

O Jogo dos Rankings

Como surgiram e
o que medem
as principais
classificações de
universidades
do mundo

Sabine Righetti

ESTANTE LABJOR

Comitê editorial

Carlos Vogt
Ricardo Muniz
Marina Gomes

Conselho editorial

Alcides Eduardo dos Reis Peron
Germana Fernandes Barata
Herton Abacherli Escobar
Ildeu de Castro Moreira
Juliana Schober Gonçalves Lima
Luis Felipe Miguel
Marcelo Soares
Peter Alexander Bleinroth Schulz
Rafael de Almeida Evangelista
Sérgio Amadeu da Silveira
Simone Pallone de Figueiredo

Criado na Unicamp em 1994, o Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo desenvolve atividades de pós-graduação, pesquisa, extensão, treinamento e consultoria.

Objetivos: formar competências nas áreas de jornalismo científico, divulgação científica e crítica da mídia; fornecer recursos humanos e instrumental para acompanhar as mudanças na mídia impressa e eletrônica; identificar problemas e propor soluções para o campo do jornalismo; relacionar ciência, vida cotidiana e sociedade; conscientizar os cientistas para a divulgação de suas pesquisas; discutir criticamente política científica e ciência brasileira.



O jogo dos rankings

Como surgiram e o que medem
as principais classificações de
universidades do mundo

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do NUDECRI
Mônica Nascimento
CRB 8ª/7015

R449j RIGHETTI, Sabine. O jogo dos rankings. Como surgiram e o que medem as principais classificações de universidades do mundo./Sabine Righetti. 1ª edição. – Campinas, SP: Estante Labjor/Nudecri/Unicamp; 2019. 164 p.;Formato e-book:PDF

ISBN 978-65-81040-02-4

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Universidades. I. Título. II. Autor

CDD. 507

Tiragem: E-book (PDF / E-Pub)

Capa: Luisa Kanashiro Gebara

Registro do ISBN: Labjor/Unicamp

Para minha querida mãe Carmen, que nos deixou tão cedo

Nota dos editores: Este livro é uma versão resumida e adaptada da tese de doutorado em política científica e tecnológica defendida pela autora em 2016, sob orientação de Renato Hyuda de Luna Pedrosa. A íntegra da versão final da tese “Qual é a melhor? Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários” pode ser obtida [clicando aqui](#). A adaptação publicada na Coleção Teses e Ensaios da Estante Labjor não inclui o capítulo 5 “Estudo de caso: Rankings e a USP” (a partir da página 148 da tese original).

Sumário

Introdução 9

Capítulo 1 – A universidade 23

Capítulo 2 – Rankings universitários: origem das listagens 49

Capítulo 3 – Os principais rankings universitários 77

Capítulo 4 – Impactos e limitações 103

Considerações para reflexão 133

Referências bibliográficas 145

Introdução

“Universidade ou a morte” foi o que a jornalista e escritora norte-americana Anne Mathews ouviu do pai de uma jovem ingressante em uma grande universidade dos Estados Unidos. O homem buscava opções para pagar o estudo da filha nos anos subsequentes – algo comum naquele país, em que universidades públicas e privadas são pagas e poucos alunos têm bolsas de estudo. “Podemos vender a nossa casa. Ou fazer um novo financiamento.” (Mathews, 1997)

A obra de Mathews sobre a vida em diversos *campi* de universidades dos EUA, que atuam como uma espécie de modelo para instituições de ensino superior de muitos outros países, especialmente ocidentais, retrata o significado positivo associado à passagem pelo ensino nos dias atuais. Isso é evidenciado por alguns trabalhos sobre ensino superior publicados por periódicos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – como *Education indicators in focus*, *Education at a glance* e *OECD education statistic* –, que têm se debruçado massivamente sobre os ganhos de quem tem ensino superior dos pontos de vista social e econômico.

O ensino superior, de acordo com esses trabalhos, aumenta o índice de empregabilidade especialmente em países em desenvolvimento ou em épocas de crise econômica. Isso porque são as pessoas com menos diplomação as primeiras a terem seus empregos cortados em cenários de dificuldade econômica (OCDE, 2012). Com mais recursos, melhores salários e mais acesso a diversos serviços, como de saúde, quem tem ensino superior consegue elevar a sua expectativa de vida em uma média de oito anos (OCDE, 2013). Isso significa, trocando

em miúdos, saltar de uma expectativa de vida de um país latino-americano para a de países europeus desenvolvidos apenas com o diploma superior.

Mais: a passagem pelo ensino superior significa ascensão social e acesso, na nossa sociedade moderna, a uma série de valores positivos como sucesso, dinheiro e felicidade (Boulton e Lucas, 2011:2509). Estima-se que 62% dos jovens que vivem em países ricos, membros da OCDE, devam entrar na universidade nos próximos anos – quanto mais desenvolvido o país, maior a participação de sua população no ensino superior. Esse montante é crescente: a quantidade de jovens que vai para o ensino superior nessa região aumentou 25% de 1995 a 2010 e deve seguir em ascensão (OCDE, 2012b). Não é por acaso que a demanda por informações ligadas ao ensino superior também é crescente.

A escolha da universidade é um passo decisivo e pode ser crucial na determinação do futuro do estudante. Muitos levam isso tão a sério que decidem ir longe para conseguir um melhor ensino e saem do seu próprio país para estudar em universidades estrangeiras.

Como destaca Sobrinho (2007), doutor em educação, professor aposentado da Unicamp e titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso (Universidade de Sorocaba), em um trabalho especificamente sobre avaliação do ensino superior no Brasil, “por vocação e tradição”, a universidade sempre foi uma instituição internacional, “pela produção científica, conhecimento e cultura em geral, pelos critérios de qualidade e cientificidade, pela mobilidade dos seus atores, por seus intercâmbios interinstitucionais de cooperação acadêmica etc.” (Sobrinho, 2007).

Recentemente, no entanto, essa internacionalização do ensino superior adquire novos matizes. Há algumas décadas, e com mais intensidade desde 1990, de acordo com King (2009),

professor da Escola de Negócios da Universidade de Bath, no Reino Unido, grandes universidades globais têm competido no mercado internacional por estudantes dispostos a cruzarem fronteiras para ter acesso a um ensino superior de qualidade e a pagarem altas taxas por isso (King, 2009).

O número de estudantes estrangeiros em países membros da OCDE, que são os principais polos de atração de alunos especialmente de países como China, Índia, Coreia do Sul e Arábia Saudita, dobrou de 1982 a 2002. De acordo com a OCDE, a quantidade de alunos estrangeiros em universidades de ponta ainda pode quadruplicar nas próximas duas décadas, especialmente em países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Alemanha e França, que são os preferidos por quem deixa a sua terra natal para estudar (OCDE, 2012 e King, 2009). Nesses locais, as universidades de elite têm uma média de 20% de estudantes estrangeiros no total de matriculados. Em 2010, os países da OCDE já contabilizavam 4,1 milhões de estudantes estrangeiros em suas universidades (OCDE, 2012e), número 40% maior do que o encontrado em 2007 (eram 2,5 milhões de estrangeiros em países da OCDE de acordo com Vicent-Lacrin, 2009:66).

Foi justamente essa movimentação crescente de estudantes em busca da “vida universitária” e, conseqüentemente, de uma vida melhor (Boulton e Lucas, 2011) dentro de seus próprios países e, especialmente, fora de seus locais de origem, que incentivou a criação dos primeiros rankings universitários (King, 2009:33). Essas categorizações de universidades em listas são aqui compreendidas, com base em Webster (1986), um dos primeiros autores a trabalhar com rankings universitários e o nome mais mencionado na definição de rankings universitários, como classificações de universidades ou de departamentos de uma determinada área do

conhecimento, em ordem numérica, a partir de um conjunto de critérios pré-definidos (Webster, 1986)¹.

Alunos estrangeiros carecem de informações sistemáticas para tomar sua decisão de plano de estudos, diferentemente do que acontece com estudantes locais, que podem contar, grosso modo, com ajuda de familiares, de colegas e de professores de sua escola para obter dados sobre as universidades de seu próprio país. Ora, se o acesso ao ensino superior está aumentando, e se a quantidade de alunos estrangeiros em universidades de elite ainda pode quadruplicar nas próximas décadas (OCDE, 2012 e King, 2009), como mencionado anteriormente, os rankings universitários atuais, bem como outras formas de fontes de informação sobre ensino superior e de avaliação de universidades, tendem a ganhar ainda mais importância no cenário do ensino superior de todo o mundo. É isso que escreve Vincke (2009), que estuda processos de tomada de decisão na ULB (Universidade de Bruxelas), em um trabalho especificamente sobre rankings universitários.

¹ David Webster, professor de educação da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, foi um dos primeiros autores a trabalhar com rankings universitários logo nos primeiros anos após o lançamento do *U.S. News* em 1983. Ainda em 1986, ele publica dois trabalhos importantes na área: um capítulo em coautoria em um livro sobre avaliação de pesquisa acadêmica (ver Webster e Conrad, 1986, trabalho que traz definição de ranking mais usada pela literatura e também usada neste trabalho) e um *paper* na revista científica *Academe* (Webster, 1986). Webster continua seus trabalhos sobre ranqueamentos nos anos subsequentes e tem pelo menos mais dois trabalhos sobre o tema, publicados nas revistas científicas *Academe* e *Research in higher education* (ver Webster, 1992 e Webster, 1990). Justamente por ter sido pioneiro, e por não ter se tornado obsoleto, boa parte dos estudos mencionados aqui sobre classificações universitárias usa a definição de David Webster sobre rankings universitários.

As primeiras listagens

A primeira listagem nacional periódica de universidades da qual se tem notícia foi feita em Washington D.C., nos Estados Unidos, em 1983, pelo jornal *U.S. News*, justamente com o objetivo de atender aos estudantes estrangeiros que buscavam informações sobre universidades norte-americanas em um período pré-internet (Santos, 2015). Os dados acabaram por orientar também os estudantes dos Estados Unidos, que muitas vezes buscavam informações sobre onde estudar fora de sua cidade ou do seu estado – algo comum naquele país. A ideia dos rankings foi seguida por outros países como a China, que começou a fazer sua primeira experiência com ranking nacional de universidades, o *Wo Shulian*, em 1987, e também por conjuntos de países, como Alemanha, Holanda, Suíça e Áustria, que lançaram o ranking CHE, do *Center of Higher Education Development*, em 1998 (Berghoff e Federkeil, 2009 e Hongcai, 2009).

Posteriormente, outros grupos começaram a produzir listagens universitárias globais como AWRU na China (desde 2003), o THE – *Times Higher Education* no Reino Unido (desde 2004), *Webmetrics* na Espanha (desde 2009) e QS também no Reino Unido (desde 2010)². Essas listagens universitárias avaliam universidades de todo o mundo e classificam as 100, as 200, as 400 ou até as 800 melhores do mundo, em ordem da melhor para a pior, dependendo da listagem e do ano de publicação. Rankings globais de universidades como AWRU e THE classificam universidades até uma determinada posição – 100 primeiras ou 200 primeiras, respectivamente – e, depois,

² A consultoria britânica QS - Quacquarelli Symonds era responsável pela elaboração, junto com o THE, do ranking THE-QS desde 2004. Em 2010, as duas instituições se separaram e começaram a fazer listagens de maneira independente.

agrupam as instituições em conjuntos de 50, de 100 ou de 200 instituições.

Hoje, estima-se que existam cerca de 60 *rankings universitários nacionais*, que avaliam as instituições de um mesmo país, e cerca de vinte *rankings universitários globais* “significantes”, que se debruçam pelas universidades de todo o mundo (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012). São listagens com metodologia definida e periodicidade fixa (em geral, anuais).

No primeiro caso, dos rankings nacionais, a ideia é analisar universidades locais e compará-las entre si, a partir de uma série de critérios. O segundo caso, dos rankings globais, compara universidades “de nível mundial”, ou seja, instituições de ensino superior grandes, multidisciplinares, com pesquisa intensiva e que operam com orçamento de US\$ 1,5 bilhão ao ano (ou mais), de acordo com definição de King (2009)³. Há menos listagens de universidades globais do que nacionais, mas as primeiras recebem muito mais atenção de estudiosos do tema talvez porque causem muito mais impacto na mídia e entre os usuários desses rankings.

Apesar de muito distintas entre si, as listagens universitárias giram em torno da análise daquilo que envolve a atividade universitária, como *inputs* e *outputs* relacionados à pesquisa acadêmica, ao ensino e à inovação tecnológica (Buela-Casal *et al.*, 2007). O que muda é o peso dado a cada uma dessas atividades e como elas são mensuradas. Rankings globais tendem a valorizar mais indicadores de pesquisa científica, como quantidade de trabalhos publicados pelos docentes da instituição e qualidade dos trabalhos (medida pelo impacto internacional desses artigos científicos publicados, ou seja, pela quantidade de citações), enquanto as listagens nacionais se

³ Existe um amplo debate entre especialistas sobre a definição de universidades de nível mundial (do termo em inglês *worldclass*). Sobre isso, ver Thiengo (2018).

preocupam mais com aspectos ligados ao ensino, como composição das bibliotecas e infraestrutura dos *campi*. As metodologias de avaliação das instituições de ensino superior variam e misturam métodos como coleta de dados nas próprias universidades, levantamento de informações em bases de periódicos científicos e pesquisa de opinião com cientistas, com docentes, com empregadores, com alunos e com ex-alunos.

É interessante notar que, independentemente se nacionais ou globais, a grande maioria das listagens é feita por grupos de mídia como *The Guardian* (Reino Unido), *Die Zeit* (Alemanha), *Reforma* (México), *U.S. News* (Estados Unidos) e *Maclean's* (Canadá) (sobre isso, ver Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012, Hazelkorn, 2007 e Altbach, 2006)⁴.

