprendizagem, incl. “valor adicionado”, impacto da pesquisa no ensino • Pesquisa em Artes, Humanidades e Ciências Sociais • Transferência ou impacto de tecnologia / conhecimento e benefício da pesquisa • Engajamento regional ou cívico • Experiência do aluno

Apesar dessas deficiências, eles se tornaram uma influência formidável no ensino superior. Os líderes do ensino superior acreditam que os benefícios fluem diretamente de se sair bem nos *rankings*, enquanto uma exposição “ruim” pode levar a uma redução no financiamento, no *status* ou em ambos. Os *rankings* podem ajudar a manter e criar uma posição e reputação institucional, bons alunos usam os *rankings* para ‘escolher’ a universidade, especialmente no nível de pós-graduação, e as partes interessadas usam os rankings para influenciar suas próprias decisões sobre financiamento, patrocínio e recrutamento de funcionários. Outras IES usam os *rankings* para ajudar a identificar parceiros em potencial, avaliar a associação de redes e organizações internacionais e fazer comparações. Existe uma escala móvel, mas mesmo para instituições de classificação mais baixa, a mera inclusão da instituição nos *rankings* publicados pode garantir um nível importante de visibilidade nacional e internacional, com valor de marca e publicidade. A experiência internacional mostra que quase independentemente do tipo institucional, os *rankings* estão sendo usados para ajudar a informar as decisões estratégicas de tomada de decisão e gestão.

5 Nota do tradutor. Considerando a nota de rodapé nº 4, essa frase poderia ser traduzida como “Em vez disso, o foco está na quantidade ou intensidade como representação que substituiria o que seria a qualidade”.

Os *rankings* também influenciam a atitude das instituições e com relação a seus pares: 76% dos líderes do ensino superior disseram que monitoraram o desempenho das instituições em seu país e quase 50% disseram que monitoraram o desempenho de colegas em todo o mundo. Quase 40% das IES disseram considerar a classificação de uma instituição antes de formar uma parceria estratégica com elas. Relacionado a isso, 57% dos líderes disseram que os *rankings* influenciaram a disposição de outras IES em fazer parceria com eles, e 34% disseram que os *rankings* influenciaram a disposição de outras IES em apoiar a associação de instituições acadêmicas ou profissionais de sua instituição (HAZELKORN, 2011). A alta reputação pode garantir e tranquilizar potenciais parceiros ou patrocinadores, mas, inversamente, para as IES com uma classificação menos prestigiada, pode levar a um ciclo de desvantagens. As universidades africanas disseram que estabelecer colaboração pode ser difícil; as universidades dos países desenvolvidos geralmente “procuram melhorar sua imagem internacionalmente” e dizem “não podem trabalhar com nossa instituição, porque não possuem *status* adequado no *ranking* das universidades globais” (HOLM; MALETE, 2010).

Os *rankings* também estão influenciando a organização interna ou a reestruturação das instituições. Um estudo realizado por presidentes de universidades dos EUA descobriu que eles direcionavam indicadores específicos para tentar melhorar sua classificação: 88% direcionavam as taxas de retenção de estudantes; 84% direcionaram contribuições filantrópicas de ex-alunos; 75% das taxas de graduação previstas; 71% das pontuações de entrada direcionadas; 63% direcionaram os salários dos professores como uma maneira de atrair professores de universidades de alto nível ou professores que fortaleçam capacidades que possam ajudar a melhorar a classificação; e 31% atingiram a proporção de docente por aluno (LEVIN, 2002, p. 14). Algumas IES estão alterando o equilíbrio entre ensino e pesquisa, entre atividades de graduação e pós-graduação e entre disciplinas. Os recursos estão sendo (re) direcionados para pesquisa ou campos e unidades disciplinares que provavelmente serão mais produtivos, possuem professores mais produtivos, especialmente no nível internacional, e que provavelmente afetarão positivamente os fatores de publicação ou citação.

Dada a importância atribuída ao bom desempenho nas classificações, muitas IES têm como alvo específico o recrutamento de estudantes talentosos, aumentando os níveis de entrada, alterando as estratégias de admissão para recrutar tipos específicos de estudantes, limitando o tamanho da classe/turma para melhorar a proporção de alunos por docente etc. (HAZELKORN, 2011, p. 140-44). As IES também têm sido acusadas de falsificar seus dados; isso geralmente se refere às informações sobre pontuações ou desempenho dos alunos, ou critérios e processos

de recrutamento. Existem alguns exemplos particularmente notórios de faculdades e universidades dos EUA “manipulando” as estatísticas de seus alunos, mas a prática de gerenciar a entrada e os números dos estudantes não se restringe aos EUA.

Pequenas mudanças nas classificações podem afetar a escolha do aluno. Estudantes, especialmente estudantes de alto desempenho, estudantes internacionais e de pós-graduação, são especialmente conscientes e influenciados pelos *rankings*. À medida que cresce a percepção de uma forte correlação entre o *status* da instituição e as oportunidades de carreira, os alunos modificam seus comportamentos em resposta aos *rankings*. A presença em universidades e faculdades selecionadas “confere vantagens econômicas extras aos estudantes, na forma de maiores ganhos no início da carreira e maiores probabilidades de serem admitidos nas melhores escolas de pós-graduação e profissionais” (EHRENBERG, 2004). Também confere benefícios indiretos, como conexões com elites e futuros tomadores de decisões, associação a clubes sociais e de golfe, escolas “corretas” etc. À medida que as nações e as IES lutam para recrutar os melhores talentos, o equilíbrio de poder está mudando em favor dos alunos mais exigentes. As universidades da Espanha conversaram com esta autora⁶ sobre o medo de ficar para trás na “batalha global pela excelência”.

Esse alarme é refletido nas ações tomadas por muitos governos. Como o ensino superior se tornou uma arma essencial na batalha para atrair e movimentar talentos e capital internacionais, os *rankings* são frequentemente interpretados como indicadores para a competitividade global. A preocupação pode ser mais aguda para os países que enfrentam dívidas públicas e privadas em andamento, alto desemprego e recessão econômica, mas todos os países são afetados. Muitos governos estão tomando medidas para reestruturar seus sistemas e IES, criando uma maior diferenciação vertical ou de reputação com base na concentração de recursos em um pequeno número de universidades de elite. França, Alemanha, Rússia, Espanha, China, Coreia do Sul, Taiwan, Malásia, Finlândia, Índia, Japão, Cingapura, Vietnã e Letônia - entre muitos outros países - lançaram iniciativas com o objetivo principal de criar uma universidade de “classe mundial” ou universidade modelo ou de referência, geralmente usando indicadores promovidos por *rankings* para definir a excelência.

Um modelo alternativo está sendo desenvolvido por países como Irlanda, Austrália e Noruega. Eles procuraram enfatizar a diferenciação horizontal ou de missão. Seu objetivo é criar um portfólio diversificado de IES competitivas

6 Nota do tradutor: a autora do artigo está fazendo referência a si própria.

globalmente, caracterizadas pela diferenciação com base no nível de qualificações, especialização em disciplina, orientação para programas, engajamento regional, perfil do aluno, modo de provisão e intensidade da pesquisa e especialização.

PARA ONDE VAMOS A PARTIR DAQUI?

O surgimento e a crescente importância dos *rankings* globais eram inevitáveis. Destaca o fato de que, em uma economia global competitiva, a preeminência nacional não é mais suficiente. Os *rankings* usam um conjunto comum de indicadores para medir todas as instituições e publicar os resultados em um formato de tabela de classificação. Isso torna as comparações globais rápidas e fáceis - da mesma maneira que os turistas usam guias para ajudar a identificar os melhores hotéis e restaurantes. Consequentemente, eles forneceram um nível de transparência e responsabilidade que até então faltava e forçaram as IES e governos a prestar mais atenção à qualidade e excelência, desempenho e produtividade.

No entanto, os *rankings* também reduziram os múltiplos esforços do ensino superior para alguns indicadores simples. Todavia, a qualidade é um fenômeno complexo e não pode ser facilmente correlacionado com recursos ou proporção de alunos por docente da faculdade. Devido à ausência de dados comparativos internacionalmente significativos, os *rankings* se baseiam em indicadores que podem ser facilmente medidos ao invés daqueles que são mais importantes

Os *rankings* são apenas uma maneira de comparar o desempenho institucional ou fornecer maior transparência. Outros formatos e metodologias podem fornecer informações mais significativas e facilitar um melhor entendimento e comparabilidade, como guias de faculdade, garantia de qualidade, *benchmarking* e classificação. Cada abordagem difere de acordo com a metodologia e seu objetivo. A pergunta crítica e inicial a ser feita é qual formato e metodologia melhor se adequa à finalidade. Qual universidade é melhor depende de quem está fazendo a pergunta, quais informações são necessárias e com que finalidade. Uma discussão mais completa das diferentes abordagens está listada na Tabela 2.

Tabela 2 – Alternativas aos *Rankings*

- O *College Guide* pode fornecer informações detalhadas sobre instituições de ensino superior individuais e programas educacionais e de pesquisa, instalações para estudantes, localização etc. Guias foram originalmente publicados nos EUA a partir da década de 1970; eles eram um produto comercial, em formato de livro, em resposta ao crescente mercado doméstico de estudantes de graduação em mobilidade. Atualmente, existem muitas versões eletrônicas em diferentes países. A Internet também garante que um acesso muito maior e mais amplo à informação esteja disponível para todas as partes interessadas.
- *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO) é um projeto específico que está sendo desenvolvido pela OCDE para medir a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior usando um teste de habilidades genéricas e específicas da disciplina. O AHELO está em seu estágio de viabilidade, mas provavelmente se tornará uma ferramenta de comparabilidade e *benchmarking* semelhante ao papel desempenhado pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), da OCDE.
- O *Benchmarking* é um processo de comparação e avaliação da qualidade e desempenho nos países e instituições pares. Geralmente é realizado como parte de uma abordagem estratégica ou política para melhoria. O *benchmarking* destaca semelhanças / diferenças pela análise de dados comparáveis ou por meio de mecanismos mais informais, como aprendizado ou mentoria ponto a ponto.
- Os *Sistemas de Classificação* fornecem uma tipologia ou estrutura para “descrever, caracterizar e categorizar faculdades e universidades” geralmente de acordo com as características da missão institucional. A mais conhecida é a *US Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*, dos EUA, produzida pela primeira vez em 1973 e redesenhada em 2005. O *U-Map* é um projeto de criação de perfil europeu que visa destacar a diversidade do cenário do ensino superior europeu usando um formato multidimensional habilitado por tecnologias interativas baseadas na web.
- Os *Rankings* Multidimensionais, como o *U-Multirank* da UE, possuem uma série de indicadores que podem ser organizados de acordo com as preferências individuais. Alimentados por tecnologias interativas baseadas na web, os rankings multidimensionais podem facilitar a comparabilidade entre grupos de pares, na qual as IES de missão semelhante são comparadas. O *U-Multirank* baseia-se na abordagem desenvolvida pelo *German Centre for Higher Education University Rankings* (CHE) – Alemanha, e é um projeto irmão do *U-Map*.
- As Classificações de Nível de Sistema são uma nova tentativa de avaliar a qualidade, o impacto e os benefícios do sistema de ensino superior como um todo, em vez de focar no desempenho de instituições individuais. Eles usam um amplo conjunto de indicadores, como investimento, taxas de acesso e participação, contribuição do ensino superior e pesquisa para a sociedade, internacionalização e política / regulamentação do governo. Os mais conhecidos são os *QS National System Strength Rankings* (Reino Unido); *Lisbon Council, University Systems Ranking* (Portugal), *Citizens and Society in the Age of Knowledge* (Bélgica) e, mais recentemente, *Universitas 21 Rankings of National Higher Education Systems* (Austrália).
- A *Garantia* e a *Avaliação da Qualidade* são usadas para avaliar, monitorar e auditar os padrões acadêmicos e fornecer informações relevantes aos principais interessados sobre a qualidade do ensino e da pesquisa. Geralmente é conduzido em todo o nível institucional ou subinstitucional. Nos EUA, o controle de qualidade é uma empresa não governamental e está associada ao credenciamento há mais de 100 anos. Por outro lado, na Europa, o controle de qualidade opera no nível do estado-nação. Na Europa, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) desenvolveu “um conjunto acordado de normas, procedimentos e diretrizes sobre garantia da qualidade”.

Tabela 2 – Continuação...

- O Quadro de Qualificações fornece uma abordagem integrada para a aprendizagem, formando uma hierarquia única de diferentes qualificações, geralmente da escola primária ao nível de doutorado. Descreve padrões básicos de resultados de aprendizagem a serem alcançados em cada nível, incluindo qualificações profissionais. O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) foi lançado pela Comissão Europeia (2008) em 2006.
- As Classificações definem um limite de conquista ou padrões comuns de qualidade aos quais uma estrela ou atribuição semelhante é atribuída. A ISO, Organização Internacional de Padronização, estabelece padrões de “melhores práticas” para empresas, governo e sociedade e, uma vez alcançada, a organização se promove fortemente como uma organização de qualidade. A QS, uma das principais organizações do ranking, desenvolveu seu Star System como um produto comercial para o ensino superior.

Fonte: Hazelkorn (2012)

Embora a globalização garanta que as comparações internacionais, e entre jurisdições, estão “aquí para ficar”, os *rankings* são apenas um tipo de ferramenta de comparabilidade. Eles ganharam importância por causa de sua simplicidade. Novos modelos e processos já estão começando a surgir e a desafiar a predominância dos *rankings*. Com o tempo, a multiplicidade de diferentes tipos de ferramentas comparativas e de transparência pode diminuir a autoridade dos atuais líderes de mercado. Por exemplo, os mecanismos de publicação de acesso aberto e as ferramentas de busca eletrônica desafiarão a posse que Thomson Reuters e Scopus atualmente têm sobre dados bibliométricos e, da mesma forma, o papel desempenhado pelos *rankings*. As redes sociais, como o *Facebook* e os sites *Rate-my-professor*, estão colocando ferramentas de transparência diretamente nas mãos de estudantes e outras partes interessadas, produzindo um efeito semelhante ao *Trip Advisor* para a indústria de viagens.

Em conclusão, os *rankings* estão afetando profundamente os sistemas de ensino superior e de pesquisa, nos níveis global, nacional e institucional. No entanto, seus indicadores de sucesso são muito enganosos. Eles têm servido de alerta para o ensino superior e para os governos. Eles têm levantado questões sobre o ensino superior e sobre como medir e demonstrar significativamente a qualidade e o desempenho. Existem evidências de que o pêndulo está começando a recuar - e novos formatos estão surgindo. Uma coisa é clara: em vez de usar definições de excelência projetadas por outros para outros fins, o que mais importa é se as IES cumprem o objetivo e as funções que os governos e a sociedade desejam que eles cumpram.

REFERÊNCIAS

EHRENBERG, R.G. Econometric Studies of Higher Education. **Journal of Econometrics**, v. 121, p. 19–37, 2004.

HAZELKORN, E. **Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World Class Excellence**. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

HAZELKORN, E. **European “transparency instruments”: Driving the Modernisation of European Higher Education**. In Scott, P.; Curaj, A.; Vlăsceanu, L.; Wilson, L. (Organizadores.), *European Higher Education at the crossroads: between the Bologna Process and national reforms*. Dordrecht: Springer, v.1, 2012.

HOLM, J. D.; MALETE, L. **Nine Problems That Hinder Partnerships in Africa**. *The Chronicle of Higher Education*. 13th June, 2010.

LEVIN, D. J. **Uses and abuses of the U.S. News Rankings**. *Priorities*. Fall 2002 Ed. Fall; Washington, Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 2002.

RANKINGS ACADÊMICOS E AS UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL: IMPLICAÇÕES PARA A GOVERNANÇA TRANSNACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Lara Carlette Thiengo
Lucídio Bianchetti
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Cezar Luiz De Mari

INTRODUÇÃO

Há pouco mais de duas décadas, não soava familiar a nossos ouvidos e interesses a questão dos *rankings* acadêmicos. De igual modo, a concepção de Universidade de Classe Mundial (UCM) também não estava colocada, apesar de a diferenciação² da educação superior fazer parte das orientações dos organismos internacionais desde a década de 1980, a partir da dualidade universidades de pesquisa x universidades de ensino.

Em períodos mais recentes, contudo, os *rankings* acadêmicos da educação superior vêm-se proliferando e auferindo cada vez maior notoriedade no cenário global, o que torna incontestável a força com que esses impactam as históricas atividades desenvolvidas pelas universidades e, com isso, a governança universitária em âmbito institucional e, de modo mais amplo, a governança transnacional desse nível de educação (AZEVEDO, 2016; CALDERÓN; LOURENÇO, 2014; CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011; ROBERTSON; OLDS, 2012; HAZELKORN, 2013a; HAZELKORN, 2013b; SANTOS, 2015; RIGUETTI, 2016). A busca pela excelência e o status de Classe Mundial são, pois, os principais ‘motores’ desse fenômeno, uma vez que os *rankings* passam a ser os “medidores da excelência” (THIENGO; BIANCHETTI; MARI, 2018).

1 Algumas partes do presente capítulo são aderentes a discussões presentes na tese de doutorado: “Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais (THIENGO, 2018). Outras pautam-se em reflexões, dados e informações presentes no texto de Thiengo, Bianchetti e Mari (2018) publicado na revista Educação & Sociedade. Ficam aqui expressos os agradecimentos aos editores por nos permitirem a utilização de partes desse texto.

2 Nominada preponderantemente como diversificação da educação superior.

Nesse contexto, cria-se um cenário em que obter sucesso ou simplesmente sobreviver requer mudanças significativas na forma pela qual as instituições de ensino superior (IES) estão orientadas e estruturadas, indicando que os *rankings* se tornaram convenientes e oportunos instrumentos de políticas e ferramentas de administração: a governação por números (GREK, 2016) e a governança baseada em *benchmarking* (AZEVEDO, 2016).

Considerando o exposto, neste ensaio, discutimos, do ponto de vista crítico, o contexto de emergência e proliferação dos *rankings* acadêmicos e sua estreita relação com o modelo da UCM, analisando as principais implicações para a governança transnacional desse nível de ensino e a gestão institucional. Em termos metodológicos, utilizamos o levantamento bibliográfico e de dados sobre o tema e a análise documental, com o objetivo de apreender o fenômeno dos *rankings* e o modelo de UCM para além da sua aparência, tensionando relações, desdobramentos e desafios para a universidade neste momento histórico.

CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E PROLIFERAÇÃO DOS *RANKINGS*

Os primeiros *rankings* acadêmicos datam de antes das atualmente consagradas versões mundiais, inicialmente com o *America's Best Colleges*, publicado nos Estados Unidos em 1983 pelo semanário *U.S. News & World Report*. Nesse mesmo período, outras tabelas classificatórias de escopo nacional foram criadas, com o objetivo primário de orientar os estudantes estadunidenses na escolha da universidade para a continuação de seus estudos. Assim, é possível afirmar que a experiência estadunidense inspirou outros países no tocante à criação de sistemas nacionais de classificação de universidades.

Entretanto, de acordo com Santos (2015), nesse período, a comunidade científica em particular e a sociedade em geral deram pouca atenção ao fato. Somente após a primeira década de 2000 é que ocorre a proliferação de *rankings* por todo o mundo, avançando a partir de uma gama de atores públicos e privados, entre os quais as instituições acadêmicas, as empresas de comunicação e demais organismos especializados (ROBERTSON, 2010).

Nesse contexto, o *Academic Ranking of World Universities*, produzido pela *Shanghai Jiao Tong University*, foi o primeiro ranking global no formato com que os conhecemos atualmente. Publicada em 2003, a classificação tinha como objetivo definir as características de uma UCM, obter financiamento do Governo Chinês, bem como comparar as instituições do país com as dos Estados Unidos. Todavia,

o resultado dessa lista reverberou em todo o mundo, tendo como desdobramento a emergência de vários outros *rankings*, bem como o aumento de seu nível de importância.

Analisando esse contexto, percebemos que, com o avanço do neoliberalismo e da internacionalização da educação superior, os *rankings* ganham maior expressividade, especialmente quando os Estados-nação passam, na condição de avaliadores, a orientar suas avaliações pela lógica da comparabilidade, a divulgar os resultados em forma de ranqueamentos e, ainda, a utilizar dados e métricas provenientes dos *rankings* produzidos por instituições privadas. A emergência dos *rankings* privados, por sua vez, pode ser interpretada como decorrência do processo de institucionalização de um mercado para a educação superior articulado a um momento em que se verificam processos de reforma dos Estados Nacionais.

De forma mais ampla compreendemos que a notoriedade adquirida nas últimas duas décadas pelos *rankings* está articulada às transformações no próprio cenário da educação superior no âmbito da chamada globalização e à suposta transição para a ‘sociedade do conhecimento’ ou ‘economia baseada em conhecimento’. Sendo assim, ao considerar a necessidade constante de acumulação do capital, seja a partir da expansão de mercados ou do aumento da expropriação do trabalho, entendemos que os *rankings* atendem às novas demandas do capital, na medida em que contribuem para a criação de parâmetros para a definição de qualidade e excelência acadêmica, criam rótulos e regulam/dinamizam o mercado de mobilidade acadêmica.

O tema também ganhou espaço em fóruns que reúnem governantes e especialistas de todo o mundo, com elaboração de documentos e relatórios de estudos por parte de governos, organismos internacionais, *think-thanks*, entre outros atores. Em 2004, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou o Grupo Internacional de Especialistas em *rankings* (*International Ranking Expert Group* – IREG), reunindo, por meio de seu órgão subordinado, o Centro Europeu para o Ensino Superior (Cepes), consultores *ad-hoc* e entidades colaboradoras, como a Associação Universitária Europeia, o Instituto de Política de Educação Superior, de Washington/DC, e o Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior alemão (CHE). Em 20 de maio de 2006, o IREG apresentou o documento ‘Princípios de Berlim para *rankings* de Instituições de Ensino Superior’, sendo este um conjunto de 16 diretrizes para orientar os produtores de *rankings* na elaboração de suas classificações, com base em quatro categorias: objetivos e metas dos rankings; metodologia adotada: escolha e peso dos indicadores; coleta e processamento de informações; e apresentação dos resultados nos *rankings*.

Em 2009, os *rankings* também foram discutidos em conferência organizada pela Unesco: *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*

(ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009). A iniciativa da Unesco em relação aos *rankings* educacionais expressa a relevância desse organismo enquanto intelectual coletivo do capital³, articulado a outras instituições de menor prestígio ‘humanizador’⁴.

Outro desdobramento do êxito dos *rankings* que merece ser destacado é a reação da União Europeia. De acordo com Robertson (2009), em resposta à ausência de universidades europeias nas primeiras 50 posições dos dois principais sistemas de *rankings*, com exceção das instituições do Reino Unido, em fevereiro de 2009, a Comissão Europeia abriu um concurso para o qual destinou cerca de um milhão de euros para financiar um grande projeto de investigação sobre um sistema europeu de *rankings* que fosse aplicável em todo o mundo, cujo desdobramento foi a criação do *U-Multirank*⁵.

RANKINGS INTERNACIONAIS E UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

De acordo com Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), a concepção de UCM tornou-se um *slogan* para o desenvolvimento da capacidade de competição em um mercado global de educação superior, o que vai ao encontro da perspectiva de classe mundial desenvolvida no âmbito da administração. Sendo assim,

a Universidade de Classe Mundial não está relacionada simplesmente a um ‘termo da moda’ [...], mas tem como objetivo desenvolver a capacidade necessária para competir no mercado global de ensino superior, através da aquisição e criação de conhecimento avançado (SALMI, 2009, p. 17).

Em documentos do Banco Mundial, esse modelo de universidade é identificado a partir de algumas características i) uma alta concentração de talentos (professores e alunos); ii) abundantes recursos para oferecer um ambiente de

3 Na compreensão de Gramsci (2011), os intelectuais são um grupo autônomo e independente, criado dentro das classes sociais fundamentais para dar homogeneidade na construção da hegemonia, não somente na esfera política, econômica e social, mas através da consciência moral, cultural e intelectual.

4 Com pautas humanitárias e/ou mais associadas ao social. Entendemos que os organismos internacionais podem ser então considerados intelectuais coletivos da classe dominante na medida em que atuam na produção de consensos que visam a naturalizar a sociedade capitalista.

5 O *U-Multirank* refere-se a uma abordagem multidimensional, financiada pela Comissão Europeia e realizada por um consórcio liderado pelo professor Fransvan Vught, do Centro de Estudos de Política de Ensino Superior (Cheps) da Universidade de Twente, na Holanda, e pelo Professor Frank Ziegele, do Centro de Ensino Superior (CHE), na Alemanha. A abordagem não gera um *ranking*, mas compara os desempenhos das IES nas cinco grandes dimensões da atividade universitária.

aprendizado rico e conduzir pesquisa avançada; e iii) características favoráveis de governança que incentivem visão estratégica, inovação e flexibilidade, permitindo que as instituições tomem decisões e gerenciem recursos sem se sobrecarregarem com burocracias (SALMI, 2009).

Tais características, por sua vez, também compõem, essencialmente, as metodologias dos principais *rankings* internacionais, o que indica que os ranqueamentos estão alinhados a determinada concepção de qualidade e excelência, expressa no modelo de UCM. Assim, como também aponta a pesquisa elaborada por Thery (2010), compreende-se que há uma regularidade manifesta nos resultados a que eles conduzem, o que se pode verificar a partir da análise dos indicadores e categorias utilizados, como especificamos a seguir:

a) Pesquisa: os principais *rankings* internacionais privilegiam os indicadores relacionados à Pesquisa, a partir de prêmios, publicações em revista de alto impacto, publicações de resultados de pesquisas em revistas indexadas e citações (a partir de dados da *Thomson Reuters e Scopus*). A utilização desse indicador evidencia, prioritariamente, a noção de universidade enquanto espaço de produção de pesquisa (no âmbito da pós-graduação) e, ainda, a própria noção de ciência articulada ao produtivismo acadêmico.

b) Ensino: compreende-se que a categoria ensino é avaliada de forma menos expressiva, isto é, concentram-se em questões sobre reputação, proporções professor-aluno, número de doutorados atribuídos aos membros da equipe e outros.

c) Nível dos recursos: é utilizado como um indicador do ambiente de aprendizagem, representado pelo montante total do orçamento da IES ou pelo tamanho da coleção da biblioteca. É importante considerar que a relação recursos por aluno pode eclipsar a análise, uma vez que uma faculdade pode oferecer uma grande variedade de programas e serviços ou ter grandes gastos em dormitórios, instalações de lazer, os quais são todos interpretados como gastos por aluno. Há, nesse aspecto, uma linha tênue entre o real impacto desses gastos nas experiências de aprendizagem dos alunos, que diverge de acordo com a adequação das noções de ‘assistência estudantil’ (condições para manutenção ou luxo para atração de discentes).

d) Perspectiva internacional: é um componente comum entre os índices, representando o indicador com menor peso nos *rankings*. São contabilizados os números de estudantes e professores de procedência internacional e os artigos em colaboração com professores de instituições internacionais. Todavia, é importante considerar que a questão da internacionalização é paralela a outros indicadores dos *rankings*, como, por exemplo, a qualidade do corpo docente, que tem expressividade em ambos os *rankings* e, de certo modo, está articulada ao processo de internacionalização, na medida em que há um ‘mercado de cérebros’ disponível

nas universidades em todo o mundo. O investimento em pesquisa e as publicações em revistas internacionais também podem ser considerados exemplos de itens avaliados.

e) De modo geral, percebemos que é atribuída maior importância às instituições de ensino superior com cerca de 25.000 estudantes, 2.500 professores e um orçamento anual de cerca de € 2 bilhões. De acordo com Hazelkorn (2013a), apesar de existirem mais de 16.000 IES em todo o mundo, os *rankings*, geralmente, publicam dados de apenas uma fração delas: as 100 primeiras universidades ranqueadas mundialmente (o que representa menos de 1% das IES existentes) e as primeiras de cada país, região, grupo ou bloco.

A partir do conjunto de indicadores apresentados compreendemos que há vínculos estreitos entre os *rankings* internacionais da educação superior e a concepção/modelo de UCM ou de excelência, uma vez que a competitividade - cerne da busca pelo selo ou rótulo de excelência acadêmica e científica - é instrumentalizada pelos *rankings*. Assim, esses instrumentos de avaliação “medem e dão peso às características nas quais as universidades de classe mundial se sobressaem” (SANTOS, 2015, p. 57).

No quadro a seguir, evidenciamos tal relação, indicando as principais características de cada um dos *rankings*, bem como das UCM. Os indicadores correspondentes são destacados com a mesma cor nas três colunas.

Quadro 1 - Características da UCM e relação com os rankings ARWU e THE.

UCM	ARWU	THE
- Concentração de talentos (Estudantes, professores e pesquisadores). (I)	- Qualidade de Ensino; - Alunos e ex-alunos ganhadores de prêmios <i>Nobel</i> e medalhas <i>Fields</i> . (II)	- Ensino; - Reputação a partir de pesquisa de opinião realizada pela <i>Thomson Reuters</i> ; - Proporção de PhDs por bacharéis graduados; - Relação da taxa de admissão de alunos e quantitativo docente. (II)

Quadro 1 - Continuação...

UCM	ARWU	THE
<p>-Excelência em Investigação; - Pesquisas de ponta.</p> <p>(III)</p>	<p>-Corpo docente qualificado; - Membros da instituição que ganharam prêmios Nobel e medalhas <i>Fields</i>; -Pesquisadores altamente citados em base da <i>Thomson Reuters</i>.</p> <p>(I)</p>	<p>- Pesquisa; -Reputação acadêmica com base na pesquisa de opinião; -Receita disponível para pesquisa; -Número de artigos nas revistas indexadas na base de dados <i>Scopus</i> e <i>Elsevier</i>.</p> <p>(I)</p>
<p>- Qualidade de Ensino.</p> <p>(II)</p>	<p>- Resultados em pesquisa; - Número de artigos publicados nas revistas <i>Nature</i> e <i>Science</i> nos últimos cinco anos; - Número total de artigos indexados nas bases <i>Sciencecitation</i>, <i>Index Expanded</i> e <i>Social Science Citation Index</i>.</p> <p>(III)</p>	<p>- Citações; - Impacto da Pesquisa; - Número de citações em periódicos indexados.</p> <p>(III)</p>
<p>- Recursos; -Financiamento alto e diversificado.</p> <p>(IV)</p>	<p>- Tamanho das instituições; - Cálculo entre os demais indicadores e o número de acadêmicos em tempo integral da instituição.</p>	<p>- Captação de recursos da Indústria (inovação); - Capacidade de colaborar com o setor industrial;</p> <p>(V)</p>
		<p>- Receita de pesquisa captada do setor industrial comparada com o número de funcionários acadêmicos que emprega.</p> <p>(IV)</p>
<p>Internacionalização.</p> <p>(VI)</p>		<p>- Perspectiva Internacional; - Relação de funcionários e estudantes nacionais e internacionais; -Proporção do total de publicações em parceria com autores internacionais.</p> <p>(VI)</p>
<p>- Inovação e Transferência de tecnologia.</p> <p>(V)</p>		
<p>- Gestão flexível; -Autonomia, liberdade acadêmica, liderança, visão estratégica e cultura da excelência.</p> <p>(II)</p>		

Fonte: Thiengo (2018), com base em Salmi (2009), THE (2016) e Shangai Ranking (2016).

Ao analisar o quadro, compreendemos que a concepção de qualidade promovida por meio dos *rankings* internacionais está em acordo com as (pré) condições do modelo de UCM. Até mesmo no que se refere aos ‘quadros’ não diretamente relacionados por gradação de tonalidades no quadro (relacionados entre si pelos símbolos *I, II, III, IV, V e VI*, percebemos que as características da UCM e as dos rankings estão alinhadas.

Ademais, ao utilizar um conjunto de métricas que priorizam a pesquisa e a avaliam como a principal característica de um ensino superior de excelência, os *rankings* estão contribuindo para remodelar a compreensão de produção de conhecimento, acelerar a agenda de ‘modernização das universidades’ e corroborar o modelo de classe mundial, face ao aprofundamento da diferenciação institucional.

CONSENSO PELA EXCELÊNCIA E DESDOBRAMENTOS DOS RANKINGS

No âmbito das redes de políticas globais (BALL, 2014), cada vez mais agentes passam a fazer parte da governança educacional em âmbito global, dentre os quais destacam-se os *think-thanks*, organismos internacionais, especialistas (*experts*) e também os *rankings* acadêmicos, que são utilizados como ferramentas estratégicas na produção de consenso, especialmente nas reformas educacionais dos estados nacionais, que ocorrem no âmbito do neoliberalismo e da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996).

Nesse contexto, os processos de elaboração de políticas educativas, que antes eram majoritariamente motivados por questões nacionais, passaram, em grande medida, a ser elaborados a partir de agendas estabelecidas pela economia política global, e não como problemas localmente percebidos. Isso significa que os critérios e metodologias dos *rankings* tendem a corroborar tendências globais acerca da ‘qualidade e excelência na educação superior’ de acordo com os padrões dos países centrais e dos organismos internacionais, alinhados ao projeto de expansão e sobrevivência do processo de financeirização da educação e interesses produtivos imediatos.

Assim, os indicadores internacionais são utilizados para fornecer as evidências para a ação política governativa (*evidence-based policy*), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação, característica da “sociedade da auditoria, ou da notação” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

De modo geral, compreende-se que a expressividade dos *rankings* na produção de um consenso acerca da excelência acadêmica é o de “governança por *benchmarking*” (AZEVEDO, 2016, p. 1427), em que *benchmarking* se refere a “um método de comparação de desempenho fundado em indicadores e nas chamadas boas práticas”. Por conseguinte, compreende-se *benchmarking* como uma medida fundada na competição que reduz a complexidade educacional a indicadores, a manuais de ‘boas práticas’ e a agências promotoras, de modo a induzir a formação de mercados educacionais e a “transformação de cidadãos em consumidores que passam a regular suas escolhas a partir da conferência de tabelas de classificação” (AZEVEDO, 2016, p. 1420).

Evidentemente, é preciso considerar que tal modo de governança, como uma estratégia de produção de consenso, situa-se na arena de disputas por projetos e, portanto, enfrenta resistências. Assim, a aceitação mais ou menos efetiva de avaliações baseadas em *benchmarking* dependerá do grau de autonomia do campo da educação superior e de seu nível de ‘politização’. Do ponto de vista da interlocução com a sociedade civil, um elemento central para a própria ‘aceitabilidade’ dos indicadores está na possibilidade de eles converterem fenômenos complexos e contextualmente variáveis em medidas claras e impessoais, apresentadas de forma atraente e direta.

A criação de rótulos também é uma característica importante para tornar ‘eficientes’ os rankings, uma vez que, ao rotular, interpretam-se os números, artifício essencial para produzir uma medida que seja facilmente compreendida pelo grande público e simples na sua concepção. No caso dos *rankings* internacionais da educação superior, a rotulação apresentada para as instituições mais bem ranqueadas é o status de UCM. Essas instituições passam a ser utilizadas como medidas de produtividade, como formas de apresentação da qualidade. Assim, o rótulo de UCM significa, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a validade de uma instituição dentro do campo de julgamento da educação superior em âmbito global.

Assim como indicamos anteriormente, a contribuição significativa para a capacidade de governança desses instrumentos tem desdobramentos no âmbito das formulações políticas e no planejamento das instituições universitárias. Alguns desses desdobramentos foram:

- A emergência de iniciativas de excelência⁶;
- Utilização dos *rankings*, por parte dos governos e IES para ajudar estrategicamente a informar e orientar políticas e decisões (identificar e definir suas ambições nacionais ou institucionais, selecionar setores estratégicos e/ou universidades onde os financiamentos devem ser concentrados; selecionar universidades para projetos de internacionalização e “cooperação”);
- Alguns governos também articulam *rankings* no tocante aos processos de imigração e também de acreditação ou de avaliação da qualidade, utilizando seus resultados para reconhecer e classificar instituições;
- Reafirmação da hegemonia da língua inglesa;
- Além disso, os *rankings* têm induzido muitas transformações no trabalho acadêmico, como a introdução de salários baseados na meritocracia ou remuneração por desempenho e a destinação de grandes quantias para recompensar pesquisas em áreas específicas.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Os *rankings* assumem cada vez maior capacidade de mediação para as decisões sobre a educação superior, na medida em que funcionam como vitrines e indutores para ‘excelência’ ou ainda como testes de triagem para a entrada no ‘clube exclusivo de países’ ou conjunto de IES de ponta. Assim, é possível concluir que o consenso que vem sendo produzido sobre a necessidade de medir e comparar, bem como sobre quais indicadores determinam a qualidade e a excelência das IES, que, por sua vez, subjazem ao status de classe mundial, confere aos *rankings* acadêmicos, especialmente aos internacionais, cada vez mais notoriedade no âmbito da governança educacional global.

Ademais, salientamos que, apesar de os *rankings* serem meios de incitar todas as IES à constante competitividade internacional, colocam em desvantagem a grande maioria delas. Nesta corrida pela excelência, está a necessidade de o capital garantir que o trabalho tradicionalmente realizado nos países mais avançados seja feito de forma qualificada e flexível também nos países considerados ‘emergentes’.

6 Após a divulgação das primeiras edições do *ranking* AWRU, com início no ano de 2003, projetos e iniciativas de excelência foram implementados em diversos países, como Alemanha (Programa Iniciativa de Excelência), França (Operação Campus), Espanha (Campus de Excelência Internacional), Reino Unido (Estrutura de Excelência da Pesquisa), China (Projetos 985, 211 e 2011), Rússia (Projeto 5-100), entre outros. Somando-se a esses países, a própria União Europeia (UE), com o *Programa Horizonte 2020*, lançado em 2014, e, mais recentemente, os países que compõem o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), com a ‘Universidade em Rede do BRICS’, lançado em 2015, também passaram a desenvolver estratégias para promover a excelência das suas universidades, buscando o objetivo de alcançar melhores resultados nos *rankings* internacionais. Tais projetos e iniciativas têm como características comuns a concentração de financiamento e esforços em algumas instituições já bem avaliadas pelos *rankings* e/ou com potencial para alcançar melhores posições;

Desse modo, a difusão do modelo de UCM para os países que não compõe o eixo dinâmico do capital funciona como estratégia na produção de instituições parceiras (centros de excelência em áreas estratégicas), mas, dependentes e/ou subservientes ao capital internacional.

Portanto, o que os *rankings* têm induzido ao difundirem o modelo de UCM e sua ‘ideologia da excelência’ (THIENGO, 2018) aponta para o aprofundamento da diferenciação inter e intra institucional, bem como o fortalecimento de concepções de universidade e ciência cada vez mais pragmáticas e utilitárias, conspirando ou subvertendo o próprio conceito histórico de *universitas*.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the **UNESCO 2009 World Conference on Higher Education**. Paris: UNESCO, 2009.

AZEVEDO, M. L. N. Educação e *benchmarking*: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas ‘boas-práticas’. In: **Seminário Nacional Universitas**, 14. 18 a 20 maio 2016, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2016. p. 1407-1442. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos_6.htm>. Acesso em 2 maio 2017

BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

CALDERÓN, A. I.; LOURENÇO, H, da S. *Rankings* en la educación superior brasileña: una aproximación a los *rankings* públicos y privados. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, Lima, Peru, v. 8, n. 1, p. 95-110, 2014.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 2011.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Vol II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GREK, S. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção-geral de educação e cultura da comissão europeia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, jul./set. 2016.p. 707-726.

HAZELKORN, E. World-class universities or world class systems?: *rankings* and higher education policy choices. In: HAZELKORN, E.; WELLS, P.; MAROPE, M. (Editores) **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO. p. 1-23. 2013a.

HAZELKORN, E. Reflections on a Decade of Global *Rankings*: What We've Learned and Outstanding Issues. **Beitrag zur Hochschulforschung**, Munique, nº 2, 2013b, p. 8-33

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, mar. p. 7-36. 2008.

RIGHETTI, S. **Qual é a melhor?** Origem, indicadores, limitações e impactos dos *rankings* universitários. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ROBERTSON, S. L. A Geopolítica dos *Rankings* na “Classificação Mundial” das Universidades. **A página da educação**, nº 185, 2009, p. 20-21.

ROBERTSON, S. L. **Challenges Facing Universities in a Globalising World**. Bristol, Reino Unido: Centre for globalisation, education and societies, 2010.

ROBERTSON, S. L.; OLDS, K. **World University Rankings: On the New Arts of Governing (Quality)**. Bristol, Reino Unido: Centre for Globalisation, Education and Societies, p. 1-20, 2012.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Colômbia: Mayol (BM), 2009.

SANTOS, S. M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. 2015. 344 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SHANGHAI *RANKING*. **Discovering world-class**: academic *ranking* of world universities 2016. Shanghai: Shanghai *Ranking*, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/cwcu/docs/academic_ranking_of_world_universit_838d4b02ae1326>. Acesso em: 10 abr. 2017.

THE - TIMES HIGHER EDUCATION, 2016. Disponível em: <<https://www.times-highereducation.com/>>. Acesso em 13 abr. 2017.

THERY, H. Classificações de universidades mundiais, “Xangai” e outras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 70, p. 185-205, 2010.

THIENGO, L.C. **Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais**. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2018.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. *Rankings* acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1041-1058, Dec. 2018a.

IMPLICAÇÕES DOS RANKINGS ACADÊMICOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INTERNACIONALIZAÇÃO, GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA, QUALIDADE E PRODUTIVIDADE¹

Armando Gonçalves
Adolfo Ignacio Calderón

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo abordar as implicações dos *rankings* acadêmicos² na educação superior, a partir das tendências identificadas na literatura científica internacional. Inspirou-se em Marginson (2014), quando verifica a prevalência de estudos sobre características e limitações dos *rankings*, mas que pouco discutem suas implicações para a sociedade e as instituições de ensino superior (IES), e aponta que “os *rankings* universitários são criticados, mas, surpreendentemente, eles são pouco criticados como ciência social”³.

Para atingir o objetivo estabelecido, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica do tipo do estado da questão, que, conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), é uma estratégia de pesquisa, que leva ao registro, a partir de rigoroso levantamento bibliográfico, de como se encontra o tema investigado, no estado atual da ciência. Seguindo orientações de Lima e Miotto (2007) que indicam os parâmetros temático, linguístico, de fontes e cronológico como necessários à pesquisa bibliográfica, definiram-se como parâmetro temático as implicações dos

1 Capítulo traduzido do inglês ao português, especialmente para a presente coletânea, do artigo intitulado *Academic rankings in higher education: trends of international scientific literature*. (GONÇALVES; CALDERÓN, 2017). Engloba-se no projeto “Governança universitária em tempos de RANKINTACs (*rankings* acadêmicos, índices e tabelas classificatórias) nas instituições de educação superior brasileiras” (Processo nº 311333/2017-6), coordenado pelo Dr. Adolfo Ignacio Calderón, Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Consoante a outros estudos sobre a temática em questão (BERNARDINO; MARQUES, 2010; CALDERÓN; MATIAS; LOURENÇO, 2014; LOURENÇO; CALDERÓN, 2015), adota-se a expressão “*rankings* acadêmicos”, pois esta engloba a diversidade de atividades e funções relacionadas com o mundo universitário. Além de envolver o ranqueamento de Instituições de Ensino Superior (IES), permite tomar como referências outros indicadores como cursos de graduação, cursos de pós-graduação, grupos de pesquisa científica, egressos e empregabilidade, transferência de conhecimento, inovação tecnológica, projeção internacional, entre outros. Inclusive, o termo “*ranking* acadêmico” consta do nome de alguns *rankings* internacionais, como o famoso *ranking* Shanghai, Academic Ranking of World Universities (ARWU), publicado pela Universidade de Shanghai Jiao Tong.