São os desenvolvedores dos rankings que, ao elaborarem suas classificações, definem o que é uma universidade “de qualidade” e informam à sociedade quem vai bem e quem vai mal, o que está certo e o que está errado, o que tem um valor positivo ou negativo. Esse debate, de juízo de valor, é, antes de tudo, filosófico. Como escreve o filósofo Mark Timmons, docente na Universidade do Arizona (EUA): “Além de avaliar moralmente as ações, nós também avaliamos pessoas e outras coisas como *boas* e *ruins*. Os conceitos de bom ou ruim são conceitos de valor básicos. Dizer que algo é bom é dizer que tem valor positivo, assim como dizer que algo é ruim é dizer que tem valor negativo” (Timmons, 2006, tradução minha).

Na avaliação das instituições como “coisas”, como descreve Timmons (2006), por meio de rankings universitários, sempre haverá as universidades boas (aquelas que estão no topo na lista) e ruins (no final da lista). A mensagem que os rankings de universidades passam é que uma *universidade boa*

⁴ Alguns autores como Baty (2012a), Roberts e Thompson (2007), Salmi e Saroyan (2007) e Bowden (2000) usam o termo “*league tables*” no lugar de “rankings universitários”. Entendo que os termos são sinônimos.

é, por exemplo, aquela que produz mais, cuja produção científica tem mais impacto na ciência (é mais citada por outros *papers* científicos), que tem mais procura de alunos e de professores estrangeiros. A instituição que não atender a todos esses critérios – e outros, que serão vistos adiante– são universidades ruins. A boa instituição de ensino superior tem, de acordo com a análise moral de Timmons (2006) sobre coisas boas e ruins, um valor intrínseco positivo porque “é boa em si mesmo”, tem uma finalidade positiva, que é a produção do conhecimento, e faz isso direito (Timmons, 2006). A universidade *boa* é aquela que faz a coisa *certa* (Timmons, 2006 e Rawls, 1999).

O que é a *coisa certa* é definido por quem avalia as universidades. A classificação do que é “bom” ou “ruim” no ensino superior é construída a partir do que se define como o papel, a função, a missão ou a obrigação moral de uma universidade, concepção que tem raízes no século 19. Nessa época, a partir de Humboldt (texto original de 1810), o ensino superior passou a ser atrelado à pesquisa científica e a produção do conhecimento começou a ser vista como um fim por si só e como algo vinculado ao bem-estar da sociedade. A universidade de qualidade, hoje, está ligada à ideia de uma sociedade mais criativa, mais desenvolvida e, como já vimos neste trabalho, mais “feliz” (Boulton e Lucas, 2011).

Apesar de recentes, os estudos sobre rankings universitários já abordam o tema sob vários aspectos. Alguns especialistas estudam os impactos das listagens na escolha das universidades por pais e por alunos (David, 2009, Bowman e Bastedo, 2009, Gunn e Hill, 2008, Meredith, 2004) –lembrando que, na idade universitária, pais são influenciadores fundamentais no processo de decisão dos estudantes. Outros se debruçam nas interferências dos rankings na gestão das próprias universidades, em uma linha encabeçada por

Hazelkorn (2007), autora que mapeou, por meio de um *survey* internacional, como as listagens afetam a tomada de decisões de reitores e de presidentes em diferentes instituições de ensino superior do mundo. Há quem critique as metodologias dos rankings vigentes e sugira alternativas para avaliação do ensino superior, como o grupo de especialistas da Alemanha e da Holanda formado por Federkeil, van Vaught e Westerheijden (2012). Há ainda quem reflita sobre a elaboração de rankings por si só, ou seja, a avaliação de um universo complexo como é uma universidade por meio de indicadores que seriam “simplistas” (Decatur, 2012, Gilfillan, 2012, Pusser e Marginson, 2012, Altbach, 2006). Outros, por fim, esmiúçam especificamente algumas listagens. É o caso de Meredith (2004) e Dishev (2001), que se debruçam sobre o ranking universitário *U.S. News & World Report* (USNWR), que, como dito anteriormente, é a mais antiga listagem nacional de universidades (feita desde 1983 por um grupo de mídia dos EUA).

Os autores também debatem se uma instituição de ensino que produz muitos e bons *papers* (amplamente citados por outros cientistas) são as mesmas em que os alunos têm o melhor ensino na sala de aula. Não há um consenso na academia – e talvez nunca haverá – do que seja um “bom docente”. O melhor professor é aquele que mais publica artigos científicos? É aquele que tem mais prêmios? Ou aquele cujos alunos formados têm um índice maior de impacto, de liderança e de empregabilidade? Cada ranking universitário tem sua própria definição com base naquilo que considera um valor positivo e naquilo que acredita ser “bom”, “positivo” e “justo” (aqui, novamente, visito Timmons, 2006 e Rawls, 1999).

Mesmo com diferentes propósitos e com muitas críticas, os estudos e artigos sobre rankings universitários são praticamente unânimes ao afirmar que as listagens

universitárias estão aí para ficar⁵, que “rankings universitários são o tema do momento” (Berghoff e Federkeil, 2009) e que essas listagens ganharão cada vez mais força (Dehon *et al.*, 2009). Por diferentes motivos, alunos, pais, gestores, empregadores e as próprias universidades terão cada vez mais interesse nas classificações de universidades. Essa ideia é resumida e ilustrada por Vincke (2009), que afirma que as universidades não podem mais ignorar os rankings. Das palavras do autor: “Uma boa posição em um ranking é um bom argumento para uma promoção, um cartão de visitas da universidade, uma condição *sine qua non* para uma importante colaboração internacional” (Vincke, 2009)

No Brasil, o cenário de constituição do ensino superior muda significativamente se comparado a países ricos, como Estados Unidos, Austrália e alguns países da Europa Ocidental, por exemplo, e, conseqüentemente, a importância dos rankings também é diferente. A educação terciária brasileira data do século 19 (a primeira instituição de ensino superior brasileira foi criada em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil) e ainda “engatinha”. Veremos isso a seguir.

Ensino superior no Brasil e rankings universitários

O Brasil tem 196 universidades ativas, públicas e privadas, de acordo com o Censo do Ensino Superior do Inep/MEC (2017) que trabalham nos moldes “humboldtianos”, ou seja, realizam ensino, pesquisa científica e extensão e têm uma quantidade mínima de docentes com doutorado para dar conta de implementar tais atividades. Essas instituições concentram mais da metade dos brasileiros que estão no ensino

⁵ Esta pesquisa não encontrou nenhum nome que afirmasse que rankings universitários devem perder força e/ou credibilidade no futuro ou que devem ser substituídos por novas formas de avaliação.

superior estuda em instituições que, além de ensino, também se ocupam de fazer pesquisa científica e atividades de extensão universitária (os demais estão em faculdades e centros universitários espalhados pelo país).

Se o ensino superior brasileiro é novo, a internacionalização dele, caracterizada pela saída de estudantes brasileiros para universidades de outros países e pela recepção de estudantes vindos de fora, também é uma novidade no Brasil. Apenas recentemente, por exemplo, universidades brasileiras têm começado a oferecer disciplinas em língua inglesa afim de atrair alunos estrangeiros – caso da USP que, por meio de sua e atual nova gestão, tem incentivado a oferta de disciplinas em inglês. Em 2015, a FGV-SP – Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, anunciou o lançamento de uma graduação em administração totalmente ministrada em inglês para alunos brasileiros e estrangeiros – novidade que, até a conclusão deste trabalho não havia sido replicada em outra escola (Righetti, 2015).

Rankings globais, apesar da recente internacionalização do ensino superior no Brasil, já começam a chamar a atenção em solo nacional e, inclusive, guiam políticas públicas importantes. Um exemplo de uso dos rankings universitários para balizar políticas de educação pode ser observado na gestão do programa federal de internacionalização do ensino superior CsF- Ciência Sem Fronteiras, que tinha como objetivo enviar cem mil alunos de graduação e de pós-graduação para uma temporada de estudos no exterior entre 2011 e 2015 (ver Takahashi, 2013 e CsF, 2012)⁶.

⁶ O programa federal de intercâmbio Ciência sem Fronteiras, de acordo com consulta realizada em sua base de dados em 2 de julho de 2016, contava com 92.880 bolsas implementadas e 14.437 bolsas ainda vigentes. Oito de cada dez bolsas concedidas eram de alunos de graduação. Os demais eram alunos de mestrado, doutorado “sanduíche”, doutorado pleno e pós-doutorado.

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>

De acordo com o material institucional do programa em questão: “Os estudantes e pós-doutores do Ciência sem Fronteiras terão o seu treinamento nas melhores instituições e grupos de pesquisa disponíveis, prioritariamente entre os mais bem-conceituados para cada grande área do conhecimento de acordo com os principais rankings globais [globais], tais como o *Times High Education* e *QS World University Rankings*” (CsF, 2012).

Isso significa que o principal programa de intercâmbio da história do Brasil teve como baliza dois dos principais rankings de universidades da atualidade⁷. Com o crescimento do ensino superior brasileiro e da sua internacionalização, não é arriscado afirmar que cada vez mais estudantes, pais, docentes e gestores, do Brasil e de fora dele, estarão interessados em obter informações sobre as universidades brasileiras para saber onde estão as melhores instituições, ou seja, aquelas que podem oferecer mais possibilidades de sucesso, de empregabilidade, de qualidade de vida e de felicidade aos seus matriculados.

Apesar de o tema ser crescente no Brasil e no cenário do ensino superior mundial, hoje há poucos estudos sobre rankings universitários em português ou produzida por autores brasileiros (algumas exceções são Santos, 2015, Pedrosa, 2012 e Hazelkorn, 2010 – essa última em tradução). A discussão tem se mantido focada em autores dos EUA, da China, da Austrália e de países da Europa Ocidental, que acompanham o desenvolvimento dos rankings universitários e sua evolução a curta distância.

⁷ Isso é algo criticado por autores como King (2009), que discorda do uso de rankings globais para direcionar políticas públicas relacionadas ao envio de estudantes ao exterior. Para o autor, essas políticas priorizam as melhores universidades das listagens e não a melhor universidade de acordo com estudo que o aluno está conduzindo (King, 2009:162).

A expectativa é que este livro, inicialmente na forma de uma tese de doutorado, possa contribuir para o debate sobre rankings universitários, sobre avaliação de universidades, sobre ensino superior no Brasil e que forneça insumos para futuras pesquisas sobre o tema feitas por pesquisadores brasileiros e por quem estiver interessado no ensino superior brasileiro.

Capítulo 1

A universidade

Rankings universitários avaliam e classificam, de diferentes maneiras, universidades. Antes de tratarmos de avaliação de ensino superior e, mais especificamente, de rankings universitários, é necessário falar sobre a universidade como uma instituição. Tratar do ensino superior como um objeto de pesquisa é, antes de tudo, abordar um universo complexo, dinâmico e em transformação constante.

A universidade como conhecemos hoje, que casa ensino (formação de pessoas) e pesquisa científica (produção de conhecimento), tem origem no século 19 quando Wilhmen von Humboldt publicou, em 1810, um texto, na ocasião da criação da Universidade de Berlim, na Alemanha, que associava as atividades das instituições científicas à responsabilidade pelo enriquecimento das nações. Na obra, o então diplomata relaciona a ciência com a “formação objetiva”, ou seja, com o ensino dos indivíduos propriamente dito (Humboldt, 1810). Do texto:

“A sua essência [da universidade] reside, assim, em se conectar internamente ciência objetiva com a educação, e conectando externamente a educação escolar completando com os estudos universitários iniciados sob própria orientação; ou melhor, para provocar a transição de uma para a outra. Ainda assim, o fator principal permanece a ciência” (Humboldt, 1810).

“É uma peculiaridade das instituições científicas mais elevadas sempre tratar a ciência como um problema que ainda não foi totalmente resolvido e, portanto, permanecem constantemente envolvidos em pesquisa. A relação entre professor e alunos, por conseguinte, torna-se bastante diferente do que era antes. Ambos existem para a ciência” (Humboldt, 1810, sublinhado meu).

Humboldt, a partir desse trabalho, ao destacar a essência da universidade na conexão de “ciência objetiva com a educação”, passou a ser referência para o desenvolvimento do ensino superior no século 19 no Ocidente, até então visto de maneira separada da ciência e associado às atividades da igreja. Desde então, o ensino superior passa a estar atrelado à pesquisa científica e a produção do conhecimento começou a ser vista como um fim por si só e como algo vinculado ao bem-estar da sociedade e à boa e saudável economia dos países.

John Henry Newman conversa com a ideia de Humboldt ao definir a universidade como “um espaço de ensino do conhecimento universal” (Newman, 1852), de modo que o conhecimento científico esteja separado do conhecimento religioso. Nega, no entanto, a missão de produção científica por parte dessas instituições. Britânico de nascimento, sacerdote com passagem por Roma, Newman escreve no clássico “A ideia da universidade”, de 1852, publicado na criação da Universidade Católica da Irlanda, da qual foi reitor, que “se o objeto [das universidades] for descoberta científica e filosófica, não vejo porque deve haver estudantes” (Newman, 1852). Ou seja: para Newman, universidade é um espaço de conhecimento universal, mas não de pesquisa científica. A proposta de Humboldt para universidade, que casa ensino e pesquisa, no entanto, foi mais forte e mais aceita.

As instituições “humboldtianas” são formadas por “um grupo de indivíduos que desenvolvem atividades de ensino

e de pesquisa”, que “ficam numa mesma localização física” e que “constituem um capital humano coletivo da instituição” como escreve o econometrista Lubrano (2009:82). Têm pelo menos quatro principais atribuições ligadas à definição de “ensino” e de “pesquisa”, de acordo com os sociólogos clássicos norte-americanos Parsons e Platt (1973).