3 Tradução do autor, do original: “*University rankings are critiqued; but surprisingly, they are little critiqued as social science*”.

rankings acadêmicos na educação superior⁴, a partir das tendências da literatura científica internacional. Foram publicações exclusivamente em língua inglesa o parâmetro linguístico. O parâmetro das fontes foi o de artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, consultados nas bases de dados *online da Scopus* e da *Social Sciences Citation Index (Web of Sciences)*, também conhecida pela sigla WoS⁵.

Os descritores inicialmente utilizados nesta pesquisa foram *academic rankings* e *university rankings*, ambos sem aspas, para capturar todas as articulações entre esses termos nos artigos científicos disponíveis nessas bases de dados *online*. Como resultado, foram listados 7.004 estudos, sendo 1.974 artigos em língua inglesa para *academic rankings* e outros 5.030 para *university rankings*. Essa grande quantidade de estudos confirmou a relevância do tema; entretanto, tornou inviável a análise das informações e o atingimento dos objetivos da pesquisa qualitativa. Frente ao elevado volume de estudos identificados, definiu-se outra estratégia para os descritores de pesquisa, tomando-se a referência do *ranking* acadêmico internacional do jornal britânico *The Times*, por se tratar de um dos mais antigos e relevantes do mundo. Executou-se, então, nova pesquisa, com as mesmas bases e delimitações acima descritas, utilizando como descritores: “*Times Higher Education rankings*”, “*The Times rankings*”, e “*The Times rankings*”. Estabeleceu-se o parâmetro cronológico da pesquisa, com a seleção de artigos publicados a partir de 2010, ano no qual o jornal inglês assumiu a responsabilidade exclusiva pelo *Times Higher Education Rankings*, antes compartilhada com a empresa *Quacquarelli Symonds*. Esta pesquisa *online*, realizada em 18 de novembro de 2016, selecionou 54 artigos científicos em língua inglesa, publicados em periódicos revisados por pares, excluídas as duplicidades. Esse conjunto de artigos teve seus títulos, palavras-chave e resumos lidos e classificados em dois grupos temáticos: teórico-conceituais e bibliométrico-estatísticos. Para efeitos do estudo que fundamenta o presente capítulo, foram analisados os 23 artigos enquadrados como teórico-conceituais, que

4 O termo “implicações” é utilizado nesta pesquisa de forma abrangente, da mesma forma que Marginson (2014, p. 46) traz em seu texto: “artigos acadêmicos discutem as implicações (dos *rankings* acadêmicos) para a política e regulação, comportamentos e sistemas, e as relações globais de poder”, do original, traduzido pelo autor: “*academic papers discuss the implications for policy and regulation, and behaviours and systems, and global relations of power*”. Ele abrange aqui as diversas dimensões do fenômeno dos *rankings* acadêmicos globais, como fatos sociais durkheimianos, nos diversos sistemas de educação superior do mundo, citados nos artigos selecionados. O vocábulo “implicações” é comumente utilizado em títulos de artigos científicos em Educação, no Brasil e no exterior; entre os vários exemplos encontram-se: Gatti (2001), Marginson (2007), e Sordi (2012).

5 Esta pesquisa *online* foi realizada por meio do Portal de Periódicos da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao Ministério da Educação do Brasil. Esse Portal constitui-se em uma biblioteca virtual, que disponibiliza a instituições de ensino e pesquisas do Brasil mais de 120 bases referenciais de dados *online* e mais de 38.000 periódicos científicos nacionais e internacionais. Entre essas bases destacam-se a *Scopus* e a *Web of Science* como as mais completas e atualizadas para as ciências humanas.

abordam, preponderantemente, as implicações sociais dos rankings internacionais para a educação superior, a saber: Anonymous (2010), Arimoto (2015), Bowman e Bastedo (2011), Cantwell e Taylor (2013), Chang, Nyeu e Chang (2015), Hicks (2012), Hou, Ince e Chiang (2012), Huang (2015), Igarashi e Saito (2014), Knight (2015), Lee e Lee (2013), Marginson (2014), Matthews (2012), Moruku (2013), Nisar (2015), O'Connell (2013), Postiglione (2015), Safón (2013), Soh e Ho (2014), Tham (2013), Wilkins e Huisman (2012), e Yonezawa e Shimmi (2015).

O Quadro 1 apresenta os dados do ano de publicação, país de vinculação acadêmica e nome do autor principal dos artigos científicos selecionados pelos parâmetros desta pesquisa. Observam-se os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra apresentando o maior número de artigos publicados. A terceira maior frequência é do Japão, cujo contexto particular será tratado mais na seção 3. A Ásia aparece com maior quantidade de artigos, de autores de vários países. Finalmente, destaque-se a ausência de artigos de autores com vinculação acadêmica a outros países também com tradição universitária, como Alemanha e França, e a ausência de autores com vinculações acadêmicas a países latino-americanos.

Quadro 1 – Países de vinculação acadêmica dos autores dos artigos científicos selecionados

REGIÕES	PAISES	#	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	África do Sul	1	Matthews					
	Nigéria	1	Moruku					
África		2		1		1		
	Canadá	1	Knight					
	EUA	5	Bowman e Bastedo		Hicks	Cantwell e Taylor	Igarashi e Saito	Nisar
Américas		6	1		1	1	1	2
	China	1	Postiglione					
	Coréia do Sul	1	Lee e Lee					
	Japão	3	Arimoto; Huang; Yonezawa e Shimmi					
	Malásia	2			Tham		Tan e Goh	
	Singapura	1					Soh e Ho	
	Taiwan	2			Hou et. al.			Chang et. al.
Ásia		10			1	2	2	5
	Espanha	1	Safón					
	Inglaterra	4	Anonymous		Wilkins e Huisman	O'Connell	Marginson	
Europa		5	1		1	2	1	
TOTAL		23	2	0	4	6	4	7

Fonte: Elaboração dos autores.

Os artigos selecionados foram publicados principalmente no periódico *Higher Education*, com 11 dos artigos publicados. O *Higher Education*, também denominado *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, define-se como a principal publicação científica internacional em educação superior e é produzido pelo grupo editorial *Springer International Publishing* (SPRINGER, 2016a). O periódico *Scientometrics* teve três publicações e se apresenta como um jornal internacional com foco em aspectos quantitativos da ciência, também do *Springer International Publishing* (SPRINGER, 2016b). Os demais artigos foram publicados nos periódicos: *Culture Sociology*, *European Journal of Education*, *Journal of Asian and African Studies*, *Journal of Studies in International Education*, *Nature*, e *Research Policy*.

A análise realizada permitiu identificar os autores citados em 10 ou mais dos artigos pesquisados. Para mitigar efeitos de autocitação, foi feita a contagem de apenas uma citação por autor para cada artigo pesquisado. Conforme o Quadro 2, os três autores com maior quantidade de citações estão vinculados a universidades de origem anglo-saxã – Austrália, EUA e Irlanda – onde os *rankings* internacionais são publicados e utilizados há mais tempo. O autor mais citado é o australiano Simon Marginson, que esteve vinculado à Universidade de Melbourne até novembro de 2013, quando se transferiu para a Inglaterra. Há dois autores americanos e um marroquino, vinculados a instituições nos EUA. Quatro autores são holandeses, sendo dois deles vinculados à Universidade de Leiden, onde existe um importante *ranking* acadêmico internacional. Finalmente, há um autor chinês, um coreano, e um italiano. Importante é salientar que absolutamente todos os textos citados foram produzidos no século XXI.

Quadro 2 – Autores mais citados nos artigos científicos selecionados, com número de citações, vinculação acadêmica e anos dos artigos citados

#	Número de Citações	Vinculação Acadêmica			Ano dos Artigos Citados	
		Autor Principal	País	INSTITUIÇÃO	Mais Antigo	Mais Recente
1	32	MARGINSON	Austrália	Univ. Melbourne	1997	2012
2	28	ALTBACH	EUA	Boston College	1989	2012
3	24	HAZELKORN	Irlanda	Dublin Inst.Tecn.	2001	2011
4	24	VAN RAAN	Holanda	Univ. de Leiden	1996	2007
5	15	SALMI	EUA	Banco Mundial	2006	2011
6	15	SHIN	Coréia do Sul	Seoul Nat. Univ.	2009	2013
7	11	MOED	Holanda	Univ. de Leiden	1985	2015
8	10	ABRAMO	Itália	Unv. Roma	2008	2016
9	10	AUDRESTCH	EUA	Univ. Indiana	2004	2014
10	10	LEYDESDORFF	Holanda	Univ. Amsterdam	2008	2015
11	10	LIU	China	Shanghai J.T.U.	2005	2008
12	10	TIJSSSEN	Holanda	Univ. de Leiden	2001	2012

Fonte: Elaboração dos autores.

A leitura completa dos 23 artigos teórico-conceituais selecionados nesta pesquisa identificou diversas implicações para a educação superior e os sistemas educacionais. Tais implicações foram identificadas e organizadas neste capítulo em três grupos complementares: internacionalização e competição; governança e autonomia; produtividade e qualidade.

IMPLICAÇÕES: INTERNACIONALIZAÇÃO E COMPETIÇÃO

Os *rankings* acadêmicos internacionais podem reforçar percepções de prestígio e relevância de IES mais bem colocadas em suas classificações, causando implicações dentro e fora dessas instituições. Igarashi e Saito (2014), em uma perspectiva sociológica bourdieusiana, falam da capacidade dos *rankings* de conferirem capital simbólico às universidades, a seus gestores, professores e estudantes, em âmbito mundial. Os autores identificam a interação entre os *rankings* acadêmicos globais e o cosmopolitismo, pois, a presença de universidades de classe mundial, do inglês *world class universities* (WCU), confere capital simbólico às localidades que as abrigam, tornando-as mais prestigiadas cultural, social e economicamente.

Knight (2015) destaca a importância da internacionalização para formação de novos modelos de WCU e de sistemas de ensino superior no mundo, e observa o fenômeno dos *rankings* acadêmicos globais como indutor da internacionalização universitária. Esse autor propõe um modelo de análise das WCU de três tipos: clássicas; filiais; e cofundadas. A primeira geração é aquela de uma universidade

internacionalizada, que recebe estudantes e pesquisadores de diversos países em suas instalações, tais como ocorre com grandes universidades americanas e britânicas, como *Harvard*, *Columbia* e *Oxford*. A segunda geração, chamada de modelo de filiais, é aquela onde as universidades internacionais se estabelecem em outros países, com unidades próprias de ensino e pesquisa, ou escritórios de representação. Knight (2015) localizou, em 2011, 210 filiais de universidades internacionais, sendo a maioria na Ásia e no Oriente Médio, sendo que 78 tinham origem americana. Entre os exemplos apresentados pelo autor, está a universidade *New York University*, com filiais em Shangai (China), Abu Dhabi (Emirados Árabes) e em outros 11 países. As universidades internacionais do tipo cofundadas constituem a terceira e mais recente geração de WCU. Elas funcionam de forma independente de suas matrizes e em colaboração direta com seus parceiros – geralmente universidades com tradição no mercado local. Entre os exemplos está a *Singapore University of Technology and Design* (SUTU), associada ao *Massachusetts Institute of Technology* (MIT).

A Ásia aparece como o continente onde os *rankings* globais mais geram implicações no século XXI, dentro e fora da comunidade acadêmica. Lee e Lee (2013) observam os esforços do governo e das universidades da Coreia do Sul para conquistar maior destaque nos *rankings* acadêmicos internacionais. Em estudo sobre a educação superior da Malásia, Tan e Goh (2014) identificam três questões-chave para a internacionalização das suas universidades: receber estudantes estrangeiros; ter artigos em publicações internacionais; e conquistar melhores posições nos *rankings* acadêmicos globais. Tham (2013) também realizou estudo do caso malaio e chegou a diagnóstico semelhante. Esse autor sugere algumas alternativas para as universidades da Malásia melhorarem sua posição nos *rankings* acadêmicos internacionais; tais como, trazer professores laureados com Prêmio Nobel, como visitantes e conferencistas em cursos regulares, e dar ao pessoal acadêmico experiências no exterior, para ampliar seu conhecimento e rede de contatos. Hou, Ince e Chiang (2012) também observaram diversas universidades asiáticas, sob pressão, dos respectivos governos nacionais, para se tornarem WCU. Esse esforço demanda muitos recursos financeiros e humanos para as universidades, mas não há recursos suficientes para todas as universidades candidatas.

Huang (2015) identifica na China o caso mais eloquente de política pública voltada à educação superior na atualidade. Em 1994, o governo chinês lançou o *211 Project*, que estabeleceu o objetivo de ter 100 universidades chinesas de referência mundial no século XXI, e, em 1999, o *985 Project*, com o objetivo mais explícito de desenvolver WCU chinesas. As universidades incentivadas receberam recursos próximos a U\$ 4 bilhões, apenas para o período inicial de 1999 e 2003. Os projetos citados atingiram todo o sistema de ensino e pesquisa chinês; foi promovida a fusão em larga escala de universidades, faculdades especializadas, institutos de pesquisa

e hospitais em estruturas universitárias. Além disso, o governo chinês apoiou a ida de milhares de estudantes de graduação e pós-graduação ao exterior, parcerias com pesquisadores e universidades estrangeiros, e incentivou a adoção de práticas de ensino e gestão próximas das universidades de maior prestígio mundial.

Em outro estudo, Postiglione (2015) constata a dificuldade das universidades chinesas em balancear seus esforços em ensino e pesquisa, os pesados incentivos governamentais e a pressão para as IES conquistarem as primeiras colocações dos *rankings* acadêmicos globais. O autor identificou uma relação direta entre a colocação das universidades nos *rankings* e a manutenção dos pesquisadores, em uma política de “ultimo no *ranking*, primeiro a ser demitido” – do original “*last ranked, first fired*” (POSTIGLIONE, 2015, p. 237). Essa situação faz os acadêmicos procurarem melhores condições de trabalho fora das WCU chinesas, tanto no setor empresarial quanto no exterior.

Em estudo sobre o sistema de educação superior da Nigéria, Moruku (2013) relata que o governo federal declarou a intenção de elevar o papel das universidades no desenvolvimento cultural, social e econômico daquele país africano e, também, melhorar sua classificação nos *rankings* acadêmicos globais. No entanto, o governo não apresentou o apoio esperado e, em sentido contrário, propôs a privatização de universidades públicas e adotou um modelo de acreditação de instituições de ensino e de cursos. Diante desse quadro, as IES foram compelidas a buscar a autossustentação, especialmente por meio da comercialização do ensino.

Marginson (2014) observa que os *rankings* acadêmicos apresentam o risco de ficarem presos a um comportamento circular, onde a boa reputação anterior leva a boas avaliações e maior reputação futura para as universidades mais bem classificadas, em manifestação de um “efeito *Halo*”. Bowman e Bastedo (2011) exploram a teoria da ancoragem para sugerir que as classificações das universidades nos *rankings* acadêmicos influenciam sua reputação institucional. O’Connell (2013) examinou diferentes pesquisas sobre *rankings* acadêmicos, segundo suas perspectivas teóricas, e identificou que a sua maioria era de estudos de caráter técnico e normativo e tratava de aspectos metodológicos dos *rankings* internacionais. Em estudo sobre as implicações do prestígio das universidades e de seus acadêmicos, (Safón 2013) sugere a existência de fatores de influência mútua entre os resultados dos *rankings* ARWU e THE. Para Cantwell e Taylor (2013), à medida em que os *rankings* acadêmicos se tornaram mais proeminentes, diversas pesquisas passaram a examinar se esse fenômeno cria uma maior desigualdade entre universidades, desfavorecendo as instituições menos prestigiadas ou com menor financiamento disponível.

IMPLICAÇÕES: GOVERNANÇA E AUTONOMIA

Uma forma de os governos influenciarem a pesquisa nas universidades é por meio de sistemas de financiamento à pesquisa, baseados em indicadores de performance. Hicks (2012) identificou diversos desses sistemas em funcionamento no Reino Unido, Espanha, República Checa, Hong Kong, China, Austrália, Polônia, Portugal, Itália, Nova Zelândia, Bélgica, Noruega, Suécia, Finlândia, Dinamarca e EUA. Esses sistemas públicos de financiamento possuem como características principais: foco no aumento da quantidade e da produtividade da pesquisa universitária; substituição da tradicional cadeia de comando e controle do governo em relação às universidades, por incentivos de mercado; gestão por projetos, com devolução dos recursos, no caso de não atingimento do desempenho esperado; governo como formulador de política e contratante de serviços de pesquisa, junto às instituições; aumento da responsabilização dos gestores e dos pesquisadores. Essa pesquisadora identifica que os sistemas governamentais de financiamento à pesquisa são influenciados por *rankings* acadêmicos e por seus próprios indicadores de desempenho das universidades. Essa autora também destaca a relação entre os *rankings* acadêmicos e as decisões de estudantes e suas implicações financeiras para as universidades, e aponta que as universidades devem prestar muita atenção aos *rankings*, pois os potenciais estudantes acabam utilizando os *rankings* para decidir sobre seus destinos, especialmente na graduação, sendo certo que mais alunos significa mais dinheiro para financiar as atividades universitárias.

Nos EUA, em 2013, segundo Nisar (2015), o presidente Barack Obama lançou uma nova estratégia para tornar o ensino superior mais acessível à classe média. Embora essa política tivesse vários componentes, esse pesquisador considerou o pagamento por performance como seu elemento central. Segundo o estudo desse autor, apesar de possuírem sistemas de incentivo ao ensino e à pesquisa universitária, os EUA nunca tinham tido um sistema público federal de monitoramento da educação superior. Com base na perspectiva teórica da ecologia dos jogos, esse estudo indica o fracasso americano em estabelecer políticas de financiamento público com base no desempenho acadêmico, devido à complexidade inerente à educação superior, onde o governo não tem poder para impor metas que conflitem com outros objetivos das IES – em especial para as universidades de melhor colocação nos *rankings*.

Yonezawa e Shimmi (2015) observaram grandes desafios para as universidades japonesas buscarem um estatuto de classe mundial no século XXI, como verificam em seu baixo posicionamento nos *rankings* acadêmicos globais. Esses autores indicam que a construção de WCU japonesas implica uma maior

concentração dos investimentos e fundos públicos, hoje dispersos em várias instituições de ensino e pesquisa, e também em uma transformação abrangente na governança das universidades; muitas universidades japonesas apresentam-se hoje como tradicionalistas, burocráticas e pouco conectadas ao ambiente internacional.

Outros sistemas de educação superior tradicionais estão sujeitos às implicações de *rankings* acadêmicos globais. Editorial publicado pela revista científica *Nature* (ANONIMOUS, 2010) observa que, no período de 2007 a 2010, o governo do então presidente da França, Nicolás Sarkozy, estabeleceu metas de colocar duas universidades francesas entre as Top 20, e dez entre as Top 100 dos *rankings* ARWU e THE. A publicação chamava a atenção para a excessiva influência dos *rankings* acadêmicos na tomada de decisão dos sistemas de ensino superior; reconhecia, porém, que, concordando ou não com eles, os *rankings* acadêmicos internacionais vieram para ficar, tanto para as universidades quanto para a comunidade científica.

IMPLICAÇÕES: QUALIDADE E PRODUTIVIDADE

Em artigo tratando da expansão do ensino superior em Taiwan – que passou de 348.290 alunos matriculados, em 1984, para 1.345.000, em 2013, Chang, Nyeu e Chang (2015) discutem a qualidade desse sistema. Duas grandes universidades foram pesquisadas, onde se constatou forte pressão governamental para que se tornem WCU, por meio do aumento da publicação de trabalhos científicos. Os esforços dos professores em pesquisa apresentaram resultados positivos, com essas instituições pesquisadas apresentando produção média anual de 2,6 publicações por membro do corpo docente. No entanto, questionário aplicado sobre alunos da graduação dessas universidades apresentou um conceito negativo médio de -1,25% para as atividades de ensino, para um mínimo possível de 2%, mostrando forte descontentamento dos estudantes com sua qualidade. Esses autores concluem que o equilíbrio entre qualidade do ensino e da pesquisa no ensino superior tornou-se um importante desafio em Taiwan e em todo o mundo.

Soh e Ho (2014) fizeram um exercício de comparação entre a situação da educação superior de Hong Kong e Singapura, a partir do seu desempenho nos *rankings* acadêmicos internacionais, e observaram as universidades de ambos os países enfrentando a concorrência internacional por meio da busca de maior destaque nos *rankings* acadêmicos internacionais. Postiglione (2015) considerou a situação do sistema educacional de Hong Kong mais favorável que a da China Continental, destacando como pontos favoráveis o alto grau de autonomia universitária, a elevada internacionalização, e a preservação da posição das universidades nacionais frente à concorrência internacional no mercado educacional.

As universidades do Japão também apresentam dificuldades em obter melhores posições nos *rankings* acadêmicos internacionais. Segundo Arimoto (2015), para que isso ocorresse, as IES japonesas teriam que aumentar a produção e a produtividade de suas publicações internacionais. Esse autor acredita que as seguintes ações poderiam produzir tal efeito: aumentar a exposição das universidades a mecanismo de avaliação de mercado; fomentar o maior intercâmbio de experiências e produções dos pesquisadores japoneses com a comunidade acadêmica internacional; permitir discussões e decisões de baixo para cima nas universidades públicas, ainda muito tradicionalistas e hierarquizadas; aumentar o foco da pesquisa para a produtividade acadêmica; e dar mais espaço e tempo de pesquisa para acadêmicos mais novos das universidades, que normalmente têm elevada carga relativa de ensino, em detrimento da pesquisa. Esse autor apresenta ainda uma reflexão sobre as dificuldades na formação de novos pesquisadores, que atingem o Japão e outros sistemas de educação superior baseados em tradicionalismos, e que prejudicam a expectativa de melhores posições de suas universidades nos *rankings* acadêmicos.

Em estudo sobre a classificação das universidades da África do Sul nos rankings acadêmicos internacionais, Matthews (2012) verifica que algumas das 23 universidades existentes no país aparecem nos *rankings* globais. No entanto, o autor aponta que isso acontece de forma errática e inconsistente, não permitindo análises e verificação da qualidade das instituições por esses instrumentos. Os maiores desafios dessas instituições seriam aumentar sua produtividade acadêmica e sua internacionalização, por meio da melhoria de seu desempenho em número e qualidade de publicações, da obtenção de mais citações em seus artigos publicados, da maior quantidade de alunos de pós-graduação, e do maior recebimento de estudantes e pesquisadores estrangeiros.

Estudo de Wilkins e Houisman (2012) sobre as escolas de negócios do Reino Unido mostrou que, também nessa área de conhecimento, a pesquisa tem papel decisivo para a classificação das IES nos *rankings* acadêmicos globais e também em outros mais específicos. Para conquistarem as melhores classificações, essas instituições devem ter publicações em revistas e jornais científicos de ponta, avaliadas por pares, com base em critérios acadêmicos consolidados, baseados em teorias conhecidas, e contribuindo para ampliar o conhecimento científico internacional. Esses autores observam que o posicionamento nos *rankings* afeta diretamente o prestígio e a reputação institucional das escolas de negócios, e que esses são fatores fundamentais para a atração de estudantes, docentes, pesquisadores e financiadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) afirmam que o processo de construção do estado da questão convive com a complexidade e a pluralidade de visões trazidas por diversos autores, especialmente, no campo das ciências humanas. O mundo contemporâneo exacerba essas diferenças e desafia o pesquisador a desvendar o significado das múltiplas racionalidades e lógicas nele existentes. Este levantamento do estado da questão das implicações dos *rankings* acadêmicos para as universidades, a partir de 23 artigos selecionados na literatura acadêmica internacional, revelou também esse contexto de complexidade e pluralidade. Múltiplas perspectivas a respeito desse fenômeno social se apresentam, para diferentes contextos e países, e as diversas implicações dos *rankings* acadêmicos globais na educação superior puderam ser identificadas e organizadas em três grandes grupos: internacionalização e competição; governança e autonomia; qualidade e produtividade.

Os artigos científicos analisados permitiram identificar várias implicações relevantes do fenômeno dos *rankings* acadêmicos globais na educação superior. Entre elas, destacam-se: a) o elevado capital simbólico gerado para as universidades, professores, estudantes e, também, para as localidades que abrigam as instituições mais bem classificadas nesses *rankings*; b) a ampliação de modelos de internacionalização de IES, fundados nas universidades de melhor desempenho nos *rankings* acadêmicos globais; c) a utilização dos *rankings* em políticas públicas de estímulo ao desenvolvimento de novas universidades de classe mundial, especialmente na Ásia; d) o estímulo às publicações científicas em periódicos internacionais revisados por pares, bastante valorizadas pelos *rankings* acadêmicos globais; e) surgimento de condicionantes de financiamento público e privado relacionados ao desempenho das IES nessas classificações. Esse conjunto de implicações, que podem apresentar nuances em diferentes sistemas educacionais nacionais, parece mostrar que os *rankings* acadêmicos globais continuarão relevantes e gerando novas implicações para a educação superior mundial.

REFERÊNCIAS

- ANONYMOUS. The ratings game. **Nature**, v. 464, n° 4., p. 7-8, mar. 2010.
- ARIMOTO, A. Declining symptom of academic productivity in the Japanese research university sector. **Higher Education**, v. 70, n° 2, p.155-172, 2015.
- BERNARDINO, P.; MARQUES, R. C. Academic *rankings*: an approach to rank portuguese universities. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro**, v.18, n° 66, p.29-48, jan./mar. 2010.
- BOWMAN, N. A.; BASTEDO, M. N. Anchoring effects in world university rankings: exploring biases in reputation scores. **Higher Education**, v. 61, n°4, p.431-444, 2011.
- CALDERON, A. I.; MATIAS, R. C.; LOURENÇO, H. da S. *Rankings* na educação superior: as melhores faculdades do brasil (1982-2000). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, jan./abr., p. 226-247, 2014.
- CANTWELL, B.; TAYLOR, B. J. Global status, intra-institutional stratification and organizational segmentation: a time-dynamic Tobit analysis of ARWU position among U.S. universities. **A Review of Science, Learning and Policy**, Minerva, v.51, n° 2, p.195-223, 2013.
- CHANG, D. F.; NYEU, F. Y.; CHANG, H. C. Balancing quality and quantity to build research universities in Taiwan. **Higher Education**, v.70, n° 2, p. 251-263, 2015.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- GONCALVES, A.; CALDERON, A. I. Academic *rankings* in higher education: trends of international scientific literature. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 17, p. 1125-1145, 2017.
- HICKS. D. Performance-based university research funding systems. **Research Policy**, v. 41, p. 251-261, 2012.

HOU, A. Y. C.; INCE, M.; CHIANG, C. L. A reassessment of Asian Pacific excellence programs in higher education: the Taiwan experience. **Scientometrics**, v. 92, n° 1, p.23-42, 2012.

HUANG, F. Building the world-class research universities: a case study of China. **Higher Education**, v.70, n° 2, p. 203-215, 2015.

IGARASHI, H.; SAITO, H. Cosmopolitanism as cultural capital: exploring the intersection of globalization, education and stratification. **Sociology**, v.8, n° 3, p. 222-239, 2014.

KNIGHT, J. International Universities. **Journal of Studies in International Education**, v.19, n.2, p.107-121, 2015.

LEE, H; LEE, K. Publish (in international indexed journals) or perish: Neoliberal ideology in a Korean university. **Language Policy**, v.12, n° 3, p.215-230, 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, SC, v.10, n° esp., p.37-45, 2007.

LOURENÇO, H. S.; CALDERÓN, Adolfo Ignácio. *Rankings* acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. **Acta Scientiarum. Education** (Print), v. 37, p. 187-197, 2015.

MARGINSON, S. University *Rankings* and Social Science. **European Journal of Education**, v. 49, n° 1, p. 45-59, 2014.

MARGINSON, S. Global University *Rankings*: implications in general and for Australia. **Journal of Higher Education Policy and Management**, vol. 29, n° 2, p. 131-142, July 2007.

MATTHEWS, A. P. South African universities in world *rankings*. **Scientometrics**, v. 92, n° 3, p. 675-695, 2012.

MORUKU, R. K. Managing crisis in the skills industry: closing the aspiration-pretension gap through privatization and commercialization of Nigeria's university system. **Journal of Asian and African Studies**, v. 48, n° 3, p. 297-312, 2013.

NISAR, M. A. Higher education governance and performance based funding as an ecology of games. **Higher Education**, v. 69, n° 2, p. 289-302, 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n° 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

O'CONNELL, C. Research discourses surrounding global university *rankings*: exploring the relationship with policy and practice recommendations. **Higher Education**, v. 65, n° 6, p.709-723, jun. 2013.

POSTIGLIONE, G. A. Research universities for national rejuvenation and global influence: China's search for a balanced model. **Higher Education**, 2015, vol.70, n° 2, p. 235-250, 2015.

SAFÓN, V. What do global university *rankings* really measure? The search for the X factor and the X entity. **Scientometrics**, v. 97, n° 2, p. 223-244, 2013.

SOH, K. C.; HO, K. K. A tale of two cities' university rankings: comparing Hong Kong and Singapore. **Higher Education**, v. 68, n° 5, p.773-787, 2014.

SORDI, M. R. L. de. Implicações ético-epistemológicas da negociação dos processos de avaliação institucional participativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n° 119, p. 485-510, abr.-jun. 2012.

SPRINGER. 2016a. Disponível em: <<http://www.springer.com/education+%26+language/%20%20higher+education%20%20/journal/10734>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SPRINGER. 2016b. Disponível em: <<http://www.springer.com/computer/database+management%20+%26+information%20%20+retrieval/%20journal/11192>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

TAN, Y. S.; GOH, S. K. International students, academic publications and world university rankings: the impact of globalization and responses of a Malaysian public university. **Higher Education**, v. 68, n° 4, p. 489-502, 2014.

THAM, S. Y. Internationalizing Higher Education in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, v.17, n° 5, p. 648-662, 2013.

WILKINS, S.; HOUISMAN, J. UK business school *rankings* over the last 30 years (1980-2010): trends and explanations. *Higher Education*, v.63, n° 3, p.367-382, 2012.

YONEZAWA, A.; SHIMMI, Y. Transformation of university governance through internationalization: challenges for top universities and government policies in Japan. *Higher Education*, v.70, n.2, p.173-186, 2015.

RANKINGS ACADÉMICOS NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: DESAFIOS PARA O FUTURO

Alfredo Gabriel Buza
Jesus António Tomé

INTRODUÇÃO

Angola, um País com uma realidade específica, que passou cerca de 15 anos com uma única instituição de ensino superior (IES) e cerca de 33 anos com uma única universidade pública, registrou, nos últimos anos, um considerado processo de expansão do ensino superior. Actualmente, há no país 72 IES, sendo 25 públicas e 47 privadas (MESCTI, 2018, p. 13)

Relativamente ao processo de expansão, existem três aspectos importantes que devem ser considerados: o primeiro aspecto a considerar é que o número de IES do sector privado cresceu consideravelmente, passando este sector a deter 53,06% dos 261.214 estudantes matriculados no ensino superior no ano lectivo de 2018 (*Ibidem*); o segundo aspecto diz respeito ao facto de a maioria das IES oferecerem cursos relacionados com as ciências humanas e sociais; e, finalmente, o terceiro aspecto tem que ver com a localização dessas instituições, a maior parte localizada na capital do país, Luanda.

O presente capítulo resulta da reflexão sobre a problemática dos *rankings* das IES. E tem como objectivo abordar o lugar dos *rankings* no ensino superior angolano, à luz da legislação sobre a avaliação das IES, apoiando-se na metodologia bibliográfica e documental.

UM OLHAR SOBRE OS *RANKINGS* ACADÉMICOS

Para proceder à análise dos diferentes rankings, recorreu-se aos diversos sites e fontes bibliográficas sobre o assunto, com destaque para os resultados publicados em 2011, em decorrência do Fórum Internacional sobre Ranking Mundial das Universidades (UNESCO, 2011), com a participação de organizações como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e o Banco Mundial.

Os *rankings* internacionais das IES são estabelecidos mediante indicadores quantitativos e qualitativos, calculados tendo em conta certa objectividade do contexto das IES. Os indicadores podem ter como objectivos produzir, por um lado, *rankings* de reputação, assentes em taxas de satisfação de empresas ou empregadores que recrutaram graduados das IES sob avaliação, e, por outro lado, *rankings de performance*, assentes nos cálculos dos resultados científicos obtidos pelas IES.

Os *rankings* podem ter um pendor mais forte na reputação ou na *performance* das IES, gerando, por vezes, resultados questionáveis e polémicos. Este é o grande motivo que originou, mais tarde, o surgimento de outro ranking, baseado na presença das universidades na *Web*, abrangendo o ensino e a pesquisa.

Existem vários *rankings* internacionais. Entre os mais conhecidos e divulgados, podem ser citados os seguintes: o ARWU (*Academic Ranking of World Universities*) da Universidade Jiao Tong de Shanghai, criado em 2003, que faz a classificação académica das universidades do mundo; o QS (*Quacquarelli Symonds*) *World University Rankings*, o THE (*Times Higher Education Ranking*), o *Webometrics* (*Ranking Web of World Universities*), o *Global University Ranking*, o *Scimago Institutions Ranking*, o *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*, o *Leiden University Ranking*, o *Ranking* Universitário da Folha, publicado pela Folha de São Paulo, no Brasil, o *U-Multirank University Rankings*.

Um dos motivos da diversidade de *rankings* é a diferença de critérios na avaliação. Por exemplo, para ARWU, os quatro critérios congregados (mais direccionados para a investigação) são: Qualidade de Ensino, Qualidade da Instituição, Publicações e Tamanho da Instituição.

Para a avaliação da qualidade de ensino, a ponderação é de 10% para o número de Nobel e Medalhas Fields obtidos pelos antigos estudantes da instituição em avaliação e 20% para o número de Nobel e Medalhas Fields obtidos pelos investigadores da instituição em avaliação. Quanto à qualidade da instituição, a avaliação é: 20% de ponderação para o número de citações de investigadores da instituição e 20% de ponderação para o número de artigos, da instituição em avaliação, publicados nas revistas científicas *Nature* e *Science*. Relativamente às publicações, a ponderação é de 20% para o número de artigos, da instituição em avaliação, indexados na *Science Citation Index* e *Arts and Humanities Citation Index*. No critério tamanho da instituição, a ponderação é de 10 % para a *performance* académica face ao tamanho da instituição em avaliação. O resultado será a soma ponderada dos quatro indicadores acima citados, dividida pelo número de investigadores (equivalente regime integral).

No entanto, para o *Webometrics Ranking of World Universities*, os critérios são: 50 % para a visibilidade na Internet, 20 % para o número de páginas *Web*, 15 % para o número de documentos do tipo pdf, ppt e 15 % para o número de artigos no *Google Scholar*.

Existem, nos *rankings*, outros critérios usuais, como a capacidade financeira, a actividade internacional, a actividade bibliométrica, a avaliação do mercado, a capacidade de inovação e o impacto das citações.

Uma das críticas aos diferentes critérios dos *rankings* se consubstancia, por exemplo, no seguinte: os centros de investigação científica no mundo variam de um país para o outro, tendo em atenção, inclusive, a legislação de cada país. Por exemplo, a questão da autonomia *versus* dependência dos centros de investigação. Alguns centros são autónomos face às universidades (recebem a totalidade dos 100% da cotação do *ranking*). Outros são dependentes das universidades (em que 50% da cotação são do centro, 50% são da universidade de tutela).

Apesar de todas as críticas, entende-se que é necessário avaliar as IES, pelas seguintes razões: influenciam os profissionais das universidades, na medida em que estes não podem ficar indiferentes às avaliações; influenciam os estudantes, em termos da mobilidade internacional; influenciam as políticas dos Estados e das universidades, obrigando-os a interrogarem-se sobre os seus resultados, a sua organização, as suas parcerias, a sua comunicação, a sua oferta formativa, etc.; influenciam na melhoria da qualidade do ensino e da investigação; aumentam a cultura de transparência, de prestação de contas e de avaliação; e determinam os fundos a alocar às universidades, sacrificando as menos cotadas nos *rankings*.

Diante dessa necessidade imperiosa, Angola fez aprovar uma legislação específica para proceder a avaliação das IES, assim como criou uma instituição vocacionada para o processo de avaliação, a saber, o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES).

AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Com a aprovação de uma legislação específica que institui a avaliação das IES e, conseqüentemente, com a criação de uma instituição vocacionada para o tratamento dessa matéria, Angola responde, como se referiu no ponto anterior, a uma necessidade imperiosa de avaliação das suas IES.

O Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto, que aprova o Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES (ANGOLA, 2018), surge com o objectivo de conferir credibilidade ao subsistema de ensino superior e assegurar a qualidade nos serviços prestados.

Este diploma aplica-se a todas as IES, públicas, público-privadas e privadas, e aos seus respectivos cursos de graduação e pós-graduação.

O fundamento para esta norma é sustentado pelo artigo 14º da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, que aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (ANGOLA, 2016). Já o artigo 5º do Decreto Presidencial nº 203/18, de 30 de Agosto, remete para os princípios gerais dessa norma, a saber: princípio pedagógico, inclusivo, da globalidade, da participação, da continuidade, da isenção, da legitimidade, da equidade, do carácter público, da adequação aos padrões internacionais e da autoridade técnica.

Esses onze princípios são, justamente, referências, dimensões e indicadores através dos quais se fundamenta todo o processo de Avaliação e Acreditação da Qualidade das IES.

Os artigos 15º e 16º do Decreto Presidencial nº 203/18, de 30 de Agosto, remetem para a combinação do contexto nacional e a exigência dos padrões internacionais. Ou seja, não se fará uma avaliação fora do que é a realidade de Angola e dos padrões internacionais, para que Angola, nesta matéria, não fique isolada da tendência do resto do mundo.

Para Angola, a legislação permite uma avaliação em três vias (artigo 18º, do Decreto Presidencial nº 203/18, de 30 de Agosto): Auto-avaliação; Avaliação Externa e Acreditação. Considerando que não se recomenda a avaliação externa sem antes ocorrer uma autoavaliação, esta situação abre espaço para um melhor enquadramento dos critérios de avaliação.

De um modo geral, os dados da auto-avaliação servem para a avaliação externa e, esta, por sua vez, fornece elementos para a acreditação (alíneas c) e d) do artigo 29.º do Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto). A acreditação (artigo 36.º, do Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto) pode ser institucional ou de cursos e programas ou ciclos de estudos. Com base nos dados da avaliação externa e da acreditação, é possível, nestes termos, construir um *ranking* nacional das melhores instituições assente em critérios como a qualidade dos cursos, dos programas e aspectos de gestão das IES.

Diante disto, entende-se que existe espaço, e é possível, para se criar um *ranking* nacional em Angola. O surgimento da norma que deverá servir para o processo de avaliação e acreditação, é, efectivamente, um instrumento válido que permitirá, a partir dele, construir-se os indicadores que possam ser utilizados para a construção de um *ranking* nacional, uma iniciativa muito bem acolhida, quer pelas autoridades políticas e académicas, quer pela população em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, pode-se aqui referir que os *rankings* devem deixar de ser apenas meios para considerar uma universidade melhor do que a outra. Estes devem ser concebidos e utilizados como meios descritivos de informação e de orientação do funcionamento das universidades.

No contexto angolano, se tiverem de ser implementados, devem ser transformados em classificações para o futuro, com bases em critérios múltiplos (tomando como exemplo os indicadores do número 2 do artigo 36.º do Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto) e personalizados, adaptados à conjuntura do País. Isto implicará não somente uma classificação, mas também a indicação de aspectos para a melhoria, por isto tratar-se de um processo de avaliação.

Classificações para o futuro, à luz da interpretação que se faz do Decreto Presidencial n.º 172/13, de 29 de Outubro (ANGOLA, 2013), implicam desafios ingentes, tais como a implementação de políticas educacionais que visem a avaliação das IES e que passem, sobretudo, por promover a implementação de um sistema nacional de garantia da qualidade do subsistema de ensino superior assente no processo de harmonização curricular, na avaliação do desempenho docente, na revisão dos estatutos das carreiras docente do ensino superior e do investigador científico, na monitorização das condições técnico-pedagógicas e científicas para do processo de ensino-aprendizagem e da investigação.

Nesta conformidade, estabelecer um quadro classificativo das instituições de ensino superior e de cursos ao nível nacional, em função da acreditação obtida, requer, antes de mais nada, incutir nas IES uma cultura de avaliação interna e externa fundamentada, com base em critérios universais.

Não obstante os desafios acima expostos, augura-se que, no futuro, os *rankings*, de uma forma geral, migrem de classificações individuais de instituições assentes em sistemas de avaliação de *performance* para sistemas de ensino no seu todo, cruzados com a percentagem do PIB do país, as despesas públicas destinadas à educação e, como não podia deixar de ser, a democratização no acesso ao ensino e níveis de investimento.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto de 2018. Regime Jurídico de Avaliação e Acreditação das Instituições do Ensino Superior. **Diário da República**, n.º 133. I Série. Presidente da República. Luanda. p. 4348-4356.

ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. **Diário da República**, n.º 170. I Série. Assembleia Nacional. Luanda. p. 3993 – 4013.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 172/13, de 29 de Outubro de 2013. Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior. **Diário da República**, n.º 208. I Série. Presidente da República. Luanda. p. 2955-2964.

MESCTI. **Anuário Estatístico 2018**. Luanda: Edições MESCTI, 2018.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. QS World University *Rankings*. In: **UNESCO Fórum Internacional**, UNESCO-OCDE-Banco Mundial. Paris, 2011.

RANKINGS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DA REALIDADE DA REGIÃO ADMINISTRATIVA ESPECIAL DE MACAU DA REPÚBLICA POPULAR DA CHINA

Luis Cunha

INTRODUÇÃO

Com uma economia fortemente dependente do jogo e do turismo, Macau é hoje indiscutivelmente a capital mundial do jogo, sendo desde 2006 o destino com as maiores receitas de jogo (BARBOZA, 2007). À conta disso, Macau tem um Índice de Desenvolvimento Humano bastante elevado, é a quarta maior esperança de vida do mundo (WORLD BANK, 2017), está entre as regiões mais ricas do mundo e tem o PIB por paridade do poder de compra (PPC) mais elevado do mundo (WORLD BANK, 2018). Em 2015, Macau foi classificada como a “área metropolitana com crescimento mais rápido do mundo” pela Brookings Institution (LEAL TRUJILLO; PARILLA, 2018).

Os primórdios do ensino superior de Macau remontam ao século XVI, porém, com os moldes atuais, é bastante recente. Este tem apenas 39 anos e contou com poucas instituições de ensino superior (IES) e um número limitado de cursos e disciplinas.

O rápido desenvolvimento econômico da região, sobretudo a partir da transição da soberania em 20 de dezembro de 1999, levou a que, para fazer frente a uma crescente procura de educação, o ensino superior de Macau, não só crescesse em número de instituições e instalações, mas também na diversificação dos tipos de cursos e especializações. Com efeito, após a criação do governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) da República Popular da China, o desenvolvimento do ensino superior constituiu uma das questões chaves para o território de Macau (LAU, 2002).

Sobre a orientação do Direção dos Serviços do Ensino Superior (DSES), as IES de Macau foram motivadas e apoiadas a procurar modelos de melhoria contínua de qualidade, nomeadamente com a adaptação de sistemas de avaliação e garantia de qualidade internacionais, levando algumas instituições a procederem à acreditação da instituição e dos seus programas.

Em Macau não existem, nem nunca existiram, *rankings* locais ou nacionais, pelo que as IES têm apenas os *rankings* de avaliação internacionais como referência. Porém, mais recentemente, o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) tem compilado em paralelo um *ranking* da grande China que tem tido uma atenção crescente por parte das IES de Macau.