A criação de universidades como instituições de ensino no Ocidente, no entanto, é bastante anterior às definições de Humboldt (1810) e de Newman (1852). A primeira instituição de ensino superior instalada no mundo ocidental é a Universidade de Bolonha, na Itália, em 1088, seguida da Universidade de Oxford, no Reino Unido, em 1096 – cuja proposta e missão, diz Newman em seu *A ideia da Universidade*, teriam o influenciado fortemente.

Hoje, como escreve Santos (2015), em um trabalho especificamente sobre rankings universitários, “o ensino universitário possui papel fundamental e indiscutível na grande maioria dos países, uma vez que os participantes do processo educacional desenvolvem, adquirem e compartilham conhecimentos e habilidades no intuito de entender e agir sobre a realidade que os cerca” (Santos, 2015:26). A autora continua:

“O papel das universidades traduz-se em efetivo compromisso com a solução de problemas e desafios de seu contexto econômico-social, implicando responsabilidades quanto a interesses e necessidades sociais. Afigura-se, portanto, o quanto as universidades são essenciais para o desenvolvimento de um país, interagindo logicamente com o poder público, o setor produtivo e a sociedade como um todo” (Santos, 2015).

Como vimos, o ingresso na universidade é visto na sociedade atual como uma ponte para uma vida ligada a valores positivos como sucesso, dinheiro e felicidade – ideia bem trabalhada por Geoffrey Boulton, geocientista britânico da Universidade de Edimburgo, Escócia, que se debruça sobre a temática dos estudos universitários e do seu significado há alguns anos (ver Boulton e Lucas, 2011). E é justamente isso, a felicidade, o fim que, de acordo com o filósofo norte-americano John Rawls (1999), os seres humanos buscam em todas as suas diferentes atividades. No diálogo das teorias sobre ensino superior com a filosofia, vemos que o ingresso na universidade significaria, como objetivo último, aumentar as possibilidades de ser feliz.

Essa ideia da “felicidade”, no conceito de Rawls (1999), pode se dar de diferentes maneiras na nossa sociedade moderna. A entrada no ensino superior aumenta o índice de empregabilidade especialmente em países em desenvolvimento ou em épocas de crise econômica (OCDE, 2012d) e eleva a expectativa de vida em uma média de oito anos (OCDE, 2013). Isso acontece porque pessoas com mais educação tendem a receber melhores salários, têm acesso a melhores serviços (por exemplo, de saúde) e têm mais condições de se alimentar melhor e até de discernir de maneira mais adequada sobre, por exemplo, o consumo de medicamentos.

Não é à toa que muitos jovens e seus pais fazem sacrifícios financeiros consideráveis para garantir o acesso ao estudo superior, um fenômeno bem descrito na obra da jornalista e escritora norte-americana Anne Mathews, especialista em ensino superior, que retrata o cotidiano universitário em diferentes *colleges* e universidades dos EUA (Mathews, 1997). Todos querem um futuro melhor, com mais possibilidades de emprego, mais expectativa de vida e, voltando

à filosofia, todos querem uma vida com mais chances de ser feliz (Rawls, 1999).

Em países com desigualdades sociais gritantes, como é o caso do Brasil, o ingresso na universidade traz ainda mais benefícios, já que o degrau entre quem tem e quem não tem ensino superior é bastante grande. Em algumas sociedades, como na Índia, entrar na universidade é, ainda hoje, uma das únicas maneiras de melhorar de vida (ou seja, de mudar de casta). Em países asiáticos, há tanta expectativa depositada nos jovens pré-universitários que alguns deles acabam cometendo suicídio se não conseguirem sucesso nos estudos – ou seja, se falharem no ingresso em boas universidades.

Hoje, o que se entende por “universidade” está ligado a uma ideia de desenvolvimento, por meio de ensino e de ciência, de uma sociedade mais “criativa”, mais desenvolvida e mais feliz – como dito anteriormente e como escrevem Boulton e Lucas (2011:2509). Em outras palavras, um país terá a oferta de bons serviços de educação, de saúde e de transporte, entre outros, somente se tiver boas universidades operando em seu território, formando pessoas para fazer pesquisa, para a cidadania e para o mercado de trabalho local e global (aqui, em visita a Parsons e Platt, 1973).

Essa ideia tão positiva acerca do ensino superior, no entanto, não é consenso. A ligação da instituição “humboldtiana”, que faz ensino e pesquisa, com valores positivos é criticada por autores como Patrick Dolan (1976), um dos primeiros nomes a trabalhar com avaliações e classificações universitárias antes mesmo da ascensão dos modelos atuais de rankings universitários⁸. O autor destaca algo que chama de

⁸ Dolan (1976) publicou, ainda na década de 1970, um dos primeiros trabalhos críticos sobre avaliações e rankings universitários em resposta a uma movimentação do ACE (Conselho Americano de Educação, na sigla em inglês), que, na década anterior, havia desenhado duas avaliações de universidades norte-americanas.

“tipo ideal” de universidade, com ensino e pesquisa, oferecida como um modelo geral para o ensino superior, tem custos e disfunções (Dolan, 1976).

Krotsch, Camou e Prati (2007) retomam a crítica de Dolan (1976) algumas décadas mais tarde e também criticam a ideia do “tipo ideal” de universidade quando descrevem um abismo entre o que uma universidade de fato faz e aquilo que ela se propõe (idealmente) a fazer: “Sempre existiu uma dissonância entre o mundo das representações da universidade e seu dever real e concreto” (Krotsch, Camou e Prati, 2007:9).

A universidade é, afinal, um microespaço da sociedade e, justamente por isso, reflete as suas características positivas e também as mais sombrias. O ambiente universitário pode ser competitivo, com problemas sociais entre os alunos que envolvem consumo abusivo de álcool, drogas, atentados sexuais, estupro e roubo (Mathews, 1997). Mais: a pressão do ambiente universitário competitivo – que também é estimulado por instrumentos de avaliação, como rankings – fazem, por exemplo, com que o suicídio seja a segunda causa de morte entre estudantes em países com sistema de ensino superior consolidado, como os Estados Unidos, com uma taxa de 6,5 casos para uma população de cem mil estudantes (Cukrowicz *et al.*, 2011).

Para Mathews (1997), o ingresso na universidade é um ritual de passagem simbólico e complexo: “O campus universitário não é um mecanismo fácil para uma mudança social, não é exatamente cooperativo. Os *campi* parecem pastorais, mas agem comercialmente, esforçam-se para manter suas fachadas serenas mesmo sendo o questionamento e o conflito suas condições naturais de funcionamento, frequentemente preferindo dizer A no lugar de B” (Mathews, 1997).

A vida universitária, afinal, nem sempre é “ideal” e marcada pelos livros ou pela convivência pacífica entre estudantes. “Ao escurecer, os campi dos EUA se dividem em duas culturas: uma razoavelmente civilizada e outra deliberadamente fora do controle” (Mathews, 1997:84). O álcool é um problema recorrente nos *campi*. De acordo com um estudo da Universidade Harvard citado por Mathews (1997), feito com 17,5 mil estudantes de 140 *campi* dos EUA, metade dos estudantes bebe “por farrá”. Esses são sete vezes mais propensos a fazer sexo sem proteção, dez vezes a dirigir bêbados e onze vezes a abandonar um trabalho do curso. Também têm maior possibilidade de ter problemas com a polícia ou com a segurança do campus, a danificar propriedades, machucar e ser machucado (Mathews, 1997). Trocando em miúdos, a universidade está circunscrita a um universo cheio de complexidades e não somente à ideia de se fazer pesquisa e ensino.

Interessante notar ainda que a proposta das atividades que envolvem uma instituição de ensino superior, apesar de global, também pode ser de certa maneira regionalizada. Isso significa o que um país entende como missão de uma universidade pode ser muito diferente do que outra nação compreende como tal. Como escrevem Dehon, Jacobs e Vermandele (2009:3), o conceito de “universidade” varia de país para país, depende de tradições e de cultura locais. Ora, se a definição minuciosa de universidade pode ser regional, então o que se entende por uma “boa” universidade também depende dessa definição localizada. Logo, o conceito de qualidade no ensino superior não pode ser generalizado globalmente⁹.

⁹ Justamente por causa das diferenças regionais na definição do que se entende por “universidade”, comparar universidades em uma mesma listagem em rankings

Em parte dos países latino-americanos, por exemplo, as atividades de ensino e de pesquisa caminham ao lado dos trabalhos de *extensão universitária*, que são voltadas diretamente para a sociedade – como cursos direcionados à terceira idade, atendimento médico, dental e psicológico para a comunidade, orientação jurídica e outros. Na Argentina, por exemplo, de acordo com Berdaguer (2007), em um trabalho sobre avaliação de ensino superior especificamente na América Latina, a extensão universitária foi instaurada em uma reforma do ensino superior de 1918 como parte das atividades da universidade ao lado de ensino e de pesquisa (o termo “extensão”, no entanto, diz Berdaguer, 2007, ainda não é totalmente definido localmente).

A mesma coisa acontece no Brasil, cujo ensino superior é recente e também integra as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, o que será visto a seguir.

A universidade brasileira

No Brasil, a definição do que é uma universidade e de quais são suas atividades passa, primeiramente, pelos governos, pelas legislações e pelo MEC (Ministério da Educação), órgão responsável pelas políticas federais nas áreas de educação básica (infantil, ensino fundamental e ensino médio) e de ensino superior.

A educação terciária brasileira data do século 19: a primeira instituição de ensino superior brasileira, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, foi criada em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil. A legislação sobre universidades, no entanto, surge mais de um século depois

universitários globais, portanto, pode não fazer muito sentido, de acordo com Dehon, Jacobs e Vermandele (2009:3), o que será visto adiante.

disso. A primeira grande lei a tratar do ensino superior brasileiro, a Lei 5.540 de 1968, conhecida como “a reforma de 1968”, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. O texto determina o papel da universidade, sua organização “por meio de estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas” e suas obrigações.

Da lei:

“Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso; c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes e d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.” (Lei 5.540 de 1968, grifos meus)

A ideia de que as universidades devem também fazer cursos de extensão é reforçada no Artigo 20 da mesma lei, que define que “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.”

Mais tarde, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 207 define que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis nas universidades:

“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica” (Artigo 207 da Constituição de 1988, grifos meus)

No mesmo artigo, a Constituição também define que as universidades são autônomas do ponto de vista didático, administrativo e de gestão¹⁰. Isso significa – em um contexto pós-ditadura militar, vale lembrar para destacar a importância do desenvolvimento histórico dos países e das regionalidades na definição do seu ensino superior – que nenhum governo poderia decidir o que será ensinado nas universidades, por exemplo.

A definição do papel constitucional da universidade brasileira é regulamentado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases, número 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece, em quinze artigos, as diretrizes e bases da educação nacional¹¹. A LDB reforça a ideia de ensino, pesquisa e extensão como atividades que fazem parte da missão da universidade brasileira e também estabelece um número mínimo de um terço de docentes com titulação acadêmica mínima de mestrado e um terço de docentes em período integral – qualificações

¹⁰ No ano de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Brasil tinha 1.503.555 matriculados no ensino superior, um número quase cinco vezes menor do que em 2013, quando o país contabilizava 7.305.977 alunos matriculados no ensino superior, de acordo com dados do Censo de Ensino Superior do Inep-MEC.

¹¹ No ano de promulgação da LDB, 1996, o Brasil tinha 1.868.529 matriculados no ensino superior, um número quatro vezes menor do que em 2013.

necessárias para que a instituição dê conta de fazer, afinal, ensino, pesquisa e extensão:

“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 e iii) um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (Artigo 42 da LDB de 1996, grifos meus).

Interessante notar que em países desenvolvidos, como nos Estados Unidos, a obrigatoriedade da titulação acadêmica está intrínseca à ideia de qualidade de ensino e de pesquisa, de modo que não é preciso impor, por lei, que uma universidade tenha um mínimo de professores doutores¹². Também nos EUA, onde estão as melhores universidades do mundo de acordo com listagens universitárias globais importantes, que serão vistas adiante, o tripé que configura as atividades das universidades é ensino, pesquisa e inovação¹³. Subentende-se que as

¹² A diferença entre Estados Unidos e Brasil no que diz respeito à obrigatoriedade de titulação de doutor para corpo docente também está relacionada à interferência mínima do governo daquele país no funcionamento do mercado e das instituições.

¹³ Os Estados Unidos têm seis das dez melhores universidades do mundo de acordo com a listagem do THE de 2015, a saber, respectivamente: Caltech, Stanford, MIT, Harvard, Princeton e Universidade de Chicago.

universidades fazem parte do sistema de inovação do país e que devem desenvolver pesquisas com empresas¹⁴.

Voltando ao Brasil, a distribuição das atividades de ensino e pesquisa – no conceito humboldtiano de universidade – também é definida pela LDB: “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (artigo 57 da LDB). Isso significa que as demais horas das atividades docente, por exemplo de um profissional em período integral, o que corresponde a 40 horas semanais, ficam a cargo de trabalhos com pesquisa e com extensão.

Fica também determinado pela LDB que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (artigo 45), que o ano letivo das universidades terá o mínimo de “duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (artigo 47) e que os diplomas das universidades terão validade nacional (artigo 48).

A LDB também reforça a autonomia do ensino superior, sustentada pela Constituição Brasileira de 1988, ao definir que são práticas asseguradas às universidades, por exemplo, criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior,

¹⁴ No Brasil, apesar de a inovação não fazer parte oficialmente da missão da universidade, ainda que ela possa ser entendida como uma forma de extensão universitária, as universidades são as instituições que mais inovam. De acordo com estudo da Thomson Reuters (2013), a USP e a Unicamp publicaram mais patentes em 2011 do que a maior empresa patenteadora do país, a Petrobras. Na lista dos dez maiores patenteadores brasileiros de 2011 também estão, respectivamente, as universidades federais de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. Ainda que registro de “patente” não seja sinônimo de inovação, já que pela concepção de Schumpeter (1912) a inovação é a introdução de uma ideia no mercado, e não apenas o seu registro, é possível inferir que o processo de inovação pode passar também, e primeiramente, pelo patenteamento. Ou seja: ter registro de patentes pode ser uma sinalização de esforços inovativos de uma instituição.

fixar os currículos dos seus cursos, estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão e fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional (artigo 53 da LDB).

Ainda no exercício de sua autonomia, as universidades têm como atribuições asseguradas pela LDB a proposição de seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, a elaboração de orçamentos anuais e plurianuais e a realização de operações de crédito ou de financiamento (artigo 54 da LDB).

Ao tratar das definições e das regulamentações para o funcionamento das universidades, a própria LDB aborda o tema da avaliação do ensino superior ao determinar que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (artigo 46). Isso significa que a legislação coloca a qualidade do ensino superior como requisito de funcionamento dessas instituições e destaca a necessidade de avaliação – pelo governo – das universidades brasileiras.

Os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino superior, no entanto, foram criados depois da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, por meio da instituição do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), pela lei 10.861 de abril de 2004. Tal lei determina que o Sinaes tem como finalidades:

“A melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições

de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (1º artigo da lei 10.861 de 2004).

De acordo com material institucional do Inep-MEC, o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)¹⁵ e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas do MEC compõem os indicadores de qualidade do ensino superior brasileiro, tal como descrito no trecho:

“No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento” (material institucional do Inep-MEC).

Vale notar que durante a institucionalização do marco legal sobre ensino superior brasileiro, tais como a instituição da

¹⁵ O Enade é uma prova nacional obrigatória para obtenção do diploma realizada desde 2004, em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), aplicado nacionalmente de 1996 a 2003. Esse mesmo processo de avaliação da educação pelo governo foi observado em outros países latino-americanos, como destaca criticamente Berdagner (2007), ao tratar da avaliação do ensino superior na Argentina: “A década de 1990 foi na Argentina, assim como em outros países da América Latina, um retrocesso na gestão estatal de alguns setores, como econômico e social, e paralelamente à instauração do estado avaliador no âmbito educativo” (Berdagner, 2007:185). Hoje, o Enade ainda patina com boicote de alunos, que são obrigados a comparecer ao local da prova, mas podem deixá-la em branco, já que sua diplomação independe de nota.

LDB, em 1996, e do Sinaes, em 2004, o número de matriculados em instituições terciárias do Brasil sofreu uma expansão significativa. O número de matriculados no ensino superior brasileiro quase dobrou de 2003 a 2013, passando de 3,9 milhões de matriculados (em 2003) para 7,3 milhões (em 2013). Em 2017, o número chegou a 8,3 milhões de alunos no ensino superior do país (em universidades, centros universitários e faculdades).

O cenário de crescimento do ensino superior do Brasil, de acordo com o Inep-MEC, deve-se a um conjunto de fatores:

“Do lado da demanda: o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada; já do lado da oferta: o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos (...) e o aumento da oferta de vagas na rede federal, via abertura de novos campi e novas IES [instituições de ensino superior], bem como a interiorização de universidades já existentes” (Inep, 2010).

O governo brasileiro avalia as suas IES por meio do Sinaes, mas não elabora rankings universitários, ou seja, não ordena ou classifica suas diferentes universidades por meio de listagens. Isso fica por conta da imprensa, que dispõe as instituições de ensino superior brasileira em ordem, de acordo com as suas respectivas notas do Enade, por exemplo, ou que elabora seus próprios mecanismos de avaliação.

De acordo com o RUF – Ranking Universitário Folha de 2018, da *Folha de S.Paulo*, um dos sistemas de avaliação por meio de um ranking feito por um grupo de mídia, as melhores universidades brasileiras datam do século 20:

Ano de fundação das melhores universidades do país no RUF 2018

RUF 2015	Universidade	Estado	Fundação
1º	USP	SP	1934
2º	UFRJ	RJ	1920
3º	UFMG	MG	1927
4º	Unicamp	SP	1962
5º	UFGRS	RS	1934
6º	UFSC	SC	1960
7º	UFPR	PR	1946
8º	Unesp	SP	1976
9º	UnB	DF	1962
10º	UFPE	PE	1946

Fonte: RUF – Ranking Universitário Folha de 2018

A universidade mais antiga no país, dentre as *topten* brasileiras, a UFRJ, foi criada há menos de um século, em 1920. Vemos, ainda, que a melhor universidade brasileira, a USP, é ainda mais jovem, sendo instituída em 1934.

O caráter jovem do ensino superior brasileiro fica ainda mais evidente diante da comparação das universidades brasileiras com as melhores universidades de diferentes países

desenvolvidos da Europa, Ásia e América do Norte, por exemplo. Isso é feito no quadro a seguir, sobre o ano de fundação da melhor universidade de diferentes países desenvolvidos e do Brasil, de acordo com o THE de 2018:

Ano de fundação da melhor universidade dos países no top50 do THE de 2018 e da melhor universidade do Brasil

País	Universidade e data de fundação	THE 2018
Reino Unido	Universidade de Oxford (1096)	1º
Estados Unidos	Universidade Stanford (1885)	3º
Suíça	ETH (1855)	11º
Canadá	Universidade de Toronto (1827)	21º
China	Universidade Tsinghua (1911)	22º
Cingapura	NUS – Universidade Nacional de Cingapura (1905)	23º
Alemanha	LMU Munique (1472)	=32º
Austrália	Universidade de Melbourne (1853)	=32º
Bélgica	Universidade Católica <i>Leuven</i> (1425)	35º
Suécia	Instituto Karolinska (1861)	40º
Japão	Universidade de Tóquio (1877)	42º
Brasil	USP (1934)	251º-300º

Fonte: THE – Times Higher Education de 2018, *negrito meu*

Vemos que, com exceção das melhores universidades de Cingapura e da China, respectivamente Universidade Nacional de Cingapura, de 1905, e da Tsinghua, de 1911, todas as demais instituições de ensino superior de excelência foram fundadas antes do século 20. É possível observar também que a diferença entre o ano de fundação da Universidade de Oxford, no Reino Unido, criada em 1096, por exemplo, e da brasileira USP, de 1934, é de quase mil anos. Isso não explica a diferença de posição das duas universidades na listagem. A diferença de consolidação das duas universidades, no entanto, dá indícios de que a competição global na área de ensino superior é bastante desigual entre países por causa, em primeiro lugar, do diferente grau de amadurecimento em que se encontram as suas universidades.

O que define uma universidade – ou uma “universidade de qualidade” – e o que determina as suas atividades têm mudado ao longo dos séculos e, talvez, mais aceleradamente nos anos recentes. A universidade tem passado por importantes transformações nas últimas décadas: a pesquisa científica tem se tornado mais intensa e bilionária e a competição por alunos, docentes e recursos está cada vez mais global. É isso que chamamos de “nova universidade”, conceito que será tratado a seguir.

A “nova universidade”

É fato que a universidade sempre foi uma instituição internacional “pela produção científica, conhecimento e cultura em geral, pelos critérios de qualidade e cientificidade, pela mobilidade dos seus atores e por seus intercâmbios interinstitucionais de cooperação acadêmica”, como escreve Sobrinho (2007:318). Isso, inclusive, pode ser encontrado na própria institucionalização do ensino superior no Brasil – a USP,

maior universidade do país, foi formada especialmente por docentes estrangeiros, boa parte deles acadêmicos vindos da Europa. Sem uma pós-graduação consolidada nas instituições brasileiras nas décadas de 1940, 1950 e 1960, especialmente, muitos acadêmicos brasileiros acabaram fazendo seus programas de mestrado e de doutorado em instituições europeias e, depois, retornaram para dar aula e fazer pesquisa no Brasil.

Recentemente, no entanto, a internacionalização adquire novos matizes e cria um ambiente de competitividade dentro das instituições de ensino superior. Como mencionado anteriormente, o número de estudantes estrangeiros em países membros da OCDE, que são os principais polos de atração de alunos de fora, dobrou de 1982 a 2002 e pode quadruplicar nas duas décadas seguintes, especialmente em países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Alemanha e França, que são os preferidos por quem deixa a sua terra natal para estudar no nível universitário (OCDE, 2012 e King, 2009). Nesses países, as universidades de elite têm uma média de 20% de estudantes estrangeiros no total de matriculados. Em 2010, os países da OCDE já contabilizavam 4,1 milhões de estudantes estrangeiros em suas universidades (OCDE, 2012e), número 40% maior do que o encontrado em 2007, quando havia 2,5 milhões estrangeiros em países da OCDE (Vicent-Lacrin, 2009). A internacionalização atualmente é a regra e não mais a exceção. É um caminho sem volta.

Justamente por causa desse novo aspecto de “internacionalização”, que se torna cada vez mais importante no cenário do ensino superior em todo o mundo, a universidade tem se reconfigurado recentemente. Essa dinâmica foi bem caracterizada por King (2009), em um trabalho importante sobre universidades globais, regulação e rankings universitários, financiado pelo governo britânico. A “nova universidade” ou a

universidade de países com “modelo global emergente” (na sigla MGE), como coloca King (2009), é mais internacional, mais rica e mais multidisciplinar (King, 2009). Essas instituições têm sua missão cada vez mais além de suas fronteiras nacionais, educam sob uma perspectiva global e avançam nas fronteiras do conhecimento de maneira *world-class* (classe/padrão mundial), a saber, instituições de ensino superior grandes, multidisciplinares, com pesquisa intensiva e que operam com orçamento de US\$1,5 bilhão ao ano (ou mais). “As universidades estão cada vez mais adotando estratégias de recruta internacional de estudantes, de docentes e de gestores” (King, 2009).

As “novas universidades”, com as características descritas por King (2009), estão predominantemente em países como EUA e Reino Unido que, obviamente, concentram as melhores instituições de ensino superior do mundo, de acordo com rankings universitários globais.

Essas instituições estão cada vez mais influenciando os sistemas de ensino superior de todo o mundo. Em países como a China, as políticas para a instituição de universidades *worldclass* estão mais fortes – o país já tem duas instituições com bons indicadores de internacionalização e com pesquisa altamente intensiva, que estão entre as 50 melhores do mundo: a Universidade de Tsinghua (22º lugar) e a Universidade de Pequim (31º lugar), de acordo com o ranking universitário internacional THE de 2018.

A intensificação do processo de internacionalização e de mundialização das universidades reconfigura por completo a sua missão e traz “desafios imensos” para a própria gestão da universidade, como escrevem Krotsch, Camou e Prati (2007), em um trabalho sobre sistemas de avaliação de ensino superior na América Latina. Se antes entrar na universidade era ingressar em uma instituição de ensino prioritariamente local, agora a

instituição está inserida em um contexto internacional e, inclusive por meio de rankings universitários, é constantemente comparada a outras instituições do globo.

A competitividade internacional mais agressiva por estudantes deixa o ingresso na universidade também mais competitivo e mais difícil. Hoje, um estudante de ensino médio dos Estados Unidos que queira entrar em uma universidade de elite concorre, na prática, com estudantes do mundo todo. Ingressar na “nova universidade” *worldclass* é entrar em um ambiente dinâmico, internacionalizado e competitivo.

Os Estados Unidos conseguem ilustrar essa “nova universidade” mencionada por King (2009). Como lembram Aghion *et al.* (2007): “Os Estados Unidos gastam mais com ensino superior do que qualquer outro país europeu, especialmente devido aos fundos privados. Mas somente considerando os gastos públicos, os recursos dos EUA já superam de qualquer país europeu” (Aghion *et al.* 2007).

Os Estados Unidos são também o país com maior concentração de estudantes estrangeiros em suas instituições de ensino superior. O número de alunos terciários vindos de outros países chegou a 819.644 em 2013 – um aumento de 7,2% em relação ao ano anterior (2012), o que pode ser analisado a seguir:

Onze países com mais alunos estrangeiros nos EUA (2013)

País de origem	Número de alunos	Relação do total de estrangeiros (%)	Varição em relação ao ano anterior (%)
China	235.597	28,7	21,4
Índia	96.754	11,8	-3,5
Coreia do Sul	70.627	8,6	-2,3
Arábia Saudita	70.627	5,4	30,5
Canadá	27.367	3,3	2
Taiwan	21.867	2,7	-5,9
Japão	19.568	2,4	-2
Vietnã	16.098	2	3,4
México	14.199	1,7	2,2
Turquia	11.278	1,4	-5,8
Brasil	10.868	1,3	20,4%

Fonte: "Open doors Report" 2013, do escritório de Negócios de Educação e Cultura do Departamento de Estado dos EUA; elaboração própria.

Interessante notar que alguns países têm sido bastante agressivos no sentido de enviar estudantes em massa para os Estados Unidos. É o caso da China, que aumentou em 21,4% o número de estudantes de 2012 para 2013, e da Arábia Saudita, que cresceu em 30,5% a quantidade de alunos enviados para aquele país no mesmo período. O Brasil também apresenta um crescimento impressionante no envio de estudantes para

universidades dos Estados Unidos (20,4% no mesmo recorte temporal), marcado especialmente pelo envio de alunos por meio do programa federal de bolsas CsF – Ciência sem Fronteiras.

Na “nova universidade” *word-class*, além do *ensino* com caráter mais internacional, por meio de intercâmbios e de competição global por estudantes, há também *pesquisa científica* mais internacional. Pesquisadores do Reino Unido, por exemplo, envolveram-se 50% mais em pesquisas em colaboração internacional em 2005 do que nos dez anos anteriores (King, 2009). Ainda de acordo com King (2009), as atividades de pesquisa nas instituições de ensino superior estão sendo realizadas de maneira cada vez mais intensa, mais cara e demandando infraestrutura tecnológica cada vez mais complexa.