Nesse contexto, o presente capítulo apresenta um panorama dos *rankings* acadêmicos na RAEM da República Popular da China, explorando-se dessa forma um tema pouco discutido na literatura acadêmica deste país. Começa-se por fazer um enquadramento global com a caracterização do sistema de ensino superior local, acabando por ir ao encontro com a análise individual das diversas IES de Macau, quanto ao alinhamento do seu planeamento estratégico e a implementação de ações, com os critérios de classificação dos três *rankings* internacionais mais conhecidos: ARWU, *Times Higher Education Ranking* (THE) e *QS World University Ranking* (QS).

Devido à reduzida dimensão de Macau, foi possível fazer um estudo mais detalhado e individualizado de cada uma das IES. Este capítulo utilizou como meios de pesquisa a análise de dados primários disponibilizados pelo órgão regulador do ensino superior, pelas bases de dados *Scopus*, *Centre for Science and Technology Studies* (CWTS) Leiden University e pelas próprias IES de Macau, bem como entrevistas realizadas a uma parte das IES. Pesquisou-se também a comunicação social em língua portuguesa e inglesa para identificar a importância desses *rankings* na promoção das IES.

Depois de se identificarem os *rankings* mais seguidos pelas IES de Macau, pesquisou-se em cada *ranking* as classificações dessas. Por outro lado, fez-se uma análise comparativa, de todas as IES de Macau, no desfasamento entre seu alinhamento estratégico e das suas ações e cada um dos componentes de avaliação dos *rankings*. Nomeadamente, analisaram-se a dimensão da instituição, os elementos do planeamento estratégicos das IES, a existência de sistemas de avaliações de qualidade (ou eventualmente já com acreditação da instituição e/ou programas), a importância da pesquisa, a importância de artigos publicados e o impacto, o nível do grau de internacionalização de cada instituição.

Com base no estudo dos parâmetros dos três *rankings* acadêmicos internacionais mencionados anteriormente, decidiu-se subdividir a incidência do estudo em sete questões norteadoras deste estudo:

1. Pode a dimensão das IES influenciar a forma como vêm os *rankings* acadêmicos internacionais?

2. Como estão as IES de Macau classificadas nos *rankings* acadêmicos Internacionais?

3. As IES de Macau identificam no seu planeamento estratégico os parâmetros adotados pelos *rankings*?

4. As IES de Macau dão importância às avaliações e creditações de qualidade?

5. As IES de Macau dão importância à investigação (recursos para a investigação, departamentos de investigação)?

6. As IES de Macau dão importância à publicação e a seu impacto (número de livros e artigos publicados, citações)?

7. As IES de Macau dão importância à internacionalização (intercâmbio, acordos internacionais, conferências internacionais)?

Após a definição das questões norteadoras deste estudo, desenhou-se a seguinte metodologia:

Para entender melhor a dimensão e o nível de internacionalização das IES, propusemo-nos analisar as estatísticas da DSES de Macau, quanto ao número e origem dos alunos e docentes (tempo integral e parcial), o número e níveis de cursos de cada IES. Para compreender a situação atual das IES e dos *rankings*, propusemo-nos identificar as IES de Macau que aparecem classificadas ou analisadas, nas bases de dados dos três *rankings* (DILL, 2010). Para ter uma ideia mais concreta do nível de pesquisa de cada IES, usamos como referência a base Scopus (2019) para classificar o número de documentos, autores, as três principais áreas de investigação e as colaborações com outras instituições, sendo também pesquisado o sistema de classificação do CWTS Leiden (2019). Para conhecer melhor o envolvimento estratégico das IES nos componentes de análise dos *rankings*, fizemos um levantamento de elementos disponíveis *online*, sobretudo nas declarações de missão e visão das IES e nos relatórios anuais de atividade.

Compreendendo que muitas atividades não aparecem acessíveis ao público por via virtual e para melhor compreendermos as questões em análise, realizamos algumas entrevistas não formais e não estruturadas a professores ou quadros diretivos de algumas IES para validar nossas percepções e interpretações da realidade. Por uma questão de facilidade de contato e racionalidade de tempo, estas entrevistas foram realizadas apenas a IES com caráter acadêmico e não meramente de caráter vocacional. Por essa razão, excluímos do role de entrevistas a escola de enfermagem Kiang Wu, o Instituto Millennium de Macau, o Instituto de Gestão de Macau e a Escola Superior das Forças de Segurança. Finalmente, foram pesquisadas as menções na comunicação social (sobretudo escrita e *online*) em língua portuguesa e inglesa, sobre os rankings internacionais e as IES de Macau.

O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DE MACAU

Relativamente ao início do ensino superior de Macau, este aconteceu durante a presença portuguesa, que administrou o território desde o século XVI. Desde essa altura e até à transferência de soberania, existiram em Macau as seguintes IES:

a) Colégio de São Paulo, instalado em 1594, pelos Jesuítas, tendo funcionado até 1762, em vários aspectos em moldes semelhantes aos da Universidade de Coimbra. O Colégio de São Paulo foi promovido de uma escola que oferecia aulas de línguas e educação religiosa a uma faculdade que oferecia instrução em nível universitário (HUI, 1999). O Colégio rapidamente “tornou-se um símbolo da educação ao estilo ocidental” (LAU, 2009, p. 14);

b) Colégio de Nossa Senhora da Penha, inaugurado em 1728, que veio a tornar-se no Seminário de São José, tendo encerrado em 1966;

c) Universidade Internacional de Macau, criada em 1980, com efêmera duração e escassos resultados;

d) Universidade da Ásia Oriental, inaugurada em 1981, que seria a mãe de três das atuais IES existentes em Macau.

e) Universidade Aberta Internacional da Ásia, fundada em 1992 (BRUXO, 2009).

Após a transferência de soberania, surgiram as seguintes universidades:

a) Instituto Inter-universitário, fundado em 1996; b) Universidade de Ciência e Tecnologia, fundada em 2002; c) Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau; d) Instituto de Gestão de Macau, reconhecido oficialmente em 2001; e) Instituto Millenium, criado em 2001.

Após algumas mudanças de nome e alterações orgânicas de algumas universidades, o sistema de ensino superior de Macau é composto atualmente por dez IES e uma escola superior.

Em 2018, Macau tinha uma população de 667.400 habitantes, sendo dos países/territórios com maior densidade populacional do mundo, cerca de 20.000 habitantes por Km².

No ano académico de 2018/2019, o Ensino Superior de Macau teve 34.279 alunos matriculados nessas IES, com 2.453 docentes e com 267 cursos em funcionamento, incluindo cursos de doutorado, mestrado e licenciatura, diplomas superiores, certificados de pós-graduação e cursos de diploma. O rácio de alunos em relação à população tem sido estável nos últimos anos, sendo de cerca de 168 alunos por cada 1000 (MACAU, 2019a).

Como referido anteriormente, presentemente, o sistema de ensino superior de Macau é composto por dez IES, sendo destas quatro instituições públicas (Universidade de Macau, o Instituto Politécnico de Macau, o Instituto de Formação Turística de Macau e a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau) e seis instituições privadas (a Universidade Cidade Macau, a Universidade São José, a Universidade de Ciência e Tecnologia, o Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau, o Instituto de gestão de Macau, e o Instituto Millenium de Macau).

Em termos de classificação orgânica das dez IES, quatro são universidades – a Universidade de Macau, a Universidade Cidade Macau, a Universidade São José e a Universidade de Ciência e Tecnologia); cinco Institutos – Instituto Politécnico de Macau, o Instituto de Formação Turística de Macau, o Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau, o Instituto de gestão de Macau, e o Instituto Millenium de Macau e uma escola superior – a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau (MACAU, 2019c).

Uma diferença a salientar é que as IES publicas têm limites de vagas a alunos externos e a universidades privada não têm essa restrição.

A Universidade de Macau tem um nível de autonomia administrativa e financeira e de subordinação diferente das demais IES de Macau. Essa diferença estatutária leva a que tenha condições académicas e financeiras mais favoráveis.

Até 2018, o sistema de ensino superior de Macau estabelecia a diferenciação entre ensino universitário e ensino politécnico, herdado do sistema binário de matriz portuguesa nos finais dos anos 70. Essa divisão das IES era em função da sua oferta educativa ser de vocação mais científica ou mais profissionalizante. Nessa estrutura binária, os graus de mestre e doutor só podiam ser conferidos por universidades, permitindo às IES do tipo politécnico apenas conferir o grau de licenciatura e diplomas.

Com a entrada em vigor da nova lei do ensino superior de Macau em agosto de 2018 e seguindo as tendências internacionais, o sistema de ensino de Macau veio uniformizar o grau de autonomia, em especial científica e pedagógica, das IES e eliminou algumas condicionantes do modelo de ensino politécnico, como por exemplo, a duração das formações, os graus e títulos conferidos, etc., que se sobreponham à capacidade e qualidade das IES, aos respectivos projetos educativos e formativos e aos seus objetivos e missão (MACAU, 2019b).

O presente enquadramento legal do ensino superior veio trazer um reforço do princípio da liberdade de ensino e da criação científica e um reforço da autonomia científica e pedagógica. Assim, através dos órgãos estatutários competentes,

qualquer IES pode criar os seus cursos e definir os seus planos de estudo, conteúdos e métodos de ensino e de avaliação dos estudantes, determinar e selecionar as suas áreas de investigação, entre outras matérias.

A DSES é o órgão da administração que implementa as políticas públicas, regulação e supervisiona o ensino superior. Foi criado em 1992 como Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES) e, após uma reorganização, esse Gabinete passou, em 2019, a ser uma direção de serviços (MACAU, 2019a).

A DSES tem 24 atribuições mencionadas na sua declaração de missão. Dessas atribuições, para além da parte de orientação e implementação das políticas públicas, realçam-se para o interesse deste trabalho, quatro atribuições de promoção e regulação da qualidade do ensino superior. Nesse sentido, recentemente houve uma crescente preocupação com a qualidade do ensino (MACAU, 2019a). Nenhuma das atribuições na declaração da missão desse organismo refere diretamente o termo “*Ranking*”.

PRINCIPAIS RANKINGS ACADÊMICOS ADOTADOS EM MACAU

Os *rankings* internacionais de classificação das IES começaram no jornalismo, no início dos anos 1980, por iniciativa da revista norte-americana *US News & World Report*, com o objetivo de medir a qualidade de instituições dos Estados Unidos, mas, foi a partir do início do século XXI que começaram a ganhar expressão mundial. Passando a ser elementos de classificação externos e independentes, divulgados pelos meios de comunicação social, os *rankings* passaram a ser instrumentos decisórios, tanto para os estudantes, no momento da sua escolha de progressão de estudos, empregadores a recrutar no mercado de trabalho e governos ao estabelecer políticas públicas para o ensino superior, e outros que poderão não ter conhecimentos sobre a realidade académica local (ENADE, 2018).

De acordo com Ellen Hazelkorn¹ (2013), a popularidade dos *rankings* surge devido a seu formato simples e de fácil análise das comparações de *performance* e qualidade do ensino superior à escala internacional. Como referido anteriormente, em Macau não existem e nunca existiram *rankings* locais ou indicadores locais, pelo que as IES têm apenas os *rankings* de avaliação internacionais como sua referência.

Embora os países específicos tenham criado *rankings* universitários para certas áreas de graduação quase universais, os *rankings* universitários globais abrangem muito mais universidades e áreas da ciência (SMEBY; STENSAKER, 1999). Existem hoje cerca de 15 sistemas internacionais de classificação de IES e em

1 Directora da Unidade de Pesquisa em Política de Educação Superior da Dublin Institute of Technology, Irlanda.

cerca de 50 *rankings* nacionais (ENADE, 2018). As instituições de Macau seguem três desses *rankings* internacionais (ARWU, THE, QS); nesse sentido, foram os critérios destes *rankings* que mereceram a nossa atenção neste capítulo.

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (ARWU)

O ARWU, também apelidado “Classificação ou Índice de Xangai”, surgiu em 2003; foi o primeiro movimento de classificação internacional de universidades. Realizado pelo Instituto de Educação Superior da Universidade Shangai Jiao Tong (China), estimulou um crescimento de sistemas globais de avaliação. Como objetivo inicial, pretendia comparar o quanto as universidades chinesas estavam distantes das universidades de “classe mundial”.

O Índice de Xangai classifica as 500 universidades com melhor desempenho acadêmico e pesquisa. Em resumo dos componentes apresentados no Quadro 1, mede: 1) produção científica, 2) número de pesquisadores com maior número de citações, 3) professores ou antigos alunos que tenham recebido prêmio Nobel ou Medalha Fields, 4) publicações em revistas de prestígio (principalmente na *Nature* e na *Science*), 5) professores com dedicação em tempo integral à instituição. (ARWU, 2017)

Quadro 1 - Indicadores e seus componentes do ARWU (2017)

Indicador	Valor (%)	Componentes do indicador	Valor (%)
Corpo docente	40	Quantidade de pesquisadores altamente citados em 21 áreas do conhecimento	20
		Número de docentes (funcionários) com prêmio Nobel e medalhas Fields	20
Pesquisa Científica	40	Artigos Científicos nos Periódicos Nature e Science	20
		Número de artigos científicos no SCI (Science Citation Index), incluindo as ciências sociais (Social Science Citation Index)	20
Ensino	11	Número de ex-alunos com prêmios Nobel e medalhas Fields	10
Performance Per Capita	2.5	Produtividades dos docentes em tempo integral	10
Total			100

Fonte: Righetti (2018), a partir de dados do ARWU (2017).

É levada ainda em conta a frequência das citações de seus pesquisadores no *Science Citation Index-308 Expanded and Social Science Citation Index* e no *Thomson ISI*, especializado na indexação de periódicos científicos e trabalhos acadêmicos (RIGHETTI, 2018). Porém, mais recentemente, o ARWU (2017) tem compilado em paralelo um *ranking* denominado *Ranking of Top Universities in Greater China*, que inclui a China continental, Macau, Hong Kong e a Ilha Formosa (Taiwan). Compreendendo as semelhanças e as diferenças desses territórios, a comparação entre eles ajuda a existente grande mobilidade dos estudantes pré-universitários chineses a melhor selecionarem seu futuro acadêmico. Por essa razão, este *ranking* tem tido uma atenção crescente por parte das IES de Macau.

TIMES HIGHER EDUCATION RANKING (THE)

Apareceu em 2004, como suplemento do jornal britânico *The Times* onde estão relacionadas as 200 melhores universidades do mundo. Para sua classificação, este *ranking* utiliza 13 indicadores (Quadro 2) por meio dos quais propõe analisar o desempenho das universidades em missões básicas: 1) reputação do ensino, 2) pesquisa, 3) citações-impacto, 4) influência em pesquisa, 5) internacionalização e 6) transferência de conhecimento-inovação (RIGHETTI, 2018). A partir de 2009, o THE é realizado em parceria com a agência Thomson Reuters. Entre os principais indicadores desse *ranking* estão o número de prêmios Nobel existente na IES, de medalhas Fields (Nobel na área da matemática) e de artigos publicados em revistas como *Nature* e *Science* (SANTOS; NORONHA, 2016).

Quadro 2 - Indicadores e seus componentes do *ranking Times Higher Education Ranking (THE)* de 2017-2018

Indicador	Valor (%)	Componentes do indicador	Valor (%)
Ensino – ambiente de aprendizagem	30	Survey de reputação	15
		Proporção funcionários/estudantes	4.5
		Proporção doutores/graduados	2.25
		Quantidade de profissionais com doutorado entre funcionários	6
		Receita institucional	2.25
Pesquisa científica – quantidade, investimento e reputação	30	Survey de reputação	18
		Investimento em pesquisa	6
		Produção acadêmica (volume)	6

Quadro 2 - Continuação...

Indicador	Valor (%)	Componentes do indicador	Valor (%)
Citações – impacto da pesquisa científica	30	(não consta)	30
Internacionalização	7.5	Proporção estudantes locais/estrangeiros	2.5
		Proporção docentes locais/estrangeiros	2.5
		Colaboração internacional	2.5
Indústria – transferência de tecnologia	2.5	(não consta)	2.5
Total	100		

Fonte: Righetti (2018, p. 52), a partir de dados do Times Higher Education de 2018-2017.

QS WORLD UNIVERSITY RANKING (QS)

O QS surgiu em 2009, após a separação da empresa de consultoria educacional Quacquarelli Symonds do jornal *The Times*. A empresa seguiu de forma independente a metodologia original do THE, da qual é detentora dos *copyrights* de edição, tanto que as edições de 2004 a 2009 não estão disponíveis para consulta no site do THE (QS, 2019).

Esta classificação passou a chamar-se *QS Rankings* e a divulgação aconteceu em parceria com jornais dos Estados Unidos, Reino Unido, Coreia do Sul e França.

De acordo com o *QS World University Rankings*, o ranking tem uma estrutura metodológica consistente, que combina seis critérios simples para descrever o desempenho das universidades. Essa estrutura mantém-se desde 2015, depois da normalização do critério do corpo docente (para garantir que as instituições especializadas em ciências da vida e naturais não tivessem vantagens), permitindo assim que as comparações ano a ano permaneçam válidas e que a volatilidade desnecessária seja minimizada (QS, 2019).

Quadro 3 - Indicadores e seus componentes do *ranking* QS de 2017-2018.

Indicador	Valor (%)
Indicador de reputação acadêmica	40
Reputação com empregadores	10
Proporção de docentes por alunos matriculados	20
Citações por faculdade	20
Presença de estudantes internacionais	5
Presença de professores e pesquisadores estrangeiros	5

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados obtidos em QS (2019a).

PANORAMA DOS *RANKINGS* ACADÊMICOS EM MACAU

O *ranking* ARWU não classifica nenhuma universidade de Macau nas 500 melhores a nível mundial (ARWU, 2018a). Porém, na compilação paralela do “*Ranking* das Melhores Universidades da Grande China”, a universidade de Universidade de Ciências e Tecnologia de Macau aparece no 28º lugar em 2017 e em 21º lugar em 2018. A Universidade de Macau estava em 42º lugar em 2017 e em 38º lugar em 2018 do mesmo *ranking* (ARWU, 2018b). QS e THE apresentam nos seus *rankings*, as mesmas duas universidades de Macau, a Universidade de Ciências e Tecnologia de Macau e a Universidade de Macau (THE, 2019).

O *Ranking* QS, em 2018, classificou a Universidade de Macau na 443ª posição e, em 2020, na 387ª posição no *ranking* global das universidades, e, na 98ª posição no *QS Asia University Rankings*. Classificou também algumas de suas áreas acadêmicas, tais como: Hospitalidade e Gestão de Lazer, na 41ª posição, Linguística na faixa das 201-250 melhores, Ciência Computação e Sistemas de Informação na faixa de 301-350, e Economia e Econometria na faixa de 301-350 (QS, 2019). Quanto à Universidade de Ciências e Tecnologia de Macau, o *ranking* QS classificou essa instituição em 229ª das universidades da Ásia (QS, 2019).

O *Ranking Times Higher Education* (THE) 2019 classifica a Universidade de Macau entre as 400 melhores no *THE World University Rankings*. Essa universidade obteve a 47ª posição no *THE Asia University Rankings* e a 60ª posição, tanto no *THE Asia-Pacific University Rankings* como no *THE Young University Rankings* (THE, 2019).

Em termos de áreas acadêmicas, o *THE World University Rankings* 2019, classifica os cursos de Engenharia e Tecnologia na faixa das 101-125, o de Psicologia na faixa entre os 151-175, o de Ciências da Computação na faixa entre 176-200, o de Educação na faixa entre 201-250, e o de Gestão e economia, bem como, o de Ciências sociais e Ciências da vida na faixa entre 301-400.

O Quadro 3 foi elaborado por meio de análise de documentos oficiais de dez IES de Macau e entrevistas com gestores das mesmas instituições. Dentro do tópico planejamento estratégico da IES, constatam-se quatro componentes referenciais: investigação, acreditação/avaliação do ensino, publicações e internacionalização. No tópico ações institucionais, obtidas por meio de entrevistas, destacam-se três ações principais: parcerias internacionais, conferências e eventos internacionais e a valorização que a instituição dá à investigação para avaliação do pessoal docente.

Quadro 4 - Identificação dos componentes de avaliação presentes no planejamento estratégico das IES de Macau, incluindo ações institucionais mais usuais, também consideradas pelos principais *rankings* internacionais.

IES*	Planejamento Estratégico das IES (Documentos)				Ações institucionais (entrevistas)		
	Investigação	Acreditação avaliação de ensino	Publicações	Internacionalização	Parcerias Internacionais	Conferências e eventos internacionais	Valorização da investigação
UCTM	X	--	X	X	X	X	X
UM	X	--	X	X	X	X	X
UCM	X	X	X	X	X	X	X
IPM	X	X	X	X	X	X	X
IFT	X	X	X	X	X	X	X
USJ	X	X	X	X	X	X	X
IEKW	--	--	--	--	--	--	--
IGM	--	--	--	--	--	--	--
IMM	--	--	--	--	--	--	--
ESFSM	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração do autor, com base na consulta de dados disponíveis online e entrevistas realizadas com docentes ou gestores das instituições universitárias. (USJ, 2019), (UM, 2019), (UCTM, 2019), (UCM, 2019), (IMM, 2019), (IPM, 2018), (IEKW, 2019), (IGM, 2019). A informação da escola das forças de segurança de Macau está inserida no departamento das forças de segurança de Macau (MACAU, 2019c). *IES: Universidade de Ciências e Tecnologia de Macau (UCTM); Universidade de Macau (UM); Universidade Cidade Macau (UCM); Universidade São José (USJ); Instituto Politécnico de Macau (IPM); Instituto de Formação Turística de Macau (IFTM); Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau (IEKW); Instituto de gestão de Macau (IGM); Instituto Millenium de Macau (IMM); Escola Superior das Forças de Segurança de Macau (ESFSM).

A respeito do Planejamento Estratégico das IES, no Quadro 4 constata-se que, as seis mais importantes universidades do território, mencionam claramente a investigação, publicação e internacionalização, como elementos importantes de orientação estratégica presentes nos documentos disponibilizados nos seus sítios *online*. Porém, dessas seis universidades, a Universidade de Ciência e Tecnologia e a Universidade de Macau não referem a acreditação e a avaliação de ensino como fator de orientação estratégica. Nos documentos estratégicos das restantes quatro IES não se faz referência aos quatro elementos em análise.

A respeito das ações institucionais, o quadro 4 revela que as seis maiores universidades do território se preocupam e levam a cabo as ações institucionais, mencionadas nomeadamente, estabelecem parcerias de investigação e de troca de conhecimento com universidades de outros países e regiões, organizam um calendário de conferências internacionais, e têm a investigação como prioridade e como elemento de avaliação dos docentes. As restantes quatro IES, devido a seu caráter vocacional limitado e prático, não vêm essas ações como elemento de melhoria do ensino. Quanto a esse grupo, verificamos, porém, que pontualmente até pode haver uma ou outra parceria internacional, mas essa cooperação é limitada e não é uma prática sistemática.

O Quadro 5 apresenta dados oficiais obtidos da DSES e da base *Scopus*. Os mesmos revelam grande heterogeneidade das IES de Macau em termos de número de alunos, de docentes, investigadores, incluindo número de docentes e alunos do exterior. Essa heterogeneidade também se expressa em termos de números de documentos (artigos e outros textos acadêmicos), de autores dos artigos e de estimativa de patentes (publicado na base de dados *Scopus*).

Quadro 5 - Dados governamentais e não governamentais sobre IES de Macau geralmente utilizados na composição dos *rankings* acadêmicos internacionais.

IES*	Dados governamentais da Direção dos Serviços do Ensino Superior de Macau					Dados da base Scopus		
	Total alunos	Total docentes	Total investigadores	Alunos do exterior %	Docentes do exterior %	Total documentos	Total Autores	Patentes (Est)
UCTM	10,926	598	99	82%	57%	3504	1094	178
UM	9,992	666	251	36%	19%	12971	3421	282
UCM	5,236	223	75	48%	51%	192	114	1346
IPM	3,385	410	52	18%	16%	613	159	0
IFT	1,600	138	2	19%	32%	331	96	693
USJ	1,087	136	--	10%	56%	--	--	--
IEKW	416	36	1	11%	15%	--	--	--
IGM	240	28	3	2%	14%	--	--	--
IMM	179	45	--	2%	7%	--	--	--
ESFSM	37	23	--	5%	4%	--	--	--

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados de 2019 obtidos na Direção dos Serviços do Ensino Superior de Macau (2019a) e na base Scopus (2019).

*IES: Universidade de Ciências e Tecnologia de Macau (UCTM); Universidade de Macau (UM); Universidade Cidade Macau (UCM); Universidade São José (USJ); Instituto Politécnico de Macau (IPM); Instituto de Formação Turística de Macau (IFTM); Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau (IEKW); Instituto de Gestão de Macau (IGM); Instituto Millenium de Macau (IMM); Escola Superior das Forças de Segurança de Macau (ESFSM).

Os dados apresentados no Quadro 5 permitem apontar algumas tendências entre as IES de Macau. No que se refere ao número de investigadores, fica evidente a segmentação das IES de Macau, verificando-se um grupo reduzido (40%) que mantém significativo número de pesquisadores em seus quadros (UCTM, UM, UCM, IPM). Também se verifica que há uma correlação direta entre as IES citadas que contratam pesquisadores com a produção científica na forma de artigos e patentes. Entretanto, essa correlação se flexibiliza ao identificar em uma única IES (IFT), a especialização no principal sector de atividade econômica do território e, o seu nível de atividade leva a ter um significativo número de documentos publicados na base *Scopus*, bem como elevado número de patentes, superior à UM.

Relativamente à percentagem de número de alunos do exterior matriculados (incluindo da China Continental), podemos igualmente constatar que há uma grande disparidade. A razão para esta realidade tem a ver com o facto de haver um limite de alunos matriculados da China continental nas IES públicas. Com efeito, podemos verificar que em termos de percentagem de alunos vindos do exterior, destacam-se a UCTM com cerca de 82% e a UCM com 48%. Estas duas universidades, como são privadas, orientaram o seu ensino para o mercado da China Continental.

A existência de uma percentagem de docentes do exterior, superior a 50%, parece ser justificada pelas exigências de domínio da língua veicular de ensino. Consistente com a justificação no ponto anterior, como as duas IES, UCTM (57%) e UCM (51%), usam o mandarim (como língua veicular de ensino), a legislação laboral permite a contratação de docentes do exterior para cobrir essa necessidade de docentes fluentes em mandarim. Essa razão também se aplica à USJ, onde 56% dos docentes são do exterior; isso tem a ver com o facto de os programas dessa IES serem maioritariamente em inglês.

A análise dos Quadros 4 e 5 permite distinguir a existência de três grupos de IES, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - IES de Macau classificadas em três grupos a partir de múltiplos indicadores.

Grupo	Quantidade	Instituições de Educação Superior
Grupo 1	2	Universidade de Macau e a Universidade de Ciência e Tecnologia.
Grupo 2	4	Instituto Politécnico de Macau, o Instituto de Formação Turística de Macau, a Universidade São José e a Universidade Cidade Macau.
Grupo 3	4	Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau, o Instituto de Gestão de Macau, e o Instituto Millenium de Macau e a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau.

Fonte: Elaboração do autor.

Esses três grupos apresentam características específicas, que podem ser visualizadas no Quadro 7, a partir de indicadores referentes a número de alunos, de docentes, publicações *Scopus*, investigadores, alunos do exterior e docentes do exterior.

Quadro 7 – Agrupamento das Instituições de Educação Superior de Macau quanto a características identificadas em múltiplos indicadores

Grupo	Alunos		Docentes		Publicações Scopus		Investigadores		Alunos do exterior		Docentes do exterior	
	Max	Min	Max	Min	Max	Min	Max	Min	Max	Min	Max	Min
Grupo 1	10926	9992	666	598	12971	3500	251	99	8915	3627	343	124
Grupo 2	5236	1087	410	136	613	192	75	2	2521	114	114	43
Grupo 3	416	37	45	23	--	--	1	--	46	2	25	1

Fonte: Elaboração do autor.

O grupo 1 concentra duas universidades cujo planeamento estratégico está totalmente alinhado com os componentes dos *rankings*. Neste grupo estão as universidades com 10.000 alunos ou mais, cerca de 600 docentes ou mais, 3500 ou mais documentos e 1000 autores ou mais na base de dados do *Scopus*. Com essas características estão a Universidade de Macau e a Universidade de Ciência e Tecnologia. Ambas as universidades estão referenciadas em dois dos *rankings* analisados. Essas universidades usam as suas posições nos *rankings* internacionais para promoverem os seus programas na comunicação social e em elementos promocionais próprios.

O grupo 2 concentra quatro IES que, apesar de seus indicadores de qualidade estarem alinhados com os utilizados nos principais *rankings*, por uma questão de dimensão e capacidade, deram muita importância à qualidade do ensino

(nomeadamente aos processos de acreditação). Nesse grupo estão as IES que têm entre 5200 alunos e os 1000 alunos, entre os 410 e os 136 docentes, entre os 600 e os 192 documentos e entre os 159 e os 114 autores na base de dados do *Scopus*. Com estas características estão o Instituto Politécnico de Macau, o Instituto de Formação Turística de Macau, a Universidade São José e a Universidade Cidade Macau. Nesse grupo, as IES usam a qualidade de ensino e a acreditação da instituição e dos cursos como elementos de promoção dos seus programas. O alinhamento dessas IES com os critérios dos *rankings*, alguns depoimentos públicos, e visitas das várias organizações que elaboram os *rankings*, levam-nos a sustentar a afirmação que essas têm ambição de entrar num *ranking*. O “*Ranking da Grande China*”, promovido pelo ARWU parece ser o que mais se enquadra com o perfil regional e a dimensão dessas instituições.

O grupo 3 é composto por 4 IES, que, por serem mais de cariz vocacionais, não apresentam alinhamento do seu planeamento estratégico com os componentes de avaliação dos *rankings*. Nesse grupo estão as IES com menos de 500 alunos, menos de 50 docentes e sem documentos classificados na base de dados do *Scopus*. Nesse grupo podemos incluir o Instituto de Enfermagem Kiang Wu de Macau, o Instituto de Gestão de Macau, o Instituto Millenium de Macau e a Escola Superior das Forças de Segurança de Macau.

CONCLUSÃO

O panorama sobre a educação superior de Macau revela um sistema que não tem e nem nunca teve *rankings* acadêmicos ao nível do território. Entretanto, essa realidade não significa que *rankings* internacionais não impactem a governança universitária, uma vez que existe o Grupo 1 de IES de Macau que se encontram alinhadas com os indicadores adotados pelos *rankings*, aparecem nos principais *rankings* internacionais e utilizam esses resultados em suas diversas formas de divulgação institucional. Por sua vez, as IES do Grupo 2, se por um lado, dificilmente poderiam aspirar entrar nos principais *rankings* mundiais, verificam-se esforços para entrar no *Ranking da Grande China*, promovido pelo ARWU, explorando seu potencial na área de ensino.

Em termos de *rankings*, pode-se afirmar que os três mais seguidos pelas IES de Macau são o THE, o QS e o ARWU, sendo que este último também produz um *ranking* específico para a China: *Ranking of Top Universities in Greater China*.

Relativamente à grande contribuição deste capítulo, isto é, a classificação das IES de Macau em três grupos, convém destacar que o primeiro grupo está composto por universidades que sempre tiveram um grau de autonomia, científica e pedagógica e capacidade financeira, que lhes permitiu, nomeadamente por meio

dos programas de mestrado e doutoramento ter um leque de alunos investigadores maior, possibilitando assim ter maior sucesso na investigação, na publicação de artigos e na internacionalização. O segundo grupo, composto por universidades e institutos que apesar de terem bem identificadas nos seus planeamentos estratégicos os componentes dos *rankings*, por razões de dimensão ou de capacidade, ainda não constam, e por isso orientam mais atenção à qualidade do ensino, nomeadamente através da acreditação da instituição e dos seus programas. O terceiro grupo, que, por serem IES de matriz vocacional, não têm ambições ou preocupação com os *rankings* acadêmicos e, portanto, não se preocupam com o alinhamento do seu planeamento estratégico com os componentes dos *rankings*.

A entrada em vigor da nova lei do ensino superior de Macau em agosto de 2018 e a uniformização do grau de autonomia acadêmica e pedagógica das IES (subjacente ao fim do sistema de ensino superior de matriz dual, explicado anteriormente) vêm possibilitar, nomeadamente os institutos politécnicos, ministrar programas de Mestrado e Doutoramento como as universidades. Essa alteração torna-se muito importante para todas aquelas instituições que já davam importância à pesquisa, à publicação de artigos e à internacionalização, uma vez que com a nova lei podem investir em pesquisa e desenvolver massa crítica de alunos de pós-graduação e, assim, de uma forma mais eficiente, atingir seus objetivos institucionais.

REFERÊNCIAS

ARWU, Academic *Ranking* of World Universities. **Shanghai Ranking**. ARWU, 2018a. Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

ARWU, Academic *Ranking* of World Universities. **Shanghai Ranking**. Great China Ranking, 2018b. Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

ARWU, Academic *Ranking* of World Universities. **Ranking of Top Universities in Greater China**, 2017. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/Greater_China_Ranking/Greater_China_Ranking2017.html>. Acesso em: 15 de jul. de 2019.

BARBOZA, D. **Macao Surpasses Las Vegas as Gambling Center**. New York: The New York Times, 2007.

BRUXO, J. Educação superior em Macau **Seminário Internacional Educação Superior CPLP/PUCRS.** Porto Alegre. EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/bruxo.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

CWTS LEIDEN. **Leiden Ranking.** CWTS, 2019. Disponível em: <www.leidenranking.com>. Acesso em: 15 de mai de 2019.

DILL, D. D. We can't go home again: Insights from a quarter century of experiments in external academic quality assurance. **Quality in Higher Education**, n. 16, v. 2, p. 159-161. 2010.

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Rankings de IES e cursos superiores, entenda a diversidade.** 2018. Disponível em: <<http://www.resultadoenade.com/diversidade-de-rankings-de-ies-e-cursos-superiores/>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

HAZELKORN, E. **How Rankings are Reshaping Higher Education.** In: CLIMENT, V., MICHAVILA, F.; RIPOLLÉS, M. (Eds.). *Los rankings universitarios, Mitos y Realidades.* Dublin: Ed. Técno, 2013.

HUI, P. **Higher education, imperialism and colonial transition, Education and Society in Hong Kong and Macau.** Hong Kong: Bray, M. & Koo, R, 1999.

INSTITUTO DE ENFERMAGEM KIANG WU. **Relatório.** IEKW, 2019. Disponível em: <<http://www2.kwnc.edu.mo>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

INSTITUTO DE GESTÃO DE MACAU. **Apresentação.** IGM, 2019. Disponível em: <<https://www.mim.edu.mo/en/>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE MACAU. **Mensagem do Presidente.** IPM, 2018. Disponível em: <http://www.ipm.edu.mo/en/welcome_from_the_president.php>. Acesso em: 1 de out de 2018.

INSTITUTO MILLENIUM MACAU. **Apresentação.** IMM, 2019. Disponível em: <http://www.mmc.edu.mo/info_acad_eng.html>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

LAU, S. A. **History of Education in Macao**, Faculty of Education. Macau: University of Macau. 2009.

LAU, S. P. 20 anos do ensino superior em Macau. **Revista da Administração**, Macau, n.º 57, vol. XV, p. 1031-1053. 2002.

LEAL TRUJILLO, J.; PARILLA, J. **Brookings Institute**. The-worlds-10-fastest-growing-metropolitan-areas. 2018. Disponível em: <<https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2015/02/10/the-worlds-10-fastest-growing-metropolitan-areas/>>. Acesso em: 28 de out 2018.

MACAU. Direção dos Serviços do Ensino Superior. **Introdução**. 2019a. Disponível em: <https://www.dses.gov.mo/pt/about/depart/intro>. Acesso em: 15 de maio de 2019a.

MACAU. Direção dos Serviços do Ensino Superior. **Instituições do Ensino Superior de Macau**. 2019b. Disponível em: <https://www.dses.gov.mo/counseling/pt/local/universities>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

MACAU. Forças de Segurança de Macau. **Escola Superior das Forças de Segurança de Macau**. 2019c. Disponível em: <https://www.fsm.gov.mo/ESFSM/intro-p>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

QUACQUARELLI SYMONDS LIMITED. **Top Universities**. QS, 2019. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

RIGUETTI, S. Avaliar para Comparar: Os *Rankings* Britânico e Chinês no Ensino Superior Global. In: Jacques Marcovitch (Org.). **Repensar a Universidade, desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Fapesp, 2018.

SANTOS, S.; NORONHA, D. O desempenho das universidades brasileiras em rankings internacionais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n.º 2, p. 186-219, maio/ago. 2016.

SCOPUS. **Publications Report**. 2019. Disponível em: <<https://www.scopus.com>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

SMEBY, J.C.; STENSAKER, B. National quality assessment systems in the Nordic countries: Developing an balance between external and internal needs? **Higher Education Policy**, n.º 12, v. 1, p. 3-14. 1999.

THE, Times Higher Education. **World-university-rankings.**, 2019. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE CIDADE DE MACAU. Macao Cityu. **Apresentação.** UCM, 2019. Disponível em: <<https://www.cityu.edu.mo>>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE DE MACAU. **Apresentação.** UM, 2019. Disponível em: <<https://www.um.edu.mo/>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

UNIVERSDADE CIENCIA E TECNOLOGIA DE MACAU. **Apresentation.** UCTM, 2019. Disponível em: <<https://www.must.edu.mo>>. Acesso: em 20 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO JOSÉ. **Relatório.** USJ, 2019. Disponível em: <www.usj.edu.mo>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

WORLD BANK. **World Development Indicators database.** 2018. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?order=wbapi_data_value_2013+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=desc>. Acesso em: 27 de out. de 2018.

WORLD BANK. **Life Expectancy at Birth, Total of Years.** London: World Bank, 2017.

AVALIAÇÃO DE QUALIDADE EM MOÇAMBIQUE E OS RANKINGS ACADÉMICOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS À LUZ DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ZAMBEZE

Nobre Roque dos Santos

Diogo Araújo Vaz

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior em Moçambique tem observado uma evolução gigantesca desde a sua constituição há mais de meio século, que requer uma atenção especial dos estudiosos, bem como de todos os interessados nesta temática, de modo a fazer uma reflexão sobre os processos de sua evolução, estilização e contexto e emitir opinião que pode apoiar a constante busca pela melhoria de qualidade do Ensino Superior moçambicano.

Desde o surgimento da primeira instituição de Estudos Superiores em Moçambique, no período colonial, precisamente no ano de 1962, houve um aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que actualmente o país conta com 53, o que reflecte uma política voltada para a expansão do Ensino Superior em Moçambique.

A Universidade Zambeze surge precisamente em 2007, em resposta à pretensão do Governo da República de Moçambique de expandir o Ensino Superior ao nível nacional, oferecendo alternativas formativas diversificadas, no caso específico, em Ciências Tecnológicas e Humanas.

Este ensaio procura fazer uma reflexão sobre o crescimento da Universidade Zambeze, a sua inserção nos *rankings* académicos nacionais e internacionais, a contribuição do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) para a melhoria de qualidade institucional e dos cursos e/ou programas nele leccionados. Tudo isso concorre para a viabilização da interveniente público-privada e de grupo de *mídias* na promoção de *rankings* académicos de níveis nacional e internacional e o impacto de *rankings* académicos na construção de “universidade de classe mundial” à luz da especificidade da realidade moçambicana.

É nosso crer que a exposição do estágio dos 10 anos de existência da UniZambeze e todos os elementos que a norteiam, poderá não somente ajudar para a compreensão de sua missão, visão e objectivos, tanto para a sua comparabilidade

regional, como para a sua inserção no espaço lusófono e em todos os fóruns mundiais, mas também igualmente ser útil para todos os interessados no estudo do Ensino Superior moçambicano e na questão da avaliação da qualidade e o lugar dos *rankings* académicos.

CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ZAMBEZE

A Universidade Zambeze, abreviadamente designada por UniZambeze, com sede na cidade da Beira, província de Sofala, foi criada pelo Decreto do Conselho de Ministros n° 77/2007, de 18 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2007c), tornando-se, deste modo, a quarta Universidade Pública em Moçambique, depois da criação da Universidade Eduardo Mondlane (1962), Universidade Pedagógica (1985) e Universidade Lúrio (2007).

A UniZambeze é uma pessoa colectiva do direito público, dotada de autonomia cultural, científica, pedagógica, administrativa e disciplinar, conforme o Decreto n° 74/2011 de 30 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2011b), que actualiza os seus estatutos.

No contexto de seu surgimento, a UniZambeze teve, desde o início, como um dos maiores desafios, a sua consolidação na região centro do país, onde se exigia a construção de infraestruturas académicas de nível da universidade que se esperava, tendo em conta que funcionava em espaços arrendados em todas as suas representações nas províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia, algumas das quais, sem condições adequadas para o seu normal funcionamento. Esse desafio foi gradualmente superado ao longo dos anos, até ao momento em que nenhum sector, órgão, faculdade ou unidade orgânica da UniZambeze se encontra a funcionar em espaços arrendados, senão em instalações próprias com condições suficientemente boas para o exercício da acção académica.

Refira-se que, tendo sido constatada a necessidade de harmonização de suas actividades para se ajustar às transformações verificadas tanto na instituição, como a nível do quadro legal que regula o Ensino Superior em Moçambique, os seus estatutos foram posteriormente actualizados pelo Decreto n° 74/2011, de 30 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2011b), ainda em vigor, para imprimir nova dinâmica no seu funcionamento.

No quadro dos seus estatutos, são objectivos gerais da UniZambeze, a formação superior, a pesquisa e a extensão que permitam qualificar cidadãos com capacidade para a acção empreendedora e reflexão independente, necessários ao desenvolvimento sustentável do país, da região e do mundo (MOÇAMBIQUE, 2011b). A Universidade Zambeze tem como missão

Desenvolver, produzir e disseminar a ciência, a tecnologia, a cultura, a investigação e a extensão focalizando as ciências naturais e sociais, valorizando o saber humano para o desenvolvimento sustentável do país (UNIZAMBEZE, 2017, p. 09).

Conforme o seu Plano Estratégico 2017-2021, para a operacionalização dessa missão a UniZambeze tem como visão

Ser uma instituição de referência nacional e internacional pela qualidade dos cursos ministrados que qualificam profissionais versáteis com forte base científica e tecnológica, com capacidade para acção empreendedora e reflexão independente e preparados para se adaptarem a um mercado globalizado e em constante transformação (UNIZAMBEZE, 2017, p. 09).

Ainda de acordo com o mesmo documento, são indicados como seus valores e princípios, nomeadamente:

Respeito à dignidade da pessoa humana e os seus direitos fundamentais; [...] igualdade, tolerância e não discriminação; [...] Valorização dos ideais da pátria, democracia, ciência e humanidade; [...] Liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; [...] Liberdade intelectual, que se traduz no respeito pela ética académica, no reconhecimento do mérito, no estímulo à inovação e à competitividade e no compromisso à modernização da sociedade; [...] Participação no desenvolvimento económico, social, científico, tecnológico e cultural do País, da Região e do Mundo; [...] Indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e Extensão; [...] Garantia de padrão de qualidade; [...] Isenção e imparcialidade em relação a actos baseados em orientações e preconceitos de qualquer natureza. (UNIZAMBEZE, 2017, p. 9).

A Universidade Zambeze iniciou as suas actividades lectivas em 2009, com um total de 136 funcionários e 1035 discentes, que frequentavam 12 cursos em seis faculdades, nomeadamente:

- Faculdade de Ciências de Saúde – FCS (Medicina Geral, Medicina Dentária e Farmácia), na cidade da Beira (transferida posteriormente para a cidade de Tete, em 2010);
- Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT (Engenharia Civil, Engenharia Mecatrónica e Engenharia Informática - Beira);
- Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades – FCSH (Direito - Beira);
- Faculdade de Engenharia Ambiental e dos Recursos Naturais – FEARN (Engenharia Ambiental e dos Recursos Naturais e, Engenharia de Desenvolvimento Rural - Chimoio);

- Faculdade de Ciências Agrárias – FCA (Engenharia Agropecuária - Ulónguè);

- Faculdade de Engenharia Agronómica e Florestal – FEAF (Engenharia Florestal e, Engenharia Agronómica - Mocuba).