“Os pesquisadores estão agora trabalhando sob novas regras, em que deixam de trabalhar isoladamente para fazer parte de equipes de cientistas, multidisciplinares e com parcerias internacionais, com pesquisas mais direcionadas a resolver problemas reais do que eram anteriormente. Além disso, essas pesquisas estão cada vez mais caras. Por isso, as universidades estão cada vez mais indo além do governo para conseguir suporte às pesquisas, por exemplo, com doares privados” (King, 2009, tradução minha)

Hoje, diante desse cenário, o campus universitário da “nova universidade”, pela visão de Mathews (1997), é um espaço dinâmico, que concentra pessoas de várias regiões de um mesmo país, ou de outros países, muitas vezes recém-saídas

da casa dos pais, na maioria das vezes sem maturidade suficiente para enfrentar, sozinhas, a vida universitária. Os estudantes moram juntos, usam moletoms estampando o nome de sua instituição e praticam esportes em nome da universidade. É entre os corredores acadêmicos que surgem os grandes amigos, parceiros de trabalho e onde também pode estar aquele que será um parceiro em um relacionamento afetivo. Para os pais desses estudantes, a universidade é um processo simbólico de separação – talvez para sempre – de um indivíduo da família, uma possibilidade de ascensão social, um investimento financeiro pesado para garantir um futuro de sucesso para os filhos.

Os universitários da atualidade estão mais sedentos por informação e estão mais críticos em relação à qualidade do ensino que recebem. Hoje, o estudante tem mais autonomia nos seus estudos e pode, nas melhores universidades do mundo, escolher a sua própria grade de estudos e optar por algumas disciplinas *online* no lugar de assisti-la presencialmente. Por causa das novas tecnologias de informação e de comunicação, o aluno tem muito mais recursos para se formar um profissional mais multidisciplinar do que seria possível há alguns anos. Além disso, as possibilidades de intercâmbio entre instituições inclusive de diferentes países, têm aumentado recentemente justamente devido ao crescimento da internacionalização, possibilitando ao aluno uma formação muito mais completa. É o “novo estudante” da “nova universidade” descrita por King (2009).

O novo estudante universitário está mais exigente e requintado: “Nos anos 1950, um estudante de graduação precisaria de uma luminária de leitura e um gravador para se sentir *au courant* [consciente]. Em 1970, os dormitórios se transformaram em espaços com rádio-relógio, estéreo system, pipoqueira, secador de cabelos, cobertor elétrico e talvez uma

TV preto e branca. (...) Dormitórios agora em todos os cantos têm celulares e fones de ouvido, computador com impressoras a laser, pílulas anti-surto e complexos sistemas de som” (Mathews, 1997).

São os alunos de graduação que, na universidade, vivem mais intensamente a vida no campus, seja nas festas ou nas salas de aulas. “Alunos de graduação gastarão mais tempo nos seus trabalhos de curso, realmente irão. Mesmo os [estudantes] com as intenções mais nobres costumam ser descarrilados” (Mathews, 1997). E continua: “Os primeiro-anistas, especialmente, são personalidades em construção. Aparecem nas *office-hours* para discutir notas ou bibliografia mas acabam também falando com alguém neutro – que não seja os pais ou um empregador – sobre seus recentes choques de realidade na vida universitária” (Mathews, 1997).

As características do aluno recém-chegado à graduação por Mathews (1997) já tinham aparecido em um famoso artigo na *Harper's* de 1966, que trata de tecer uma crítica à cientificização das ciências humanas para que seja considerada uma “ciência”. No texto, Arrowsmith (1966) escreve que prefere os estudantes de graduação em relação aos alunos de pós-graduação:

“Pessoalmente, eu sempre preferi ensinar para estudantes da graduação em relação aos alunos de doutorado. Isso porque os estudantes de graduação são mais sérios. Eles ainda se comportam como simples seres humanos, ainda são integrados; eles se questionam se o que estão aprendendo será importante para a sua própria vida e eles se importam sobretudo com o presente (...) Já os estudantes de pós-graduação são diferentes. Já estão

metade corrompidos pelas escolhas que eles próprios fizeram, pela escolha de ser um estudante de pós-graduação. Ele quer conhecimento e informação” (Arrowsmith, 1966, tradução minha)

Apesar das mudanças recentes na configuração do que se entende por universidade, e da transformação do “aluno universitário” mais recentemente, a ideia *core* do que é um universitário ou um primeiro-anista, como observado em Arrowsmith (1966) e, três décadas depois, por Mathews (1997), parece se manter ao longo do tempo.

Capítulo 2

Rankings universitários: origem das listagens

Apesar de os rankings de universidades serem um fenômeno recente, há um número considerável de estudos científicos sobre essas diferentes listagens. Autores de vários países, em especial dos Estados Unidos, de países europeus e da Austrália, de diferentes áreas do conhecimento, da bibliometria aos estudos de tomada de decisão, passando por tópicos ligados especificamente ao ensino superior, têm se debruçado sobre os rankings universitários principalmente a partir da década de 1990, com diferentes objetivos. Alguns analisam as métricas utilizadas, outros se atêm aos impactos das listagens na tomada de decisão de pais, de alunos, de gestores das universidades e nas políticas públicas voltadas ao ensino superior. Há, ainda, quem contextualize a origem das variadas listagens, que é o que faremos neste capítulo.

O fenômeno das listagens, vale dizer, é bem anterior ao surgimento dos rankings de universidades. De acordo com o sociólogo Umberto Eco, em “A vertigem das listas”, a cultura humana é passível de muitas formas de sistematização. Há uma espécie de compulsão por listagens: de coisas, de pessoas, de lugares. Eco (2010) considera que isso acontece especialmente porque a cultura ocidental – justamente onde surgiram os rankings nacionais de universidades, como veremos a seguir – é pautada pela ideia de ordem, de razão, de ordenação. É como se as coisas tivessem de ser colocadas em classificações para fazerem sentido. A proposta de rankings de universidades cabe como uma luva nessa concepção de Eco (2010).

Os próprios rankings de universidades têm ganhado suas subdivisões há alguns anos, de modo que o assunto “listagens”, e toda a sua vertigem, diria Eco (2010), transformam-se em tema de conversa o ano todo. O *THE-Times Higher Education*, por exemplo, um dos rankings universitários globais mais citados pelos estudiosos da área e pela mídia hoje em dia, tem se diversificado regionalmente e tem criado análises específicas ao longo do ano. Hoje, além do ranking global de universidades do THE, que é feito anualmente desde 2004, e que sofreu uma mudança significativa de metodologia em 2010, há rankings exclusivamente de universidades dos BRICs, de países asiáticos, da América Latina, de universidades com menos de 50 anos, de percepção (opinião dos especialistas acadêmicos consultados em todo o mundo) etc. Cada lançamento de listagem é amplamente refletido na mídia. E a vertigem das listas, novamente citando Eco (2010), assim, perpetua-se.

Ora, um assunto que é divulgado pela imprensa de maneira significativa obviamente acaba tendo amplo interesse da sociedade que a consome e vice-versa. Essa é a lógica da “sociedade da informação”, definida pelo sociólogo Manuel Castells, um dos principais nomes da atualidade na sociologia da comunicação, em sua trilogia sobre a “Era da Informação”, publicada em 1998. De acordo com Castells (1998a), a sociedade cada vez mais caminha para consumo exacerbado de informação e de dados (e, porque não dizer, de listagens) por vários meios de comunicação, sem que tenha, de fato, tempo para refletir e digerir o que está consumindo. O importante é acessar cada vez mais informações.

Rankings universitários estão nesse contexto da “Era de Informação” de Castells (1998a) porque são informações consumíveis, são avaliações com resultados razoavelmente fáceis de compreender. Em um breve passar de olhos, é possível

saber, de acordo com a pretendida listagem, quais são as melhores universidades de uma determinada região. E é possível divulgar essa informação em forma de “pílulas” em redes sociais, por exemplo: a melhor universidade do mundo é a Caltech, nos EUA (THE, 2015); a melhor universidade do Brasil é a USP (THE, 2015). Tudo muito breve e rápido, como se configura a sociedade da informação de Castells (1998a).

Para Farrel e der Werf (2007), os rankings universitários ganharam tamanha credibilidade justamente porque a imprensa gosta de listagens. É o que os autores chamam de “*rankings as a journalistic device*” (“rankings como uma ferramenta jornalística”). De fato, a mídia de todo o mundo é repleta de listagens: há rankings de times de futebol, de empresas inovadoras, de salários de empresários, de homens e mulheres mais bonitos do mundo. Todos os anos, o lançamento de novas listagens ou a mudança de posição de alguém ou de uma instituição em um ranking, de um ano para o outro, enchem as páginas dos jornais.

Rankings universitários estão também inseridos no contexto de uma cultura crescente de prestação de contas, especialmente no caso das universidades públicas. Para Jamil Salmi (2009), que foi o primeiro coordenador de assuntos de ensino superior do Banco Mundial, atividade que ocupou até 2012, há uma resistência por parte dos acadêmicos em notificar o que está sendo feito e como está sendo feito nas universidades. Isso porque a ideia de prestação de contas no meio acadêmico parece contrária à autonomia universitária, tão valorizada nas diferentes instituições de ensino superior do mundo, o que, escreve ele, é uma percepção equivocada. Sobre isso, Salmi (2009) menciona um diálogo de dois cientistas no filme *Ghostbusters* (de Ivan Reitman, 1984): “Pessoalmente, eu gosto da universidade. Eles nos dão dinheiro e infraestrutura e nós não temos de produzir nada. Se eu trabalhasse no setor

privado, teria de apresentar resultados” (Salmi, 2009:3). Ou seja, os próprios pesquisadores e professores estariam resistentes à ideia de ter seu trabalho avaliado e, pior ainda, comparado. Apresentar resultados parece coisa apenas do setor produtivo¹⁶.

O interesse pelos rankings universitários e por informações relacionadas ao ensino superior é crescente também porque o próprio acesso à universidade está em expansão. Como mencionado no capítulo anterior, a quantidade de jovens que vai para o ensino terciário nos países membros da OCDE, por exemplo, aumentou 25% de 1995 a 2010 e deve seguir em ascensão (OCDE, 2012b). Há algumas décadas, e com mais intensidade desde 1990, grandes universidades globais têm competido no mercado internacional por estudantes dispostos a cruzar fronteiras para ter acesso a um ensino superior de qualidade e a pagar altas taxas por isso (King, 2009).

Justamente por causa do crescimento do ensino superior em todo o mundo, os autores são unânimes ao afirmar que rankings universitários “são um caminho sem volta” (Berghoff e Federkeil, 2009, Dehon *et al.*, 2009, King, 2009, Vincke, 2009, Altbach, 2006). Os alunos, futuros alunos e as instituições de ensino dificilmente deixarão de ter interesse nessas listagens, que se tornam cada vez mais comuns e também mais complexas. E, justamente por serem um “caminho sem volta”, rankings universitários devem ser amplamente analisados e trabalhados em várias áreas do conhecimento.

De acordo com King (2009), o crescimento do ensino superior e o aumento dos custos para estudar, especialmente no nível terciário, fizeram com que pais e estudantes fiquem

¹⁶ Salmi (2009) é favorável à ideia de prestação de contas por parte das universidades mas é bastante crítico à elaboração, especificamente, de rankings universitários.

ansiosos por informações que os ajude a diferenciar as universidades por meio de suas respectivas *performances*. “Muitos pais têm se beneficiado do crescimento do ensino superior nos últimos 30 anos e estão determinados a assegurar a educação de qualidade aos seus filhos; os rankings universitários aparentemente conseguem suprir essa demanda [de informações sobre o ensino superior]” (King, 2009:145). As “*fees*” (taxas) têm se tornado cada vez mais caras nas universidades de países como os Estados Unidos, mas também na Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido. Ou seja, o ensino superior, de uma maneira geral, está ficando cada vez mais caro (King, 2009). O autor escreve:

“A competição institucional tem crescido no sistema de ensino superior de todo o mundo reforçada pelo aumento da autonomia institucional, pela marketização, pelo declínio dos gastos públicos por estudante e pelo aumento dos gastos privados com ensino superior, o que faz com que os rankings universitários têm se tornado cada vez mais importantes” (King, 2009:139, tradução minha)

Rankings universitários são também “controversos” na sua essência e no modo como são feitos e divulgados. Essas listagens têm o objetivo audacioso de avaliar e de comparar diferentes instituições de ensino superior de um mesmo país, de um conjunto de países ou do mundo todo a partir de critérios “subjetivos” que são “impostos” pelos seus criadores, cada um com diferentes pesos “atribuídos” (entre aspas, neste parágrafo, algumas das palavras recorrentemente mencionadas pelos cientistas que estudam rankings).

Avaliar universidades por meio de rankings, no entanto, não é exatamente uma novidade. De acordo com King (2009), novamente, as classificações surgiram assim que as primeiras universidades apareceram. “Ranquear universidades não é algo novo. Provavelmente acontece desde que as universidades surgiram. Mas até recentemente esses julgamentos eram ações privadas e envolviam avaliação de instituições homogêneas” (King, 2009).

Os autores chineses Chen e Yeager (2010) concordam com King (2009) e chamam atenção para o fato de que já existem diferentes formas de avaliação e de ranqueamento além das listagens universitárias em si. Os pares também fazem avaliações: ao se debruçarem sobre um artigo científico, os cientistas dão notas a uma série de critérios e definem o que é bom ou ruim em um trabalho acadêmico. Cientistas costumam fazer rankings a título de curiosidade em suas salas escolhendo os critérios e o objeto que será classificado (muitas vezes eles próprios, os cientistas). De acordo com Vincke (2009), “os pesquisadores em geral conhecem quem são os especialistas das suas áreas e quais são as melhores equipes nas suas redondezas” (Vincke, 2009).