Atualmente, a UniZambeze continua com as mesmas seis faculdades iniciais nas quatro províncias da região centro do país e a elas acrescentam-se três unidades orgânicas de pesquisa, nomeadamente, Centro de Estudo, Inovação e Formação Avançada (CEIFA) e Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação (CETIC), na cidade da Beira e Centro de Estudos de Biodiversidade e Doenças Tropicais (CEBDT), na vila autárquica de Marromeu. O surgimento destes centros vem responder à indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão referida nos princípios da UniZambeze.

A UniZambeze tem como órgãos de Direcção Superior o Conselho Universitário (CONSUNI), o Reitor (coadjuvado por dois Vice-Reitores), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), o Conselho de Direcção e o Conselho de Reitoria (UNIZAMBEZE, 2015).

Conforme o Regulamento Geral Interno da UniZambeze, o Conselho Universitário é o órgão máximo da instituição com carácter deliberativo e os restantes são órgãos consultivos, do CONSUNI e do Reitor, respectivamente.

Até o ano lectivo de 2018, a UniZambeze contava com um universo de 405 docentes, dos quais 257 a tempo inteiro e 148 a tempo parcial. A UniZambeze contava igualmente com 343 membros do Corpo Técnico e Corpo Administrativos, dos quais 235 efectivos e 108 fora do quadro; e um universo de 7931 discentes, que frequentavam um total de 40 cursos, dos quais 29 de Graduação (7702 discentes), 10 de Mestrado (217 discentes) e 1 de Doutoramento (12 discentes).

A UniZambeze já graduou um total de 2732 Técnicos Superiores, entre Licenciados e Mestrados, desde a primeira cerimónia de graduação, em 2014 até ao ano de 2018. Podemos, com base nos números acima apresentados, referir que, tendo a UniZambeze surgido em resposta à necessidade de expansão do Ensino Superior em Moçambique, ela tem contribuído com o seu crescimento, através de disponibilização de maiores opções formativas, uma vez que dos 12 cursos de graduação iniciais progrediu para 29 cursos de graduação, 10 programas de Mestrado e 1 programa de Doutoramento.

Outrossim, passados dez anos de funcionamento, a UniZambeze pode ser medida pela qualidade de seu produto, uma vez que desde a sua existência contribuiu com um total de 2732 Técnicos Superiores com os graus de Licenciatura e Mestrado, para o mercado de trabalho, em cumprimento da sua missão.

É com base na dimensão da estrutura, de suas infraestruturas, do seu pessoal técnico, administrativo e discentes que hoje se pode verificar a materialização da universidade outrora pensada, que agora se vai consolidando e ombreando com outras Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, nacionais e internacionais, em todos os campos de natureza académica e nas áreas profissionais dos cursos ministrados na UniZambeze.

RANKINGS, INDICADORES ACADÉMICOS E O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR (SINAQES)

Com o intuito de tornar o Ensino Superior o motor de desenvolvimento nacional, foram desenvolvidas pelo Governo da República de Moçambique, nos dois quinquênios que se seguiram à aprovação da primeira Lei do Ensino Superior nacional, com o nº 1/1993, de 24 de Junho, ações nítidas visando à governança do Ensino Superior, com o estabelecimento do Ministério de Ensino Superior e Ciência e Tecnologia, em 2000; por sua vez, o Ministério estabeleceu o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) 2000- 2010 e, depois, o PEES 2012-2020.

Para a harmonização de actividades do Ensino Superior, houve a necessidade de alterar a Lei do Ensino Superior nº 1/1993, de 24 de Junho (MOÇAMBIQUE, 1993), pela Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro (MOÇAMBIQUE, 2003), que preconizava entre várias acções, o controle de qualidade.

É na sequência da nova Lei de Ensino Superior que surgem os Decretos nº 63/2007, de 31 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2007a), sobre o SINAQES, e 64/2007, de 31 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2007b), que cria o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), órgão implementador do SINAQES.

Para a implementação deste desiderato, foi actualizada a Lei do Ensino Superior em Moçambique, e a Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro (MOÇAMBIQUE, 2003) é revogada pela Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro (MOÇAMBIQUE, 2009a), para cuja implementação foi necessário o estabelecimento de outros instrumentos legais tais como, por exemplo, o Decreto nº 30/2010, de 13 de Agosto (MOÇAMBIQUE, 2010b), que regula o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, o Decreto nº 32/2010, de 30 de Agosto (MOÇAMBIQUE, 2010c), que regula o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), o Decreto nº 29/2010, de 13 de Agosto (MOÇAMBIQUE, 2010a), que regula o funcionamento do Conselho Nacional do Ensino Superior, a Resolução nº 23/2009, de 10 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2009b), qualificador profissional de funções específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade

do Ensino Superior, o Decreto n.º 48/2010, de 11 de Novembro (MOÇAMBIQUE, 2010d), revogado pelo Decreto n.º 46/2018, de 1 de Agosto (MOÇAMBIQUE, 2018a), que regula o Licenciamento e Funcionamento de Instituições do Ensino Superior, e o Decreto n.º 27/2011, de 25 de Julho (MOÇAMBIQUE, 2011a), que regula a Inspeção às Instituições de Ensino Superior.

Após a constituição do CNAQ, foram aprovados os instrumentos de avaliação de qualidade do Ensino Superior, a saber:

- Regulamento de Auto-avaliação, Avaliação Externa e Acreditação de Instituições de Ensino Superior, seus cursos e/ou programas;
- Mapa de Indicadores de Qualidade;
- Guião de Auto-avaliação;
- Guião de Avaliação Externa.

Os instrumentos acima citados animam os esforços das IES na busca de mensuradores de qualidade, pois se verificou que os mesmos serviam de valiosos reguladores para a estandardização de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade de Ensino Superior em Moçambique, visto que o Regulamento de Auto-avaliação, Avaliação Externa e Acreditação de Instituições de Ensino Superior, seus cursos e/ou programas, não só regula cada actividade a que se propõe, como também indica os princípios e objectivos de cada subsistema do SINAQES e como cada subsistema se relaciona com o outro.

Há que realçar que, conforme o Guião de Auto-avaliação moçambicano, são princípios de Auto-avaliação a participação - o que pressupõe a participação de todos os intervenientes da comunidade universitária - a transparência - o que pressupõe que o processo deve ser transparente - a regularidade e incrementabilidade - que pressupõe que o processo deve ser regular e incrementado continuamente - a obrigatoriedade - que pressupõe que o processo é obrigatório - e a divulgação, que impõe a necessidade de divulgação do processo e de seus resultados aos *stakeholders*.

O guião de Avaliação Externa foca-se mais na definição do processo como aquele que serve para validar o relatório de Auto-avaliação, bem como criar conhecimento sobre si mesmo, baseando-se de uma análise externa e concentra-se na definição de etapas, acções por desenvolver e no código de conduta do Avaliador Externo, sob o princípio de objectividade, igualdade, transparência, participação, regularidade, periodicidade e confidencialidade.

O Mapa de indicadores do SINAQES é constituído por nove indicadores, nomeadamente: i) Missão e Objectivos Gerais; ii) Organização e Gestão dos Mecanismos de Garantia de Qualidade; iii) Currículo, iv) Corpo docente do ciclo de estudo, v) Corpo discente, vi) Pesquisa e Extensão, vii) Infraestruturas, laboratórios, salas de aulas, bibliotecas e equipamentos, viii) Corpo Técnico Administrativo e ix) Nível de Internacionalização.

Conforme o Guião de Auto-avaliação de Cursos e/ou Programas e de Instituições de Ensino Superior em Moçambique, esses nove indicadores são medidos por seus padrões e critérios de verificação, cujo desempenho é medido em quatro níveis a saber:

- 0% a 59% de desempenho – Não acredita, acção urgente;
- 60% a 79% de desempenho – Nível C, acredita, mas com muitas reservas (acreditação condicional com validade de 2 anos);
- 80% a 89% de desempenho – Nível B, acreditação condicional com nível de bom e duração de 3 anos;
- 90% a 100% de desempenho – Nível A, acreditação plena com desempenho de excelente e com 5 anos de validade.

É importante referir que para os cursos de graduação e, no caso da avaliação institucional, retira-se 20% de desempenho total não cumulativo, se um único critério de verificação dos indicadores-chave não for alcançado (Currículo, Corpo Docente, Pesquisa e Extensão e Infraestruturas). Quanto ao mapa de indicadores de programas de pós-graduação, qualquer indicador que não completar o desempenho total de seus critérios de verificação não é contabilizado no total de indicadores, ficando o indicador em referência com a cotação de 0 (zero) ponto de desempenho.

O processo de acreditação institucional e de cursos e/ou programas depende do relatório de Avaliação Externa relativo e ocorre sob o princípio de objectividade, igualdade, transparência, regularidade e periodicidade, e independência.

Foi na sequência dos instrumentos acima citados que a UniZambeze estabeleceu seu guião de autoavaliação de cursos e/ou programas adaptado à realidade institucional, tendo em conta as suas especificidades e complexidade.

Há que destacar que foi necessário esperar sete anos após a criação do SINAQES e do CNAQ para que estes comesçassem a fazer-se sentir, pois desde a sua aprovação em 2007, somente em 2014 é que foi realizada pelo CNAQ a avaliação piloto dos cursos e/ou programas de Instituições de Ensino Superior, escolhidas aleatoriamente, da qual a UniZambeze fez parte através do curso de Licenciatura em Engenharia Mecatrónica.

A avaliação piloto abrangeu 11 instituições de Ensino Superior em Moçambique, incluindo a UniZambeze, cujos resultados não tiveram impacto na medição de qualidade dos cursos avaliados, pois na sua avaliação não foram levados em conta os dados quantitativos, baseando-se unicamente no levantamento de aspectos qualitativos sem quantificar o seu desempenho.

Volvidos dois anos e já com uma plataforma adequada para avaliação e acreditação de cursos e/ou programas (SI-CNAQ) que inclui a pontuação dos critérios de verificação, foram lançadas duas vagas para a avaliação de qualidade, onde a UniZambeze submeteu outra vez o curso de Licenciatura em Engenharia Mecatrónica que viria a ser acreditado condicionalmente, com desempenho de 62,10%, com validade de 2 anos (2017-2019).

Actualmente, a UniZambeze foi acreditada institucionalmente de forma condicional, com validade de dois anos, até 10 de Novembro de 2020 (única IES's pública acreditada institucionalmente, a par do Instituto Superior de Educação e Tecnologia, uma IES privada), e dispõe igualmente de 17 cursos de Licenciatura acreditados, também condicionalmente, obedecendo a tabela que abaixo se segue, o que confere à UniZambeze o posicionamento de uma das IES's com mais cursos acreditados em Moçambique, a par da Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Tabela 1 - Mapa de Acreditações da UniZambeze

ORD	UO/ FACULDADE	CURSO	DATA DA AVALIAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO OBTIDA		PONTO DE SITUAÇÃO DA ACREDITAÇÃO	PRAZO DE VALIDADE DA ACREDITAÇÃO
				%	DESCRIÇÃO DE NÍVEL		
01	Faculdade de Engenharia Agronómica e Floresta	Licenciatura em Engenharia Florestal	Out /2017	68	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Março de 2020
		Licenciatura em Engenharia Agronómica	Out /2017	66	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Março de 2020
02	Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades	Licenciatura em Gestão	Out /2017	64	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Março de 2020
		Licenciatura em Economia	Out /2017	64	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Março de 2020
03	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Licenciatura em Ciências Actuariais	Out /2017	61	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Março de 2020
		Licenciatura em Engenharia Informática	Out /2017	74	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Março de 2020
		Licenciatura em Engenharia Mecatrónica	Out /2016	62	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Fevereiro de 2019

Tabela 1 - Continuação...

ORD	UO/ FACULDADE	CURSO	DATA DA AVALIAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO OBTIDA		PONTO DE SITUAÇÃO DA ACREDITAÇÃO	PRAZO DE VALIDADE DA ACREDITAÇÃO
				%	DESCRIÇÃO DE NÍVEL		
01	Faculdade de Ciências de Saúde	Licenciatura em Medicina	Maio /2018	76	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Novembro de 2020
		Licenciatura em Medicina Dentária	Maio /2018	73	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Novembro de 2020
		Licenciatura em Farmácia	Maio/2018	73	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Novembro de 2020
02	Faculdade de Engenharia Ambiental e dos Recursos Naturais	Licenciatura em Engenharia Ambiental e dos Recursos Naturais	Maio /2018	72	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Novembro de 2020
03	Faculdade de Ciências Agrárias	Licenciatura em Engenharia Agropecuária	Maio /2018	66	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Novembro de 2020
04	Unizambeze	Avaliação Institucional	Maio /2018	60	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, Novembro de 2020
01	Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades	Licenciatura em Contabilidade e Finanças	Novembro/2018	73	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, 20 Fevereiro de 2021
02	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Licenciatura em Engenharia Civil	Novembro/2017	72	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, 20 Fevereiro de 2021
		Licenciatura em Engenharia de Processos Industriais	Novembro/2018	75	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, 20 Fevereiro de 2021
03	Faculdade de Engenharia Ambiental e dos Recursos Naturais	Licenciatura em Engenharia de Construções Rurais e Ordenamento do Território	Novembro/2017	74	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, 20 Fevereiro de 2021
		Licenciatura em Engenharia Agrícola Ambiental	Novembro/2017	72	Nível C	Acreditado condicionalmente	2 anos, 20 Fevereiro de 2021

Fonte: UniZambeze (2018).

Se, por um lado, o SINAQES é visto como um instrumento que vai trazer uma concorrência sã entre as IES's, eliminando as propagandas enganosas dos cursos e/ou programas nelas ministrados, por outro, podemos ter em consideração que, desde que foi instituído o SINAQES em Moçambique, ele nunca foi usado como instrumento de ranqueamento interno, deixando um vazio que leva as IES's a continuarem com os seus modelos de publicidades tradicionais, sem quaisquer dados de comparabilidade mensuráveis entre si, por falta de plataforma nacional de publicação hierarquizada dos resultados de avaliação de instituições, seus cursos e/ou programas.

A ausência de uma plataforma nacional pública ou privada de hierarquia das IES's em Moçambique dificulta a leitura dos posicionamentos ocupados por cada uma delas, informação esta útil para todos os interessados na matéria, visto que os candidatos de qualquer parte do mundo têm interesse em se formarem em instituições de Ensino Superior mais bem cotadas; os melhores quadros igualmente buscam as melhores universidades, academias, institutos superiores ou escolas superiores para emprestar o seu saber para a sua autorrealização e os investidores também têm interesse em aplicar o seu investimento em IES's que observam os indicadores e padrões internacionalmente aceites. Dito isto de outra forma, apesar de o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior em Moçambique estratificar as Universidades e Academias Militares e Policiais como IES's de nível A, os Institutos Superiores como de nível B, os Institutos Superiores Politécnicos como de nível C, as Escolas Superiores como de nível D e outras Academias como de nível E, não existem instrumentos de estratificação e comparação linear entre uma Universidade com a outra, um Instituto Superior com o outro.

O exercício citado acima permitiria a realização de mobilidades sem grandes dificuldades como as que se têm verificado actualmente para a obtenção de equivalências das unidades curriculares ministradas aos discentes transferidos de uma instituição para a outra, porque apesar de funcional, através de análise dos planos de estudo, o sistema actual não é eficiente, pois não tem em conta outros aspectos sobre os quais essas unidades curriculares são leccionadas.

É nosso entender que apesar de ser novo, o SINAQES podia ser utilizado para os efeitos acima referidos, tendo em conta os resultados das avaliações realizadas e isso iria estimular as IES's não só na implementação efectiva do SINAQES, como também em procurar posicionamentos de destaque em comparação com outras IES's, como acontece em outros países.

Particularmente, não havendo instituições de medição de *ranking* nacional das IES's em Moçambique, torna-se difícil a percepção das dimensões institucionais de cada IES, incluindo da própria UniZambeze o que torna o resultado de acreditação de instituições, seus cursos e/ou programas, algo ainda mais abstracto, por falta de utilidade objectiva. Este facto, leva as IES's moçambicanas a dependerem exclusivamente das agências internacionais como a Webometrics, a Unirank, que são particularmente as plataformas onde podemos constatar a presença de algumas IES's nacionais, que nos seus mais variados critérios desenvolvem *rankings* para a categorização das IES's em função de cumprimento de indicadores comparáveis por elas instituídas.

Nessa perspectiva, citando Altbach (2006), governos e Autoridades de Fundos de Investimento Universitário precisam saber como melhor investir seus recursos e, para tal, precisam ser capazes de diferenciar as várias IES's.

O grande dilema parte do princípio de que as diferentes IES's são movidas por diferentes objectivos na sua constituição (Ensino, Pesquisa e Investigação, com enfoques diferenciados) e os discentes igualmente atraídos por diferentes necessidades na sua formação (profissionalização ou estudos meramente académicos); encontrar elementos comuns para avaliar instituições com objectivos diferentes usando os mesmos critérios e instrumentos torna-se o maior problema de todos.

Apesar de o Mapa de Indicadores de Qualidade de cursos e/ou programas apresentar alguma diferenciação no tocante à avaliação com base em percentagem do número de docentes com algumas qualificações específicas entre Institutos Superiores, Escolas Superiores, Universidades e Academias, ele não apresenta diferenciação noutra perspectiva, mormente, entre as IES's vocacionadas mais para o ensino, profissionalizantes ou académicas, com as vocacionadas à investigação ou extensão. Esta situação, subjectivamente leva-nos à conclusão de que se assume que todas as IES's têm os mesmos objectivos e reúnem condições para que todos sejam submetidos ao mesmo regime de avaliação, usando os mesmos requisitos, para se assumir o mesmo modelo de avaliação de cursos e/ou programas na implementação de SINAQES em Moçambique.

Outrossim, em Moçambique ainda não é notória a participação do sector privado ou grupos de mídias nacionais na promoção de *rankings* académicos com critérios previamente definidos para o efeito e alguma regularidade definida para tal. A maioria das vezes que se aborda sobre *rankings* académicos das instituições de Ensino Superior em Moçambique é com base nos resultados de avaliação divulgados por grupos internacionais, razão pela qual não é possível nos referirmos sobre o posicionamento efectivo da UniZambeze no *ranking* nacional de IES's em Moçambique, volvidos 10 anos de seu funcionamento, pois os critérios usados para a sua aparição em sétimo lugar no *Ranking* da UniRank abrange apenas as Universidades, deixando de lado outras IES's.

Apesar do não aparecimento da UniZambeze no *ranking* da Webometric, ou pela sua recente criação, ou por não completar os requisitos instituídos pelas entidades reguladoras do referido *ranking*, nove instituições de Ensino Superior constam do *ranking* da Webometrics, conforme a Tabela 2, sendo este, a par da UniRank, os únicos portais de *rankings* onde constam as IES's nacionais que conseguimos identificar.

Tabela 2 - *Ranking* de IES's moçambicanas na Webometrics

Ordem	Instituição	<i>Ranking</i> Continental	<i>Ranking</i> Mundial
1	Universidade Eduardo Mondlane	39	2192
2	Universidade Pedagógica	259	7308
3	Universidade Católica de Moçambique	279	7838
4	Universidade São Tomás de Moçambique	363	10881
5	Universidade Lúrio	574	15154
6	Universidade Politécnica	894	19717
7	Instituto Superior de Ciências de Saúde	1021	21183
8	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique	1067	21672
9	Instituto Superior de Relações Internacionais	1100	22024

Fonte: Rwu (2019).

Como podemos constatar, essas nove IES's são as únicas moçambicanas que constavam do *ranking* da Webometrics à data do levantamento dos dados e o ranqueamento dessas IES's a nível nacional apenas pode ser efectuado através da sua ordem de pontuação continental e mundial, subjectivamente. No entanto, sendo que as IES's cotadas representam apenas 16, 98% do total de IES's em funcionamento em Moçambique (53), é impossível o uso desses dados para um *ranking* nacional por não constituírem dados inclusivos e conclusivos para o ranqueamento de todas as IES's em funcionamento em Moçambique.

Outrossim, por força do Decreto n° 02/2019, de 13 de Fevereiro (MOÇAMBIQUE, 2019a), foi dissolvida a Universidade Pedagógica, para a criação da UniLicungo, UniPúngué, UP Maputo, UniSave e UniRovuma, através dos Decretos n° 03/2019, de 13 de Fevereiro (MOÇAMBIQUE, 2019b), n° 04/2019, de 04 de Março, (MOÇAMBIQUE, 2019c), n° 05/2019, de 04 de Março, (MOÇAMBIQUE, 2019d), n° 06/2019, de 15 de Fevereiro (MOÇAMBIQUE, 2019e) e n° 07/2019, de 18 de Fevereiro (MOÇAMBIQUE, 2019f), respectivamente, sendo o Instituto Superior de Relações Internacionais e o Instituto Superior de Administração Pública dissolvidos pelo decreto n° 85/2018, de 26 de Dezembro, (MOÇAMBIQUE, 2018b), que, ao mesmo tempo, cria a Universidade Joaquim Chissano, pelo que o posicionamento daquelas duas extintas IES's no *ranking* da Webometrics não tem nenhuma relevância actualmente para o *ranking* nacional.

Outra situação não menos importante de referir é que não está claro o facto de só estas IES's nacionais constarem deste *Ranking*, se o facto resulta de serem as únicas que se encontram com conteúdos científicos na Internet e na Web ou se formalidades foram verificadas para a sua inclusão no *Ranking*, em detrimento de outras IES's nacionais.

No tocante a UniRank, apenas se limita a ranquear 11 Universidades nacionais, tendo como critério a observação total da legalidade na sua constituição e acreditação pelas entidades competentes. Pelo facto de oferecer cursos de graduação com 4 anos de duração ou oferecer cursos de pós-graduação e o facto de oferecer cursos maioritariamente no regime presencial, a UniZambeze aparece em 7º lugar, conforme a tabela abaixo.

Tabela 3 - *Ranking* das Universidades nacionais na UniRank

Ordem	Instituição
01	Universidade Eduardo Mondlane
02	Universidade Pedagógica
03	Universidade Católica de Moçambique
04	Universidade São Tomás de Moçambique
05	Universidade Lúrio
06	Universidade Apolitécnica
07	Universidade Zambeze
08	Universidade Técnica de Moçambique
09	Universidade Jean Piaget Moçambique
10	Universidade Pedagógica Sagrada Família
11	Universidade Mussa Bin Bique

Fonte: UniRank (2019).

Como podemos constatar, este *ranking* não só não inclui todas as Universidades em funcionamento em Moçambique, como também outras IES's (Academias, Institutos Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Escolas Superiores e outras), o que dificulta ter uma visão global.

Vale referir que, segundo a UniRank, das 11 IES's constantes do *ranking* acima indicado, apenas duas aparecem no *ranking* das 200 continentais mais cotadas, nomeadamente, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica, ocupando as posições 33 e 68 respectivamente no quadro continental.

Em outras plataformas como Multirank e Times Higher Education (The World Universities *Ranking*), não foi possível sequer visualizar qualquer instituição de Ensino Superior moçambicana nos seus *rankings*, senão de outros países africanos, em número muito inferior às existentes.

RANKINGS ACADÉMICOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

A referência à universidade de classe mundial é tão subjectiva de tal forma que alguns autores chegam mesmo a referir que todos querem ter uma universidade de classe mundial, mas o problema é que ninguém sabe o que é uma universidade de classe mundial e ninguém já se deu conta em como conseguir uma (ALTBACH, 2006).

Se entendermos que a palavra “classe mundial” se refere à excelência internacional, dúvidas remanescem desde que não se encontram consensos sobre a excelência almejada: se a mesma tem a ver com pesquisa, ensino, extensão ou outros factores marginais que serpenteiam o processo de Ensino Superior. Todavia, é notória a preocupação que as Instituições de Ensino Superior têm em tornar-se reputadas além-fronteiras, incluindo a UniZambeze, quer pela qualidade de suas infraestruturas, quer pela qualidade de seus graduados, quer pela qualidade de seus cursos e/ou programas, bem como pela capacidade de gestão académica e vários outros factores.

O que se percebe com tudo isto, é que a UniZambeze, a par das diferentes IES's do mundo inteiro, encontra-se numa permanente luta de melhoria de condições de ensino, pesquisa e extensão, para que possa ser referência nacional, regional e mundial, quer para atrair os melhores candidatos a discentes de todo o mundo, quer para atrair docentes reputados e bem qualificados de todo o mundo, como para atrair quadros fortemente qualificados para as diferentes funções institucionais, de forma a ombrear continuamente com as diferentes IES's nacionais e internacionais por um melhor posicionamento. No entanto, a complexidade e onerosidade dessa acção remete a UniZambeze, como as outras IES's do mundo todo, à dependência de financiamentos, pois as instituições com maior financiamento vão se destacando no cumprimento desse objectivo em relação àquelas com menor financiamento.

Uma vez que as IES's são objectiva ou subjectivamente estratificadas e diferenciadas, a possibilidade de encontrar maior número de universidades de classe mundial é remota e o factor financiamento vem nivelar os diferentes estratos de IES's nacionais e internacionais no cumprimento do objectivo de posicionamento de destaque quer a nível nacional, como para o nível internacional, razão pela qual a UniZambeze também se ressentir da situação de necessidade de fontes de financiamento diversificadas.

Em Moçambique a discussão sobre construção de universidade de classe mundial é objectivamente revelada pelo SINAQES.

Com a crescente expansão de instituições de ensino superior aliada à necessidade de harmonização do ensino superior a nível nacional, regional e internacional urge o estabelecimento de mecanismos que assegurem a melhoria da qualidade e relevância dos serviços prestados (MOÇAMBIQUE, 2007a, p. 10).

Conforme o artigo 3 do Decreto acima citado, são as seguintes as atribuições do SINAQES:

- a) Desenvolver e promover o princípio da cultura de procura constante da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior à sociedade; [...]
- b) Identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores de qualidade; [...]
- c) Informar à sociedade sobre a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior; [...]
- d) Apoiar na identificação de problemas do ensino superior e no esboço de mecanismos da sua resolução, assim como na definição das políticas do Estado para o sector; [...]
- e) Concorrer para a integração do ensino superior moçambicano na região e no mundo (MOÇAMBIQUE, 2007a, p. 12).

Desde logo, sendo o SINAQES aplicável a todas as IES's em exercício em Moçambique, públicas e privadas, esta discussão tornou-se vinculativa para cada IES, incluindo a UniZambeze, quer para evitar as penalizações previstas no Decreto, derivadas do não cumprimento do estipulado, como para alcançar a maior relevância social de nível nacional e internacional. No entanto, um dos maiores entraves para o cumprimento desta directiva prende-se a factores de várias ordens, destacando-se a capacidade financeira das IES's e as desigualdades de financiamento de Ensino Superior entre as IES's públicas e privadas.

Segundo Taimo (2010), as IES's públicas são financiadas pelo Orçamento do Estado (OE) em duas categorias (i) orçamento de funcionamento e (ii) orçamento de investimento. Com esta informação, percebe-se que o financiamento das IES's públicas em Moçambique encontra-se definitivamente garantido, variando na dimensão fiscal de cada exercício económico e o mesmo não se aplica para as IES's do direito privado, razão pela qual nota-se que a UniZambeze, a par da UEM, levam vantagem não só em relação a outras IES's públicas no tocante a número de cursos e/ou programas acreditados, como também levam vantagem no mesmo critério em relação a todas as IES's privadas.

Tendo em conta ainda a necessidade de diversificar as fontes de financiamento, as IES's públicas posicionam-se um passo em frente em relação às privadas, no que ao financiamento diz respeito. A diversificação de fontes de financiamentos do Ensino Superior público é também visto como sendo uma consequência natural do fenómeno de democratização do Ensino Superior, que com efeito cascata foi exercendo maior pressão do lado de oferta (TIANO, 2012).

É sabido que as IES's públicas também são financiadas pelas famílias e organizações, através de propinas e prestação de serviços, competindo igualmente com as IES's privadas. Agregado ao factor atrás mencionado, podemos constatar que se acrescentam à diversificação de fontes de financiamento as doações de terceiros que podem ser através do financiamento directo ou indirecto, em valores monetários ou em espécie, atestando-se assim a capacidade de negociação das IES's tanto públicas como privadas junto de seus *stakeholders*, desafio este ao qual se inclui a UniZambeze.

No que refere ao financiamento de IES's privadas, basicamente têm como base de seu financiamento o preço, exigindo-se por isso uma grande capacidade de mobilização de novos ingressos para o seu contínuo financiamento e para o seu investimento. O modelo de financiamento privado do Ensino Superior em Moçambique é, em princípio, a versão oposta do modelo público. Tem fundamentos baseados na perspectiva em que se vê a posse de mais educação como uma forma de investimento e caracteriza as instituições de direito privado que são financiadas sobretudo pelos respectivos estudantes através de pagamento de propinas e outras taxas (TIANO, 2012).

Neste contexto, podemos concluir que apesar de o Governo de Moçambique estimular a construção de uma universidade de classe mundial, através do SINAQES e de haver vontade da UniZambeze e de outras IES's quer públicas, como privadas, na prossecução desse desiderato, o seu cumprimento é ainda muito tímido e inclinado mais para as IES's públicas que aparentemente gozam de maiores fontes de financiamento quando comparado com as IES's privadas. No entanto, a ausência de *rankings* oficiais de nível nacional tem frustrado essa iniciativa, na medida em que a estratificação e diferenciação do Ensino Superior em Moçambique é ainda um tabú, sendo por isso meramente um julgamento público de acordo com a inclinação individual.

Este facto, pode ter a ver com o natural anseio dos detentores de diferentes certificações havidas nas diferentes IES's nacionais sobre o seu real valor, no caso de estes estarem relativamente menos cotadas em relação a de outras IES's e dos interesses conjugados entre os órgãos do poder decisório e das diferentes IES's públicas e privadas (falta de vontade política), para a tomada de decisão de estratificação das IES's nacionais, pois outras razões convincentes não se vislumbram.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que a UniZambeze surge em resposta à necessidade de expansão do Ensino Superior em Moçambique, e observou um crescimento substancial de seus cursos, de 12 em 2009 para 40 em 2018, o equivalente a um aumento na ordem de 333,33%, e de seu corpo discente de 1035 em 2009 para 7931 em 2018, equivalente a um aumento na ordem de 766,28%, o que indica que a UniZambeze tem estado a responder às pretensões de sua criação de alargar o acesso ao Ensino Superior diversificado à população moçambicana, regional e mundial.

Se olharmos para o número de cursos acreditados na UniZambeze, 17 cursos de graduação, o equivalente a 58,6% do total de cursos de graduação ministrados na instituição (29), mostra que o crescimento da UniZambeze tem sido acompanhado da constante busca de qualidade académica necessária, respondendo de forma positiva ao estipulado no quadro legal que regula o Ensino Superior em Moçambique.

Outrossim, a falta de nitidez sobre o posicionamento da UniZambeze no *ranking* nacional remete-nos a um questionamento sobre se o SINAQES, apesar de, indubitavelmente, se ter mostrado que veio incrementar os níveis de qualidade de Ensino Superior moçambicano, incluindo da UniZambeze, o mesmo responde igualmente ao arbítrio para uma concorrência sã entre as diferentes IES, quer privadas como públicas, visto que, até ao momento de produção deste capítulo, o mesmo não respondia claramente sobre o posicionamento da UniZambeze a nível nacional em relação a outras IES's, como de outras IES's nacionais em relação à UniZambeze.

A falta de instrumentos de hierarquização de instituições de Ensino Superior em Moçambique não permite visualizar a competitividade do Ensino Superior moçambicano e o SINAQES, apesar de dispor de elementos bastantes para o ranqueamento interno das Instituições de Ensino Superior nacionais, ele nunca foi usado para tal e isso leva a um vazio que deixa as IES's às cegas sobre os seus próprios desempenhos, rotulando-se instintivamente na propagação de suas actividades.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. **International Higher Education: reflections on policy and practice**. Chestnut Hill, Massachusetts: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College, 2006.

MAPA DE INDICADORES DE QUALIDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (SI-CNAQ). 2019. Disponível em: www.cnaq.ac.mz. Acesso em: 12 de Junho de 2019.

MOÇAMBIQUE. **Colectânea de legislação de Ensino Superior**. 2012. Disponível em <www.mct.govmz>. Acesso em: 21 de Maio de 2019.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 02/2019, de 13 de Fevereiro. Extingue a Universidade Pedagógica (UP). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 13 de Fevereiro de 2019. 2019a.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 03/2019, de 13 de Fevereiro. Cria a Universidade Licungo (UniLicungo). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 13 de Fevereiro de 2019. 2019b.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 04/2019, de 04 de Março. Cria a Universidade Púnguê (UniPúnguê). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 04 de Março de 2019. 2019c.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 05/2019, de 04 de Março. Cria a Universidade Pedagógica Maputo (UP Maputo). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 04 de Março de 2019. 2019d.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 06/2019, de 15 de Fevereiro. Cria a Universidade Save (UniSave). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 15 de Fevereiro de 2019. 2019e.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 07/2019, de 18 de Fevereiro. Cria a Universidade Rovuma (UniRovuma). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 18 de Fevereiro de 2019. 2019f.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 46/2018 de 1 de Agosto. Actualiza o Decreto n° 48/2010, de 11 de Novembro que regula o Licenciamento e Funcionamento de Instituições do Ensino Superior. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 01 de Agosto de 2018. 2018a.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 85/2018, de 26 de Dezembro. Extingue o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) e o Instituto Superior de Administração Pública (ISAP) e cria a Universidade Joaquim Chissano. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 26 de Dezembro de 2018. 2018b.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 27/2011, de 25 de Julho. Regula a Inspeção às Instituições de Ensino Superior. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 25 de Julho de 2011. 2011a.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 74/2011 de 30 de Dezembro. Actualiza os estatutos da UniZambeze, Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 30 de Dezembro de 2011. 2011b.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 29/2010, de 13 de Agosto. Regula o funcionamento do Conselho Nacional do Ensino Superior. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 13 de Agosto de 2010. 2010a.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 30/2010, de 13 de Agosto. Regula o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 13 de Agosto de 2010. 2010b.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 32/2010, de 30 de Agosto. Regula o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 30 de Agosto de 2010. 2010c.

MOÇAMBIQUE. Decreto n° 48/2010, de 11 de Novembro. Regula o Licenciamento e Funcionamento de Instituições do Ensino Superior. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 11 de Novembro de 2010. 2010d.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro. Actualiza a Lei de Ensino Superior nº 5/2003, de 21 de Janeiro. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 29 de Setembro de 2009. 2009a.

MOÇAMBIQUE. Resolução nº 23/2009, de 10 de Dezembro. Aprova o Qualificador profissional de funções específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 10 de Dezembro de 2009. 2009b.

MOÇAMBIQUE. Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro. Cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 31 de Dezembro de 2007. 2007a.

MOÇAMBIQUE. Decreto nº 64/2007, de 31 de Dezembro. Cria o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 31 de Dezembro de 2007. 2007b.

MOÇAMBIQUE. Decreto nº 77/2007, de 18 de Dezembro. Cria a Universidade Zambeze, Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 18 de Dezembro de 2007. 2007c.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro. Actualiza a Lei de Ensino Superior nº 1/1993, de 24 de Junho. Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 21 de Janeiro de 2003. 2003.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 1/1993, de 24 de Junho. Regula o Ensino Superior em Moçambique, Boletim da República, **Diário Oficial da República de Moçambique**, Cidade de Maputo, 24 de Junho de 1993. 1993.

RANKING WEB OF UNIVERSITIES (RWU). Edition 2019, 2019. Disponível em www.webometrics.info. Acesso em: 13 de Maio de 2019.

TAIMO, J.U. **Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão**. 2010, 229f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

TIANO, M.A. **Universidade Pública em Moçambique e Equidade Social**. 2012, 127f. Dissertação. (Mestrado em Administração e Políticas Educativas) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

UNIVERSIDADE ZAMBEZE. **Deliberação nº 3/2015 de 07 de Agosto**. *Aprova o Regulamento Geral Interno da UniZambeze*. Cidade da Beira, 2015.

UNIVERSIDADE ZAMBEZE. **Deliberação nº 14/2017 de 07 de Junho**. *Aprova o Plano Estratégico da UniZambeze 2017-2021*. Cidade da Beira, 2017.

UNIVERSITY RANKING (UNIRANK). *Edition 2019*, 2019. Disponível em: <www.4icu.org>. Acesso em: 12 de Junho de 2019.

RANKINGS ACADÊMICOS: UMA ABORDAGEM AO RANQUEAMENTO DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS¹

Pedro Bernardino
Rui Cunha Marques

INTRODUÇÃO

O uso de *rankings* no setor de ensino superior não gera consenso e leva a muitas discussões sobre os benefícios e os custos de seu uso (MARGINSON; VAN DER WENDE, 2007). No entanto, é quase impossível falar sobre a avaliação das instituições de ensino superior (IES) e, conseqüentemente, sua comparação, sem referir-se aos *rankings* acadêmicos. Geralmente, as IES não gostam de ser classificadas ou comparadas com outras; no entanto, os *rankings* são inevitáveis. É muito interessante observar que, apesar das críticas que os *rankings* acadêmicos enfrentam, o principal objetivo de várias universidades é estar no topo de um *ranking* acadêmico. Isso acontece porque os *rankings* de classe mundial são muito populares nesse setor, dão boa reputação e publicidade gratuita às IES. Um bom exemplo dessa situação é a Universidade Victoria de Wellington. Quando desceu várias posições no *ranking* da *Asiaweek*, uma das principais metas para os próximos anos dessa universidade foi melhorar sua posição no *ranking* (STELLA; WOODHOUSE, 2006). À medida que os *rankings* ganham cada vez mais atenção e popularidade, os interessados devem discutir seriamente duas grandes questões relacionadas sobre esse assunto: i) quem deve fazer o *ranking* do ensino superior?; e ii) as informações fornecidas pelos *rankings* acadêmicos são confiáveis?

O setor do ensino superior português enfrenta um conjunto de novas reformas, incluindo o sistema de garantia de qualidade e o aumento do desempenho e competitividade das IES. Em várias análises e avaliações internacionais do ensino superior português, foi salientado que as IES portuguesas não fornecem as informações mínimas sobre seu desempenho para as partes interessadas, e que não eram suficientemente competitivas. Uma das medidas tomadas pelo governo português para se opor a essa situação foi a criação de um *ranking* acadêmico. Portanto, o principal objetivo deste estudo é analisar diferentes metodologias de classificação, e trazer algumas conclusões e orientações para uma abordagem de um

1 Capítulo traduzido do inglês ao português, especialmente para a presente coletânea, do artigo intitulado *Academic rankings: an approach to rank portuguese universities* (BERNARDINO; MARQUES, 2010). Tradução realizada por Marcelo Abinajm.

ranking português. Este capítulo fornece algumas contribuições para a literatura, uma vez que as questões de classificação no ensino superior são geralmente associadas aos países que possuem as melhores universidades do mundo, como os Estados Unidos da América (EUA) ou o Reino Unido, e o exemplo de Portugal pode trazer boas lições para outros países no mundo todo. Este capítulo está organizado da seguinte maneira: após esta breve introdução, a seção 2 discute os custos e benefícios dos *rankings* acadêmicos; a seção 3 analisa os *rankings* mais famosos, como o *Times Higher Education Supplement* (THES) e os *rankings* de Xangai, bem como a abordagem do *Center for Higher Education Development* (CHE), a seção 4 analisa a importância dos *rankings* no contexto português e propõe um *ranking* para as IES portuguesas; finalmente, a seção 5 apresenta as considerações finais.

CUSTOS E BENEFÍCIOS DO *RANKING* ACADÊMICO

Muitos aspectos críticos são apontados para o ranqueamento de universidades. O principal argumento é que as universidades são diferentes, de modo que duas IES diferentes com metas e missões distintas não podem ser comparadas. Além disso, as universidades são internamente diferentes e é muito difícil, ou mesmo impossível, ser medida como um todo (BOWDEN, 2000).

Os *rankings* acadêmicos são frequentemente criticados devido à escolha de indicadores de desempenho (MORRISON; MAGENNIS; CAREY, 1995). Muitas vezes, os indicadores da maioria dos *rankings* acadêmicos são baseados no que pode ser medido e não no que é significativo. Em 2005, sete dos dez *rankings* não incluíram qualquer indicador relacionado à qualidade do ensino, pois é muito difícil obter uma medida objetiva (MEREDITH, 2008). Em contraste, a atividade de pesquisa tem sempre grande influência nos resultados das classificações. O número de artigos publicados em periódicos internacionais de revisão por pares a mede facilmente em relação à qualidade do ensino, por exemplo. Historicamente, os indicadores escolhidos para fazer o *ranking* mostram, na maioria dos casos, uma tendência às ciências naturais.

Um dos aspectos mais complicados de fazer um *ranking* acadêmico é o perigo de que os resultados se tornem um concurso de popularidade, em vez de uma discussão séria sobre quais IES estão se saindo bem. Em geral, esse problema ocorre em *rankings* baseados na reputação acadêmica e que usam informações de enquetes e pesquisas. Portanto, essa metodologia leva a uma distorção da percepção e ao efeito *halo*. Por exemplo, uma pesquisa dos EUA descobriu que a Escola de Direito de Princeton estava em sétimo lugar no país, mas Princeton não tinha uma faculdade de direito (STELLA; WOODHOUSE, 2006).

Os pesos também são muito controversos nos *rankings* do ensino superior. Alguns especialistas argumentam que a escolha dos pesos é às vezes subjetiva e arbitrária, sem base teórica. O grande desafio é como reportar os resultados sem atribuir os pesos (CLARK, 2002). O fato de que a fórmula de calcular um *ranking* geralmente muda a cada ano é outro aspecto negativo do *ranking* (HARVEY, 2008). Esse problema é mais frequentemente associado aos *rankings* de mídia. Se a fórmula é alterada todos os anos, isso significa que o resultado, ou, a “qualidade” da instituição, também muda significativamente e se torna muito difícil interpretar mudanças no desempenho de uma instituição. Conclusões semelhantes também podem ser aplicadas aos dados estatísticos utilizados ou à sua validade. Se os dados adotados para realizar os *rankings* não forem uniformes, os resultados não poderão ser conclusivos. Às vezes, a diferença entre a pontuação de duas IES é estatisticamente insignificante, mas a metodologia as classifica em posições diferentes (DILL; SOO, 2005). Por exemplo, a diferença de qualidade entre duas IES pode ser mínima e a lacuna entre elas pode ter várias posições, o que pode ser enganoso.

Em um importante artigo sobre *rankings*, Harvey (2008) afirma que o uso de *rankings* no setor de ensino superior pode levar a um foco de atenção em alguns aspectos particulares da atividade da instituição ou em algumas áreas específicas, e como uma consequência diminui a qualidade de ensino da instituição. Finalmente, um dos aspectos mais criticados sobre os *rankings* acadêmicos é a concorrência insalubre que eles produzem entre IES. O perigo que a instituição concorre para melhorar sua posição no *ranking* pode levar à diminuição da cooperação com outras IES, com prejuízos para os alunos e para o ensino superior em geral (DYKE, 2005).

Apesar de todas as críticas e os aspectos negativos apontarem para os *rankings*, os acadêmicos ainda discutem seu uso e benefícios. A verdade é que todas as partes interessadas usam *rankings* acadêmicos e reconhecem que podem ser muito úteis. A maioria das IES não gosta de ser classificada, mas a reação das universidades aos *rankings* é mista. Alguns apoiam seu uso e outros os boicotam. Mesmo que, às vezes, sintam-se insatisfeitas com a metodologia utilizada, a grande maioria das IES se sente compelida a contribuir, pois a possibilidade de uma boa posição no *ranking* as recompensa com uma grande quantidade de publicidade gratuita e pode ter efeitos relevantes sobre a reputação da universidade.

Os alunos são os primeiros a usar classificações acadêmicas. É razoável esperar que quando um aluno escolhe uma instituição, ele toma uma decisão baseada em muitas fontes, e não apenas em classificações acadêmicas. A escolha de um aluno pode depender de muitos fatores diferentes, como a localização, as instalações esportivas ou as taxas cobradas pela instituição. Mas vários estudos indicam que um dos fatores mais comuns que levam a essa escolha é a reputação da

universidade (STELLA; WOODHOUSE, 2006). Como os alunos nem sempre têm dados oficiais sobre a reputação ou o desempenho das IES, eles usam os *rankings* acadêmicos como resposta a suas perguntas.

Normalmente, os interesses dos empregadores são semelhantes aos dos alunos. Em geral, os critérios mais importantes para as escolhas de recrutamento são as qualidades pessoais dos candidatos, como suas habilidades de comunicação ou capacidade de trabalho em equipe. No entanto, o prestígio da instituição é frequentemente reconhecido e levado em conta. Uma posição elevada nos *rankings* acadêmicos e nas tabelas de classificação é certamente de prestígio para a instituição, e os empregadores costumam usar essa informação. No entanto, governos e agências de financiamento raramente consideram *rankings* acadêmicos. As agências de garantia de qualidade normalmente são a fonte dos dados do ensino superior para os governos e, em sua decisão de financiar a instituição, mais atenção é geralmente dada aos esforços acadêmicos. No entanto, alguns governos também usam classificações acadêmicas. Nas Filipinas, por exemplo, o governo contatou a *Asiaweek* para obter mais informações para tomar decisões orçamentárias (STELLA; WOODHOUSE, 2006).

O uso de *rankings* no ensino superior é um assunto muito atraente e controverso, e o número de organizações que emitem *rankings* é agora considerável, assim como o número de especialistas nesse tema. Em 2004, em uma reunião em Washington DC, um grupo de especialistas fundou o *International Ranking Expert Group* (IREG) com o objetivo de assessorar a Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas - CEPES e o Instituto de Educação Superior, Política de Educação Superior (IHESP) nessa área. Dois anos mais tarde, o IREG reuniu-se novamente em Berlim e considerou um conjunto de princípios de qualidade e boas práticas, chamados Princípios de Berlim sobre o *Ranking* de IES.

Os Princípios de Berlim introduziram algo novo na produção de *rankings*. Eles não estavam focados em problemas de classificação, mas, sim, em seus benefícios e incluíam um conjunto de recomendações sobre o que deveria ser feito quando uma organização produz um *ranking*. Essas recomendações foram divididas em quatro grupos, respectivamente, os propósitos e objetivos dos *rankings*, o desenho e a ponderação dos indicadores, a coleta e o processamento dos dados e, finalmente, a apresentação dos *rankings*. Em suma, os Princípios de Berlim assumem que, se os *rankings* do ensino superior seguirem algumas recomendações básicas e se forem corretamente compreendidos e interpretados, podem produzir muitos resultados positivos para a comunidade (UNESCO-CEPES, 2006).

Posteriormente, o IREG em 18 de abril de 2008 decidiu criar o Observatório Internacional de Classificação e Excelência Acadêmica, com o objetivo principal de estabelecer uma representação coletiva da comunidade de classificação, iniciando

atividades de pesquisa e treinamento relacionadas à classificação e excelência acadêmica e aumentando a conscientização pública e a compreensão do trabalho acadêmico (HARVEY, 2008).

Embora, no início os acadêmicos fossem indiferentes aos *rankings*, especialmente aos *rankings* da mídia, gradualmente estes começaram a ganhar algum respeito por eles e agora é reconhecido que os *rankings* podem trazer alguns aspectos positivos para o setor de ensino superior. O fenômeno dos *rankings* do ensino superior surgiu como uma resposta à crescente demanda dos consumidores em entender facilmente as informações sobre o desempenho das IES (DICHEV, 2001). No entanto, isso pode não ser a principal vantagem que pode surgir dos *rankings*. Como geralmente reconhecido, o ensino superior está enfrentando mudanças profundas neste momento em todo o mundo, mais especialmente na Europa, devido à Declaração de Bolonha. A expansão global do acesso ao ensino superior e o surgimento de um mercado internacional exigem mais das IES; portanto, os *rankings* podem trazer algo de positivo para a competição de mercado entre as IES.

Os *rankings* acadêmicos podem ajudar a distinguir entre diferentes tipos de IES e desencadear uma nova competição de mercado, dentro e entre países, para estudantes e financiamento (HARVEY, 2008). A União Europeia (UE), no Tratado de Lisboa, define que os governos precisam investir mais recursos em pesquisa e desenvolvimento (P&D), 3% do produto interno bruto (PIB), e argumenta que os *rankings* universitários podem ser úteis para fornecer algumas das razões para alocação de fundos. Portanto, é melhor dar mais dinheiro a IES de sucesso que garantam um alto retorno do investimento.

Como Marginson (2007) afirma, os *rankings* acadêmicos intensificaram a competição pelas principais pesquisas, especialmente os talentos mais jovens, em todo o mundo. Os pesquisadores de alto desempenho estão sendo muito bem pagos, não só porque aumentam diretamente a renda das IES, mas também porque aumentar a produtividade da pesquisa melhora a posição da instituição nos *rankings* mais famosos e, conseqüentemente, seu prestígio.

OS *RANKINGS* MAIS CONHECIDOS: *RANKINGS* DE XANGAI E DO THES

Como já mencionado, os *rankings* do ensino superior desempenham um papel importante nos sistemas de garantia de qualidade, e nem sempre pelas melhores razões. Portanto, quando olhamos para o *ranking* como uma medida para o desempenho das IES, devemos considerar os indicadores e os pesos que são usados por esses *rankings*. Os mais famosos e respeitados *rankings* do ensino superior são o *Times Higher Education Supplement* (THES) e o *ranking* de Xangai da Universidade Shanghai Jiao Tong (SJTU).

THES (2007) é provavelmente o *ranking* de mídia mais renomado do mundo. O Times também é um jornal extremamente apreciado no Reino Unido. Esta classificação é um indicador composto que integra revisão por pares e opinião com dados quantitativos. A metodologia adotada em 2007 engloba dois critérios baseados na revisão por pares, sendo os mais relevantes as opiniões acadêmicas utilizadas que valem 40% da pontuação total disponível (THES, 2007). Os indicadores pela metodologia de classificação do THES são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Os indicadores do *ranking* THES

Critério	Indicador	Peso
Revisão por Pares	Opiniões de 5101 especialistas, dos quais 41% estão na Europa, no Oriente Médio e na África, 30% nas Américas e 29% na região da Ásia-Pacífico	40%
Excelência em pesquisa	Número de citações pelo número de funcionários equivalentes em período integral.	20%
Tamanho	Proporção de funcionários / alunos	20%
Visão do empregador	Quacquarelli Symonds pergunta aos principais empregadores globais e nacionais dos setores público e privado de quais universidades eles gostam de contratar. A amostra deste ano inclui 1471 pessoas, sendo 43% nas Américas, 32% na Europa e 25% na Ásia-Pacífico.	10%
Estudantes internacionais	Número de estudantes internacionais na instituição	5%
Funcionários internacionais	Número de funcionários internacionais que vêm de outros países	5%

Fonte: (THES, 2007).

O *ranking* de Xangai é compilado pelo Instituto de Ensino Superior da Universidade Shanghai Jiao Tong, e seu objetivo inicial era preencher a lacuna qualitativa entre as universidades chinesas e as universidades de classe mundial. O *ranking* de Xangai é hoje um dos mais prestigiados *rankings* acadêmicos do mundo.

As universidades são classificadas com base em vários indicadores de desempenho acadêmico e de pesquisa. Um peso é dado para cada indicador, à instituição de maior pontuação sendo atribuídos 100 pontos e as outras IES recebendo pontuação como uma porcentagem da pontuação máxima (ARWU, 2007). Os indicadores adotados pelo *ranking* de Xangai são mostrados na Tabela 2.

Tabela 2 – Os indicadores do ranking de Xangai

Critério	Indicador	Código	Peso
Qualidade da Educação	Ex-alunos de uma instituição que ganharam Prêmio Nobel e Medalhas de Campo	Ex-alunos	40%
Qualidade da Instituição	Funcionários de uma instituição que ganharam Prêmio Nobel e Medalhas de Campo	Prêmio	20%
	Pesquisadores altamente citados em 21 categorias amplas de assuntos.	HiCi	20%
Resultado da Pesquisa	Artigos publicados em artigos de natureza e ciência em citação em ciência, com índice expandido, Social	NETS	10%
	Índice de citações em ciências, Índice de citações em artes e humanidades	SCI	5%
Tamanho da Instituição	Desempenho acadêmico em relação ao tamanho de uma instituição.	Tamanho	5%

Fonte: (ARWU, 2007).

É interessante notar que os dois *rankings* acadêmicos mais conhecidos do mundo usam metodologias distintas. A classificação do THES dá uma enorme importância à avaliação baseada na reputação das universidades por pesquisadores reconhecidos em todo o mundo, cerca de 40%. Outro indicador que também é obtido a partir da pesquisa deste *ranking* é a opinião dos empregadores, sendo que metade do peso do *ranking* é baseado em opiniões. Esta metodologia de avaliação é altamente criticada. Taylor e Braddock (2007) argumentam que as opiniões mudam de acordo com a formação acadêmica da pessoa; por exemplo, os pesquisadores teriam simpatia pelas universidades de suas áreas. Por outro lado, o *ranking* de Xangai não possui nenhum indicador medido por pesquisas. Todos os indicadores de Xangai são medidas quantitativas e não qualitativas. Com essa metodologia, o *ranking* evita erros associados aos indicadores qualitativos.

Nos *rankings* acadêmicos, os resultados da pesquisa normalmente dão uma contribuição enorme para a posição final das IES. No entanto, a classificação do THES é uma exceção e os resultados da pesquisa contribuem apenas com 20% para a pontuação final da universidade e são medidos pelo número de citações por membro em tempo integral da equipe. Por outro lado, o *ranking* de Xangai é quase inteiramente baseado no desempenho de pesquisa das universidades, especialmente na pesquisa de classe mundial. O *ranking* de Xangai pondera os resultados da

pesquisa em 80%. Os indicadores baseiam-se no número de prêmios Nobel, medalhas de campo, pesquisadores altamente citados e publicações nos melhores periódicos do mundo. No entanto, o tamanho da instituição não é considerado nessa avaliação e, conseqüentemente, as IES maiores tendem a apresentar melhor desempenho.

A qualidade do ensino é medida no *ranking* THES pela relação pessoal/estudante. Embora seja considerado uma boa medida e muitas vezes usado em todo o mundo, esse indicador mede apenas a qualidade do ensino. Em contraste, o *ranking* de Xangai mede a qualidade indiretamente pelo número de alunos que ganham prêmios Nobel e medalhas de campo. Se um aluno ganha um Prêmio Nobel, não está claro se isso está diretamente relacionado à qualidade do ensino. No entanto, medir a qualidade do ensino é muito difícil. Um aspecto importante considerado pelo *ranking* THES foi a internacionalização das universidades, não apenas de seus alunos, mas também de sua equipe.

Em suma, os dois *rankings* seguem metodologias muito diferentes. O *ranking* de Xangai é claramente baseado em resultados de pesquisa, que é uma das funções essenciais das universidades. Em oposição, o *ranking* THES, que confere um grande peso à revisão por pares, inclui mais indicadores em sua metodologia.

Como observado anteriormente, os *rankings* têm aspectos positivos e negativos que aconselham os consumidores a examiná-los cuidadosamente. No entanto, esta discussão está longe de terminar e a grande questão permanece: “Os *rankings* do ensino superior são confiáveis?”

Observando a Tabela 3, podemos observar as 15 melhores universidades do *ranking* THES e do *ranking* de Xangai para o ano de 2007. Esses dois renomados *rankings* usam critérios diferentes e pesos diferentes em suas metodologias. Apesar das diferenças óbvias entre os 15 melhores de ambos os *rankings*, a primeira universidade é a mesma, a Universidade de Harvard e outras dez universidades se repetem nos dois primeiros lugares, o que leva a algumas conclusões sobre sua qualidade.

Tabela 3 – Top 15 dos *Rankings* THES e Xangai

Posição	Ranking THES	Ranking de Xangai
1	Harvard University	Harvard University
2	University of Cambridge	Stanford University
3	University of Oxford	University of California - Berkeley
4	Yale University	University of Cambridge
5	Imperial College of London	Massachusetts Institute of Technology
6	Princeton University	California Institute of Technology
7	California Institute of Technology	Columbia University
8	University of Chicago	Princeton University
9	University College London	University of Chicago
10	Massachusetts Institute of Technology	University of Oxford
11	Columbia University	Yale University
12	McGill University	Cornell University
13	Duke University	University of California – Los Angeles
14	University of Pennsylvania	University of California – San Diego
15	Johns Hopkins University	University of Pennsylvania

Fonte: Construído pelos autores.

No entanto, analisando ambos os *rankings* mais detalhadamente, podemos ver que a segunda e terceira IES do *ranking* de Xangai não aparecem no top 15 do *ranking* THES. Esta é provavelmente a principal discrepância entre os dois *rankings*. A Universidade de Stanford é apenas a 19^a, e a Universidade da Califórnia em Berkeley é a 22^a no *ranking* do THES. Outra instituição que mostra uma diferença significativa entre os dois *rankings* é o Imperial College de Londres, número 5 no THES, mas apenas 23 no ranking de Xangai.

Essas diferenças podem ser explicadas pelos critérios e pesos utilizados na metodologia de *rankings*. As IES com mais estudantes e funcionários estrangeiros têm um desempenho melhor no *ranking* THES, e as IES menores tendem a obter piores resultados no *ranking* de Xangai, porque os resultados são medidos em termos absolutos e não per capita. Como mencionado, a escolha dos pesos é muito controversa, uma vez que a escolha é em si mesma um julgamento de valor e difere de acordo com a pessoa que toma a decisão. A instituição que está realizando o *ranking* precisa ter muito cuidado com os pesos dados aos critérios. A possibilidade de que um aspecto estatístico domine todos os outros é muito real ou, por exemplo, várias dimensões triviais prevalecem sobre aquelas que são mais cruciais.

O RANKING DO CHE: UMA NOVA ABORDAGEM

O Centro Alemão para o Desenvolvimento do Ensino Superior é responsável por uma nova abordagem para o *ranking* acadêmico, o *ranking* CHE (DAAD, 2007). Começou com a coleta de dados de todas as IES na Alemanha e, atualmente, inclui a Suíça e a Áustria, enquanto a Holanda e a Bélgica estão se preparando para participar e outros países também estão muito interessados. Esse *ranking* foi criado com o objetivo principal de informar os alunos que desejam inscrever-se no ensino superior ou gostariam de mudar para outra instituição, e de fornecer informações a todos os interessados que querem saber como as IES estão saindo-se em relação às outras. O *ranking* CHE é diferente dos outros *rankings* porque não tem uma pontuação geral. Justifica sua escolha argumentando que não existe uma “melhor instituição de ensino superior” e que “as diferenças mínimas produzidas por flutuações aleatórias podem ser mal interpretadas como diferenças reais” (DAAD, 2007, s/p). Portanto, em vez das posições tradicionais de classificação, decidiu-se oferecer uma classificação multidimensional e sempre especificamente sobre diferentes áreas de estudo. Os resultados não são apresentados em “posições da liga”, mas em grupos da liga. Neste ponto, existem três grupos diferentes, respectivamente o grupo superior, o grupo intermediário e o grupo inferior. Esta abordagem garante que os grupos superior e inferior se desviem para uma extensão estatisticamente significativa da média aritmética (DAAD, 2007). Os indicadores usados na metodologia de classificação CHE são exibidos na Tabela 4.

Tabela 4 – Os indicadores do *ranking* CHE

Critério	Descrição
Mercado de Trabalho e Orientação de Carreira	A transição para o mercado de trabalho e a orientação de carreira dos estudos acadêmicos são pontos de orientação importantes
Equipamento	CHE examinou a qualidade do equipamento.
Pesquisa	Determina-se quanto financiamento de terceiros está disponível, onde a maioria dos diplomas de doutorado é executada e publicada e quantas patentes foram submetidas.
Pareceres gerais	Os futuros colegas podem dar sua opinião sobre o estado das condições do estudo. Os professores também são solicitados a nomear instituições de ensino superior para sua disciplina.

Tabela 4 – *Continuação...*

Critério	Descrição
Orientação internacional	Onde são oferecidos os cursos de idiomas estrangeiros? Qual é a abrangência de variedade oferecida de idiomas estrangeiros?
Resultado do Estudo	A média de duração dos estudos e nota média em provas são examinadas entre outras coisas
Local do estudo e instituição de ensino superior	Uma pergunta importante para os futuros estudantes: onde me sinto mais confortável?
Estudantes	O tamanho da área de estudos e a combinação do corpo discente também podem desempenhar um papel decisivo na seleção de uma instituição de ensino superior.
Estudos Acadêmicos e Ensino	Os estudantes de primeiro ano estão interessados na opinião dos professores e estudantes do corpo docente.

Fonte: (DAAD, 2007).

Além disso, o CHE permite que os alunos escolham os critérios que consideram mais importantes e decidam os pesos para cada um deles. Por isso, permite que as partes interessadas comparem a instituição de ensino superior de acordo com seus próprios interesses. O CHE faz isso através de um banco de dados interativo ativado pela web. A maneira como as informações são apresentadas aos consumidores pode ser um mecanismo útil para diminuir os erros de classificação. É por isso que o *ranking* CHE decidiu não criar tabelas de classificação, mas diferenciar os resultados de acordo com os critérios utilizados. Assim, as universidades ainda podem ser comparadas umas com as outras, mas, para evitar conclusões erradas, não há posição de destaque.

RUMO A UMA ABORDAGEM DE CLASSIFICAÇÃO PORTUGUESA

O setor de ensino superior português está passando por uma fase de transição e está enfrentando mudanças profundas no sistema organizacional. A Declaração de Bolonha, assinada por representantes da maioria dos países europeus em 1999, é uma das principais razões para esse processo de mudança. No entanto, as principais questões em discussão não terminam no processo de Bolonha, e as IES estão enfrentando muitas pressões de todas as partes interessadas. Os estudantes estão pagando altas mensalidades e, como resultado, estão exigindo mais das IES. É muito razoável dizer que eles estão começando a se comportar mais como clientes do que como estudantes. Os empregadores argumentam que pagam seus impostos e, conseqüentemente, exigem mais qualidade não só dos graduados, mas também das atividades de P&D sem o apoio das IES. Por outro lado, o governo português tem vindo a cortar fundos públicos ao longo dos últimos anos, o que

levou a um aumento da concorrência pelos recursos disponíveis entre as IES e exigiu mais prestação de contas por parte delas. Além disso, o governo também sentiu a necessidade de coletar informações sobre o desempenho das IES para saber onde alocar melhor os recursos públicos. A pressão das tabelas classificatórias internacionais também aumentou a competição entre as IES, que se sentem compelidas a ter um desempenho melhor do que seus pares em um ambiente muito competitivo.

Portanto, quando o XVII governo constitucional português assumiu o país, o desafio que teve de enfrentar foi enorme, mas foi também uma oportunidade única para reformar, reestruturar e melhorar todo o sector do ensino superior. Foi nesse contexto que o governo português, em 21 de novembro de 2005, solicitou uma avaliação internacional do ensino superior português. O objetivo era avaliar globalmente o sistema de ensino superior português e suas políticas e os processos atuais de acreditação, avaliação e garantia de qualidade. Por essa razão, o governo aspirava a uma avaliação independente não só do ensino superior, mas também da organização que avalia as IES, o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). Esse conjunto de avaliações ocorreu independentemente das avaliações nacionais em andamento. A avaliação internacional contou com o contributo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior – tradução nossa), da *European University Association* (EUA) e, finalmente, da Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE). Todas estas instituições têm competências únicas na avaliação de sistemas e IES, o que permite aos decisores políticos lançar novas ideias para o sistema português, com o objetivo principal de melhorá-lo e modernizá-lo. Esse grupo de estudos fez uma avaliação do sistema de ensino superior português e isso foi crucial para o futuro do setor.

O relatório da OCDE (2006) sobre o ensino superior em Portugal revela que o sector do ensino superior não está a atingir os níveis exigidos e que o fraco desempenho da economia portuguesa está diretamente relacionado ao insucesso das políticas de aumento dos níveis de escolaridade da população. Além disso, o relatório afirma ainda que a relação entre a indústria portuguesa e as IES é muito fraca. Um grande número de empresas portuguesas continua especializado na produção de produtos tradicionais intensivos em mão-de-obra e de baixo valor agregado, mas esses mercados se perdem para novos países da UE, África ou Ásia. É também evidente que a produtividade dos trabalhadores portugueses é muito baixa, metade da dos Estados Unidos da América, e com elevados níveis de participação da população ativa com níveis de educação mais baixos. Os números são facilmente explicados pela dificuldade das empresas portuguesas de se adaptarem às novas

tecnologias, inovarem e comercializarem seus produtos noutros mercados. A maioria dos especialistas defende que a única forma de as empresas portuguesas aumentarem seus níveis de tecnologia e inovação é com níveis de ensino mais elevados. Portugal tem necessidade urgente de investir mais em recursos humanos e, conseqüentemente, no sector do ensino superior. As recomendações do relatório da OCDE (2006) incluíram uma profunda reforma de todo o sistema, com o objetivo principal de aumentar a autonomia, responsabilidade, desempenho e competitividade das IES portuguesas.

O relatório da ENQA (2006) sobre o sistema de garantia de qualidade português também defendeu profundas transformações e reformas nos processos de avaliação. O painel do ENQA informou que o sistema português não só tinha uma independência limitada no processo de avaliação, mas também que sofria de níveis de ineficiência e inconsistência e da total falta de conseqüências ou procedimentos de acompanhamento. Por conseguinte, a principal conclusão foi a de que Portugal necessita urgentemente de criar um novo sistema de acreditação, baseado no estabelecimento de uma agência nacional forte e independente, com o poder de avaliação e acreditação. As conclusões e as recomendações das avaliações internacionais do ensino superior português foram o ponto de partida para a reforma institucional do ensino superior realizada pelo governo português. Em novembro de 2007, o governo publicou uma nova lei criando a nova Agência de Avaliação e Credenciamento para o Ensino Superior. Na altura, a lei causou alguma discussão dentro da sociedade portuguesa, especialmente devido à perda do poder de acreditação de algumas associações profissionais. No entanto, no início de agosto, o governo já havia publicado uma lei (PORTUGAL, 2007) definindo os novos critérios de avaliação das IES a serem realizadas pela agência. Nessa lei, há um ponto específico, o artigo 22, que afirma poderem os resultados da avaliação estar presentes na forma de *rankings*. Embora os *rankings* acadêmicos estejam sempre associados a alguns erros, eles podem fornecer informações úteis sobre o desempenho das IES. Um *ranking* acadêmico poderia ter um efeito positivo no setor de ensino superior português, não apenas porque forneceria mais informações aos interessados, mas também porque aumentaria a competição entre as IES. Além disso, a discussão e a controvérsia engendradas sobre o *ranking* acadêmico das universidades poderiam ter um impacto positivo no desempenho de todo o setor, já que, como se sabe, as políticas de “*name and shame*” (nomeie e envergonhe) costumam ter um efeito positivo nas instituições públicas.

Das diferentes abordagens usadas pelos *rankings* THES (2007) e de Xangai (ARWU, 2007), ambos têm pontos fortes e fracos. No entanto, podem ser muito úteis para uma nova abordagem para classificar as IES portuguesas, tendo em conta o contexto português. Parece que o *ranking* de Xangai é mais confiável do que o *ranking* THES, porque não é baseado na revisão por pares, geralmente associada a alguns erros. É importante que o futuro modelo português evite a revisão por pares, e a metodologia deve ser enraizada apenas em indicadores confiáveis.

As atividades de P&D são sempre cruciais para medir ou avaliar o desempenho das universidades. No entanto, eles não são o único objetivo de uma instituição, e outros indicadores devem contribuir para o peso da posição da classificação. É óbvio que o *ranking* de Xangai atribui um peso excessivo à pesquisa. Os indicadores para avaliar as atividades de P&D no *ranking* de Xangai destinam-se a avaliar a pesquisa de classe mundial e não são os mais adequados para avaliar as universidades portuguesas. Portanto, um *ranking* português deve sempre incluir indicadores de pesquisa, mas não prêmios Nobel ou medalhas Field. As atividades de P&D devem ser avaliadas com base nas publicações em periódicos internacionais de revisão por pares. No entanto, para que o sistema seja mais justo, deve-se encontrar uma maneira de ponderar os diferentes artigos, como, por exemplo, os fatores de impacto dos periódicos. Além disso, o *ranking* de Xangai mede os resultados da pesquisa em termos absolutos e não dá atenção suficiente à produção *per capita*. Na abordagem portuguesa, é importante medir os resultados da pesquisa *per capita*; caso contrário, não é uma classificação justa, porque as instituições maiores sempre terão um desempenho melhor.

Uma grande vantagem do *ranking* THES em comparação com o *ranking* de Xangai é que ele leva em consideração a qualidade do ensino, que também é um aspecto importante da missão das universidades. O THES avalia a qualidade do ensino utilizando a relação aluno/professor, pois normalmente as classes com menor tamanho proporcionam melhores relações com os professores e a qualidade do ensino. Contudo, não basta ter apenas um indicador para medir a qualidade do ensino, mais indicadores devem ser utilizados para a metodologia do *ranking* português. Portanto, as taxas de abandono dos alunos também devem ser incluídas para se avaliar a qualidade do ensino.

O *ranking* de Xangai tem uma grande desvantagem quando comparado com o THES. Não considera a internacionalização das IES, respectivamente seus alunos e funcionários, e não inclui a “opinião” do mercado de trabalho. No contexto do ensino superior português, ambos os indicadores são importantes e devem ser incluídos na metodologia de *ranking*. Num ambiente de globalização, as universidades portuguesas precisam atrair os melhores alunos e funcionários não só de Portugal, mas também sobretudo do estrangeiro. O elevado nível de desemprego

e os baixos níveis de educação em Portugal são as principais preocupações da população, e o papel das IES para produzir graduados altamente qualificados e aumentar a economia do país é mais importante do que nunca. Assim, o mercado de trabalho deve sempre ser incluído na pontuação final de uma universidade, mas, diferentemente do *ranking* THES, o indicador não deve se basear em pesquisas. Os indicadores escolhidos para avaliar o mercado de trabalho para os graduados de uma universidade são as taxas de emprego e o primeiro salário médio.

Atualmente, as IES portuguesas enfrentam muitos problemas financeiros, especialmente devido à diminuição dos fundos públicos. O governo espera que as universidades diversifiquem suas fontes de renda, fornecendo mais serviços à comunidade, como trabalhos de consultoria ou treinamento para as empresas, e aumentem as atividades de P&D. Nesse contexto, é importante garantir que as IES estejam atingindo esse objetivo. Portanto, a metodologia de classificação deve ter um indicador adicional, a porcentagem de renda de fontes privadas. A Tabela 5 descreve os indicadores de desempenho propostos para o *ranking* do ensino superior português.

Tabela 5 – Uma proposta de indicadores para o *ranking* Português.

Indicador	Objetivo
Publicações de Pesquisa	Medem os resultados da pesquisa acadêmica e sua contribuição para o conhecimento científico.
Proporção de funcionários estudantes	É um indicador de recurso de ensino, destacando a qualidade do ensino em uma instituição.
Taxa de desistência	Mede a capacidade de uma instituição corresponder às expectativas dos alunos e mantê-los no programa educacional.
Porcentagem de estudantes internacionais	Mede a capacidade da instituição de recrutar os melhores estudantes no exterior.
Porcentagem de funcionários internacionais	Mede a capacidade da instituição de buscar os melhores funcionários.
Taxa de emprego	Mede a aceitação dos graduados no mercado de trabalho.
Média do Primeiro Salário	Mede o reconhecimento dos empregadores de que as instituições estão produzindo graduados altamente qualificados.
Porcentagem de renda de fontes privadas	Mede a capacidade da instituição para atrair investimentos privados e também é uma medida indireta das atividades de pesquisa.

Fonte: Construído pelos autores.

A discussão sobre a criação de um *ranking* para as IES portuguesas não termina na definição de indicadores. Existem três questões principais que devem ser esclarecidas.

A primeira está relacionada à atribuição de pesos e à apresentação de resultados. A definição do peso é, por si só, um julgamento de valor que difere de acordo com quem está olhando para as IES. Portanto, a metodologia CHE é uma boa alternativa aos *rankings* tradicionais. O governo poderia definir os pesos para os indicadores de classificação, mas deve sempre permitir que as partes interessadas ponderem os indicadores e tirem suas próprias conclusões sobre o desempenho das IES. A apresentação da posição da instituição também é importante, e o governo português pode optar por uma “posição na liga” ou por diferentes grupos, como o *ranking* do CHE. Como o setor de ensino superior português é relativamente pequeno, classificar as IES por grupos diferentes não faz muito sentido, e a apresentação pela “posição na liga” pode ser mais positiva para a competitividade das IES. Como as IES são muito diferentes umas das outras, recomenda-se que os resultados sejam apresentados por diferentes áreas de estudo ou, ainda mais especificamente, por departamento ou curso.

A segunda questão está relacionada à pergunta: “Quem deve realizar o *ranking* português?” A resposta a essa pergunta não é fácil nem consensual. No entanto, é a lei portuguesa que afirma que as IES devem ser classificadas, que a entidade que deve realizar a classificação deve ser pública e acima de qualquer suspeita (BERNARDINO; MARQUES, 2009). O governo português reformou o sistema de garantia de qualidade, e uma nova agência terá todos os poderes de avaliação e acreditação das IES portuguesas. A nova agência é uma alternativa para realizar o *ranking*, mas, em nossa opinião, há um conflito de interesses; então, uma entidade pública diferente deve realizar o *ranking*, em cooperação com a nova agência. A nossa sugestão é que o Instituto Nacional de Estatística (INE) seja a entidade mais adequada para realizar o *ranking* nacional. O INE é reconhecido nacionalmente por produzir informação estatística válida, fiável e de qualidade sobre o desempenho de diferentes setores da sociedade portuguesa. Os procedimentos do INE são consistentes com os padrões internacionais de qualidade e o instituto é reconhecido pela sua transparência e independência.

A terceira questão diz respeito ao modo como os dados podem ser reunidos para os indicadores de desempenho e, portanto, para o cálculo da classificação. De fato, com alguns dos indicadores de desempenho, como a taxa de emprego ou o primeiro salário pode não ser fácil lidar. No entanto, acreditamos que a universidade deve manter-se mais próxima da carreira de seus alunos e que deva manter um banco de dados atualizado, referente ao caminho que seus ex-alunos seguem, um ou dois anos depois de saírem da universidade. Só assim as universidades podem entender as necessidades do mercado e de seus alunos e a adaptar-se a elas. O esforço de coletar dados e manter o banco de dados é recompensador e rapidamente recuperado.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Os *rankings* acadêmicos são muito controversos, em parte porque não há consenso sobre qual é a qualidade de uma instituição de ensino superior, mas, também, porque não há acordo sobre se a qualidade de uma escola ou programa pode ser quantificada. No entanto, os *rankings* estão aqui para ficar e a falta de outros métodos públicos atraentes para comparar as IES irá incluí-los no cenário educacional por muitos anos, ou, talvez, para sempre.

Será muito complicado desenvolver uma metodologia de classificação universal capaz de fornecer dados de desempenho comparáveis, confiáveis e internacionais sobre as IES. No entanto, se os produtores de *rankings* seguirem algumas recomendações básicas, tanto as informações quanto as conclusões serão mais confiáveis. A seleção dos indicadores e a atribuição de pesos são um dos aspectos mais importantes da metodologia de classificação. Eles devem ter base científica, confiabilidade e validade. A coleta de dados deve ser coerente, pública e transparente para evitar erros estatísticos. A atribuição de pesos deve aparecer a partir das conclusões da análise extensiva da contribuição de cada indicador para o desempenho da instituição. O setor de ensino superior está sempre respondendo às necessidades da sociedade, e os sistemas de classificação devem seguir suas mudanças. Portanto, os procedimentos de avaliação devem ser dinâmicos e capazes de mudar quando o setor ou a sociedade assim o exigirem, o que inclui os indicadores e os pesos.

Alguns especialistas argumentam que os *rankings* comparam IES que não podem ser comparáveis, porque têm diferentes missões e contextos. Assim, todo sistema de classificação deve indicar claramente o objetivo da medição e identificar com precisão o público abordado. Dessa forma, podemos melhorar algumas abordagens para avaliar o desempenho das IES, que por vezes são inadequadas e, com algumas mudanças, se transformam em ferramentas úteis para os alunos e outras partes interessadas.

Um *ranking* acadêmico seria importante para impulsionar a competição entre as IES portuguesas. É essencial que os indicadores utilizados pelo *ranking* português reflitam os requisitos dos *stakeholders* das IES e, sobretudo, que produzam informações válidas sobre o desempenho das IES, de forma a melhorá-las continuamente.

REFERÊNCIAS

ARWU, **Academic Ranking of World Universities**, Shanghai, 2007.

BERNARDINO, P.; MARQUES, R. C. Academic rankings: an approach to rank portuguese universities. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 29-48, 2010.

BERNARDINO, P.; MARQUES, R. Comparison of regulatory models of higher education in Europe: the portuguese situation. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 53-70, 2009.

BOWDEN, R. Fantasy higher education: university and college league tables. **Quality in Higher Education**, London, v. 6, n. 1, p. 41-60, 2000.

CLARK, M. Some guidelines for academic quality rankings. **Higher Education in Europe**, London, v. 27, n. 4, p. 443-459, 2002.

DICHEV, I. News or noise?: estimating the noise in the US News University Rankings. **Research in Higher Education**, Dordrecht, v. 42, n. 3, p. 237-266, 2001.

DILL, D.; SOO, M. Academic quality, league tables, and public policy: a crossnational analysis of university ranking systems. **Higher Education**, Dordrecht, Netherlands, v. 49, n. 4, p. 495-533, 2005.

DYKE, V. **Twenty years of university report cards**. Higher Education in Europe, London, v. 30, n. 2, p. 103-125, 2005.

DAAD. German Centre for Higher Education Development. **CHE University Ranking 2009/10**: your gateway to the university ranking. Berlin, 2007. Available at: <<http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06543.en.html>>. Accessed: 15 June 2008.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). **Quality assurance of higher education in Portugal**. Helsinki, Finland: ENQA, 2006.

HARVEY, L. Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review. **Quality in Higher Education**, London, v. 14, n. 3, p. 187-208, 2008.

MARGINSON, S. Global university rankings: implications in general and for Australia. **Journal of Higher Education Policy and Management**, London, v. 29, n. 2, p. 131-142, 2007.

MARGINSON, S.; VAN DER WENDE, M. To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. **Journal of Studies in International Education**, Amsterdam, v. 11, n. 3/4, p. 306-329, 2007.

MEREDITH, M. Why do universities compete in the ratings game?: An empirical analysis of the effects of the US News and World Report **College Rankings**. **Research in Higher Education**, Dordrecht, v. 45, n. 5, p. 443-461, 2008.

MORRISON, H.; MAGENNIS, L.; CAREY, L. Performance indicators and league tables: a call for standards. **Higher Education Quarterly**, London, v. 49, n. 2, p. 128-145, 1995.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. **Reviews of national policies for education: tertiary educational in Portugal**. Paris: OCDE, 2006.

PORTUGAL. Lei No. 38, de 16 de Agosto de 2007. Aprova o quadro jurídico da avaliação da educação superior. **Legislação**, Lisboa, Portugal, 2007.

STELLA, A.; WOODHOUSE, D. **Ranking aof higher education institutions**. Melbourne: AUQA, 2006.

TAYLOR, P.; BRADDOCK, R. International university ranking systems and the idea of university excellence. **Journal of Higher Education Policy and Management**, London, v. 29, n. 3, p. 245-260, 2007.

THES, Times Higher Education Supplement. **World University Rankings 200**. London, 2007.

UNESCO-CEPES. **Berlin principles on rankings of higher education institutions**. Berlin, 2006.

RANKINGS ACADÉMICOS NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO TRANSNACIONAL EUROPEIA: UM OLHAR A PARTIR DA REALIDADE PORTUGUESA

Dora Ramos Fonseca

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as universidades europeias têm vindo a confrontar-se com sistemas avaliativos comparativos e emergido, gradualmente, o fenómeno dos *rankings*. Este artigo procura explorar algumas questões que enquadram o desenvolvimento de *rankings* das instituições de ensino superior, em Portugal. Para compreender a centralidade que os processos e mecanismos de avaliação têm, hoje, nas e sobre as organizações educativas em geral, e no ensino superior em particular, é necessário refletir sobre os processos no âmbito das políticas a nível global, mas, também, sobre o desenvolvimento das mesmas, no caso particular, de Portugal. Explorar o fenómeno atual dos *rankings* no ensino superior em Portugal requer, pois, uma contextualização histórica, política e económica. Neste artigo, embora de forma não suficientemente aprofundada tendo em conta a complexidade da temática, tentaremos explorar alguns aspetos que consideramos relevantes para o desenvolvimento de estudos futuros sobre esta matéria.

O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Em Portugal, e a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o ensino superior é dividido entre universitário e politécnico. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de outubro de 1986 (PORTUGAL, 1986) foi, posteriormente, alterada pela Lei n.º 115 de 19 de setembro de 1997 (PORTUGAL, 1997) e Lei n.º 49 de 30 de agosto de 2005 (PORTUGAL, 2005). As alterações feitas centram-se, essencialmente, ao nível do ensino superior e emergem da necessidade de fazer adequações, neste nível de ensino, decorrentes do cenário político e educacional europeu, especificamente do Processo de Bolonha. A lógica dual em que o ensino superior português foi construído (ensino universitário e politécnico), e que se mantém até os dias de hoje, trouxe muitas ambiguidades e tensões, aspetos que têm vindo a acentuar-se ao longo dos tempos. Tal como entende Grácio (1998), o ensino politécnico transporta, ao longo dos tempos, uma imagem de inferioridade em relação ao ensino universitário, tendo sido “um ensino definido

mais pela negativa, não tanto pelo que é, mas pelo que não é e que, no entanto, não parece longe de poder ser.” (GRÁCIO, 1998, p. 193). Na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, podemos perceber que os objetivos do ensino universitário e do ensino politécnico são diferentes:

O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber. [...]”. O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos. (PORTUGAL, 2005, p. 5122).

Há diferenças entre os dois subsistemas que têm vindo a ser marcadas no discurso político-normativo. Mas o plano do discurso pode não ser coincidente com o plano de ação. Apesar de ser referido, em termos político-legais, que estamos perante dois subsistemas com características muito distintas, a realidade no que diz respeito ao funcionamento e avaliação deixa muitas dúvidas.

Como referimos anteriormente, o retorno à valorização da educação enquanto motor de desenvolvimento económico dos diferentes países da Europa veio contribuir para o reforço de um discurso de formação rápida, mais eficiente e eficaz e com padrões de referência globais/gerais. A necessidade da formação ao longo da vida, a ligação ao mundo do trabalho a referenciais comuns, que permitam aos estudantes movimentarem-se no espaço europeu, trazem uma nova lógica de conceção e funcionamento para o ensino superior desencadeando transformações nos dois subsistemas do ensino. Esse período de transições revela que ambos os subsistemas se encontram num espaço de indefinição identitária no que se refere a aspetos ligados à conceção, organização e missão. Digamos que existe uma grande ambiguidade e perda de identidades que, aparentemente, estavam definidas.

Hoje, podemos identificar a necessidade que a universidade tem de: i) estabelecer ligação com a realidade em que atua; ii) desenvolver projetos em parceria com outras organizações; iii) promover um ensino voltado mais para a prática; iv) reduzir o tempo dedicado à exploração teórica e favorecer a ligação entre a teoria/prática; v) promover a transferibilidade de conhecimento para as organizações do meio local. Pretende-se que a universidade tenha uma crescente intervenção e ligação com a prática e o local, com o mundo empresarial e com uma aposta visível na formação rápida e de dimensão técnica muito ligada ao mundo do trabalho. Por sua vez, as instituições de ensino superior politécnico têm apostado muito na investigação, nas parcerias internacionais e ministrado cursos idênticos aos alocados às universidades (planos curriculares semelhantes e o mesmo tempo de duração). Assistimos a uma movimentação de ambos os subsistemas no sentido em que os espaços de ocupação não são claros.

Para além desta divisão, o ensino superior, em Portugal pode ser público ou privado. No caso do ensino superior público, podemos encontrar, hoje, diferentes realidades organizacionais: as universidades tuteladas apenas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), as fundações e o ensino politécnico. As universidades tuteladas apenas pelo MEC são cerca de doze. As fundações (no que diz respeito ao ensino superior) integram três instituições: a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). O ensino politécnico público tutelado pelo MEC integra cerca de vinte instituições. O ensino superior público integra, ainda, sete organizações tuteladas por outros Ministérios do Estado. No caso do ensino superior privado existem cerca de setenta instituições: universidades e instituições de ensino politécnico. Em 2018, frequentavam o ensino superior público 308.499 estudantes sendo 195.199 no ensino universitário e 113.290 no ensino politécnico. No ensino superior privado estavam matriculados 64.244 estudantes.

AS ENTIDADES SUPRANACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES DA EUROPA

A partir da década de 80, a valorização do mercado começa a surgir mais claramente e com grande influência no(s) sistema(s) político(s) o que viria, de forma crescente, a marcar várias dimensões da sociedade no plano social, económico e, especialmente, educacional. O *endousamento* do mercado teve forte impacto sobre vários níveis da esfera social, tendo grande responsabilidade na mudança de paradigma das políticas públicas nos diferentes países da Europa. A educação passa a ser assumida nos discursos de entidades supranacionais reguladoras como um importante instrumento de desenvolvimento económico, revelando-se uma *hipervalorização* da sua função de desenvolvimento do capital humano em prol das lógicas mercantis, o que acentua a instrumentalização e subalternização da educação à esfera económica, como assinalam vários investigadores (LIMA; AFONSO, 2002; LIMA, 2005; ESTEVÃO, 2012) da área da administração educacional. A esfera económica acaba por impor as regras e por posicionar os vários Estados como parceiros para desenvolver as ações que pretendem contribuir para o alcance de metas predefinidas globalmente e difundidas por várias entidades transnacionais ao nível da educação. Como entende Estevão (2012), o Estado reconfigura-se e alia-se às forças do mercado. Existem constantes movimentos reguladores que, por meio das políticas, alteram a forma e as funções internas dos próprios Estados, que permanecem fortemente ligados e muito dependentes de decisões externas. Relembramos Ball (2012) quando explica que nessas lógicas participam as redes de influência e que desenvolvem estratégias para responderem às demandas globais.

A agenda globalmente estruturada (DALE, 2004) acaba por envolver os diferentes atores, nos vários países, que traduzem para as suas realidades os princípios e recomendações, acabando por existir, em alguns momentos, a diluição de fronteiras entre o local e o global. O Estado vai modificando o seu papel com as diferentes estruturas sociais e educativas deixando, gradualmente, a sua função de protetor para assumir um papel de regulador / fiscalizador.