Até mesmo os alunos estão acostumados a fazer avaliações e classificações de seus professores. Na China, estudantes universitários são obrigados a avaliar seus próprios docentes – Chen e Yeager (2010), inclusive, defendem, em um trabalho sobre avaliação de ensino superior na China, que os alunos sejam convidados a avaliar os seus docentes e não obrigados a fazê-lo como acontece hoje em dia (Chen e Yeager, 2010). É assim que funciona nos Estados Unidos, país em que a avaliação dos professores é, muitas vezes, uma iniciativa dos próprios estudantes. Um exemplo disso são sites colaborativos como *Rate my professor* (“Classifique o meu professor”), em que os alunos são convidados a dar notas aos professores, de

acordo com critérios como didática, preparo das aulas e pontualidade. Assim, alunos ingressantes nas diferentes universidades, por exemplo, contam com uma ferramenta a mais na hora de escolher uma determinada disciplina para cursar (lembrando que nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos, os alunos montam a sua grade de aulas e têm a possibilidade de escolher as disciplinas a serem feitas, o período em que irão cursá-las e o professor – no caso de disciplinas oferecidas por mais de um docente).

Os rankings universitários, nos moldes que conhecemos hoje em dia, enfim, definidos por Webster (1986), como classificações de universidades ou de departamentos de uma determinada área do conhecimento, em ordem numérica, a partir de um conjunto de critérios pré-definidos (Webster, 1986), começaram a ser feitos por grupos de mídia há pouco mais de 30 anos.

A primeira listagem de universidades nos moldes dos rankings atuais foi feita nacionalmente pelo jornal *U.S. News*, nos Estados Unidos, em 1983, de acordo com estudos e com os congressos científicos acompanhados durante o desenvolvimento da tese de doutorado que dá base a este livro. Essa listagem era baseada em um *survey* com os dirigentes das grandes universidades dos Estados Unidos (McDonough *et al.*, 1998). Com o tempo, o ranking do *U.S. News* foi ganhando dados quantitativos, coletados nas próprias universidades, como quantidade de alunos por sala de aula e os salários médios dos docentes de cada instituição (Morse, 2012). O jornal teria percebido esse mercado em expansão e a oportunidade de negócios que o rondava ao lançar a primeira listagem universitária, em 1983, com o nome de *U.S. News & World Report*. “Eles [o *U.S. News*] claramente encontraram uma demanda pelo consumo de mais informações disponíveis de maneira digestível por meio da posição de cada instituição de

ensino superior [no ranking] (King, 2009). Não é à toa e nem coincidência, no entanto, que os primeiros rankings universitários tenham surgido nos Estados Unidos.

Origem nos Estados Unidos

A competição por alunos nas universidades dos Estados Unidos movimenta um mercado bastante importante. Naquele país, todas as universidades são pagas (incluindo as públicas) e os norte-americanos fazem importantes poupanças ao longo de toda a vida para custear os cursos preparatórios para a universidade e para pagar os estudos. Hoje, para entrar em uma boa universidade norte-americana, é preciso ter no mínimo notas de destaque em exames nacionais como SAT (*Scholastic Assessment Test*) ou ACT (*American College Testing*), de organizações não governamentais, aplicados nacionalmente e internacionalmente ao final do “ensino médio”, cujas notas são usadas como parte do processo seletivo da maioria das universidades daquele país. Isso pode significar muito investimento e preparo prévio.

Ora, como visto, entrar na universidade representa uma passagem para a maturidade e uma ponte para uma vida ligada a uma série de valores positivos como sucesso, dinheiro e felicidade (Boulton e Lucas, 2011). Coursar ensino superior seria, nesse sentido, uma necessidade visceral para quem deseja ter uma vida plena e feliz, pela definição do filósofo John Rawls (1999). Nos Estados Unidos não é diferente.

Escolher a universidade, no entanto, é um processo bastante complexo e multidimensional, que inclui um conjunto de variáveis, tais como desejos pessoais, vontade dos pais, aspectos financeiros e qualidade das instituições. Como lembra Patricia McDonough, especialista em ensino superior e em organizações da Universidade da Califórnia em Los Angeles, um

dos primeiros nomes a se debruçar nos rankings de universidades ainda na década de 1990, e colegas: “Indivíduos não podem tomar decisões sem um certo nível de emoção e nós questionamos se aos 17 anos o jovem se sente confortável para tomar essa decisão [sobre a universidade em que irá estudar]” (McDonough *et al.*, 1998).

Para McDonough *et al.* (1998), os rankings universitários encontraram um lugar perfeito para se desenvolver, a sociedade norte-americana, e acabaram, como geralmente acontece com aquilo que faz parte da cultura dos Estados Unidos, dissipando-se pelo mundo como uma espécie de produto a ser consumido, produzido e replicado. “Os norte-americanos são interessados por rankings em geral e a mídia tem interesse na lucrativa competição entre as universidades pelos estudantes” (McDonough *et al.*, 1998).

Vale ressaltar, no entanto, que a proposta inicial do *U.S. News* ao elaborar um ranking de universidades, lançado em 1983, era especialmente orientar alunos estrangeiros a respeito das universidades dos Estados Unidos. Ora, alunos nativos acabam tendo contato com a realidade do ensino superior do seu próprio país e têm mais possibilidades de discernir universidades *top* de outras instituições com ajuda de professores, de pais e de colegas, mas isso não acontece com os estudantes que estão em outros países – que, vale lembrar, tinham acesso mais limitado a informações na década de 1980, quando o uso doméstico da internet ainda engatinhava. Como um aluno chinês poderia saber qual instituição de ensino superior é melhor nos Estados Unidos? Os rankings de universidades acabaram preenchendo esse *gap* de informação, ajudaram a criar mercados nacionais e globais no setor de ensino superior e facilitaram a troca de informações entre aqueles que vendem (o produto ensino universitário) e aqueles

que querem comprar a educação em nível terciário (sobretudo pais e alunos) (King, 2009).

Hoje, universidades de elite norte-americanas como Universidade Harvard, MIT e Universidade da Califórnia em Berkeley têm, em média, 20% dos alunos vindos de outros países. Os alunos estrangeiros, em geral, pagam ainda mais caro pelas taxas educacionais do que os alunos do país, ou seja, trata-se de um mercado bastante interessante para as universidades. Do lado dos alunos estrangeiros, a decisão de sair do seu próprio país para estudar envolve mais riscos do que em relação aos estudantes locais. É uma grande mudança, um passo importante, um investimento pessoal e financeiro significativo. Como destacam McDonough *et al.* (1998):

“Quanto mais incerta for a decisão, maior a possibilidade de que os consumidores consultem rankings com objetivo de reduzir os riscos. (...) Assim, teoricamente, os rankings produzidos pela mídia podem ajudar estudantes e seus pais não apenas porque trazem informações, mas também porque dão uma espécie de um conforto emocional às suas decisões” (McDonough *et al.*, 1998:516, tradução minha)

Classificações de ensino superior, no entanto, já vinham causando furor entre os cientistas, docentes e alunos muitos anos antes da publicação da primeira listagem nacional, do *U.S.News*, em 1983. A primeira grande movimentação nesse sentido foi em 1966, quando *American Council of Education* (ACE, Conselho Americano de Educação)¹⁷, uma organização

¹⁷ Nos Estados Unidos, diferentemente do que acontece no Brasil, as instituições de ensino superior são credenciadas por organizações não governamentais como a ACE, 58

não governamental dos EUA que credencia instituições de ensino superior norte-americanas, publicou, sob autoria do vice-presidente da própria ACE, um estudo chamado *An assessment of quality in graduate education* (“Uma avaliação da qualidade do ensino superior”, em tradução minha), que trazia uma classificação de cursos de graduação (Cartter, 1966).

Na sua proposta, Cartter (1966) avaliou 634 *colleges* e 147 universidades dos Estados Unidos ao longo de 1964, com base em um questionário respondido por docentes e por pesquisadores com diferentes níveis de titulação. Esses especialistas classificaram as instituições analisadas avaliando os departamentos de cinco áreas do conhecimento, a partir de critérios que classificavam a instituição de “distinta” a “insuficiente”, com até cinco instituições por categoria^{18,19}. Além disso, esses professores também classificaram as instituições de ensino superior de acordo com o seu próprio interesse de trabalhar nelas, de “muito atrativa” a “não atrativa”.

que funciona desde 1918 e que, hoje, é o principal órgão de regulação das universidades norte-americanas. No Brasil, como já apresentado, o credenciamento, a regulamentação e a avaliação das universidades cabe ao governo. Vale destacar que a prática de avaliação de ensino por organizações não governamentais, e não pelo governo, é bastante comum em território norte-americano. Caso, por exemplo, de diferentes exames de ingresso nas universidades dos EUA oferecidos por organizações não governamentais daquele país, como o teste SAT, que seria equivalente ao brasileiro Enem, aqui formulado pelo MEC.

¹⁸ A restrição a seis possibilidades de resposta no *survey* da ACE (“distinta”, “forte”, “boa”, “adequada”, “mediocre” ou “insuficiente”) e a imposição de que cada resposta só poderia mencionar até cinco instituições causaram debate no meio acadêmico dos Estados Unidos. Algumas das ressalvas e críticas foram publicados em uma coletânea de cartas de 1973 a 1974 em Dolan (1976).

¹⁹ A metodologia usada por Cartter (1966), em que o respondente classifica uma relação de instituições de ensino superior é criticada nos modelos atuais de pesquisa de opinião. Como mostra Gladwell (2011), entrevistados tendem a classificar bem aquilo de que realmente gostam, classificar mal aquilo que de fato não gostam e classificam na média aquilo que desconhecem (talvez com receio de errar colocando uma instituição desconhecida entre as muito boas ou entre as muito ruins).

Entre os resultados da metodologia de Cartter (1966), vale destacar que a Universidade Harvard foi a melhor avaliada. A instituição está em primeiro lugar no ranking, ocupando sozinha o maior número de menções como “distinta”, em 11 áreas do conhecimento (36,7% do total). Em outras 14 áreas, Harvard aparece no topo na categoria “distinta” ao lado de instituições como a Universidade Princeton, a Universidade da Califórnia em Berkeley e a Universidade de Chicago. Em cinco áreas (geografia, entomologia, astronomia, engenharia química e engenharia civil), Harvard não é considerada “distinta”, mas também não aparece em nenhuma categoria de classificação. No mesmo relatório, Cartter (1966) ainda complementa a análise com outros diferentes tipos de listagens, usando indicadores bibliométricos tais como publicações, salários dos docentes e proporção de docentes com doutorado no total de alunos. As instituições do topo se repetem.

O objetivo de Cartter (1966), de acordo com relato no seu próprio estudo, foi “não apenas determinar quais são as instituições de elite, mas também identificar quais são as universidades que estão nas últimas posições” (Cartter, 1966:5). Isso porque, defende Cartter (1966), um número grande de estudantes não será aceito na Universidade Harvard ou em universidades tão boas quanto, mas precisa ter informações suficientes para escolher em qual universidade estudar dentre as opções para as quais foi aprovado. O estudo assume que avaliar a qualidade de uma instituição de ensino superior “não é fácil” e que critérios como *endowment* (uma espécie de poupança), quantidade de livros nas bibliotecas, número de docentes com prêmio Nobel e de artigos publicados “não são suficientes para medir o real valor de uma instituição de ensino” (Cartter, 1966). Era a primeira vez que as universidades norteamericanas estavam tão expostamente avaliadas e que, de

alguma forma, o desempenho de suas instituições era comparado.

Vale mencionar que no mesmo ano de lançamento da classificação do ACE, em 1966, é também aprovada a Lei de Liberdade de Informação naquele país, a “Foia” (*Freedom of Information Act*)²⁰. De acordo com essa lei, governo e instituições são obrigados a fornecer dados para a sociedade e para a mídia. Essa movimentação, embora tenha tido pouco impacto na classificação do ACE, que se baseou mais fortemente em pesquisa de opinião, ressalta a importância que ganhava a cultura de dados e de avaliação naquele país.

Quatro anos depois, uma nova publicação nos Estados Unidos replicou e aprimorou a metodologia de Cartter (1966), e resultou em uma nova listagem publicada em Roose e Andersen (1970). Além da mesma avaliação que Cartter (1966) fizera, baseada na consulta com profissionais acadêmicos para classificar as instituições de ensino superior, bem como para apontar seu próprio interesse em trabalhar nas universidades mencionadas, uma nova questão no *survey* passou a solicitar que o entrevistado declarasse se tal instituição estava melhor ou pior do que há cinco anos. Nos indicadores da avaliação de ensino superior de Roose e Andersen (1970), foram avaliados 36 cursos das mesmas cinco grandes áreas do conhecimento de Cartter (1966).

Essa edição de Roose e Andersen (1970) foi mais completa em relação à anterior, de Cartter (1966), com diferentes valores atribuídos a cada resposta, o que resultou em um cálculo mais complexo para se chegar ao ranking de

²⁰ Assim como nos Estados Unidos, no Brasil o primeiro “ranking” de universidade propriamente dito, com metodologia própria, surge no mesmo ano da aprovação da Lei de Acesso à Informação, em 2012. Nesse ano foi lançada a primeira edição do Ranking Universitário Folha, o RUF, pelo jornal *Folha de S.Paulo*, o que será visto ainda neste capítulo. Vale dizer, no entanto, que o primeiro país a ter esse tipo de lei foi a Suécia, ainda no século 18, em 1766, quando o Brasil ainda nem tinha universidades.

universidades propriamente dito. Dessa vez, Harvard liderou em primeiro lugar em 25% dos cursos avaliados (na avaliação de 1966 eram 36,7% das áreas) e estava entre as primeiro-colocadas na maioria das áreas.