A avaliação das organizações, em geral, e das organizações educativas, em particular, torna-se um instrumento importante de controlo e de regulação. Como a maioria das organizações regidas agora por “novos” princípios à escala global, as instituições de ensino superior vão, também, crescentemente, sendo reguladas pela via do mercado e controladas por múltiplos mecanismos de avaliação.

A tomada de decisão nas instituições de ensino superior não está livre de pressões económicas e, por conseguinte, entendemos que existe alguma desmobilização política colocando em causa o importante papel emancipatório das instituições de ensino superior. Relembramos Crouch (2004) referindo-se ao período atual que ele designa por pós-democracia, quando nos diz que as instituições democráticas formais podem existir, mas com desmobilização política, o que, segundo o autor, favorece o desenvolvimento do capitalismo e de formas de promoção do mercado, incluindo o mercado educacional.

As instituições de ensino superior, na Europa, foram sendo pressionadas para formarem, rapidamente, recursos humanos de preferência com ligação ao mercado de trabalho e com transferência rápida de conhecimento para os vários setores considerados prioritários. Essa aceleração imprimida às instituições de ensino superior acaba por ter impactos fortes na qualidade da ação investigativa e no desenvolvimento do conhecimento, pois os princípios da eficácia, da rentabilidade imediata e da produtividade não parecem ser compatíveis com o desenvolvimento da ciência nas suas diferentes áreas.

As lógicas da produtividade na ciência trouxeram ainda hierarquias no próprio conhecimento, valorização da componente tecnicista em detrimento da faceta interpretativa e sócio-crítica e o acentuar de culturas de trabalho mais individualistas do que colaborativas sob o signo da competitividade. Vários investigadores (TEODORO, 2003; LIMA, 2005; PARASKEVA, 2011), em Portugal, têm vindo a alertar para os perigos que as regulações fortes de entidades supranacionais (e os mecanismos que desenvolvem) produzem junto das organizações e atores que nelas desempenham as suas funções. Os processos políticos não se desenvolvem de forma neutra, mas são, antes, o resultado de forças, movimentos e tensões de grupos e interesses distintos. Na esteira de Teodoro, consideramos que a política não é apenas uma resposta direta aos interesses dominantes, mas “o resultado,

sempre provisório, de um processo de negociação assimétrico entre grupos e forças económicas, políticas e sociais potencialmente conflituais.” (TEODORO, 2003, p. 15).

São várias as organizações de natureza intergovernamental que têm vindo a contribuir para a construção de uma agenda global que acaba por ditar as regras e o caminho a seguir para todos os países em matéria educacional. Estas têm vindo a desenvolver um trabalho alinhado aos novos princípios políticos que regem o tempo da pós-democracia (CROUCH, 2004). A exemplo, temos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na área da educação, ciência e cultura, o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) nas finanças e desenvolvimento e, ainda, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), voltada ao planeamento da cooperação económica em espaços geográficos previamente definidos.

De uma forma cada vez mais clara, os diferentes Estados-membros da União Europeia (UE) têm vindo a apostar na internacionalização e na partilha de um referencial comum em vários domínios. Esta reconfiguração geopolítica leva a que alguns países se constituam como centrais no plano das decisões e, outros, numa situação periférica em relação aos anteriores. Estes, os países periféricos, tornaram-se, pois, dependentes da legitimação e da assistência de entidades supranacionais para a formulação das suas políticas educacionais e programas de intervenção. Como entende Teodoro:

O esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, a acção reformadora no campo de educação esteve no centro das inúmeras iniciativas [...] realizadas por todas essas organizações internacionais, permitindo criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas (TEODORO, 2003, p. 31).

Temos acompanhado vários estudos e relatórios promovidos por essas macro organizações e, em especial, a OCDE e que são divulgados à escala mundial, através de inúmeros mecanismos, pelas diferentes redes de comunicação. No caso de Portugal, importa perceber que este processo já está em curso de forma visível desde a década de 70. O Plano Marshall (*European Recovery Program*) é um exemplo. A criação da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) na Conferência de Paris no ano de 1948 acaba por contribuir, fortemente, para o desenvolvimento do ideário do protagonismo da educação e da sua efetiva ligação ao desenvolvimento económico. Os próprios financiamentos a vários países europeus, incluindo Portugal, acabariam por trazer grandes investimentos e,

consequentemente, modificações positivas no plano da educação, mas, também, um vínculo que, a partir daí, iria condicionar muito a liberdade da ação na tomada de decisão em matéria de políticas educacionais.

A supervisão, a prestação de contas e o controlo das ações desenvolvidas nos diferentes países parecia ser um aspeto incontornável. Era necessário perceber se os investimentos feitos estavam a dar os resultados expectáveis. É, portanto, a revalorização da teoria do capital humano que acaba por fundamentar o desenvolvimento de instrumentos de avaliação em larga escala pela própria OCDE. A assunção da educação como um valor económico no panorama europeu leva à necessidade de desenvolver estudos que permitam perceber de como os programas educacionais estão a ser aplicados. Tornara-se necessário perceber qual a posição que determinados países ocupavam em relação aos que eram considerados os mais evoluídos no panorama educacional. No caso de Portugal, essa realidade foi cada vez mais observável. Seguindo Teodoro (2003, p. 40-41) verificamos que “ao quebrar o isolamento de Portugal e ao obrigar à elaboração regular de relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa” era visível “a distância a que o país se encontrava de outros seus parceiros”.

Na época a que nos reportamos, a OCDE representava a instituição de excelência de regulação internacional no que diz respeito às recomendações para as políticas educacionais. O período revolucionário (1974) trouxe outras realidades sociais e as questões emancipatórias voltam a ter um peso significativo. Com essas alterações de ideais na sociedade portuguesa, é a UNESCO que aparece como a entidade que mais parece responder aos “novos” interesses da sociedade. As equipas de análise da situação educacional do país apontavam para outro tipo de preocupações, nomeadamente a necessidade de um projeto educativo para o país de natureza mais global, integrado e coerente ao longo do tempo, invocando a importância de uma educação permanente, em especial para as classes consideradas mais desfavorecidas e com menos oportunidades. Recorde-se que a sociedade portuguesa era marcada na época por fortes assimetrias.

Mas no período pós-revolucionário surgem outros aspetos que teriam que ser resolvidos, em especial, o financiamento para a necessária modernização das estruturas básicas em vários níveis, incluindo as educacionais. O Banco Mundial passa a ser a entidade supranacional que assume o protagonismo, na medida em que passa a assumir funções de consultoria e financiamento (STOER, 1986). Prestando apoio financeiro a Portugal, considerado na época um país com grandes dificuldades de sustentabilidade em vários níveis, o Banco Mundial legitima as novas orientações educacionais. Numa perspetiva de retorno rápido do investimento na educação/ ensino superior, o Banco Mundial propôs uma reforma que criava o ensino superior de curta duração, de caráter técnico (STOER, 1982; TEODORO, 2003).

O ensino politécnico viria a emergir, em Portugal, a partir de grandes financiamentos do Banco Mundial. Stoer (2001) destaca que o financiamento leva ao desenvolvimento de um modelo de ensino baseado no que o autor considera a teoria técnico-funcional. A educação é perspectivada numa visão economicista. A década de 80 reservava o regresso da OCDE à cena da intervenção mais direta na medida em que a sua influência volta a fazer-se sentir em Portugal. A partir dessa época a OCDE viria assumir um lugar de destaque na influência das políticas educacionais nos diferentes países da Europa.

As regulações supranacionais deixaram marcas positivas importantes na transformação do sistema educativo português, mas, também, desenvolveu, em simultâneo, certa subordinação e instrumentalização da educação à esfera económica. Os processos regulatórios no campo educacional das entidades externas sobre o(s) Estado(s) na comunidade europeia são, pois, fruto, entre outros aspetos, de negociações económicas. Ainda a propósito das regulações supranacionais sobre os países da Europa e das suas influências nas alterações sociais e económicas, o Tratado de Maastricht, de 1992, é um marco importante, pois trouxe um novo conceito que é a “cidadania europeia” e, que na prática, concedia a qualquer pessoa que tivesse nacionalidade de um dos

Estados-membros o direito à livre circulação entre os diferentes países. A Declaração de Sorbonne, de 25 de maio de 1998 (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998) ao criar o Espaço Europeu de Ensino Superior dava centralidade ao espaço universitário para as mudanças necessárias. Era necessário que o ensino superior contribuísse para as novas exigências da sociedade e, especialmente, para o desenvolvimento tecnológico e científico da Europa. Entendia-se que a adaptação do ensino superior às mudanças contemporâneas traria mais competitividade, possibilidades de comparabilidade entre o serviço das instituições e mais oportunidades de emprego para os cidadãos dos diferentes Estados-membros da UE (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

O Processo de Bolonha trouxe alterações significativas ao ensino superior europeu. As palavras-chave centrais desse processo são: a competitividade, a mobilidade e a empregabilidade. Para a competitividade seria necessário apostar na atratividade (na Europa e no Mundo), na qualidade (que requeria a revisão e adequação dos cursos, inclusive da sua duração) e em programas transnacionais (com diplomas que assegurassem a certificação em conhecimentos e competências comuns no espaço europeu). Em relação à mobilidade, ela teria que ser interna e externa prevendo o reconhecimento de créditos pela instituição de origem; teria que permitir a comparabilidade de estruturas educativas em matéria de créditos europeus (ECTS), graus e ciclos. No que respeita à empregabilidade, o ensino

superior deveria desenvolver um trabalho de adaptação ao mercado de trabalho e, ainda, submeterem-se a processos de avaliação interna e externa (ANTUNES, 2006).

O ensino superior passa a ser assumido como um espaço de todos e para todos deixando a sua função mais elitista e passando a ser encarado numa perspetiva de modelo universitário universal /global (MORA, 2001), pretendendo atrair “a vasta maioria da população, e tornando-se global, isto é, ligada às outras organizações em todo o mundo, competindo pelos estudantes, pela equipe de ensino e oferecendo os seus serviços no mercado global” (MORA, 2001, p. 100). Os diferentes países que integravam a UE foram, pois, percorrendo o caminho previamente definido tentando a uniformização dos processos atrás referidos no sentido de cumprir os objetivos traçados.

Alterações significativas começam a ser percecionadas no que diz respeito à forma como se desenvolvem os trabalhos de investigação, como se estabelecem parcerias e redes, como se aposta na internacionalização e na publicitação do trabalho desenvolvido para a captação de novos públicos. Assim, a ideia será transformar o espaço do ensino superior como o motor de desenvolvimento da Europa do Conhecimento (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). Será ainda importante assinalar que este processo não foi simples e que foi marcado pela sua problematização em vários fóruns e tensões e entre distintas estruturas. Emerge de instâncias políticas, mas o espaço de debate é depois alargado aos atores do ensino superior dos diferentes Estados-membros da UE. Colocava-se em discussão a questão da dicotomia entre autonomia/competitividade das instituições de ensino superior na Europa.

Hortale e Mora (2004) referem que as universidades destacavam a necessidade de maior liberdade de ação a vários níveis para fazer face aos desafios da competitividade que se aproximava. Estavam, pois, criadas as condições para o desenvolvimento da competitividade no espaço europeu. Seixas (2001) entendia que havia novas preocupações com a formação dos cidadãos e com outros padrões ao nível da investigação:

O papel do ensino superior é, por conseguinte, crucial. Não só se exige uma maior eficiência dos sistemas na formação dos trabalhadores altamente qualificados, mas também na componente de investigação e desenvolvimento. Exige-se do ensino superior a descoberta de novos produtos e processos necessários para manter a posição nacional na economia mundial (SEIXAS, 2001, p. 213).

Essas demandas acabam por mudar o panorama no funcionamento das instituições de ensino superior em Portugal pois o seu papel fundamental passa a ser a sua ligação direta ao mundo do mercado. A uniformização de procedimentos e os mesmos referenciais ganham destaque, bem como os mecanismos de controlo através de instrumentos de avaliação em função de uma matriz comum com indicadores padronizados de desempenho das instituições/atores.

As instituições de ensino superior em Portugal, numa ação predominantemente de execução, vão acomodando essas alterações e integrando as novas lógicas de ação em consonância com o quadro político dominante. A agenda globalmente pensada e estruturada para a educação traz algumas tensões entre o global e o local e uma valorização da uniformização em detrimento da diversidade. Vários investigadores (ANTUNES 2005; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; MORGADO, 2009; ROBERTSON, 2009; SOUSA, 2011; CABRITO, 2011; PARASKEVA, 2011), que, interessados por estudar fenómenos de regulação e, concretamente, o Processo de Bolonha, assinalam os impactos na autonomia da gestão curricular do ensino superior, na crescente dependência e controlo de entidades externas e na passagem crescente para uma visão mais utilitarista do conhecimento.

Como entende Antunes (2006) a UE veio a revelar-se *locus* supranacional de definição de políticas educacionais, para o ensino superior, de carácter transnacional. Conforme já foi observado, trata-se de algo sem precedentes: da produção de uma “política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário. As instituições de ensino superior português começam a movimentar-se lentamente para a nova realidade do mundo competitivo do ensino superior que, em outros países da Europa, já era mais significativo. Os fenómenos de alteração demográfica de Portugal (diminuição da taxa de natalidade) e os processos migratórios nos países da Europa, bem como a dinamização de circuitos de estudantes entre países (programas de mobilidade) vêm contribuir para que as universidades portuguesas, gradualmente, integrem nas suas práticas de gestão, lógicas consideradas mais gestionárias. No mercado mais global do ensino superior em que os estudantes dos diferentes Estados-membros da UE podem frequentar qualquer instituição de ensino superior, a competitividade entre as organizações educativas acentua-se. Como entendem Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 10), o

Sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação, dimensão europeia - revelam-se indispensáveis não apenas face à ideia de convergência e de sistema europeu, mas também face aos mais centrais objetivos políticos: “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo”, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América, designadamente pela atração de estudantes de outros continentes, designadamente o asiático.

É necessário captar estudantes e, para isso, entram em curso estratégias de mercado. São necessários mecanismos que legitimem as escolhas dos estudantes em função da qualidade defendida. As reconfigurações no ensino superior dão lugar a um novo panorama bem complexo. Ball (2012) destaca que as instituições educativas assumem cada vez mais a perspectiva de ‘quase-mercado’, centrando-se no empreendedorismo e na publicitação dos seus ‘produtos’ para anteciparem e satisfazerem as expectativas e interesses dos clientes dos produtos educacionais.

A nova lógica europeia assente da união para uma forte competição com outras potências mundiais impõe aos diferentes países da UE um inevitável alinhamento com a política dominante. Contudo, essa realidade acentua a divisão entre os países centrais (dominantes) e os países periféricos (dominados) no espaço europeu. Ball (2012) assinala que estes processos ocorrem em arenas de negociação nas quais os conflitos e a competição são importantes. A ligação e alinhamento a políticas comuns impõem também mais regulações, tal como Robertson (2009, p. 418) entende, ao dizer que “Quanto mais forte é o vínculo de uma nação com a economia global, mais ela vai se sentir pressionada a ‘saltar na trilha’ da nova lógica que está sendo produzida”.

A educação superior, além de ser prioritária na sociedade de conhecimento, tornou-se uma mercadoria, para o que muito contribuiu o GATS (*General Agreement on Trade in Services* ou Acordo Geral sobre Comércio em Serviços). Portanto, a educação superior antes considerada um bem público, passou a ser considerada como um bem privado, à uma mercadoria “sujeita as regras do comércio” (DIAS, 2004). A circulação de profissionais entre as organizações de ensino superior na Europa promove a ‘competição pelos cérebros’ (*brain race*), pois as economias do conhecimento dos países membros da OCDE requerem pessoas altamente qualificadas. O desenvolvimento da agenda da avaliação da educação superior vai se processando nas várias escalas nacional, regional e global e sob a influência das instituições internacionais como forma de controlo dos produtos educacionais.

A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E A EMERGÊNCIA DOS *RANKINGS*: UMA VISÃO GLOBAL

É em 1994, com a Lei n.º 38 de 21 de novembro de 1994 (PORTUGAL, 1994), que surge a criação do Sistema Nacional de Avaliação. Posteriormente, em 1998, com o Decreto-Lei n.º 205 de 11 de julho de 1998 (PORTUGAL, 1998) é criado o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). O Processo de Bolonha vem também contribuir para alterações a este nível. Foi criada pelo Decreto-Lei n.º 369 de 05 de novembro de 2007 (PORTUGAL, 2007), a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A ideia era desenvolver uma

agência que possibilitasse que as instituições de ensino superior fossem conduzidas, através de um mecanismo de avaliação, a realizar procedimentos que permitissem a inserção de Portugal no Sistema Europeu de Garantia de Qualidade do Ensino Superior. Esta foi uma das grandes alterações no ensino superior português em matéria de avaliação e regulação do seu funcionamento. Como entendem Amaral e Magalhães (2010), esse tipo de avaliação traz o reforço do conceito de *stakeholders* no ensino superior.

Gradualmente, em Portugal os processos de avaliação do ensino superior vão sendo ancorados em modelos de gestão da qualidade e são recuperados discursos dominantes já existentes à escala global, a saber: i) a acreditação/avaliação; ii) os *rankings* internacionais de universidades; iii) uma prova para os estudantes da educação superior a nível global: o *Assesment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO), concebida pela OECD. Assistimos, pois, no espaço europeu, ao desenvolvimento de uma eventual “nova” fase da relação dos Estados com as instituições. O controlo passa a ser feito por agências que emergem de várias entidades de distintas áreas (universidades, entidades não governamentais, órgãos de comunicação social, empresas, entre outras) e que se dedicam, através da aplicação de instrumentos de avaliação, ao ranqueamento das instituições do ensino superior, fundamentando estas ações como uma mais-valia para a informação das comunidades em geral. Estamos perante uma conceção do tipo gerencialista e tecnocrática, tendência já visível para as outras organizações educativas na Europa e que se caracteriza pela valorização da sua componente externa e quantitativa, estandardizada salientando a meritocracia a partir da valorização e comparação de produtos finais pelas entidades externas. São, assim, inevitavelmente, desvalorizados os processos de avaliação feitos pelos próprios atores nas organizações onde exercem funções, que são considerados mais subjetivos dificultando a comparatividade.

É a avaliação feita por especialistas e por entidades externas que tem legitimidade para conferir a *qualidade* ou a ausência dela nas instituições de ensino superior em Portugal. Estas são, de resto, as determinações expressas no projeto do governo português para a criação da Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior (PORTUGAL, 2007, p. 3). Como entendem Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 19) existe uma

Administrativização da avaliação da educação superior, em boa parte induzido pelas perspectivas da *Gestão Política* e suas correspondentes exigências de medição e *Nova* comparação, de *benchmarking*, de *ratings* e de *rankings*, obtidos através de novos instrumentos de avaliação, auditoria, acreditação, fiscalização, típicos da atividade económica.

Também Antunes (2006, p. 88) se refere ao quadro regulatório emergente afirmando que ele se assenta

Numa trilogia de instrumentos direccionados para a prestação de serviços de educação através de fronteiras, reforçando o *estrato avaliativo* conexo: (i) sistemas de garantia de qualidade; (ii) reconhecimento de graus e períodos de estudos; e (iii) acreditação “ reforçando a mudança da relação do Estado com os processos de controlo das organizações [...] fica, assim, clara a mudança do papel do Estado (da autoridade política pública), reservando a responsabilidade em última instância e a autoridade sobre a *regulação*, mas transferindo o seu exercício e controlo directos para outras entidades ou actores (por exemplo, agências de avaliação, de certificação ou de acreditação).

Seguindo as ideias dos autores referenciados, o Estado, ao mudar de papel de Estado-regulador para Estado-supervisor, levou à necessidade da criação de instâncias de intermediação entre as instituições de ensino superior; é o Estado que desenvolve um primeiro nível de regulação com base na construção de relatórios ou outros artefactos desenvolvidos a partir de avaliações standardizadas numa lógica de prestação de contas (LIMA; AVEVEDO; CATANI, 2008). Esse pode ser o papel dos *rankings* que, já desenvolvidos em vários países do mundo, começam a despertar algum interesse em Portugal. Assim entende Barroso (2006, p. 63) quando explica, que do ponto de vista das regulações, o processo

É exatamente o papel das agências de avaliação externa e da produção de *rankings*, já à escala europeia, isto é, envolvendo processos de regulação de tipo transnacional, remetendo para o Estado funções de meta-regulação, assim o concebendo como um “regulador das regulações”.

Apesar de, em muitos países, a temática dos *rankings* educacionais ser alvo de estudos científicos mostrando-se a partir deles várias perspectivas, como Calderón e França (2018) referem no trabalho de mapeamento que fazem sobre a matéria no espaço iberoamericano, em Portugal, podemos considerar que ainda estamos a dar os primeiros passos na reflexão sobre esta realidade no nosso país, até porque a valorização de *rankings* pelas próprias universidades é relativamente recente comparativamente com outros países da Europa e do mundo.

As instituições de ensino superior portuguesas têm vindo a integrar nos seus discursos e nas suas estratégias de publicitação os seus posicionamentos na hierarquia nos vários *rankings* e essa prática é cada vez mais visível em todas as instituições. O argumento em prol das mais-valias da existência do *rankeamento* do ensino superior é que este mecanismo promove a competitividade e,

consequentemente, o desenvolvimento da qualidade institucional. Advoga-se que o *rankeamento* das instituições induz práticas de melhoria na gestão das instituições e atrai melhores professores, investigadores e estudantes.

Apesar de existir nas universidades portuguesas um discurso difundido, em vários canais, que problematiza a natureza dos *rankings*, seus efeitos, e que põe em causa os critérios (e sua congruência e fundamentação) pelos quais se orientam esses mecanismos, assistimos, gradualmente, à sua promoção e utilização no discurso de publicitação da universidade no panorama nacional. Na altura dos resultados dos *rankings*, podemos ver nas páginas *online* das instituições de ensino superior portuguesas, em grandes referências, a sua posição em relação às outras instituições portuguesas, europeias e mundiais. As pressões que os *rankings* exercem sobre as instituições, na medida em que as instituições são posicionadas tendo em conta o seu desempenho em várias dimensões, acaba por induzir internamente a valorização dessas mesmas dimensões bem como das “boas práticas” que conduzem, hipoteticamente, a esses resultados. É o caso da hipervalorização de publicações, da internacionalização, da transferência de conhecimento e de projetos financiados bem como da captação de professores/investigadores e estudantes considerados excelentes.

Para além dos problemas já identificados anteriormente como os critérios distintos dos vários *rankings* e não suficientemente fundamentados, a ambiguidade dos processos de avaliação e dos seus impactos quanto à tendência para a uniformização de procedimentos, alguns estudiosos destacam, ainda, que os *rankings* promovem a valorização de algumas áreas em relação a outras. Apesar da enumeração dos aspetos menos positivos do efeito dos *rankings*, todos os anos são amplamente divulgados os resultados do posicionamento, quer pelas próprias instituições de ensino superior, quer pelos meios de comunicação social. São as instituições públicas, talvez por constarem em posições interessantes que mais publicitam sendo visível uma certa competição entre as principais universidades portuguesas. Os *Rankings* aos quais se atribui mais prestígio, em Portugal, são: “Academic *Ranking* of World Universities (ARWU)” da responsabilidade da Shanghai *Ranking* Consultancy; o “THE - Times Higher Education World University *Rankings*” publicado pela Times Higher Education (THE) magazine; o “QS World University *Rankings*”, promovido pela consultora britânica Quacquarelli Symonds; o “Center for World University *Rankings* (CWUR)” e o novo *ranking* global U-Multirank, compilado e financiado pela Comissão Europeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos países é, francamente, perceptível o interesse pela realidade dos *rankings* educacionais. Em Portugal, como referimos anteriormente, o interesse revelado pelas instituições de ensino superior e comunidade em geral em relação ao *rankeamento* institucional é recente. Os *rankings* têm vindo a multiplicar-se e a especificar-se em diferentes secções da educação no ensino superior. Em alguns países as instituições de ensino superior são também hierarquizadas tendo em conta a avaliação produzida por entidades nacionais. Não é caso de Portugal. Não registamos nenhum *ranking* nacional.

As instituições de ensino superior portuguesas, independentemente da sua localização e natureza têm revelado que estão a intensificar os seus processos de publicitação dos seus serviços para “captação” de estudantes e utilizam as suas posições nos *rankings* mundiais para o efeito. É, também, notório o interesse crescente dos meios de comunicação social nessa matéria e o sensacionalismo em torno dela. As pressões sobre as organizações de ensino superior em geral têm aumentado, quer pela via da comunicação social que regista de forma “bombástica” descidas e subidas nas escalas apresentadas pelos múltiplos *rankings* tendo, talvez, implicações nas imagens das instituições, quer por entidades macroreguladoras como algumas publicações das revistas promotoras dos *rankings* (como é o caso da primeira edição mundial do “THE Impact Rankings”) e que vão aconselhando as instituições a cumprirem as metas de *Desenvolvimento Sustentável* propostas pelas organizações não-governamentais. Em Portugal são também já notórias essas pressões.

A disputa entre universidades portuguesas é, hoje, bastante perceptível pois a necessidade de captação de estudantes para a sustentabilidade organizacional é uma das preocupações mais reveladas. Por outro lado, a captação de financiamentos torna-se cada vez mais necessária para a criação de condições no mundo académico competitivo. O desinvestimento da maioria dos Estados no apoio financeiro fruto das políticas globais na Europa e, também, a alteração do seu papel derivando de uma lógica de protetor para a de avaliador/supervisor, leva a que as instituições de ensino superior tenham que competir por fontes de recursos. Para isso, são, de certa forma, obrigadas a entrar no jogo económico do mercado competitivo educacional e submeterem-se às lógicas avaliativas que têm entre outras funções, legitimar a gestão de recursos financeiros.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. **Implementation of higher education policies: a portuguese example**. 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F1-4020-3411-3_8,> Acesso em: 17 de jul. de 2019>.

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 47, p. 125-143, 2005.

ANTUNES, F. Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [on line], n. 75, Outubro, 2006, p.63-93. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/901>> Acesso em: 19 de jul. de 2019.

BALL, S. J. **Global education Inc.** new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BARROSO, J. *O estado e a educação*. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**. Lisboa: Educa, p. 43-70, 2006.

CABRITO, B. G. Ensino Superior em Portugal: incertezas e contradições. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 1-24, jan./jun., 2011.

CALDÉRON, A. I; FRANÇA, C. M. *Rankings* acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 448-466, jul., 2018.

CROUCH, C. **Coping with Post-Democracy**. Cambridge: Fabian Society, 2004.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma - cultura educacional mundial comum ou localizando uma - agenda globalmente estruturada para a educação?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE. 1998. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_da_Sorbonne.pdf 1998>. Acesso em: 28 jun. 2007.

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, Especial – out, 2004.

ESTEVÃO, C. **Políticas e Valores em Educação**. Repensar a educação e a escola pública como um direito. Braga: Edições HUMUS, 2012.

ESTEVÃO, C. **Educação, Justiça e Democracia**: um estudo sobre as geografias de justiça em educação. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GRÁCIO, S. **Ensinos Técnicos e Política em Portugal**: 1910/1990. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

HORTALE, V. A; MORA, J. G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 8, out. 2004.

LIMA, L; AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública**: Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002.

LIMA, L. Cidadania e mercados: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 23, p: 71-90, 2005.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar., 2008.

MORA, J. G. **Governance and management in the new university**. Tertiary Education and Management. Department of Applied Economics University of Valencia Campus dels Tarongers. Valencia (Spain), 2001.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr., 2009.

PARASKEVA, J.M. **Capitalismo Académico**. Mangualde: Edições Pedago, 2011.

PORTUGAL. Decreto-Lei N.º 369, de 5 de novembro de 2007. A3ES. **Diário da República**, 1.ª série - N.º 212 - 5 de novembro de 2007.

PORTUGAL. Lei N.º 49 de 30 de agosto de 2005. **Diário da República**, n.º 166/2005, Série I-A, de 30 de agosto de 2005.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 205 de 11 de julho de 1998. **Diário da República**, 1.ª série - N.º 158 - 11 de julho de 1998.

PORTUGAL. Lei N.º 115 de 19 de setembro de 1997. **Diário da República**, n.º 217/1997, Série I-A, de 19 de setembro de 1997.

PORTUGAL. Lei N.º 38, de 21 de novembro de 1994. **Diário da República**, - I série-A n.º 269, p. 6906, de 21 de novembro de 1994.

PORTUGAL. Lei N.º 46, de 14 de outubro de 1986. **Diário da República**, n.º 237/1986, Série I de 14 de outubro de 1986.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Tradução Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez., 2009.

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L; CORREIA, J. A. (Orgs.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Afrontamento: Porto, p. 211-239, 2001.

SOUSA, I. M. **Processo de Bolonha e as mudanças na educação superior: um estudo no ensino superior politécnico português**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, 2011.

STOER, S. **Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980 uma década de transição**. Porto: Afrontamento, 1986.

STOER, S. **Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

STOER, S. Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à —educação da crise. Porto: Afrontamento, 2001, p. 245-275.

TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Afrontamento, 2003.

RANKINGS ACADÊMICOS: UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA¹

Marco Wandercil
Adolfo Ignacio Calderón
Edivaldo Camarotti Martins
Tânia Aparecida Ferreira

INTRODUÇÃO

Em meio a inúmeras portarias e normativas emitidas por diversos órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC), no Brasil o Sistema Federal de Ensino é regulamentado tendo como referências principais a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/19962 (BRASIL, 1996). No que se refere à educação superior, o referido sistema, conforme a legislação, compreende as “as instituições federais de ensino superior (IFES); as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e os órgãos federais de educação superior (BRASIL, 2017a).

As diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) encontram-se divididas em categorias administrativas denominadas: a) Pública; b) Privada e; c) Especial. As Públicas são geridas em nível municipal, estadual ou federal e financiadas pelo Poder Público. As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos. Por sua vez, as IES de caráter Especial, de acordo com o Art. 242 da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), abrangem IES oficiais criadas por Lei Estadual ou Municipal e existentes na data da promulgação da CF de 1988 e não são, preponderantemente, mantidas com recursos públicos. Dentro das categorias administrativas supracitadas, essas IES são organizadas academicamente, de acordo com seu tamanho, abrangência e estrutura, podendo ser credenciadas e reconhecidas pelo órgão regulador como: a) Faculdade; b) Centro Universitário; c) Universidade² e; d) Instituto Federal (IF).

1 * Este capítulo engloba-se no projeto “Governança universitária em tempos de RANKINTACs (*rankings* acadêmicos, índices e tabelas classificatórias) nas instituições de educação superior brasileiras” (Processo nº 311333/2017-6), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) do Brasil, coordenado pelo Dr. Adolfo Ignacio Calderón, Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

2 Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A faculdade é uma categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 9.235/2017 (BRASIL, 2017a). O Centro universitário é uma organização dotada de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral. Por sua vez, a universidade é dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral; enquanto, um IF, equipara-se a universidade em termos de regulação.

O complexo Sistema Federal de Ensino existente no Brasil caracteriza-se por apresentar uma “estratificação flexível” na qual instituições educacionais que possuem missões específicas “vão sendo definidas no processo de amadurecimento institucional, padronizadas em estratos devido às obrigações legais” (CALDERÓN; FERREIRA, 2012, p. 568-570). Nesse sistema “a flexibilização entre os estratos possibilita o processo de mobilidade de um estrato a outro, de forma ascendente ou descendente, a partir da redefinição da missão das instituições” (*Ibidem*).

De acordo como o último Censo da Educação Superior³ (BRASIL, 2017b), em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 IES no Brasil, para um total de 8.052.254 estudantes matriculados. Segundo as estatísticas apresentadas, as 197 universidades existentes no país equivalem a 8,2% do total de IES, mas concentram 53,7% das matrículas em cursos de graduação. No ano de 2016, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continuou crescendo, mas essa tendência desacelerou quando se comparada aos últimos anos. Entre 2006 e 2016, houve aumento de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Porém, em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%.

O Brasil, diferentemente dos outros países do espaço do ensino superior de língua portuguesa, é o único país que possui *rankings* acadêmicos promovidos tanto pelo setor estatal como pelo setor privado. No setor estatal a primeira experiência deu-se com o Exame Nacional de Cursos (ENC), o chamado Provão, implantado pelo governo brasileiro em 1995 e extinto em 2003 (FERREIRA; CALDERÓN, 2019; GOMES, 2003; MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998). Já no setor privado, existe certa tradição desde a criação do *ranking* Melhores Faculdades, o primeiro *ranking* acadêmico na educação superior brasileira, criado em 1981 e editado anualmente, durante 19 anos, pela revista masculina Playboy (CALDERÓN; MATIAS; LOURENÇO, 2014; GONÇALVES, 2017; GONÇALVES; CALDERÓN, 2017).

3 O Censo da Educação Superior se constitui em importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor.

Nesta perspectiva, se comparado com outros países de Língua Portuguesa, pode-se afirmar que o Brasil se destaca também por ser o único em possuir um *ranking* acadêmico promovido por um jornal de grande circulação, isto é, por um poderoso grupo de mídia, seguindo tendência de grandes jornais do mundo. Fazemos referência ao *Ranking* Universitário Folha (RUF), promovido pelo jornal Folha de São Paulo (SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016; CALDERÓN; FRANÇA; GONÇALVES, 2017).

Se por um lado, no Brasil, a expansão dos *rankings*, índices e tabelas classificatórias vem se acentuando na última década, por outro, deve-se destacar que, no campo teórico, das Ciências da Educação, especificamente da avaliação educacional, esses instrumentos de avaliação têm gerado sérias tensões teóricas a partir de consistentes análises procedentes das chamadas abordagens racionais-interpretativas, críticas ou sóciocríticas (FERNANDES, 2010).

A análise dos poucos estudos específicos sobre *rankings* acadêmicos no Brasil revela que se trata de uma temática distante dos interesses dos pesquisadores do campo das Ciências da Educação, e quase a totalidade da literatura produzida dentro dessa área do conhecimento aborda os *rankings* acadêmicos, de forma genérica ou abrangente, ancorada em um paradigma teórico-crítico que alerta a respeito dos discursos ideológicos e interesses políticos e econômicos existentes por trás da expansão dos *rankings*, bem como questiona o projeto de sociedade que está em construção (CALDERON; FRANCA, 2018, p. 105).

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar um panorama dos *rankings* acadêmicos, promovidos pelos setores estatal e privado, na educação superior brasileira, analisando-se também o desempenho das universidades brasileiras nos *rankings* nacionais e internacionais. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica da produção científica obtida em bases de dados como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Educational Resources Information Center* (ERIC), Google Acadêmico, Plataforma Educ@ publicações online em educação, bem como nas bases dos principais *rankings* nacionais e internacionais. Convém destacar que na elaboração deste capítulo também foram utilizados dados contidos em artigos científicos produzidos no âmbito do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE) da PUC CAMPINAS, dentro do projeto de pesquisa “Governança universitária em tempos de RANKINTACs (*rankings* acadêmicos, índices e tabelas classificatórias) nas instituições de educação superior brasileiras” (Processo nº 311333/2017-6), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) do Brasil, coordenado pelo Dr. Adolfo Ignacio Calderón.

RANKINGS NA AVALIAÇÃO ESTATAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A preocupação com o controle da qualidade da educação superior no Brasil surgiu na década de 1980, como forma de se prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, em virtude do crescimento do número de IES e das matrículas. De acordo com o MEC (BRASIL, 2003), foi neste contexto que surgiu a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, que tratava de dois temas: gestão e produção e, disseminação de conhecimentos, coletados por meio de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. “Apesar de se tratar de uma proposta inovadora, a duração do PARU foi de apenas três anos e não chegou a se estabelecer como um sistema nacional de avaliação” (TENÓRIO; ANDRADE, 2009, p. 38).

Embora, a política de avaliação superior conduzida pelo governo brasileiro apareça no cenário como uma avaliação mais sistemática das IES e de seus cursos, somente em 1996, com o Provão (ENC), respaldado pela Lei nº 9.131/1995 (BRASIL, 1995), que determinou a examinação dos alunos egressos (BRASIL, 2003), outras importantes ações foram desenvolvidas anteriormente, como por exemplo, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado pela Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC), no ano de 1993. A respeito desse último Programa, pode-se afirmar que “embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária” (BRASIL, 2003, p. 14). Além disso, o PAIUB “foi elaborado seguindo os princípios de: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade do processo de avaliação” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 428).

O Provão (ENC) veio para romper com uma cultura de avaliação ainda incipiente, de cunho formativo emancipatório, iniciada três anos antes com o PAIUB, que valorizava as especificidades de cada IES. Enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, no Provão (ENC) a ênfase recaía sobre os resultados (produtividade, eficiência e controle do desempenho). O PAIUB tinha como referência a globalidade, já o Provão tinha como foco o Curso, na dimensão ensino, além de uma “função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos” (BRASIL, 2003, p. 14).

De acordo com Calderón, Poltronieri e Borges (2011), com a ascensão do governo Lula em 2003, ancorado por intelectuais que defendiam uma avaliação emancipatória e, partindo da constatação de que o Provão seguia uma lógica mais mercadológica do que pedagógica, foi proposta uma nova forma de avaliação da educação superior, por meio de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, desde 2004, passaria a avaliar o desempenho, não mais apenas a partir do aluno, mas considerando também a IES em si e seus cursos. O SINAES (BRASIL, 2004) é o modelo de avaliação estatal vigente no país, que se propunha ser formativa e emancipatória, mas que acabou sendo descaracterizada a partir de mudanças realizadas no segundo governo Lula (2007-2010), determinando “o afastamento do governo Lula do paradigma emancipatório da avaliação, para abraçar uma perspectiva classificatória, concorrencial e legitimadora de valores neoliberais” (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 815).

A Lei 10.861/2004 instituiu o SINAES (BRASIL, 2004), tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, tem na avaliação: o referencial básico dos processos de regulação; nos atos institucionais, o credenciamento e reconhecimento de cursos e; na autorização, o reconhecimento e renovação de reconhecimento institucional e de cursos.

No entanto, mesmo sendo o SINAES, uma política de avaliação, que trazia, pelo menos no papel, uma concepção mais formativa dada à ideologia de seus organizadores, os incrementos de novos índices, ao longo do tempo, acabaram gerando, automaticamente, listas classificatórias, que, por si só, passaram a estabelecer um potencial elemento de ranqueamento das IES. Com a criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC)⁴ e o Índice Geral de Cursos (IGC)⁵, em 2008, o próprio MEC começa a divulgar essas listas classificatórias, algo que até então não havia ocorrido, pois no governo anterior, o papel de ranquear as IES era exercido pela imprensa (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011).

Verifica-se, portanto que, atualmente, o SINAES, já amadurecido (15 anos da sua criação por lei), incorporou práticas existentes no antigo Provão (ENC), pois, de acordo com a Lei do SINAES, em seu Art. 4º § 2º, “a avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2004).

4 O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos (BRASIL, 2015a).

5 O Índice Geral de Cursos (IGC) é uma lista produzida pelo MEC desde 2007, resultante de dados do Censo da Educação Superior somados ao resultado do ENADE do ano anterior (BRASIL, 2015b).

Nesse sentido, tanto o Provão (ENC) quanto os índices derivados do ENADE (IGC e CPC) acabam incorporando em sua dinâmica, os princípios da administração pública gerencial, na medida em que empregam o ranqueamento como:

a) instrumento de regulação com foco nos resultados (avaliação por resultados), tornando objeto de intervenção estatal as IES que obtêm baixo desempenho;

b) elemento indutor de qualidade, a partir das pressões que podem surgir pela abordagem da mídia e pelas escolhas feitas pelos cidadãos-consumidores, formadores de opinião e o próprio mercado;

c) instrumento para dinamizar e fortalecer o mercado educacional, no qual prima a concorrência entre instituições, pela captação de alunos e recursos, a partir de dados objetivos sobre a qualidade das IES;

d) ferramenta da transparência de informações, que permite ao cidadão-consumidor fazer suas escolhas a partir de dados de desempenho concretos, fomentando-se dessa forma, tanto a cultura de uma cidadania consciente, quanto do consumo consciente, no âmbito educacional, atuando como deflagrador de pressões para a melhoria da qualidade.

RANKINGS NACIONAIS PROMOVIDOS PELO SETOR PRIVADO

No Brasil existem vários *rankings* promovidos pelo setor privado. Entretanto, o mais consolidado é o *ranking* produzido pelo Jornal Folha de São Paulo, veículo de grande circulação, o RUF. Trata-se de uma avaliação anual do ensino superior do Brasil feita pelo Jornal desde o ano de 2012. Há dois produtos principais: o *ranking* de universidades e os *rankings* de cursos (RUF, 2018), neste último tendo sido classificadas 196 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: 1) pesquisa; 2) internacionalização; 3) inovação; 4) ensino e; 5) mercado.

Nos *rankings* de cursos é possível encontrar a avaliação de cada um dos 40 cursos de graduação com mais ingressantes no Brasil de acordo com o último Censo da Educação Superior disponível. Os dados que compõem os indicadores de avaliação do RUF (2018) são coletados pelo Jornal Folha de São Paulo nas bases do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é vinculado ao MEC, Enade, SciELO, *Web of Science*, Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), Capes, CNPq, fundações estaduais de fomento à ciência e em duas pesquisas anuais feitas pelo

Instituto Datafolha. Segundo Righetti (2016), o RUF é considerado o primeiro *ranking* universitário brasileiro sistematizado com uma metodologia própria para avaliar o ensino superior nacional.

É importante destacar, também, iniciativas recentes nesse segmento, como o caso do *Ranking* Nacional de Universidades Empreendedoras. Trata-se de um *ranking* organizado pela Confederação Brasileira de Empresas Júniores, que avalia instituições acadêmicas, a partir de três eixos (Comunidade Acadêmica; Ecossistema Favorável e Desenvolvimento da Sociedade), em seis aspectos: 1) cultura empreendedora, 2) infraestrutura, 3) internacionalização, 4) capital financeiro, 5) inovação e, 6) extensão. Esse *ranking* tem como objetivo premiar as IES inseridas em ecossistemas favoráveis que mais ajudam a desenvolver a sociedade, por meio de práticas inovadoras (BRASIL JÚNIOR, 2019).

Outro exemplo de iniciativa é o EAD *Ranking*, considerado a primeira classificação de educação a distância no Brasil, desenvolvido para que alunos de todo o país possam escolher o curso que melhor atende suas expectativas e necessidades (EAD *RANKING*, 2019). O EAD *Ranking* é baseado em quatro classes de indicadores, cada um representando um aspecto diferente do ensino a distância: avaliação de colegas (40%), impacto no mercado de trabalho (20%), proporção tutor/aluno (20%) e capacidade tecnológica (20%).

No Brasil, até o ano de 2018, havia outra iniciativa de avaliação do ensino superior que, segundo Righetti (2016), não se caracterizava como *ranking* universitário. Trata-se do Guia do Estudante, publicado anualmente desde 1984 pelo Grupo Abril, produzido com base, principalmente, em pesquisas de opinião de diferentes especialistas. O Guia do Estudante caracterizou-se, principalmente, por classificar e avaliar cursos superiores oferecidos no Brasil por meio de um indicador de qualidade baseado em estrelas. Trata-se de “uma pesquisa de opinião feita, basicamente, com professores e coordenadores de curso. Eles emitem conceitos que permitem classificar os cursos em bons (três estrelas), muito bons (quatro estrelas) e excelentes (cinco estrelas)” (GUIA DO ESTUDANTE, 2018, p. 40). Ainda de acordo com o Guia do Estudante (2018, p. 36), a partir de 2016 cada curso passou a ser avaliado sob três aspectos: 1) projeto didático-pedagógico, 2) corpo docente e, 3) infraestrutura. Além disso, anualmente, de 2006 a 2018, premiava universidades públicas e privadas com o “Prêmio Melhores Universidades⁶”.

O Guia do Estudante deixou de ser publicado pela Editora Abril em 2018; no entanto, em palestra apresentada em uma mesa de debate no XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE, 2019), por Fábio

6 O Prêmio “Guia do Estudante” - Destaques do Ano 2015, que integra os Prêmios Santander Universidades (santanderuniversidades.com.br/premios), reconhece as instituições de Ensino Superior (IES) que mais se destacaram nos últimos 12 meses.

Volpe, ex-membro da extinta equipe do Guia do Estudante, o mesmo afirmou que um *ranking* com metodologia semelhante passaria a ser publicado por outro importante veículo de mídia, ainda em 2019.

DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS EM *RANKINGS* INTERNACIONAIS

Ampliando o horizonte do presente estudo para além das fronteiras, visando a analisar o desempenho das universidades brasileiras no cenário internacional, a partir dos resultados dos principais *rankings* acadêmicos internacionais, com destaque para o *Quacquarelli Symonds World University Ranking* (QS, 2019b), *Times Higher Education World University Rankings* (THE, 2019b) e *Academic Ranking of World Universities* (ARWU, 2019), verificou-se que nossas universidades têm-se apresentado e ocupado posições neste espaço.

Os *rankings* THE, QS e ARWU, são os mais relevantes no contexto internacional, dados os seus respectivos alcances (BEUREN, 2014; SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016; THIENGO, 2018), pois analisam universidades do mundo todo, estabelecendo um selo de qualidade, reconhecido com “universidades de classe mundial” (ALTBACH, 2006; SALMI, 2009). Especificamente os *Rankings* THE e QS, enquadram-se na categoria comercial, possuem forte impacto e apelo midiático, abrangem indicadores de ensino, além de fundamentarem-se em pesquisas de percepção/reputação. Contemplam, também, indicadores de internacionalização do corpo discente, dados bibliométricos e dados informados pelas universidades. Além disso, hierarquizam, por meio de médias amostrais, favorecendo IES de menor tamanho, bem financiadas e intensivas em pesquisa (MARCOVITICH, 2018).

No que se refere aos *rankings* mundiais, a primeira universidade brasileira a ocupar uma posição neste espaço foi a Universidade de São Paulo (USP), em 2011. “Pela primeira vez, USP está entre as 200 melhores do mundo” (VEJA, 2011, p. 1). De lá para cá, a USP vêm sendo a universidade brasileira com maior destaque e presente em praticamente todos os *rankings* internacionais.

No THE *World University Rankings*, em sua última publicação (THE, 2019b), das 1396 universidades ranqueadas, posicionaram-se 46 brasileiras, sendo que 28 são federais, 11 são estaduais e 7 são universidades privadas. USP e UNICAMP são as duas universidades brasileiras mais bem posicionadas, faixas 251-300 e 501-600, respectivamente. Entre as universidades privadas, a PUC-RIO e a PUC-RS são as que ocupam as melhores posições, na faixa 601-800.

Quadro 1 - Desempenho das universidades brasileiras no THE (2019)

UNIVERSIDADES	QUANT.	FAIXAS
Universidade de São Paulo (USP)	1	251–300
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	501–600
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	5	601–800
Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita Filho (UNESP).	5	801–1000
Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).	34	1001+

Fonte: Elaboração dos autores.

No QS *World University Rankings* (QS, 2019b), posicionaram-se 19 universidades brasileiras entre as mil contempladas pelo *ranking*, com destaque para 11 universidades federais, cinco estaduais e três universidades privadas confessionais católicas, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 - Desempenho das universidades brasileiras no QS (2019b)

UNIVERSIDADES	QUANT	FAIXAS
Universidade de São Paulo (USP)	1	116=
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	214
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1	358
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	1	439=
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho (UNESP)	1	482=
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	1	601-650
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	3	651-700
Universidade de Santa Catarina (UFSC)	1	701-750
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Fluminense (UFF).	9	801-1000

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação ao ARWU (2019), convém destacar que este *ranking*, em 2019, ampliou sua lista, de 500 para 1.000 universidades avaliadas. Figuraram, na última edição divulgada, as 23 IES presentes no Quadro 3, sendo todas universidades públicas, das quais 19 são federais e 4 são estaduais.

Quadro 3 - Desempenho das universidades brasileiras no ARWU (2019)

UNIVERSIDADES	QUANT	FAIXAS
Universidade de São Paulo (USP).	1	101-150
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).	3	301-400
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).	2	401-500
Universidade Federal do Paraná (UFPR).	1	501-600
Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Santa Catarina – Universidade Federal do de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).	4	601-700
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade de Brasília (UNB).	3	701-800
Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	4	801-900
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).	5	901-1000

Fonte: Elaboração dos autores.

Como se pode observar no Quadro 4, dadas as devidas proporções, uma vez que o THE e o QS, divulgaram as listas de 2020, enquanto, o ARWU, trabalha com a lista do ano corrente. De qualquer forma, verifica-se que 14 universidades públicas brasileiras estão presentes nos três *rankings* internacionais de maior prestígio, no entanto, nenhuma universidade particular aparece concomitantemente nos três *rankings*.

Quadro 4 - Universidades públicas brasileiras presentes nos três *rankings* internacionais

Universidade	ARWU - 2019	QS - 2020	THE - 2019
Universidade de São Paulo (USP)	101-150	116=	251-300
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	301-400	214	501-600
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	401-500	651-700	601-800
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	401-500	651-700	601-800
Universidade de Santa Catarina (UFSC)	601-700	701-750	601-800
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	601-700	439=	601-800
Universidade de Brasília (UNB)	701-800	801-1000	801-1000
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	301-400	358	801-1000
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	501-600	801-1000	1001
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	801-900	801-1000	1001
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	701-800	801-1000	1001
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	701-800	801-1000	1001
Universidade Federal Fluminense (UFF)	901-1000	801-1000	1001
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	901-1000	801-1000	1001

Fonte: Elaboração dos autores.

O QS (2019b) e o THE (2019) têm atuado num processo de regionalização, ranqueando universidades brasileiras dentro do espaço latino-americano e entre as universidades presentes no grupo do BRICS (QS) e entre os países de economia emergente (THE). No ambiente latino-americano, além das universidades presentes no *ranking* global, um número considerável de universidades públicas e privadas passaram a compor esses *rankings* regionais. Por exemplo, no *Ranking* THE – América Latina (THE, 2019a), das 150 universidades ranqueadas, 52 são brasileiras, ou seja, mais de 1/3 do total. O alcance do QS-América Latina (QS, 2019a) é mais abrangente, e, das 391 universidades que contempla o *ranking*, 90 são brasileiras, o que representa 23% desse total. Entre as universidades privadas brasileiras presentes no *ranking*, 1/3 delas é composto por universidades confessionais católicas.

Ocupar uma posição de destaque nos rankings é uma questão de prestígio. Tanto é que, a maioria das universidades faz uso dos resultados, exaltando seus respectivos desempenhos, publicando essas conquistas em jornais locais e em seus portais institucionais. Segundo Santos (2015, p. 21), “obter sucesso, ou simplesmente sobreviver, requer mudanças significativas na forma como as instituições de ensino superior conduzem seus interesses”.

Além disso, há frequentes referências a respeito do impacto dos *rankings* na literatura científica, tanto que, “apesar das críticas à validade metodológica de determinados indicadores ou dos pesos atribuídos a eles, os *rankings* se tornaram um (conveniente e oportuno) instrumento de política e uma ferramenta de gestão” (SANTOS, 2015, p. 21).

Nessa direção, é importante, destacar, como exemplo, o processo desencadeado, conjuntamente, na USP, UNICAMP e UNESP, de monitoramento e acompanhamento de desempenho acadêmico em *rankings*, por meio de projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

No Brasil, não há muitas ações direcionadas para se estabelecerem universidades de classe mundial por parte do Governo Federal. Essa atitude parte das próprias universidades, a partir da criação de ações isoladas e/ou consórcios para monitorar indicadores e métricas de *rankings* internacionais. Além disso, criam mecanismos individuais, como estabelecimento de metas visando a melhorar a posição em determinado indicador, inclusive com menção em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), priorizando alcançar índices de melhoria nos indicadores de qualidade medidos por esses *rankings*, conforme apontamento de ações institucionais.

Quadro 5 - Ações Institucionais priorizando *Rankings*

UNIVERSIDADE	AÇÃO
USP	Criação de Escritório de Gestão de Indicadores de Desempenho Acadêmico
UNESP	Criação de Comissão de Avaliação Institucional dos Rankings da Unesp
UFRGS	Criação de Secretaria de Avaliação Institucional e de um GT-Rankings
PUC-RIO	Coordenação Central de Planejamento e Avaliação, que possui um grupo “Desempenho em Avaliações Externas”.
PUCRS	Monitoramento e apoio ao desenvolvimento dos indicadores estratégicos da PUCRS
UnB	PDI contempla o Desempenho da UnB em avaliações externas e rankings
UFMG	Acompanhamento de indicadores

Fonte: Elaboração dos autores.

Uma universidade é composta e governada por pessoas, e almejar pertencer a um grupo de excelência é inerente aos seres humanos, fato que nos remete a Robbins, Decenzo e Wolter (2013), que consideram importante a inclusão em um grupo, trazendo reconhecimento a seus membros e um sentimento de autovalorização por querer demonstrar esse prestígio aos de fora, motivo que eleva a autoestima por pertencer a um grupo altamente valorizado.

De acordo como West, Mattis e Philippou (2019), segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o número de estudantes internacionais subiu de 2,8 milhões em 2005, para 4,1 milhões em 2013 e, em 2018, esse número foi estimado em mais de 5 milhões. Paralelamente a esse crescimento, os custos da educação internacional continuaram a aumentar, gerando uma demanda maior no nível e na variedade de informações que os estudantes precisam para tomar uma decisão. Assim, os *rankings* universitários têm crescido em popularidade nas últimas décadas - e é difícil prever esse interesse diminuindo em breve.

Ainda, de acordo com West, Mattis e Philippou (2019), na última década, as IES têm utilizado cada vez mais classificações para análise, planejamento estratégico e formulação de políticas. Em 2014, a *European University Association (EUA)* informou que 60% dos representantes das universidades europeias indicam que os *rankings* desempenham um papel na sua estratégia institucional, enquanto 75% usam classificações em materiais de marketing e publicidade. Com um crescimento tão rápido no uso dos rankings, juntamente com avanços tecnológicos e acessibilidade à informações online, as universidades tendem a continuar usando dados de classificações para estabelecer comparações com outras IES, bem como para manter e melhorar sua reputação e influência globais e regionais.

CONCLUSÕES

A partir de uma análise de dados oficiais, foi possível caracterizar o Sistema Federal de Ensino no contexto da educação superior brasileira, considerando-se, ainda, as IES mantidas pelos sistemas estaduais na análise dos rankings, tipificando as IES de acordo com suas categorias administrativas entre o segmento público e privado, bem como as formas de organizações acadêmicas existentes no país (Faculdades, Centros Universitários, Universidades e Institutos Federais).

Os apontamentos em relação à preocupação com a qualidade e os respectivos processos de acompanhamento e avaliação por parte do governo federal brasileiro também foi ponto de reflexão neste capítulo. Dentro de uma análise longitudinal, verificou-se que ao longo das últimas quatro décadas, o Brasil inaugurou algumas iniciativas de tentar estabelecer uma cultura de avaliação em âmbito nacional. Algumas avaliações de caráter formativo emancipatório ganharam espaço, num determinado período de tempo. No entanto, essas iniciativas acabaram retomando uma perspectiva classificatória, concorrencial e legitimadora de valores neoliberais, como se pode observar nos últimos 10 anos do SINAES.

Se o governo assumiu seu posicionamento em relação à classificação das IES no país, também a iniciativa privada contribuiu com papel relevante no processo de ranqueamento das IES no país, por exemplo, por meio do RUF e também, por meio de outras iniciativas, já encerradas no país, como o ‘Ranking Playboy de Universidades’ e o Guia do Estudante.

Para além das fronteiras, identificou-se que inúmeros *rankings* internacionais têm influenciado as universidades brasileiras no estabelecimento de uma cultura da performatividade e uma busca por prestígio, tanto pela presença em posições de destaques em importantes *rankings* internacionais, quanto pela relevância e o impacto de se ter uma universidade de classe mundial. Nessa direção, a partir dos indicadores de qualidade mensurados pelos *rankings* nacionais e internacionais, identificamos alguns aspectos relevantes, que vêm ao encontro dos elementos apontados por Altbach (2006) e Salmi (2009), para se compor uma universidade de classe mundial, isto é, excelência em pesquisa, capacidade de atrair e reter talentos; governança; infraestrutura adequada para o trabalho acadêmico, bibliotecas e laboratórios apropriados, financiamento disponível para apoiar a pesquisa e o ensino, bem como, outras funções inerentes a uma universidade, porém, com recursos e usos aplicados com propósitos estratégicos nesta direção.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. **International Higher Education: reflections on policy and practice**. Chestnut Hill, Massachusetts: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College, 2006.

ARWU. **Academic Ranking of World Universities**, 2019. Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings-2019/Brazil>>.html. Acesso em: 19 maio 2019.

ANPAE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Curitiba, 2019.

BEUREN, G. M. **Avaliação da qualidade institucional através de rankings nacionais e internacionais**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 9.235**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2017: Principais Resultados**. 2017b. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Conceito Preliminar de Curso (CPC). 2015a**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conceito-preliminar-de-curso-cpc->> Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice Geral de Cursos (IGC). 2015b**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, Edição Extra.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>> Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL JÚNIOR. **Universidades Empreendedoras**. 2019. Disponível em: <<https://brasiljunior.org.br/universidades-empendedoras>> Acesso em: 19 set. 2019.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. O ensino superior privado: um estudo comparado Brasil-Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, RBPAAE, v. 28, p. 563-584, 2012.

CALDERON, A. I.; FRANCA, C. M. Os rankings acadêmicos da educação superior: apontamentos no campo da avaliação educacional. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2018, v. 1, p. 95-114.

CALDERÓN, A. I.; FRANÇA, C. M.; GONCALVES, A. Tendências dos rankings acadêmicos de abrangência nacional de países do espaço ibero-americano: os rankings dos jornais El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile), Folha de São Paulo (Brasil), Reforma (México) e El Universal (México). **Eccos Revista Científica (Online)**, São Paulo, v. 44, p. 117-142, 2017.

CALDERÓN, A. I.; MATIAS, R. C.; LOURENÇO, H. S. *Rankings* na educação superior: as melhores faculdades do Brasil (1982-2000). **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), São Paulo, v. 25, n. 57, p. 226-247, jan./abr. 2014.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Rev. 19, n. 73, p 813-826, 2011.

EAD *RANKING*. **Metodologia**. 2019. Disponível em: <<https://www.eadraking.com.br/metodologia>>. Acesso em: 19 set. 2019.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da cons-trução teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-44.

FERREIRA, T. A.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da Educação Superior: o Exame Nacional de Cursos (Provão) e os *rankings* acadêmicos e índices no contexto da avaliação para a regulação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, p. 210-229, 2019.

GOMES, A. M. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal no Ensino Superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.120, p.129-149, 2003.

GONCALVES, A.; CALDERON, A. I. Academic *rankings* in higher education: trends of international scientific literature. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, p. 1125-1145, 2017.

GONÇALVES, A. **O ranking da revista Playboy “melhores faculdades do Brasil” na Educação Superior Brasileira (1981 - 2000)**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

GUIA DO ESTUDANTE. **Opções de Carreira para você escolher**. São Paulo: Editora Abril, 2018.

MAIA FILHO, T.; PILATI, O.; LIRA, S. C. O Exame Nacional de Cursos ENC. **Revista Brasileira de estudos em Pedagogia**, Brasília, v.79, n.192, p.74-91, 1998.

MARCOVITCH, J. **Repensar a Universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2018.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, Dec. 2006.

QS, World University Rankings. **QS Latin America University Rankings 2019.**, 2019a. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2019>>. Acesso em: 19 maio 2019.

QS, World University *Rankings*. **World University Rankings 2020**. QS, 2019b. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>>. Acesso em: 19 maio 2019.

RIGHETTI, S. **Qual é a melhor? Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ROBBINS, S. P.; DECENZO, D. A.; WOLTER, R. **Fundamentos da Gestão de Pessoas**. Trad. Luciano Antônio Gomide; rev. técnica Ana Laura Lima Moreira Giacomo, Flávia Ribeiro. 1. ed.- São Paulo: Saraiva, 2013.

RUF, *Ranking* Universitário Folha. **Ranking de Universidades**., 2018. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2018/>>/. Acesso em: 28 maio 2019.

SALMI, J. **The challenge of establishing world-class universities**. Washington: The World Bank, 2009.

SANTOS, S. M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. 2015. 344 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. **A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas**. In: LORDELO, J.; DAZZANI, M. V. (Orgs). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009.

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/locations/BR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined>. Acesso em: 19 maio 2019.

THE, Times higher education world university *rankings*. **World University Rankings 2020**, 2019. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em: 19 maio 2019.

THIENGO, L C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais**. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VEJA. Da Redação. **Pela primeira vez, USP está entre as 200 melhores do mundo**. 5 out. 2011. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/pela-primeira-vez-usp-esta-entre-as-200-melhores-do-mundo/>>. Acesso em: 19 maio 2019.

WEST, J.; MATTIS, G.; PHILIPPOU, G. **Demystifying the Rankings: A Guide for Universities**. 2019. Disponível em: <<http://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/Demstyifying%20the%20Rankings%20White%20Paper.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

RANKINGS ACADÊMICOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: PRESENÇA NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E NAS NOTÍCIAS INSTITUCIONAIS¹

Artur Basílio Venturella Alves
Carolina Georg Dressler
Samile Andrea de Souza Vanz

INTRODUÇÃO

Os *rankings* sobressaem-se no cenário universitário internacional por chamar a atenção para as características e o desempenho das melhores universidades do mundo, convertendo-se em uma ferramenta útil para medir qualidade e excelência educacional. Por apresentar uma comparação simples e fácil do desempenho educacional e produtividade científica em âmbito nacional e internacional, os *rankings* universitários têm atraído grande visibilidade e despertado interesse de alunos, pesquisadores e gestores de universidades internacionais.

No cenário atual, cada vez mais os *rankings* internacionais fundamentam decisões acadêmicas de estudantes, professores e pesquisadores do mundo todo (SANZ-CASADO, 2015). Gestores das instituições de ensino superior reconhecem que uma alta posição nos *rankings* melhora a visibilidade, direcionando ao desenvolvimento de boas estratégias de contratação, produção de conhecimento e marketing para as universidades (LEITE; PINHO, 2017). Neste sentido, o fornecimento de informação acerca do prestígio das universidades pode resultar na conquista de recursos que vão além do financiamento de agências de fomento, como o aumento do número de estudantes, bons pesquisadores e professores, já que a posição ocupada por uma universidade em um *ranking* pode promover e publicizar as atividades de ensino e pesquisa por ela desenvolvidas (DE FILIPPO et al., 2012).

Há autores que são enfáticos em apontar que os *rankings* ignoram o fato de que as universidades são organizações complexas, localizadas em contextos nacionais diversos, baseadas em valores diferentes, que atendem às necessidades demográficas, étnicas e culturais de populações variadas (HAZELKORN, 2013).

1 Este capítulo apresenta resultados obtidos no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “*Rankings* universitários: o novo desafio para a UFRGS e principais universidades brasileiras”, coordenado pela Dra. Samile Andrea de Souza Vanz, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Afora o fato de que as universidades respondem a um contexto político e econômico em constante mudança, a objetividade dos indicadores quantitativos não contempla as práticas universitárias cotidianas, sendo que o fato de os *rankings* aplicarem os mesmos parâmetros para medir atividades de instituições muito diferentes constitui um dos motivos geradores das maiores objeções a eles (RAUHVANGERS, 2011). Nessa ótica, os indicadores para avaliação da universidade deveriam ser legitimados por condições culturais e políticas específicas, quer de cada instituição, quer de um conjunto delas com filiações comuns (MOROSINI et al., 2016).

No entanto, a missão e os objetivos da universidade podem, de certa maneira, prever e direcionar a participação de uma instituição em um *ranking*. Os modelos universitários orientados à internacionalização são os que direcionam as universidades aos *rankings* internacionais, tendo em vista que são mais voltados à pesquisa e publicação em revistas de alto impacto, à inovação e transferência de conhecimento através de patentes, e à implantação de *spin off* (DE FILIPPO et al., 2012). Muitos destes parâmetros não se aplicam à realidade das universidades brasileiras, o que dificulta a entrada das mesmas nesses *rankings*.

A priorização de atividades que resultem positivamente em subida de posições em *rankings* pode ser uma estratégia utilizada pelas universidades. Segundo Hazelkorn (2013), os *rankings* estão influenciando líderes: 76% dos gestores universitários reconhecem valer-se dos *rankings* para monitorar o que outras instituições de seu país estão fazendo e 50% afirmam monitorar instituições internacionais. Ainda, 40% reconhecem utilizar os *rankings* para avaliar a validade de convênios de cooperação e 57% dos líderes afirmaram que os *rankings* influenciaram em sua disponibilidade para colaborar com outras instituições. Tais resultados apontam que alta posição em determinados *rankings* pode assegurar e reafirmar o potencial para parcerias e financiamentos, mas, inversamente, para as universidades menos prestigiadas, pode levar a um ciclo de desvantagens.

Algumas universidades estão alterando o equilíbrio entre ensino e pesquisa, entre atividades de graduação e pós-graduação, e entre disciplinas e áreas de enfoque institucional. Os recursos estão sendo (re)direcionados para campos de pesquisa mais “produtivos”, que apresentam maior probabilidade de afetar positivamente os índices de publicação ou citação da instituição (HAZELKORN, 2013). As instituições também estão investindo em estratégias de admissão de tipos específicos de alunos, limitando o tamanho das turmas e organizando indicadores de acordo com os índices esperados pelos *rankings league tables*, trabalhando naquilo que alguns autores consideram uma espécie de “gamificação” do ensino, avaliação e produção científica.

Conforme Marcovitch (2018), 60% das universidades europeias de ensino superior e pesquisa científica mantêm equipes vinculadas às reitorias, dedicadas à análise contínua das metodologias de cada *ranking*, considerando que boas posições em *rankings* bem acreditados ajudam as universidades a reter talentos e atrair recursos. Elken, Hovdhaugen e Stensaker (2016), em um estudo dos documentos, planos estratégicos e entrevistas com gestores de universidades nórdicas, conduzido no *Nordic Institute for Studies in Innovation* (NIFU) da Noruega, apesar de encontrarem resultados que apontam serem ainda poucos os sinais de alterações da identidade das 14 universidades pesquisadas, os autores reafirmam que os *rankings* podem influenciar nas prioridades das universidades.

O amplo crescimento e a importância que os *rankings* universitários vêm obtendo no Brasil justifica o desenvolvimento de estudos e reflexões sobre esse fenômeno. Fundamentado em estudos anteriores (HAZELKORN, 2013; ELKEN; HOVDHAUGEN; STENSAKER, 2016; MARCOVITCH, 2018) acerca da influência dos *rankings* nas atividades das universidades internacionais, o presente capítulo tem como objetivo identificar se há preocupação com os *rankings* por parte de universidades brasileiras a partir de dois aspectos: a formalização do tema em seus Planos de Desenvolvimentos Institucionais (PDIs) e o aparecimento do tema em notícias publicadas em seus sites institucionais.

A análise dos PDIs permitiu verificar se essas universidades planejam melhorar suas posições ou se a estratégia não faz parte de seus planos, visto que o PDI se constitui como o documento que formaliza e torna público o planejamento dos anos futuros das instituições de ensino superior no Brasil. A análise das notícias, por sua vez, permitiu perceber como o assunto *rankings* vem sendo tratado por essas instituições, observar o interesse que o tema desperta nessas universidades brasileiras e, ainda, analisar se as universidades usam as notícias postadas em seus sites como meio de divulgação das posições obtidas, utilizando os *rankings* para autopromoção.

Para atingir os objetivos propostos foram selecionadas as 29 universidades brasileiras listadas, no ano de 2016, em ao menos um entre os quatro mais importantes *rankings* internacionais: *Leiden Ranking*, *Shanghai Ranking* (ARWU), *Quacquarelli Symonds* (QS) e *Times Higher Education* (THE), conforme trabalhos prévios desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa “*Rankings* universitários: o novo desafio para a UFRGS e principais universidades brasileiras” (VANZ et al., 2018; VANZ, 2018), financiado pelo CNPq. As universidades selecionadas para a pesquisa foram: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP),

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A coleta dos PDIs foi realizada entre os dias 18 e 19 de abril de 2018, com atualizações nos dias 16 e 17 de maio de 2018, sendo que foi possível coletar 26 PDIs dentre as 29 universidades pesquisadas. Os seguintes procedimentos foram adotados: primeiramente, busca pelo PDI no site da universidade, nos quais apenas três delas, UFSM, UFF e UFOP, possuíam um *link* na página inicial que direcionava ao documento. Quando não encontrado nenhum *link* direto, foi realizada busca nos menus das páginas iniciais dos sites, de tal forma que foram encontrados os PDIs de mais quatro universidades: UFRGS, UFSCAR, UFBA e UFLA.

Para quatro universidades - USP, UFSC, UNIFESP e UFRN, foi necessário o uso da ferramenta de busca contida no site para encontrar os documentos, pois estes não se encontravam em locais de fácil acesso. Por fim, quando não foi possível localizar o PDI através de nenhum dos métodos anteriormente mencionados, foi realizada pesquisa no buscador do Google. Tal método foi necessário para recuperação de 14 dos 26 PDIs, pois estes, em sua maioria, encontravam-se em páginas de pró-reitorias, ou outras páginas da universidade que não o site principal. Já no caso da UNESP, foi encontrado um modelo de PDI diferente, que não estava no formato de arquivo em PDF (*Portable Document Format*), mas havia uma página do site dedicada a ele, na qual era possível escolher as seções e áreas de interesse e o ler por partes.

Vale ressaltar que o período de vigência de cada PDI varia de universidade para universidade, sendo que havia PDIs para períodos de um, dois, três, quatro, cinco, nove e até dez anos de vigência. Dentre os PDIs encontrados, nove já estavam fora do seu período de vigência; mesmo assim foram utilizados, pois eram os disponibilizados no site das universidades no momento da coleta dos PDIs: USP

(2012-2017 - apenas uma versão preliminar), UFMG (2013-2017), UFSCAR (2013), UFV (2012-2017), UNB (2014-2017), UERJ (2014), UEL (2010-2015), PUC-Rio (2013-2017) e PUC-RS (2015).

Não foram encontrados os PDIs da UFRJ (apenas notícias sobre o seu lançamento) e da PUC-PR. No caso da UEM foi encontrado em seu site um arquivo eletrônico compactado tipo *zip* que deveria conter o PDI. Entretanto, apesar das diversas tentativas de acessá-lo, sempre retornava a informação de que o arquivo encontrava-se corrompido, impossibilitando o acesso ao seu conteúdo. De posse dos 26 PDIs, foi usada a ferramenta de localizar palavras no texto, onde foram pesquisadas as palavras *ranking(s)*, *universitários* e *internacionais*, para otimizar a pesquisa nos documentos.

A pesquisa sobre as notícias envolvendo o tema *rankings* no site das universidades foi realizada de maneira qualitativa. O período de tempo foi delimitado como sendo desde o ano de 2010 até o momento da coleta de dados, que ocorreu durante os meses de maio, abril, junho e dezembro de 2018. A maioria dos sites das universidades utiliza o mecanismo de pesquisa do Google, ferramenta que direciona a busca para notícias e outras páginas dentro do site das universidades. Para a busca das notícias foram utilizados os seguintes termos: *ranking(s)*, *rankings universitários* e *rankings internacionais*. Foram utilizadas as aspas para delimitar a pesquisa em quatro sites institucionais - USP, UNESP, UFRGS e UNICAMP, pois quando se pesquisou de maneira aberta recuperou-se um excessivo volume de resultados. Mesmo com a utilização das aspas, muitas das notícias encontradas nos sites dessas universidades não possuíam relação com o tema *rankings*.

As universidades UFV, UERJ, PUC-SP, UFC e UNB apresentaram problemas de busca dentro do site e a recuperação com o mecanismo de busca da instituição era, na sua maioria, nula, sendo que, no caso da UNB, a página com os resultados era instável. Então utilizou-se o Google para a pesquisa, a partir das expressões de busca: *ranking site:ufv.br*, *ranking site:uerj.br*, *ranking site:pucsp.br*, *ranking site:ufc.br* e *ranking site:unb.br*. Tal estratégia possibilitou uma pesquisa delimitada às páginas dessas instituições, resultando em diversas notícias sobre *rankings* veiculadas pelas universidades.

Devido ao grande volume de notícias publicadas sobre o tema no período, não foi possível, neste momento, realizar o *download* de todas elas. Foram feitos *printscreens* de algumas das notícias encontradas nos sites evitando o risco de perda ou quebra de qualquer um dos *links* salvos. Com as notícias selecionadas, pretendeu-se exemplificar o contexto das universidades brasileiras no que diz respeito à divulgação do desempenho nos *rankings* universitários nacionais e internacionais.

PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES

De acordo com Hazelkorn (2013), as universidades de países em recessão econômica são as que deveriam ter maior preocupação com os *rankings*. Entretanto, no Brasil, essa situação não se confirma. A análise dos 26 PDIs encontrados evidenciou que melhorar a classificação nos *rankings* não é algo prioritário na agenda das universidades brasileiras.

Apenas quatro dentre as 29 universidades listadas nos *rankings* (VANZ et al., 2018) têm o objetivo de subir posições nos *rankings* internacionais como algo estabelecido em suas metas e publicado no PDI: UFMG, UFC, UFABC e UFLA. A UFMG apresenta suas intenções de forma aberta e declara na seção de Metas de seu PDI que pretende “alcançar indicadores acadêmicos que resultem na presença da UFMG em todos os principais *rankings* internacionais de instituições universitárias” (UFMG, 2013, p. 117). A UFC declara, no anexo intitulado Plano de Metas, a intenção de “melhorar posições nos *rankings* acadêmicos internacionais” (UFC, 2018, p. 53). Já a UFABC, na seção *Rankings* Universitários: méritos e limitações, afirma que “uma meta realista para a UFABC é melhorar sua posição em todos os *rankings* aplicáveis, nacionais e internacionais” (UFABC, 2013, p. 31). A UFLA, no Quadro 5 da seção Planejamento do desenvolvimento da área de Internacionalização, declara que planeja “atuar na obtenção de melhores posições nos índices da UFLA em *rankings* internacionais” (UFLA, 2016, p. 76). Observa-se que, em geral, a ideia dessas quatro universidades é melhorar o posicionamento em *rankings*, sem, no entanto, nomeá-los ou mencionar estratégias específicas para atender aos indicadores comuns aos rankings universitários.

As universidades UNICAMP, UFRGS, UNESP, UFPE, UFSCAR, UFV, UNB, UERJ, PUC-RS, PUC-SP e UFG não mencionam nada sobre o assunto em seus PDIs (UNICAMP, 2016; UFRGS, 2016; UNESP, s/d; UFPE, 2014; UFSCAR, 2014; UFV, 2012; UNB, 2014; UERJ, 2014; PUC-RS, 2011; PUC-SP, 2015; UFG, 2018).

Entre as outras 11 universidades, o único *ranking* internacional citado é o Quacquarelli Symonds (QS), que é um *ranking* produzido desde 2010 pela empresa britânica de mesmo nome, especializada em educação e estudos no exterior (VANZ et al., 2018). Esse *ranking* é mencionado nos PDIs de UNIFESP, PUC-Rio, UEL e UFSM. A UNIFESP declara em seu PDI: “Em outros *rankings*, como o QS World University, a UNIFESP aparece nos últimos três anos entre 6^a e 11^a posição entre as instituições nacionais e entre 15^a e 30^a entre as universidades latino-americanas” (UNIFESP, 2016, p. 9). No PDI da UEL consta que:

Em 2015, o Quacquarelli Symonds Limited – QS (2015) avaliou instituições inscritas de 20 países latino americanos, classificando as 300 primeiras. A UEL obteve as seguintes colocações: 1ª Universidade Estadual do Paraná; 5ª, Universidade Estadual do Brasil; 20ª Instituição de Ensino Superior do Brasil; 87ª Instituição de Ensino Superior da América Latina (UEL, 2016, p. 50).

O *ranking* QS também é mencionado pela UFSM:

Em avaliações internacionais a UFSM também vem sendo listada em *rankings* que calculam índices universitários com base em indicadores como a pesquisa, inovação, internacionalização e ensino. [...] Um exemplo é o *ranking* QS *University Rankings* 2015-2016, que publica *rankings* mundiais e rankings específicos por região” (UFSM, 2016, p. 19).

A PUC-Rio menciona, além do QS, o *ranking* brasileiro da Folha da São Paulo:

Além das rotinas de avaliação conduzidas internamente, a PUC-Rio participa de processos de avaliação e acreditação externos que fornecem indicadores do desempenho da universidade em relação a outras instituições nacionais e internacionais. Entre esses indicadores destacam-se [...] o conceito da avaliação elaborada pela Folha de São Paulo e os conceitos elaborados pelo instituto inglês de acreditação QS Quacquarelli Symonds Symonds (para o QS World *Ranking* e para o Latin American *Ranking*) (PUC-Rio, 2013, p. 91).

A UEL também mencionou o RUF, mas apenas de modo a informar suas posições: “no *Ranking* Universitário Folha - RUF, para o ano de 2015, a UEL foi classificada como a 1ª Instituição Estadual do Paraná, 5ª Instituição Estadual do país e o 23º lugar no país” (UEL, 2016, p. 50). Do mesmo modo, UFSM e UFPR, respectivamente, mencionaram o RUF:

Outro índice nacional é publicado pelo *Ranking* Universitário Folha (RUF), no qual a Universidade Federal de Santa Maria aparece na 18ª posição em 2016. Neste *ranking*, a UFSM é a segunda melhor colocada no Rio Grande Sul, atrás apenas da UFRGS. (UFSM, 2016, p. 19).

Em termos de Pesquisa e Pós-Graduação a Universidade Federal do Paraná ocupa lugar de destaque no conjunto das IFES brasileiras, tendo sido ranqueada em 2017 como a 8ª instituição no país e como 1ª colocada no Estado do Paraná pelo *Ranking* da Folha de São Paulo (UFPR, 2017, p. 11).

O *Ranking* Universitário Folha (RUF), mencionado pelas universidades é uma avaliação anual do ensino superior do Brasil realizada desde 2012, que avalia universidades e cursos superiores, tendo sido criada pela Folha de São Paulo, um dos principais meios de comunicação de imprensa escrita do Brasil. O *ranking* analisa

as 196 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018).

As demais universidades apenas mencionam a palavra *rankings* de maneira muito vaga, sem citar um *ranking* específico. A USP mencionou que: “Nos *rankings* internacionais, a USP aparece como a melhor universidade da América Latina, e com as melhores condições de se tornar uma universidade de classe mundial” (USP, 2012, p. 6).

A UFBA apresenta um comentário que, de certa forma, desconsidera a atuação e importância nos *rankings* no cenário universitário:

É lugar comum o reconhecimento da ampliação da cobertura do sistema, mas é menos perceptível a preocupação com a questão da qualidade, tanto que num *ranking* de 3.500 universidades do mundo todo, o Brasil tem apenas a USP entre as 200 melhores, com posição relativa decrescente nos últimos anos (UFBA, 2018, p. 58).

A UFOP também se refere aos *rankings* internacionais sem, no entanto, especificar qualquer um deles:

Todos os cursos dispõem de infraestrutura adequada e de um corpo docente altamente qualificado, que lhes permitem ocupar lugar de destaque no mercado de trabalho, nas avaliações externas conduzidas pelo Ministério da Educação e pelos diversos *rankings* organizados por instituições privadas nacionais e internacionais (UFOP, 2016, p. 16).

Já UFSC e UFF mencionam somente os *rankings* nacionais. Como nos exemplos “A UFSC tem um bom histórico no quesito internacionalização, e desfruta de uma posição confortável em qualquer *ranking* nacional sobre o tema, sempre entre os dez primeiros lugares” (UFSC, 2015, p. 106); e “no entanto, no *ranking* das universidades brasileiras, a UFF encontra-se no quadragésimo terceiro lugar, entre as públicas, e no trigésimo quarto lugar, entre as federais” (UFF, 2018, p. 54).

O Conselho de Reitores das Universidades de São Paulo (CRUESP), juntamente com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), empreendem esforços conjuntos para estudo de políticas a serem adotadas para aferição, registro e difusão do desempenho acadêmico de universidades públicas do Estado de São Paulo. Conforme Agopyan, Knobel e Valentini (2018, p. 7), reitores da USP, UNICAMP e UNESP, respectivamente, o projeto “Indicadores de desempenho nas universidades estaduais paulistas” repensa o formato e a divulgação dos resultados de desempenho das universidades. Tal declaração justifica, de certa forma, o fato do tema *rankings* ser mencionado de maneira vaga (caso da USP) ou sequer mencionado (casos da UNESP e da UNICAMP), servindo também como

uma das justificativas para a incipiente divulgação de notícias sobre o desempenho das universidades, conforme apresentado na seção seguinte.

NOTÍCIAS VEICULADAS PELAS UNIVERSIDADES

A análise de notícias veiculadas nos sites das 29 universidades brasileiras listadas em importantes *rankings* mundiais objetivou avaliar se o desempenho nos *rankings* é ignorado ou noticiado e se a notícia é utilizada para *marketing* das universidades.

Conforme Leite e Pinho (2017, p. 63),

Os *rankings* criam oportunidades e ameaças para o desenvolvimento das universidades, levando a resultados diferentes dependendo de como eles são usados. Em nível estratégico, algumas universidades utilizam dados compilados a partir de *rankings* para fins de *benchmarking* que, por sua vez, alimentam o planejamento institucional (tradução nossa²)

Nessa ótica, a pesquisa revelou que todas as 29 universidades brasileiras publicam em seus canais de notícia *online* matérias sobre seus desempenhos. O que varia é a quantidade de notícias publicadas: enquanto USP, UNICAMP, UFRGS, UFSC e PUC-Rio publicam muitas notícias relacionadas ao tema, outras universidades da lista noticiam os resultados obtidos com menos frequência. Foi observado que 15 das 29 universidades noticiam esporadicamente o tema *rankings*, a saber: UERJ, UFV, PUC-SP, UFMG, UNESP, UFPR, UNIFESP, UFRJ, UFSM, PUC-RS, UFLA, UFSCAR, UFF, PUC-PR e UNB. O terceiro grupo é o das universidades que pouco divulgam notícias sobre *rankings*, formado por um número de instituições que representa quase um terço das universidades pesquisadas: UEL, UFABC, UEM, UFC, UFPE, UFBA, UFG, UFOP e UFRN. Observou-se que, por mais que a quantidade de notícias varie de instituição para instituição, o que fica claro é que as universidades tendem sempre a utilizar os *rankings* como uma forma de demonstrar sua qualidade (MORPHEW; SWANSON, 2011).

É possível perceber um certo nível de competitividade entre as universidades que estão melhor posicionadas nos *rankings*, especialmente quando uma das universidades sobe posições ultrapassando as demais instituições. Por exemplo, a UNICAMP, em 27 de novembro de 2017, publicou em seu jornal a manchete “UNICAMP ultrapassa a USP e se torna a melhor brasileira em *ranking* de universidades do Brics” (UNICAMP, 2017). Tal notícia foi disponibilizada no

2 No texto original: *Rankings create opportunities and threats for universities development, thus driving to diferente results, depending on the way how they are used. At the strategic level, some universities use data, compiled from rankings, for the purpose of benchmarking exercises that in turn freed into institucional strategic planning.*

site da UNICAMP logo após a publicação do THE, apontando certa urgência das universidades brasileiras em mostrar sua posição perante as outras. Outro caso interessante é o da UFABC, que está entre as universidades que menos publica notícias sobre o assunto. Essa universidade veiculou, em 18 de outubro de 2017, uma matéria originalmente postada no site da revista Exame: “USP cai em *ranking* global; veja as melhores universidades do país” (GASPARINI, 2017). Cabe ressaltar que a notícia não trazia nenhum contexto sobre a informação, apenas duas linhas de texto informando que a USP havia caído posições no *ranking*.

A UEL publicou, em sua página de notícias, sua classificação nos *rankings* QS e THE, enfatizando sua posição de destaque na América Latina. Porém, a UEL não revelou sua posição menos privilegiada no *ranking* geral de universidades internacionais (801-1000), como mostra o seguinte trecho de notícia, publicada em 20 de outubro de 2017:

A UEL é a primeira Instituição Estadual de Ensino Superior do Sul do Brasil no QS University *Rankings*: Latin America 2017(Quacquarelli Symonds), divulgado nesta terça-feira (17), que analisou 400 Instituições de Ensino Superior de 21 países da América Latina. A universidade foi considerada a 2ª melhor do Paraná, 5ª estadual do país, e está classificada no 95º lugar no cômputo geral. (UEL, 2017, s/p.)

Observou-se que as instituições que não estão tão presentes nos *rankings* internacionais, como UERJ, UFSM, UFLA, UFF, UEM, UFC, UFPE, UFBA, UFG, UFOP e UFRN, publicam mais sobre os *rankings* regionais. Motivo disso é que os *rankings* regionais podem oferecer um melhor contexto das universidades brasileiras. Isso pode ser explicado, por exemplo, pelo fato de que os *rankings* internacionais acabam reunindo, em um mesmo grupo, universidades de países com contextos culturais muito distintos, o que dificulta a obtenção de dados que de fato sejam sólidos para uma avaliação mais concisa do todo (ENSERINK, 2007).

Em novembro de 2016 a USP lançou uma edição especial de seu jornal, tratando inteiramente sobre o tema *rankings* universitários. A referida edição do jornal veicula matérias com visões críticas aos *rankings*, reconhecendo, por exemplo, a validade do uso de indicadores na tentativa de mensurar as atividades universitárias, mesmo que não totalmente adequados à realidade institucional (USP, 2016). A última matéria desta edição do jornal da USP apresenta uma entrevista com o reitor da universidade, Marco Antonio Zago, que afirma: “Não vamos tomar nenhuma medida para melhorar nos *Rankings*” (USP, 2016, p. 14). Nessa mesma notícia, o jornal traz um contexto sobre a opinião do reitor quanto aos *rankings*:

O reitor Marco Antonio Zago reconhece a importância dos rankings como uma forma de enxergar a USP em relação a outras universidades, mas questiona a classificação geral que coloca instituições de características tão diversas em uma lista ordenada. Chama a atenção, ainda, para aspectos importantes que não entram na conta dos Rankings, como seu papel na formação de recursos humanos e no desenvolvimento regional (USP, 2016, p. 14).

Por mais que as universidades afirmem que não são motivadas por *rankings*, elas ainda anseiam por bons resultados para que possam ter maior visibilidade em relação às outras instituições (LOCKE, 2014). É percebido, ainda, que as universidades publicam notícias sobre *rankings* quando isso mais lhes convém, sendo isso um fenômeno internacional, onde universidades do mundo todo têm-se tornado mais competitivas (ELKEN; HOVDHAUGEN; STENSAKERI, 2016). Divulgar o desempenho nos *rankings* é importante para as universidades privadas, pois dessa forma conseguem obter mais atenção da comunidade e futuros alunos. Exemplos disso, no cenário brasileiro foi constatado em duas das universidades privadas analisadas: a PUC-Rio e a PUC-RS.