Justamente por fazer acreditação de ensino superior nos Estados Unidos desde 1918, a ACE já tinha o hábito de avaliar instituições com o objetivo de determinar quais instituições de ensino superior poderiam ganhar o *status* de universidade. A diferença, agora, é que a avaliação tinha o objetivo maior de munir, com informações sobre as diferentes universidades, as agências de fomento à ciência como a NSF (*National Science Foundation*), algo equivalente ao brasileiro CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A própria NSF solicitara, em uma reunião em 1963, que a ACE fornecesse mais informações sobre as universidades norte-americanas para que a agência pudesse distribuir melhor os seus recursos, que estavam crescendo: “O mecanismo de seleção dos projetos que receberiam financiamento era o julgamento de propostas por pares, mas eles [a NSF] queriam um sistema mais eficiente, sofisticado e mais amplo” (Dolan, 1976). Ou seja, a ideia inicial da ACE foi fornecer informações ao próprio governo e dar insumos para a distribuição de recursos especialmente para a ciência – algo que acontece até hoje (Lubrano, 2009).

No contexto de publicação dos dois estudos que trouxeram pela primeira vez uma classificação geral de universidades, de Cartter (1966) e de Roose e Andersen (1970), a ACE se baseou em critérios usados para acreditação, como quantidade de professores com doutorado por aluno e o número de títulos na biblioteca (Dolan, 1976:6). O que mudou, com os rankings, analisa Dolan (1976), é que os mesmos nomes que antes faziam acreditação agora se ocupam de fazer também julgamentos.

“Eles [os avaliadores] inevitavelmente trazem suas próprias definições e experiências nas suas próprias instituições, contra as quais eles comparam e fazem julgamentos. O resultado é uma multiplicidade de suposições implícitas e explícitas sobre como uma ‘boa’ instituição de ensino superior deve ser e o que é qualidade do ensino superior” (Dolan, 1976:6, tradução minha)

Trocando em miúdos, o surgimento do processo de ranqueamento dá início a algo que, na verdade, já vinha acontecendo: a avaliação de ensino superior por meio de critérios subjetivos, mas que, especialmente se promovida pelos governos, tinha objetivos e propostas bastante diferentes dos rankings da atualidade. O que Cartter (1966) e Roose e Andersen (1970) inauguraram foi a ideia de informar à sociedade (pais e alunos, sobretudo) quem está bem e quem está mal, a partir de critérios pré-determinados, no ensino superior.

Dolan (1976), um dos primeiros nomes a criticar essas listagens antes mesmo de elas ganharem o formato e a dimensão atual, chamou a movimentação da ACE de um “exemplo perfeito” de um “sintoma” e “de uma doença que está por vir” (Dolan, 1976). Se a doença em questão era a institucionalização de rankings universitários, Dolan (1976) estava certo: o movimento de listagens ganhou ainda mais força. Na mesma década de 1970, jornais e revistas dos Estados Unidos começaram a fazer listagens específicas sobre escolas de negócios (*business schools*) e nunca mais pararam de publicar tais listagens. (King, 2009). Hoje, o *Financial Times*, um dos principais periódicos da área de negócios, tem seis listagens

diferentes com metodologias próprias para avaliar programas de MBA Global, MBA Executivo, Mestrado em Administração, Mestrado em Finanças, Educação executiva e Escolas Europeias de Negócios. Para King (2009), as avaliações no setor de negócios refletem tanto um aumento da demanda, quanto uma necessidade dos próprios veículos que cobrem negócios a ter uma ideia de quais são as melhores escolas (King, 2009).

O movimento de avaliação do ensino superior na década de 1970 caminhou até a criação da chamada “Classificação Carnegie”, lançada oficialmente em 1973, uma série de tipologias de faculdades e de universidades nos Estados Unidos em instituições comparáveis dentro de uma categoria. Trata-se, de acordo com um artigo de Zhao (2011), ex-diretora das Classificações Carnegie na *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino, em tradução minha), de um método para reconhecer, descrever e organizar a atual diversidade de instituições do sistema de ensino superior norte-americano, que conta com mais de 4.500 instituições credenciadas²¹. Não é, no entanto, um ranking de universidades, nos modelos de Cartter (1966) e de Roose e Andersen (1970), e nem do que veio nos anos seguintes, por exemplo com o *U.S.News*, já que a Carnegie não estabelece juízo de valor acerca da qualidade das instituições (Zhao, 2011).

A Classificação Carnegie basicamente dividiu as instituições de ensino superior dos EUA em várias categorias:

²¹ De acordo com Zhao (2011), no período entre as últimas duas atualizações da Classificação Carnegie, 2005 e 2010, 465 novas instituições de ensino superior entraram em cena nos Estados Unidos enquanto 222 instituições deixaram de existir. Isso significa um ganho líquido de 243 instituições, um aumento total de 5,5%. A título de comparação, vale lembrar que o Brasil tem 2.391 IES (instituições de ensino superior), das quais 8,2% são universidades e as demais são faculdades e centros universitários (instituições de ensino que têm a missão de ensino, mas não fazem pesquisa científica), de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2013.

universidades que oferecem doutorado, universidades e faculdades abrangentes, faculdades de artes liberais, faculdades e institutos oferecendo cursos com duração de dois anos, escolas técnicas e outras instituições especializadas²². Cada categoria foi então dividida em subcategorias. Os critérios de classificação incluem uma série de medidas como tamanho, nível de graduação oferecido, abrangência da missão, formação de doutores e financiamento de pesquisas. “Foi um sucesso imediato e, desde então, tem sido utilizada amplamente por diversas organizações”, escreve Zhao (2011). Uma dessas utilizações da Carnegie foi feita justamente pelo ranking de universidades do *U.S News*, que se baseia, desde a sua criação, em 1983, nessa categorização para determinar quais instituições de ensino superior são comparáveis. Ou seja: a elaboração da Classificação Carnegie permitiu que, mais tarde, um jornal norte-americano lançasse o primeiro ranking de universidades de um grupo de mídia do mundo.

Essa movimentação na década de 1970 acerca de classificação e de avaliação das universidades gerou desafetos no meio acadêmico. Juntos, Dolan (1976) e Arrowsmith (1966), que já tinham tratado de escrever um artigo na revista *Harpers* sobre a cientificização das ciências humanas para que sejam consideradas, de fato, uma ciência (algo que tem relação direta aos processos de avaliação sofridos pelas diferentes áreas do conhecimento), fizeram um movimento, especialmente em 1973 e 1974, para coletar opinião de diferentes profissionais sobre as listagens de Cartter (1966) e de Roose e Andersen (1970). Esse material está publicado no livro de Dolan, de 1976, *The ranking game* (“O jogo dos rankings”, em tradução minha). Em uma das cartas em questão, Murray Eden, então professor

²² A Classificação Carnegie tem sido periodicamente atualizada, acompanhando as reconfigurações do próprio ensino superior; houve novas publicações em 1976, 1987, 1994, 2000, 2005 e 2010 (Zhao, 2011).

do MIT, disse que estava surgindo uma “mania americana de ranquear tudo – filmes, livros, jogadores de bola, poluição, crime, drogas, economia, presidentes, cafetões e pedófilos” (Dolan, 1976). O tom da obra de Dolan (1976) é de preocupação, quase num formato premonitório do que estava por vir:

“As ideias e preocupações presentes aqui começaram com os resultados dos rankings da ACE, que nos levaram a uma série de questionamentos e nos fizeram trazer nossas próprias perspectivas e valores a este projeto. (...) O ranking de graduação da ACE, temo, não é uma aberração ingênua, mas um termômetro. Nós já começamos a ver a proliferação desses rankings” (Dolan, 1976, tradução minha)

As perguntas centrais de Dolan (1976) são basicamente quem está avaliando, o que está sendo avaliado e com qual objetivo. Para ele, o que está sendo avaliado é algo “indefinido pela palavra qualidade” (Dolan, 1976). Os rankings universitários comparam instituições de ensino superior baseando-se num único modelo do que seria uma “universidade de prestígio” ou, ainda, simplesmente uma “universidade”, preocupação já demonstrada por Dolan (1976) antes mesmo de essas listagens ganharem a dimensão da atualidade e de espalharem por vários países do mundo, o que será visto a seguir.

Rankings universitários no mundo

A ideia de rankings universitários periódicos surgida nos Estados Unidos, em 1983, rapidamente foi seguida por outros países. O primeiro deles foi feito na China, que deu início ao ranking nacional *Wo Shulian*, em 1987 – um ano após a publicação de dois trabalhos importantes sobre os impactos do ranking feito pelo *U.S. News* de Webster (1986) e de Webster e Conrad (1986). A China, especificamente, tem demonstrado bastante interesse por rankings universitários nacionais e globais, sendo também responsável pelo primeiro ranking universitário global, o AWRU ou “Ranking de Shangai”, publicado anualmente desde 2003 pela Universidade de Shangai, o que será visto, em detalhes, no próximo capítulo.

O interesse da China por rankings²³, antes mesmo de países europeus, que já têm universidades seculares e altos índices de internacionalização, mereceu uma atenção especial neste trabalho. Para tentar entender esse fenômeno, olhamos para alguns especialistas chineses que estudam ensino superior na China, internacionalização de ensino superior e rankings universitários tais como Li (2012), Wang e Liu (2011), Chen (2011), Chen e Yeager (2011) e Cheng (2010).

A revisão literária indica que a China tem investido pesadamente em massificação do ensino superior desde 1990, quando expandiu o seu ensino superior. O governo chinês

²³ Li (2012) chama atenção para o fato de que o governo chinês coloca massivas quantidades de recursos nas grandes universidades chinesas, consideradas de nível mundial (*world-class*), mas a maioria dos chineses acaba estudando em *colleges* que não recebem recursos e que acabam pouco valorizados pelos empregadores. Por isso, Li (2012) usa o termo “graduação para o desemprego” referindo-se à ideia de que muitos chineses concluem o ensino superior, mas não conseguem ter acesso a um emprego na sua área de formação (Li, 2012:165). Esse problema também é observado em países em desenvolvimento como o Brasil, em que, por exemplo, 7% dos cerca de sete milhões de matriculados no ensino superior estão em universidades particulares pouco renomadas e de baixa qualidade (Righetti e Lee, 2013).

passou também a investir em avaliação da qualidade da educação nas diferentes instituições de ensino para verificar quais escolas chinesas deveriam receber mais recursos públicos, dependendo do quanto estivessem produzindo. Um dos grandes marcos dessa avaliação é no “Projeto 985”, anunciado em 1998 pelo governo chinês com o objetivo de investir pesados recursos extras para as melhores universidades do país. A Universidade de Pequim e a Universidade de Tsinghua, por exemplo, receberam, cada uma, cerca de U\$300 milhões extras para investimentos em infraestrutura e pesquisa (Chen e Yeager, 2010). Essas grandes universidades chinesas têm de fechar a difícil equação de atender aos interesses do governo local e, ao mesmo tempo, a critérios internacionais de universidades *world-class* para se posicionar nos rankings.

Também na década de 1990, a China passou a investir em internacionalização do ensino superior como uma política de Estado. De 1985 a 2011, o número de estudantes chineses estudando no exterior aumentou oito vezes e chegou a quase 400 mil alunos (Chen, 2011). O foco dessa política é promover o desenvolvimento econômico do país:

“A internacionalização do ensino superior pode aumentar a força competitiva do país. Fatores econômicos são a principal motivação da internacionalização do ensino superior. Com a globalização da economia, o país presta mais atenção para economia, ciência e tecnologia. A internacionalização do ensino superior pode ajudar a desenvolver a força competitiva do país. Investir e desenvolver conhecimento e pesquisas

voltadas às áreas tecnológicas²⁴ pode promover vantagem competitiva” (Chen, 2011:80; tradução minha e grifos meus).

Posteriormente, outros grupos começaram a produzir listagens universitárias globais como o THE – *Times Higher Education* no Reino Unido (desde 2004)²⁵, Webmetrics na Espanha (desde 2009) e QS também no Reino Unido (desde 2010). Essas listagens universitárias avaliam universidades de todo o mundo e classificam as 100, as 200, as 400 primeiras, dependendo da listagem e do ano de publicação. A sistematização do surgimento dos diferentes rankings universitários está descrita a seguir:

²⁴ A política de internacionalização da China, como destacado por Chen (2011), é voltada às áreas tecnológicas como as engenharias. O mesmo acontece em programas de internacionalização do Brasil, tais como o programa federal Ciência sem Fronteiras. O foco, também no Brasil, são as áreas tecnológicas, vistas como essenciais para o “desenvolvimento econômico” e para “vantagem competitiva” internacional, nas palavras de Chen (2011).

²⁵ A consultoria britânica QS - Quacquarelli Symonds era responsável pela elaboração, junto com o THE, do ranking THE-QS desde 2004. A partir de 2010, passou a desenvolver seu próprio ranking universitário QS e se tornou concorrente do próprio THE, com metodologia semelhante.

Surgimento dos rankings mais importantes da atualidade

País/região	Ranking	Característica	Ano
Estados Unidos	<i>U.S. News & World Report</i>	Nacional	1983
China	<i>Wo shulian</i>	Nacional	1987
Alemanha, Holanda, Suíça e Áustria	<i>CHE - Center of Higher Education Development</i>	Regional	1998
China	<i>ARWU - Academic Ranking of World Universities</i>	Global	2003
Reino Unido	<i>THE – Times Higher Education</i>	Global	2004
Espanha	<i>Webmetrics</i>	Global	2009
Reino Unido	<i>QS – top universities</i>	Global	2010

Fonte: elaboração própria

Outros conjuntos de países também começaram a se interessar como Alemanha, Holanda, Suíça e Áustria, que lançaram o ranking CHE em 1998 (Berghoff e Federkeil, 2009 e Hongcai, 2009), antes do surgimento dos rankings globais de universidades como o ARWU (China, 2003). Como já mencionado, a maioria dessas classificações é produzida por grupos de mídia que publicam jornais e revistas, o que pode ser visto no quadro a seguir (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012, Hazelkorn, 2007 e Altbach, 2006). Poucas listagens são feitas pelo governo – a exceção conhecida é a Bulgária, onde o ranking universitário nacional é desenvolvido pelo ministério de ciência (ver Georgieva, 2010)²⁶. As demais

²⁶ No ranking de universidades da Bulgária, há um conjunto de 52 indicadores agregados em seis grandes grupos: educação e ensino (20% da nota de cada universidade),

listagens de universidades encontradas nesta pesquisa são elaboradas por grupos de pesquisadores de universidades, como na China e na Holanda (ver respectivamente Bollag, 2006 e Waltman *et al.*, 2010)²⁷.