A PUC-Rio utiliza o site da Vice-Reitoria para Assuntos Estudantis, onde publica regularmente matérias sobre o desempenho da universidade nos *rankings*. O posicionamento das notícias junto à Vice-Reitoria de Assuntos Estudantis revela a percepção que a universidade tem acerca dos *rankings* - como um tema que pode atrair novos alunos. Além dessa página, a instituição também veicula suas posições nos *rankings* em outras notícias que foram encontradas no site da universidade. A PUC-RS também possui uma considerável publicação sobre *rankings*. A busca feita no seu site identificou a mesma matéria sobre seu desempenho no Guia do Estudante, publicada diversas vezes nos sites das faculdades e institutos da universidade: “PUC-RS é a Universidade do Ano entre as instituições privadas” (PUC-RS, 2018). Importante destacar que, de maneira diversa, outras duas universidades particulares da lista, PUC-PR e PUC-SP, mencionam *rankings* de forma mais superficial, de maneira similar às universidades federais.

Conforme afirmativa de Marcovitch (2018), as universidades devem avaliar os *rankings* e utilizá-los para fortalecer sua reputação. Os indicadores utilizados por esses *rankings* convergem com sistemas avaliativos brasileiros, como os critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste sentido, discutir e entender os indicadores utilizados, monitorar o próprio desempenho e criticamente compará-los ao de outras universidades, e, por fim, divulgar os resultados obtidos, são ações que devem passar a integrar planos de desenvolvimento estratégico das universidades brasileiras, a fim de que o bom trabalho nelas desenvolvido apareça. Nessa ótica, seguindo tendências internacionais, o apoio institucional para o acompanhamento dos *rankings*

universitários pode integrar serviços de bibliometria e de apoio à comunicação científica em bibliotecas universitárias, realizados ou coordenados, por exemplo, por bibliotecários, incentivando-se a divulgação sobre fontes de informação, descrição, metadados, preservação digital e disseminação da informação, sobre todos os indicadores utilizados pelos *rankings* (VANZ; SANTIN; PAVÃO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente dos resultados encontrados em universidades estrangeiras, o tema *rankings* ainda não parece despertar interesse da grande maioria das universidades brasileiras. Como se pôde perceber através da análise dos 26 PDIs encontrados, apenas quatro das universidades têm o objetivo de subir sua posição nos *rankings* internacionais como algo estabelecido em suas metas (UFMG, UFLA, UFC e UFABC). Já UNICAMP, UNESP, UFPE, UFSCAR, UFV, UNB, UERJ, PUC-RS, PUC-SP e UFG nada mencionam sobre o assunto; e, nas outras 11 universidades, o único *ranking* internacional citado é o QS, mencionado nos PDIs de UNIFESP, UFSM, UEL e PUC-Rio, enquanto UFSM, UEL e PUC-Rio também mencionam o RUF.

Conforme os PDIs analisados, a maioria das universidades brasileiras não propõe ações para atender aos indicadores dos *rankings* internacionais e, conseqüentemente, melhorar suas posições nos mesmos. Tais resultados levam a concluir que as instituições nacionais ainda não demonstram interesse nem tampouco dão grande importância aos *rankings* internacionais. Importante ressaltar que alguns PDIs analisados já estavam fora do período de vigência e alguns possuíam período de até 10 anos. Considerando-se a atualidade dos *rankings* universitários, não surpreenderia encontrar universidades trabalhando em prol dos *rankings* sem que isso conste entre suas metas de PDI.

Em relação às notícias, observou-se de maneira preliminar que, por mais que exista a divulgação do desempenho obtido nos *rankings*, aparentemente apenas as universidades privadas utilizam os *rankings* como forma de *marketing*. Enquanto instituições que não estão tão presentes nos *rankings* internacionais, como UERJ, UFSM, UFLA, UFF, UEM, UFC, UFPE, UFBA, UFG, UFOP e UFRN, publicam mais sobre os *rankings* regionais, que podem trazer um melhor contexto das universidades brasileiras, as universidades melhor posicionadas como USP, UNICAMP, UFRGS, UFSC e PUC-Rio demonstram uma maior preocupação na publicação de notícias, talvez por serem universidades que apresentam bom desempenho nos *rankings league table*. Porém, de maneira geral, a publicação dessas

notícias é feita muito superficialmente, apenas na época em que os *rankings* são divulgados, sendo que o tema praticamente fica esquecido até a publicação da edição do ano seguinte.

Os resultados da pesquisa que ampara o presente capítulo foram obtidos a partir de uma coleta de dados realizada no ano de 2018, em PDIs e notícias veiculadas nos sites das universidades nos anos anteriores. Considerando-se o rápido e importante crescimento que os *rankings* vêm tendo no cenário universitário, considera-se fundamental que pesquisadores acompanhem PDIs e a publicação de notícias em anos subsequentes para dar continuidade a este tipo de pesquisa, proporcionando análises mais aprofundadas sobre a situação das universidades brasileiras em relação aos *rankings* acadêmicos nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS

AGOPYAN, V.; KNOBEL, M.; VALENTINI, S. Apresentação. In: MARCOVITCH, J. (org.). **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018. p. 7-8.

DE FILIPPO, D. et al. Visibility in international *rankings*. Strategies for enhancing the competitiveness of Spanish universities. *Scientometrics*, Amsterdam, v.93, p 949-966, 2012.

ELKEN, M.; HOVDHAUGEN, E.; STENSAKER, B. Global *rankings* in the Nordic region: challenging the identity of research-intensive universities? **Higher Education**, Washington, Jan. 2016. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9975-6>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

ENSERINK, M. Who Ranks the University Rankers? *Science*, v. 317, n. 5841, 24 Ago. 2007, p. 1026-1028. [doi: 10.1126/science.317.5841.1026]

FOLHA DE SÃO PAULO O que é o RUF, 2018. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2018/o-ruf/>>.. Acesso em: 06 dez. 2018.

GASPARINI, C. USP cai em *ranking* global: veja as melhores universidades do país. **Revista Exame**, São Paulo, 16 out. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/usp-cai-em-ranking-global-veja-as-melhores-universidades-do-pais/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

HAZELKORN, E. *How Rankings are Reshaping Higher Education*. In: CLIMENT, V.; MICHAVILA, F.; RIPOLLÉS, M. (Eds.). **Los rankings universitarios**, Mitos y Realidades. Madrid: Técnos, 2013.

LEITE, D.; PINHO, I. **Evaluating collaboration networks in higher education research: drivers of excellence**. Berlin Heidelberg: Springer, 2017. 129 p.

LOCKE, W. The intensification of *rankings* logic in an increasingly marketised higher education environment. **European Journal of Education**, v. 49, n. 1, mar. 2014.

MARCOVITCH, J. Introdução. In: MARCOVITCH, Jacques (org.). **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018. p. 9-15.

MORPHEW, C. C.; SWANSON, C. On the efficacy of raising your university's rankings. In: SHIN, J. C.; TOUTKOUSIAN, R. K.; TEICHLER, U. (ed.). **University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education**. Berlin Heidelberg: Springer, p. 185-199, 2011.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016.

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. São Paulo: PUC-SP, 2015. 149 p. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>> . Acesso em: 19 abr. 2018.

PUC- Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2013. 125 p. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/cpa/docs/PDI_2013_17_Vol1_publicacao_CPA.pdf> . Acesso em: 19 abr. 2018.

PUCRS. PUCRS é a universidade do ano entre as instituições privadas. **Notícias**, Porto Alegre, 5 dez. 2018. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/blog/premio-melhores-universidades/>>. Acesso em: 7 dez. 2018

PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Porto Alegre: PUC-RS, 2011. 76 p. Disponível em: <<http://conteudo.pucrs.br/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/PDI.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

RAUHVANGERS, A. **Global university rankings and their impact**. European University Association, 2011. 85 p.

SANZ-CASADO, E. (Coord.). **Guía de buenas prácticas para la participación de las universidades españolas en los rankings internacionales**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2015. 101 p.

UEL - Universidade Estadual de Londrina. **UEL é destaque no QS University Rankings**. Agência UEL de Notícias. UEL: Londrina, 10 out. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=25434^>. Acesso em: 26 abr. 2018.

UEL - Universidade Estadual de Londrina. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2021**. Londrina: UEL, 2016. 329 p. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2018.

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. 181 p. Disponível em: <http://www.uerj.br/wp-content/uploads/2017/10/PDI_UERJ_25_MARCO2015.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFABC - Universidade Federal do Abc. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFABC**. Santo André: UFABC, 2013. 202 p. Disponível em: <http://propladi.ufabc.edu.br/images/PDI/livro_pdi.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFBA - Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Salvador: UFBA, 2017. 163 p. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFC - Universidade Federal do Ceará. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Fortaleza: UFC, 2018. 120 p. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_2018_2022_pub_2018_05_17.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UFG - Universidade Federal de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFG - 2018-2022**. Goiânia: UFG, 2018. 114 p. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/PROPOSTA_PDI_2018-2022_APOS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DOS_DIRIGENTES.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFF - Universidade Federal Fluminense. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2018-2022: A UFF do amanhã, como será?** Niterói: UFF, 2017. 90 p. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/196/2018/06/PDI_2018-2022_aprovado-CUV_30-05-2018.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFLA - Universidade Federal de Lavras. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2020**. Lavras: UFLA, 2016. 283 p. Disponível em: <http://www.ufla.br/pdi/wp-content/uploads/2017/04/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020_V1_1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2013-2017**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 190 p. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202013_2017.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. **Plano de Desenvolvimento Institucional Universidade Federal de Ouro Preto: 2016-2025**. Ouro Preto: UFOP, 2016. 148 p. Disponível em: <http://www.ufop.br/sites/default/files/pdi_ufop_2016_2025.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Recife: UFPE, 2014. 125 p. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi_14_18_of.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UFPR- Universidade Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional UFPR 2017-2021**. Curitiba: UFPR, 2017. 90 p. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/porta/pdi/PDI%20UFPR%202017-2021.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2026**: Construa o Futuro da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 77 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2010-2019**. Natal: UFRN, 2010. 92 p. Disponível em: <<https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2010-2019-final.pdf>>. Acesso em: 17 maio. 2018.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Florianópolis: UFSC, 2015. 108 p. Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. São Carlos: UFSCAR, 2014. 50 p. Disponível em: <<http://www.cgfls.ufscar.br/arquivos/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/view>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. Santa Maria: UFSM, 2016. 441 p. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/wp-content/uploads/sites/342/2018/04/0510013d-1d91-47d4-bf67-1e3120598fa6.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UFV - Universidade Federal de Viçosa. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017**. Viçosa: UFV, 2012. 114 p. Disponível em: <http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI_2012-2017.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UNB - Universidade de Brasília. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2017**. Brasília: UNB, 2014. 113 p. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=94&Itemid=683>. Acesso em: 19 abr. 2018.

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Plano de desenvolvimento Institucional**. Online. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/index.php>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. **Planejamento Estratégico Universidade Estadual de Campinas 2016-2020**. Campinas: UNICAMP, 2016. 76 p. Disponível em: <<http://www.prdu.unicamp.br/areas2/planes/planes/arquivos/planes-2016-2020>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. **Unicamp ultrapassa a USP e se torna a melhor brasileira em ranking de universidades do BRICS**. UNICAMP, Campinas, 24 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/clipping/2017/11/24/unicamp-ultrapassa-usp-e-se-torna-melhor-brasileira-em-ranking-de-1>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Unifesp: PDI 2016-2020**. São Paulo: Unifesp, 2016. 201 p. Disponível em: <https://www.unifesp.br/world/images/arquivos/PDI_2016-2020.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018

USP - Universidade de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017 da Universidade de São Paulo**. São Paulo: USP, 2012. 200 p. Disponível em: <<https://www6.usp.br/wp-content/uploads/PDI-VIIEncontro.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

USP - Universidade de São Paulo. Não vamos tomar nenhuma medida para melhorar nos rankings. Entrevistado: Marco Antonio Zago. **Jornal da USP**, USP: São Paulo, ed. Especial, p. 14-15, nov. 2016. Disponível em: <http://jornal.usp.br/especial/wp-content/uploads/jornaldausp_especial_rankings-1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018. VANZ, S. A. S. O que medem os *rankings* universitários internacionais? Apontamentos teóricos, indicadores e características. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 28, p. 83-92, 2018.

VANZ, S. A.S. et al. *Rankings* universitários internacionais e o desafio para as universidades brasileiras. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 23, p. 39-51, 2018.

VANZ, S. A. S.; SANTIN, D. M.; PAVÃO, C. M. G. **A bibliometria e as novas atribuições profissionais nas bibliotecas universitárias**. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, v. 9, n. 1, p. 4-24, 2018.

RANKINGS ACADÉMICOS À LUZ DA AGENDA 2063 “A ÁFRICA QUE QUEREMOS” E DO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE

Rui Manuel Fialho Franganito

INTRODUÇÃO

A educação, desde os primórdios, sempre foi o grande motor de desenvolvimento das sociedades. O ser humano tem evoluído numa constante interação entre os processos de aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos. A sociedade atual africana, como resultado da acumulação de conhecimentos construídos ao longo dos tempos, reflete a herança e a experiência acumulada pelas gerações no desenvolvimento da educação. A universidade, nesse sentido, como instituição transecular que é, deve ser uma parceira responsável na promoção do desenvolvimento humano e compulsar as suas estratégias educativas.

O presente trabalho surge a partir de reflexões realizadas pelo autor em sua experiência como responsável pela gestão de Instituições de Ensino Superior (IES) em Cabo Verde e Angola e sua preocupação com os sistemas internos de garantia da qualidade para a obtenção de padrões universais de qualidade. Nesse sentido, este artigo agrega: 1) informações sobre as discussões que têm se desenvolvido a respeito do processo de avaliação interna e externa das IES em Cabo Verde; 2) os desafios da busca da melhoria da qualidade das IES por meio das aspirações apontadas pela Agenda 2063 para o continente africano e sua relação com os *rankings* acadêmicos, e; 3) a importância das políticas educacionais para o continente Africano por meio das orientações de organizações internacionais direccionadas para o sector do ensino superior e seus mecanismos de avaliação e de desempenho.

É reconhecido que a Declaração de Incheon, aprovada em 21 de maio de 2015 na Coreia do Sul (UNESCO, 2016), a Agenda 2030 e os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados em 25 de setembro de 2015 em Nova York, Estados Unidos de América (ONU, 2015), são documentos orientadores que têm contribuído para o surgimento e aprimoramento das parcerias sob as quais o Ensino Superior em África se assenta, principalmente em questões que envolvem sustentabilidade e visão holística, com ênfase nos princípios da inclusão, da igualdade do género, da qualidade, de uma formação contínua ao longo da vida e do compromisso de ser realizado o monitoramento e a avaliação dos seus sistemas educativos (UNESCO, 2016).

Soma-se à Declaração de Incheon e à Agenda 2030, a “Agenda 2063: A África Que Queremos” (UNIÃO AFRICANA, 2015), bem como os estudos produzidos pela UNESCO sobre as reformas e alterações na governança do Ensino Superior em África e suas contribuições sobre as novas estruturas de governança universitária (VARGHESE, 2016), que mostram estratégias e desafios existentes a longo prazo para o desenvolvimento inclusivo e sustentável do continente Africano.

A ÁFRICA QUE QUEREMOS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A União Africana (UA) é uma organização composta por todos os países do continente africano (55 estados membros), que, em 2015, produziu o documento “AGENDA 2063: A África Que Queremos”, no qual foram estabelecidas sete aspirações para o continente, alinhadas com a Agenda 2030 e os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

1. Uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável.
2. Um continente integrado, politicamente unido com base nos ideais do Pan-africanismo e na visão de Renascimento da África.
3. Uma África de Boa Governação, Democracia, Respeito pelos Direitos Humanos, Justiça e o Estado de Direito.
4. Uma África Pacífica e Segura.
5. Uma África com uma forte identidade cultural, património, valores, ética comum.
6. Uma África cujo desenvolvimento seja orientado para as pessoas, confiando no potencial dos povos africanos, especialmente no potencial da mulher, da juventude e onde a criança tem tratamento digno.
7. Uma África como um actor e um parceiro forte, unido e influente na arena mundial (UNIÃO AFRICANA, 2015, p. 2).

O conceito que deverá nortear o desenvolvimento regional das IES em África e que se aplica aos diferentes projectos universitários nacionais, conforme a literatura e política educacional para o continente, deve ser o de promotor da identidade cultural de um povo, a garantia de sua preservação às gerações futuras e o desenvolvimento regional e nacional com melhoria das condições de vida das comunidades (UNIÃO AFRICANA, 2015).

Ao aprofundar a 1ª aspiração “Uma África Próspera, Baseada no Crescimento Inclusivo e Desenvolvimento Sustentável”, destaque-se aqui que, até 2063, “Os povos africanos tenham um alto padrão e qualidade de vida, boa saúde e bem-estar”, bem como “os cidadãos serem bem-educados e qualificados, apoiados pela ciência, tecnologia e inovação, para uma sociedade culta”, além de que “nenhuma criança deixe de ir à escola devido à pobreza ou qualquer forma de discriminação” (UNIÃO AFRICANA, 2015, p. 3).

Até 2063 acredita-se que “o capital humano da África” estará totalmente desenvolvido como sendo “o recurso mais precioso de África” (UNIÃO AFRICANA, 2015, p. 4). Além do investimento sustentável da primeira infância a nível universal e do ensino básico, aposta-se no:

investimento sustentável no ensino superior, ciência, tecnologia, investigação e inovação, bem como eliminar as disparidades do género a todos os níveis de ensino. O acesso ao ensino pós-graduação irá expandir-se e será reforçado, garantindo infra-estruturas de classe mundial para o ensino e investigações, que visam apoiar as reformas científicas que impulsionam a transformação do continente. (UNIÃO AFRICANA, 2015, p. 4).

Durante a conferência da União Africana de janeiro de 2015, realizada na Etiópia, os chefes de Estado assumiram a Agenda 2063 como “um roteiro para os próximos cinquenta anos”, comprometendo-se a acelerar ações em diferentes áreas, dentre as quais destacam-se:

- Criar e expandir uma Sociedade Africana de Conhecimentos, através da transformação e investimentos nas universidades, ciência, tecnologia, investigação e inovação; e através da harmonização dos padrões de educação e reconhecimento mútuo das qualificações académicas e profissionais;
- Criar uma Agência Africana de Acreditação para desenvolver e monitorizar os padrões de qualidade da educação, com vista a expandir a mobilidade dos estudantes e académica no continente.
- Reforçar a Universidade Pan-africana, criar a Universidade Virtual Pan-africana e elevar o papel de África na investigação a nível mundial, desenvolvimento da tecnologia e transferência, inovação e produção de conhecimentos, e
- Aproveitar as universidades e as suas redes, incluindo, outras opções com vista a atingir o ensino universitário de alta qualidade (UNIÃO AFRICANA, 2015, p. 17).

A essas ações vinculadas à educação superior acrescentam-se outras direcionadas ao apoio aos jovens considerados como “impulsionadores do renascimento de África”, tais como: “Garantir movimento mais rápido na harmonização das admissões, currículos, padrões, programas e qualificações a nível continental e melhorar os padrões do ensino superior com vista a melhorar a mobilidade dos jovens e talentos africanos no continente” (UNIÃO AFRICANA, 2015, p. 20).

Pode-se afirmar que a Agenda 2063 expõe enormes desafios ao pensar em termos continentais e defender ações visando:

- a) a transformação e investimentos nas universidades, ciência, tecnologia, investigação e inovação;
- b) a expansão do ensino da pós-graduação e a garantia da infraestruturas de classe mundial para o ensino e as investigações;

- c) a criação de uma Agência Africana de Acreditação para desenvolver e monitorizar os padrões de qualidade da educação;
- d) a criação da Universidade Virtual Pan-africana;
- e) a elevação do papel de África na investigação a nível mundial, desenvolvimento da tecnologia e transferência, inovação e produção de conhecimentos;
- f) atingir o patamar de um ensino universitário de alta qualidade;
- g) a harmonização das admissões, currículos, padrões, programas e qualificações a nível continental e melhorar os padrões do ensino superior.

Os desafios são enormes, não somente para os governos, mas também para as IES dos sectores público e privado. Embora na Agenda 2063 não se mencione explicitamente os *rankings* acadêmicos, o cenário traçado, visando ações em nível continental e incluindo a criação de uma agência africana de acreditação, abre espaço, tanto para a criação e/ou o surgimento de novos *rankings*, quanto para a ampliação da utilização de *rankings* já existentes como ferramentas de mensuração da almejada qualidade, a exemplo do Multirank financiado pela União Europeia ou os grandes e tradicionais *rankings* mundiais. Aliás, sobre estes últimos, na visão de Altbach e Hazelkorn (2018, p.1), “em vez de nos enganarmos acreditando que os *rankings* fornecem uma medida significativa da qualidade da educação, devemos reconhecer que eles simplesmente usam indicadores inadequados por conveniência comercial”.

Nesse cenário e diante da necessidade de monitorar a qualidade, dos escassos recursos públicos e da necessidade de distribuí-los de forma mais eficiente, os *rankings* acadêmicos ou os índices de desempenho seriam ferramentas viáveis para atingir os objectivos da Agenda 2063? Que tipo de *rankings* seriam os mais adequados para o continente africano? Como os Estados Nacionais deveriam conduzir as políticas de investimentos nas universidades e para elevar o papel da África na investigação a nível mundial?

O ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE

Cabo Verde é um pequeno país insular com 10 ilhas, das quais nove são habitadas e uma população aproximada de 546.000 habitantes (WORLD BANK, 2019), “foi colônia de Portugal desde o século XV até sua independência em 5 de julho de 1975” (VIEIRA; LOPES; VIEIRA, 2018, p. 491). Sendo um país independente a menos de 50 anos, seu sistema de educação opera no sentido de contribuir com o desenvolvimento e o avanço do país em termos científicos e tecnológicos.

Em breve historial sobre o Ensino Superior em Cabo Verde, pode-se referir, de acordo com os dados do Anuário Estatístico do Ensino Superior 2014/15 (CABO VERDE, 2017), a existência de 10 IES sendo 2 públicas e 8 privadas. No sector público a Uni-CV é a única Universidade Pública, fundada em 2006, cuja génese teve início em 1979 com a Escola de Formação de Professores. O Instituto Universitário da Educação é outra instituição de carácter público, criado através da publicação do Decreto-Lei nº 17/2012 e o seu projecto pedagógico foca na formação de docentes e é uma instituição independente da UNI-CV.

Um aspecto marcante relacionado à educação superior de Cabo Verde é a diáspora de jovens que estudaram e estudam no exterior. De acordo com Vieira, Lopes e Vieira (2018, p. 491) no “período de 1975 e 1989 saíram do país 2.600 “bolseiros” (modo como chamam esses estudantes). Além de outros países, os destinos mais procurados foram: Portugal (1.203); Cuba (559); a antiga União Soviética (360) e Brasil (100)”.

As IES públicas e as do setor privado, estas últimas criadas nas duas últimas décadas, compõem um sistema universitário muito jovem. Como afirma Vieira, Lopes e Vieira (2018, p. 493) “anteriormente a década de 90, em sua maioria as formações em nível superior ocorriam em outros países e eram em grande parte financiadas pelo Tesouro Público e Fundo de Desenvolvimento Nacional de Cabo Verde”.

Em termos de IES do setor privado, na Ilha de Santiago temos a Universidade Jean Piaget (UniPiaget), Universidade de Santiago (US), Universidade Intercontinental (UNICA), Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias (ISCEE), Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS). Na Ilha de São Vicente temos a Universidade do Mindelo (UniMindelo), Universidade Lusófona (ULCV) e Instituto Universitário de Arte Tecnologia e Cultura (M_EIA). Deve-se referir que a UniPiaget e o ISCEE estão também presentes em São Vicente.

O desafio do Ensino Superior é ser disseminado nas outras ilhas de Cabo Verde, em especial na ilha do Sal e na ilha de Santo Antão com um misto de ensino à distância e presencial, com base nas boas infraestruturas tecnológicas existentes e nos recursos do Portal do Conhecimento, resultado da cooperação entre a Universidade do Minho e o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação de Cabo Verde (MESCI), em que todas as IES têm um espaço disponível e gratuito para publicar sua produção académica.

Nas últimas duas décadas o desenvolvimento do ensino superior em Cabo Verde foi muito significativo, fruto de uma grande estabilidade nos diferentes domínios e visão estratégica; em especial na forte aposta nas estruturas tecnológicas e na sua capacidade de alargar a acessibilidade ao ensino de forma inclusiva. Um

terço da sua população residente frequenta os diferentes níveis de ensino (pré-escolar ao superior), sendo o número total de matriculas para o Ensino Superior, no período de 2014/2015, de 12.538 estudantes (CABO VERDE, 2017), dos quais 7370 raparigas e 5168 rapazes, distribuídos em 10 instituições de formação.

Convém destacar que, conforme dados do Anuário Estatístico do Ensino Superior 2014/15 (CABO VERDE, 2017), as duas instituições públicas de Cabo Verde concentram 5197 alunos, enquanto as oito IES do setor privado reúnem 7341 alunos.

Tabela 1 - Total de alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior de Cabo Verde, por natureza administrativa.

Instituição	Número de Matrículas	
	Setor Privado	Setor Público
Universidade Pública de Cabo Verde (Uni-CV)	-	4183
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget)	2108	-
Universidade do Mindelo (UniMindelo)	971	-
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE)	1531	-
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS)	880	-
Mindelo Escola Internacional de Arte (M_EIA)	72	-
Universidade Lusófona de Cabo Verde Baltasar Lopes da Silva	497	-
Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA)	438	-
Universidade de Santiago (US)	844	-
Instituto Universitário da Educação (IUE)	-	1014
Total	7341	5197

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Anuário Estatístico do Ensino Superior (CABO VERDE, 2017).

Como aponta Rodrigues (2019, p. 17), uma das particularidades de Cabo Verde diz respeito ao forte peso relativo do ensino privado neste setor, que atualmente “têm, inclusive, um número superior de matriculados em relação à pública”. Esse autor defende “que houve abertura por parte das entidades públicas nacionais na ‘partilha’ das responsabilidades e custos inerentes a um sistema de Ensino Superior”, sendo que somente após o surgimento das IES do setor privado foram “criadas as primeiras Leis exclusivamente para a regulação deste sistema de Ensino, no ano de 2012” (RODRIGUES, 2019, p. 17).

Existem também outros factores para explicar a sustentabilidade e a dinâmica do ensino superior em Cabo Verde com base em diferentes projectos pedagógicos nas diversas áreas do saber e como o elevado grau de abertura e

acessibilidade a uma enorme diáspora de cidadãos do Cabo Verde espalhados pelo mundo, principalmente a viverem em Portugal, Holanda e Estados Unidos. Pode-se afirmar que Cabo Verde é um dos poucos países em que a diáspora é superior aos habitantes residentes, o que permite que o País e as suas diferentes ilhas estejam ligadas a um grande saber adquirido e partilha de experiências. Os estudantes de Cabo Verde que procuram formação no exterior do país estão, na sua maioria, no Brasil e Portugal, devido à proximidade linguística. Apesar de não ser continental, o país conseguiu transformar as fraquezas em forças e tem uma geração actual de jovens formados e em formação nos diferentes níveis de ensino com um perfil marcadamente global e competitivo no que respeito às suas qualificações, resultado de uma formação de excelência dos seus quadros em nível interno e externo.

De referir, o retorno de jovens que adquirem qualificações no exterior ao País, regressam para partilhar e disseminar o conhecimento adquirido, o que permite sua constante e permanente transferência, de acordo com os padrões internacionais.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS IES E OS *RANKINGS* ACADÉMICOS

Em 2014 e 2015 no âmbito protocolar com a Cooperação Brasileira teve início o processo de Avaliação do Ensino Superior em que foram lançadas as bases do sistema de avaliação e acreditação das IES com suporte legislativo (MESCI, 2014). As tratativas passaram pela fase de formação dos agentes envolvidos no processo de tomada de decisão a nível do governo das IES e de outras áreas funcionais, em particular a gestão académica. Ressalta-se que esse processo que foi massivo a nível nacional.

Como consequência do processo formativo, teve lugar o processo de avaliação interna das IES com a produção dos seus documentos institucionais e de governação como suporte a uma gestão baseada na eficiência e eficácia dos órgãos de governo das IES (conselhos de direcção, científico e pedagógico, assembleias e outros órgãos representativos).

Seguem alguns documentos legislativos sobre a forma de guião de avaliação institucional que foram produzidos no processo de avaliação interna, dos quais resultaram os instrumentos necessários para a avaliação externa.

a) Contextualização das IES, com base nos seguintes elementos: Nome da Entidade Instituidora; Base legal da Entidade Instituidora: endereço, acto fundacional (registo notarial); Nome da IES; Base legal da IES; Tipo legal e missão da IES; Breve historial da IES; Cursos ministrados; Planos de melhoria académica;

Planos de valorização profissional; Processos de gestão sobre melhoria contínua; Política de atendimento dos estudantes; Professores estrangeiros e disciplinas leccionadas em Inglês; Programas de bolsas de estudo (MESCI, 2014):

b) Identificação dos principais pilares de sustentabilidade das IES: Desenvolvimento institucional; Gestão institucional; Infraestrutura; Política Académica; Política de Pessoal. (MESCI, 2014)

c) Elaboração dos Planos Estratégicos de Desenvolvimento Institucional (PEDI) e Relatório de Auto avaliação. Como exemplo do procedimento de uma IES privada, podem ser consultados os instrumentos de avaliação disponíveis no sítio da instituição na qual atuei em Cabo Verde, ao abrigo da obrigação de disponibilidade da informação pública, elaboração em que participei (ISCEE, 2014).

Todo este processo recente de avaliação interna das IES vem permitindo às próprias IES a identificação dos pontos fortes e a existência de constrangimentos e compulsar um conjunto de estratégias para implementar um plano de melhoria contínua tendo em consideração o relatório final da avaliação externa.

Existe a necessidade constante de avaliar os resultados de desempenho e identificar ações preventivas e/ou correctivas a implementar em plano de melhoria contínua. Até a presente data, em Cabo Verde, a nível do ministério da tutela, temos um processo de avaliação interna e externo massificado, cujos resultados permitiram traçar o caminho para um ensino superior de qualidade. Afinal, o Ensino Superior neste século é uma combinação de factores globais, regionais e locais, e não se pode generalizar e desenvolver só o global (ALTBACH, 2006).

No caso de Cabo Verde, não existe uma classificação interna, ou seja, de que um *ranking* nacional seja promovido pelo Estado ou pelo setor privado. As IES de Cabo Verde estão presentes ou estiveram em *rankings* mundiais, quando pesquisadas universidades por países, tais como Webometrics (2019) – UniCV, IUE, ISCEE, ISCJS, UniMindelo e UniPiaget – e Unirank (2019) – UniCV, ISCEE, UniMindelo, US, ULCV, ISCJS e UniPiaget. As classificações nestes *rankings* não são significativas e nos *rankings* onde não surgem, deve-se a razões das variáveis desses *rankings*, por insuficiência de informação entre os avaliadores e os avaliados.

Os dados existentes evidenciam que nenhuma universidade de Cabo Verde aparece em nenhum dos três *rankings* académicos mais influentes do mundo, *Quacarelli Symonds World University Ranking (QS)*, *Times Higher Education World University Rankings (THE)* e *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*. Constatou-se que as universidades do continente africano com destaques reconhecidos, são, predominantemente, da África do Sul e do Egito, com raros destaques para os outros países.

No *Academic Ranking Of World Universities* (2019), a África do Sul possui oito universidades entre as mil melhores do mundo, Egito possui cinco, enquanto Nigéria apenas uma. No *The Times Higher Education* (2020), o Egito é o país africano com maior número de universidades, 20, seguido pela África do Sul com 10, Argélia com oito, Marrocos, quatro, enquanto Quênia, Tânzania e Uganda, aparecem com apenas uma universidade cada. No *Quacarelli Symonds World University Ranking* (2020), somente África do Sul e Egito aparecem com oito e cinco universidades, respectivamente. Os demais países do continente, não se destacaram em nenhum dos três *rankings* analisados. Também, cabe ressaltar que nenhum país africano de língua oficial portuguesa, aparece em um dos três *rankings*.

Uma importante inovação nas avaliações realizadas por meio de *rankings*, encontra-se na criação do *ranking* sobre o impacto das universidades de acordo com os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (THE TIMES HIGHER EDUCATION, 2019). No *ranking* THE são avaliados e classificados 11 dos 17 objectivos identificados, a saber os ODS: 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16 e 17. Cabe destacar que os Objectivos de Desenvolvimento Sustentáveis compreendem 17 metas globais estabelecidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, integrando a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Quadro 1 - Os objectivos de Desenvolvimento Sustentável

Objectivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
Objectivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
Objectivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
Objectivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
Objectivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
Objectivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
Objectivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
Objectivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
Objectivo 9. Construir infraestruturas robustas, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
Objectivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
Objectivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resistentes e sustentáveis
Objectivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis
Objectivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (*)
Objectivo 14. Conservar e usar sustentavelmente dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
Objectivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade
Objectivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
Objectivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável
(*) Reconhecendo que a Convenção das Nações Unidas sobre Mudança do Clima é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.

Fonte: ONU (2015).

O *Times Higher Education University Impact Rankings* formula as únicas tabelas de desempenho global que avaliam as universidades em relação aos ODS das Nações Unidas, utilizando indicadores calibrados para fornecer comparações abrangentes e equilibradas em três grandes áreas: pesquisa, extensão e administração (THE TIMES HIGHER EDUCATION, 2019). No caso das IES de Cabo Verde, na 1ª edição deste *ranking* (THE TIMES HIGHER EDUCATION, 2019), não foram submetidas informações pelas mesmas, embora seja expectável que na próxima edição algumas IES sejam classificadas neste *ranking* devido ao forte compromisso social com impacto positivo no bem estar das comunidades. Na realidade, as IES em Cabo Verde apostam mais na solução imediata dos problemas do dia a dia das

comunidades (extensão universitária), do que em produzir artigos científicos, cuja aplicabilidade poderá ter um impacto a longo prazo, o que penaliza a sua visibilidade nos rankings focados predominantemente em pesquisa científica.

Na verdade, os *rankings* consideram menos de 5% das mais de 25.000 instituições acadêmicas em todo o mundo (ALTBACH; HAZELKORN, 2018), nalguns *rankings* que se centram exclusivamente nas pesquisas científicas nas suas bases de dados. Por exemplo, algumas universidades assinaram programas de financiamento com o programa europeu Horizonte 2020 sobre o turismo sustentável, em particular na ilha de São Vicente.

Assim, os *rankings* acadêmicos devem ter como grande desiderato a avaliação dos impactos do trabalho da academia no desenvolvimento e na sustentabilidade das populações, não somente numa área geográfica limitada, entre os seus muros, mas políticas educacionais e modelos pedagógicos aplicados à escala mundial, pois a mobilidade académica também deverá contribuir para as dinâmicas educacionais existentes. Criar somente bases de dados fundamentadas em indicadores científicos não é suficiente para tirar uma fotografia que apresente a realidade do ensino superior no país.

No caso de Cabo Verde, devido à proximidade linguística, o Brasil e Portugal tem apresentado um grande intercâmbio e dinamismo no caminho da qualidade de excelência no ensino superior no contexto da mobilidade académica internacional. Em um mundo globalizado com estudantes, graduados e profissionais em mobilidade, precisamos de melhores informações sobre como avaliar as capacidades e competências de um indivíduo (ALTBACH; HAZELKORN, 2018).

Entretanto, Altbach e Hazelkorn (2018) reconhecem os limites dos *rankings* acadêmicos ao afirmarem que “é impossível avaliar adequadamente a qualidade da educação para fins de comparações”, apesar de afirmarem que “avaliar o ensino e a aprendizagem é fundamental para determinar a qualidade do ensino superior, mas usar as metodologias atuais para produzir dados comparativos é imprudente” (ALTBACH; HAZELKORN, 2018, p. 1).

Existem nos *rankings* acadêmicos uma incidência centralizada nos recursos disponíveis e não nas capacidades desenvolvidas e a sua aplicabilidade nos ODS a uma escala mundial. Assume-se como importante não apresentar nos *rankings* indicadores subjectivos mas apostar na objectividade para a melhoria da qualidade da educação superior, com base na responsabilização e na transparência de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Actualmente, a maioria dos *rankings* universitários ainda são limitados nas suas análises ao captar só a informação existente nos motores de pesquisa e no espaço virtual, penalizando muito as Universidades Africanas que, em sua maior parte, são recentes e trabalham num contexto comunitário e o seu valor acrescentado está na qualidade da formação, adaptada às exigências da sociedade e, também, à sua capacidade de partilha com IES públicas e privadas, bem como com outras instituições governamentais. Seria expectável que existisse uma análise ao sistema na sua totalidade e não parcial. Existe, porém, um percurso longo a traçar e, ao mesmo tempo, a inclusão da avaliação do impacto académico sobre os objectivos de desenvolvimento sustentável lança grandes probabilidades para o processo de melhoria contínua das Universidades Africanas.

Analisando por essa perspectiva, Axel-Berg (2016) corrobora afirmando que os *rankings* não são indicadores tão transparentes e objectivos que medem com precisão as mudanças nas instituições, são reflexo das estruturas de poder e, em alguns casos, são produtos de interesses comerciais, em outros, um reflexo de metas específicas de desenvolvimento do estado, entretanto, lançam alguma luz sobre o desempenho das instituições e criam um poderoso discurso público para o qual as universidades são cada vez mais responsabilizadas.

Diante do exposto, o desafio e compromisso que as IES de Cabo Verde têm é o de incluir nas suas estratégias de comunicação resposta imediata aos resultados dos diferentes *rankings*, fornecendo os dados em tempo útil uma vez que as IES possuem recursos e capacidades para integrarem essas classificações.

Os *rankings* são importantes e criaram uma percepção irreversível sobre a importância do processo de avaliação externa das IES e seus impactos na avaliação interna. Os diferentes estudos académicos existentes sobre esta temática são muito vastos internacionalmente e de qualidade indiscutível e compõem parte da teoria organizacional sobre governança universitária.

Seria importante que a entidade reguladora do ensino superior em Cabo Verde criasse um *ranking* a nível nacional que represente a veracidade das IES, com critérios mais ajustados à realidade do país, considerando os 3 pilares das Universidades: o ensino, a investigação (pesquisa) e a extensão. Este procedimento propiciaria maior visibilidade ao trabalho realizado pelas IES e, por certo, teria reflexo nos *rankings* internacionais.

REFERÊNCIAS

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (ARWU). **World University Rankings 2019**. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>. Acesso em: 29 out. 2019.

ALTBACH, P. **International higher education: reflections on policy and practice**. Chestnut Hill: Center for International Higher Education, Boston College, 2006.

ALTBACH, P. G.; HAZELKORN, E. **Por que os rankings falham ao medir a qualidade da educação**. Desafios da Educação. 2018. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/qualidade-educac%CC%A7a%CC%83o-rankings-globais/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

AXEL-BERG, J. H. **Competing on the world stage: the Universidade de São Paulo and global universities rankings**. 2015. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CABO VERDE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anuário Estatístico do Ensino Superior 2014/2015**. Cabo Verde: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/dados-sobre-ensino-superior-de-cv/send/13-dados-do-ensino-superior-em-cv/1428-anuario-estatistico-do-ensino-superior-2014-15>. Acesso em: 16 out. 2019.

ISCEE. **Relatório de Autoavaliação**, 2014. Disponível em: http://www.iscee.edu.cv/images/pdf/Relatrio_Autoavaliacao_ISCEE28.pdf. Acesso em 13 out. 2019.

MESCI. **Guião para Avaliação Institucional Externa das IES de Cabo Verde**. Edições Ministério da Educação. Cabo Verde, 2014. Disponível em: <https://www.dgesc.gov.cv/index.php/ensino-superior-de-cv/legislacao/send/9-legislacao/679-portaria-instrumento-de-avaliacao-instituicional-do-ensino-superior> Acesso em: 11 out. 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: [https://www.undp.org/content/dam/brazil/Agenda2030-completo-site%20\(1\).pdf](https://www.undp.org/content/dam/brazil/Agenda2030-completo-site%20(1).pdf) Acesso em: 24 out. 2019.

QUACARELLI SYMONDS. WORLD UNIVERSITY RANKINGS. **QS Top University 2020**. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>. Acesso em: 29 out. 2019.

RODRIGUES, L. Potencial transformador do ensino superior em cabo verde. **Revista Teias**, v. 20 n. 56, 2019.

THE TIMES HIGHER EDUCATION. WORLD UNIVERSITY RANKINGS. **World University Rankings 2020**. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/name/sort_order/desc/cols/stats. Acesso em: 29 out. 2019.

THE TIMES HIGHER EDUCATION. WORLD UNIVERSITY RANKINGS. **University Impact Rankings**, 2019. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-impact-rankings-2019>. Acesso em: 12 out. 2019.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon**. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 24 out. 2019.

UNIRANK; **Ranking of Cape Verdean Universities**. 2019. Disponível em: <https://www.4icu.org/cv/universities/>. Acesso em: 24 out. 2019.

UNIÃO AFRICANA. **Agenda 2063**. 2015. Disponível em: https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_po.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

VARGHESE, N.V. (Org.) **Reforms and changes in governance of higher education in Africa**. UNESCO: Paris, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246939?posInSet=3&queryId=0deb896b-fd79-413b-bd65-b27a23c6fd3d>. Acesso em: 24 out. 2019.

VIEIRA, J. J.; LOPES, I. P.; VIEIRA, A. L. C. O Ensino Superior e as instâncias de poder em Cabo Verde. **Avaliação**, Campinas, vol.23, n.2, pp.490-508, 2018.

WEBOMETRIC. **Cape Verde**. 2019. Disponível em: <http://www.webometrics.info/en/Africa/Cape%20Verde%20> Acesso em: 24 out. 2019.

WORLD BANK. **Cabo Verde Aspectos gerais**. 2019. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview>

“Esta obra coletiva, produzida por gestores públicos, autoridades universitárias e pesquisadores de diversos países do mundo lusófono, aborda uma temática desafiadora nas múltiplas dimensões da educação superior, como são as implicações dos *rankings* acadêmicos na gestão das universidades. Sua divulgação, por meio da Biblioteca Virtual da ANPAE, dentro da parceria estabelecida com o FORGES para a cooperação acadêmico-científica e cultural, contribui para a ampliação das discussões teóricas sobre as políticas educacionais e a administração da educação”.



Romualdo Portela de Oliveira

Universidade de São Paulo
Presidente da ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação (2019-2021)



Maria Luísa Machado Cerdeira

Universidade de Lisboa
Presidente do FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (2011-2018)



João Ferreira de Oliveira

Universidade Federal de Goiás
Presidente da ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação (2015-2019)

“Em que medida os *rankings* acadêmicos estão contribuindo para a internacionalização e qualidade da educação superior, bem como para a melhoria da gestão universitária? De que modo, os *rankings* acadêmicos estão alterando os modos de regulação e de avaliação dos sistemas de educação superior dos países e espaços de língua portuguesa? Qual é a situação específica dos países considerando-se o impacto dos *rankings* acadêmicos nas universidades? Qual é a experiência das universidades desses países e regiões de língua portuguesa? Vivemos em um contexto de regulação cada vez mais transnacional das universidades na região de língua portuguesa? Essas e outras questões estão presentes nos capítulos que integram o livro”.

“A temática dos *rankings* acadêmicos é sempre oportuna, pelo que ela traz como olhar sobre as instituições e os sistemas de ensino superior, quando considerados em redes nacionais, regionais ou internacionais. Esse olhar põe em confronto várias dimensões da qualidade acadêmica: a avaliação e a qualidade, a planificação e a governança, a mobilidade e a internacionalização, e a produtividade. Um livro que verse sobre os *rankings* acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa não é apenas oportuno, mas também necessário”.



Paulino Lima Fortes

Universidade de Cabo Verde
Presidente do FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (2018-2021)