Grupos de mídia que elaboram rankings universitários

País	Meio de comunicação que produz o ranking
Alemanha	<i>Der Spiegel e CHE/Die Zeit</i>
Brasil	<i>Folha de S.Paulo</i>
Canadá	<i>Maclean's</i>
Chile	<i>AméricaEconomía</i>
México	<i>Reforma</i>
Reino Unido	<i>The Financial Times, The Sunday Times e The Guardian Ranking</i>
Estados Unidos	<i>U.S.News</i>

Fonte: elaboração própria

O primeiro ranking nacional brasileiro, o RUF – Ranking Universitário Folha, foi lançado em 2012 pelo jornal *Folha de*

recursos (10%), pesquisa e desenvolvimento (20%), condições de vida social e de moradia dos estudantes (5%) e reputação (15%) e empregabilidade (30%). É interessante notar que rankings de países como Bulgária e Rússia consideram a opinião dos estudantes e dão pontos para quesitos como qualidade da moradia estudantil. Isso acontece porque nesses países, assim como no Brasil, boa parte das universidades é pública e muitos estudantes mudam de cidade ou de estado em busca de estudo com poucos recursos. Se esses alunos não tiverem boas condições para morar e para viver, podem acabar desistindo do curso.

²⁷ Vale dizer que, na China, os rankings são desenvolvidos por uma universidade pública, de certa forma vinculada ao governo e com grande presença do Estado.

S.Paulo, ou seja, quase trinta anos após a primeira listagem nacional dos Estados Unidos, do *U.S.News*, que é de 1983 (ver Meneghini, 2012)²⁸.

Universidades com nota máxima no IGC 2015

Universidade	RUF 2015
Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	4º
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	5º
Unila (Universidade Federal da Integração Latino-americana)	156º
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	3º
Unifesp (Universidade Federal de São Paulo)	22º
UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	7º
UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	2º
UFV (Universidade Federal de Viçosa)	16º
UFABC (Fundação Universidade Federal do ABC)	42º
UFLA (Universidade Federal de Lavras)	34º
UnB (Universidade de Brasília)	9º
UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)	12º

Fontes: MEC e RUF 2015

²⁸ O RUF é considerado o primeiro ranking universitário brasileiro sistemático com uma metodologia própria para avaliar o ensino superior brasileiro, de acordo com a definição de Webster (1986). Há iniciativas anteriores que não se caracterizam como rankings universitários, como o *Guia do Estudante*, publicado anualmente pelo Grupo Abril desde 1988, e o extinto “Ranking Playboy de Universidades”, ambos produzidos com base, apenas, em pesquisas de opinião de diferentes especialistas.

Rankings universitários no Brasil

No Brasil, há instrumentos oficiais de avaliação da qualidade do ensino superior local, criados por meio do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), pela lei 10.861, de abril de 2004. Desde 2007, o MEC tem uma avaliação de ensino superior denominada IGC (Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição), composta por dados do Censo da Educação Superior somados ao resultado do Enade do ano anterior (IGC, s/d). O índice do MEC, no entanto, não é um “ranking” de cursos e nem de universidades – apesar de comumente ser tratado na imprensa como tal.

Como mencionado anteriormente, o primeiro ranking nacional brasileiro, o RUF – Ranking Universitário Folha, foi lançado em 2012 pelo jornal *Folha de S.Paulo*. As duas avaliações de universidades brasileiras, do MEC e do jornal *Folha de S.Paulo*, apesar de bastante diferentes em sua metodologia, têm resultados razoavelmente parecidos, o que pode ser analisado no quadro a seguir, que traz a posição no RUF 2015 das doze universidades brasileiras pontuadas com nota máxima (cinco) no IGC 2015. Todas as universidades da listagem são públicas – só uma delas, a Unicamp, tem natureza administrativa estadual (as demais são federais). Vale lembrar que a USP não participa da avaliação do MEC.

Vemos que nove das doze universidades brasileiras que recebem nota máxima (cinco) no IGC do MEC estão também no primeiro quadrante do RUF – entre as 25 melhores universidades do país de acordo com esse ranking²⁹. Ou seja, é

²⁹ As exceções são a Unila (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), a UFABC (Universidade Federal do ABC) e a UFLA (Universidade Federal de Lavras), instituições de ensino superior que têm suas peculiaridades. A Unila, por exemplo, fundada em 2010, perde pontos no RUF porque ainda não tem produção científica competitiva com outras universidades brasileiras. Já a UFABC, fundada em 2005, está em 42º lugar no ranking da *Folha de S.Paulo*, mas lidera em 1º lugar especificamente no

possível notar uma correlação entre os resultados das duas formas de avaliação, do governo e da mídia, apesar de terem propostas e metodologias completamente distintas.

Vale ainda lembrar que a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão responsável por avaliação da pós-graduação nacional, também tem suas formas de ranqueamento, ao dar notas de um a sete aos programas de pós-graduação do país, baseadas em critérios como o número de artigos científicos publicados em cada um dos programas avaliados. Trata-se de uma forma de avaliação e de listagem que pode ser considerada um ranking, partindo do princípio de que instituições com nota cinco, por exemplo, serão consideradas piores do que aquelas que recebem notas seis ou sete. No entanto, não é possível discernir qual instituição é melhor entre todas as que recebem a mesma nota. Ou seja: diferentemente de rankings universitários convencionais, que ordenam as instituições de ensino, uma a uma, como mencionado anteriormente, a avaliação promovida pela Capes tem um grande número de empates.

A classificação da Capes orienta uma série de políticas públicas sobre a pós-graduação brasileira, por exemplo, o número de bolsas de mestrado e de doutorado que serão concedidas aos programas de pós-graduação do país – que podem ser, afinal, traduzidas em recursos para os diferentes programas de pós-graduação. Essa é, enfim, uma das finalidades das iniciativas de avaliação de ensino superior, seja por meio de rankings universitários ou de outros tipos de classificações: orientar as políticas públicas.

Essa cultura de avaliação, no entanto, tem sido criticada pelos próprios acadêmicos. De acordo com Dehon, Jacobs e Vermandele (2009), por exemplo, é impossível criar uma única

indicador de internacionalização, que compõe a metodologia de avaliação das universidades no RUF.

métrica que seja capaz de avaliar a qualidade da pesquisa em uma universidade e que ainda ofereça educação de qualidade e que retorne à sociedade, de alguma forma, os investimentos públicos recebidos (no caso principalmente das universidades públicas).

Essa discussão sobre a escolha dos critérios que serão considerados nas avaliações é importante porque a elaboração de rankings universitários nacionais e internacionais tem impacto na decisão de alunos e de pais, na gestão das próprias universidades e nas políticas públicas. Em outras palavras, é possível afirmar que aquilo que os desenvolvedores de rankings universitários definem como “bom” ou “ruim” pode reconfigurar o processo de decisão de uma série de atores (Callon, 1992) envolvidos no ensino superior. Isso será visto a seguir.

Capítulo 3

Os principais rankings universitários

As metodologias de rankings universitários, apesar de muito distintas, giram em torno da análise daquilo que envolve a atividade nas universidades, como pesquisa científica e ensino. O que muda nas diferentes listagens é o peso dado a cada uma dessas atividades e como elas são mensuradas – por exemplo, por meio de *inputs* (como investimento à pesquisa científica) e de *outputs* (quantidade de periódicos científicos publicados), como escrevem Buéla-Casal *et al.* (2007). Mudam também, em especial regionalmente, os indicadores agregados à avaliação do ensino e da pesquisa propriamente ditos, como métricas que avaliam as atividades de extensão ou de inovação tecnológica nas universidades³⁰.

Interessante notar que, ao avaliar atividades ligadas primordialmente ao ensino e à pesquisa científica nas instituições de ensino superior, os rankings universitários validam a ideia humboldtiana de universidade, já vista neste trabalho, que relaciona ciência e “formação objetiva”. Como escreve Humboldt (1810), a essência da universidade reside na conexão de ciência com educação – aspectos que serão medidos nos rankings por meio de indicadores, muitas vezes com vários componentes. Sabemos, então, que as atividades de ensino e de pesquisa serão consideradas nas listagens de universidades, mas é preciso levar em conta, como escreve

³⁰ Como visto, a Constituição Brasileira de 1988 define que as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão são indissociáveis nas universidades do país: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207 da Constituição de 1988). Por isso, no Brasil, extensão faz parte da missão central das universidades.

Vincke (2009), especialista em processos de tomadas de decisão na ULB (Universidade de Bruxelas), “como as atividades da universidade devem ser avaliadas e o que será avaliado” (Vincke, 2009). Ou seja: é preciso se debruçar na metodologia dos rankings de universidades.

Medir a *qualidade* das atividades de pesquisa científica por meio da *quantidade* de trabalhos científicos produzidos, por exemplo, é o que Slaughter e Rhoades (2005) chamam de “capitalismo acadêmico”. Trata-se da ideia de que a ciência deve ser produtiva, deve ter resultados, que esses resultados devem ser medidos e devem gerar riqueza. Dehon, Jacobs e Vermandele (2009), em trabalho publicado posteriormente, concordam: “nós simplesmente olhamos para a produção científica de uma universidade em termos de quantidade de publicações ou damos a mesma atenção para a eficiência dessa produção (o que é produzido com qual montante de recursos)” (Dehon, Jacobs e Vermandele, 2009).

A avaliação, “com base na demonstração mensurável de desempenhos na titulação dos profissionais, rendimento estudantil e outros produtos que possam ser objetivamente quantificados, como é feito nas organizações mercantis”, escreve Sobrinho (2007), é também assimilada pela ideia de *controle*. “Assegurar a qualidade passa a ser igual controlar; por sua vez, o controle requer uma forte fiscalização baseada em processos burocráticos e objetivos legais” (Sobrinho, 2007).

A cultura de produção de dados e de indicadores, apesar de controversa, como demonstrado nos parágrafos pregressos, vale dizer, tem também contribuído para um aspecto que a sociologia da ciência chamou na década de 1970 de “abertura da caixa-preta da ciência”. Esse conceito define que a atividade científica está disposta em uma espécie de caixa-preta, como as encontradas em aviões, ou seja, de difícil acesso. Indicadores que mostrem o que os cientistas estão

fazendo, quanto estão fazendo e como estão fazendo, ajudam a deixar a ciência mais acessível aos próprios cientistas e também aos “não cientistas”³¹. Isso é especialmente importante nas instituições que se utilizam de recursos públicos em suas operações.

Importante ressaltar que as listagens universitárias, a partir de sua metodologia, definem o que é uma universidade “de qualidade” e abrem a caixa-preta do ensino superior à sua maneira, informando à sociedade quem vai bem e quem vai mal. Essa ideia de avaliação que diz o que é bom e o que é ruim, sendo um o oposto do outro, como escreve o filósofo Timmons (2006), é um debate moral, já visto anteriormente neste trabalho. Ora, o que é bom para uma pessoa pode ser não para outra, assim como uma universidade boa para alguém, em um determinado contexto, pode não ser boa para outrem. Há peculiaridades. Listagens de universidades também têm peculiaridades. Rankings globais de universidades tendem a valorizar prioritariamente os indicadores de pesquisa científica, como quantidade e qualidade (impacto) de *papers* publicados, enquanto as listagens nacionais tendem a se preocupar com aspectos mais ligados ao ensino, como a seleção dos estudantes. Isso será visto neste capítulo.

Aqui, vamos nos debruçar nos indicadores de três rankings universitários para analisar a escolha metodológica do que será avaliado, como será avaliado e seus resultados. Foram selecionados dois rankings universitários globais, que avaliam e comparam um conjunto de universidades de todo o mundo, o ARWU (feito na China) e o THE (feito no Reino Unido), considerados pela literatura científica consultada as principais

³¹ Prefiro o termo “não cientistas” no lugar de “leigos”, já que todo cientista é, também, leigo. Um cientista que trabalha com física será leigo em biologia, por exemplo. Ele pode não ser leigo porque entende como a ciência funciona, mas é tão leigo como um “não cientista” em uma área específica da ciência à qual não pertence.

listagens de universidades da atualidade, e um ranking universitário nacional, que, por sua vez, analisa e compara as universidades de um mesmo país, o *U.S.News* (EUA), primeira listagem de universidades elaborada por um grupo de mídia, em 1983³². São rankings complexos e bastante diferentes entre si, que mesclam métodos como coleta de dados nas próprias universidades, levantamento de informações em bases de periódicos e pesquisa de opinião com cientistas, com docentes e com ex-alunos, por exemplo.

Diferentes avaliações, claro, geram diferentes resultados que, como vimos anteriormente, costumam ser amplamente divulgados pela imprensa da “sociedade da informação”, como define o sociólogo Castells (1998a), e tornam-se rapidamente um tema relevante: quem é melhor, quem é pior, quem melhorou em relação ao ano anterior e quem piorou. Olhar com atenção para as diferentes metodologias de rankings, o que será feito nesse capítulo, parece fundamental.

³² Para escolher quais metodologias de rankings seriam analisadas, tomo como base Webster (1986:5) e Buela-Casal *et al.* (2007:352), que definem que rankings universitários são classificações de universidades ou de departamentos de uma determinada área do conhecimento, em ordem numérica, a partir de um conjunto de critérios pré-definidos e têm metodologia estabelecida com indicadores claros, com a apresentação da pontuação final de cada universidade anualmente. As listagens de universidades ARWU, THE e *U.S.News* atendem a todos esses requisitos. Vale destacar, ainda, que os rankings analisados são referentes ao ano de 2015.

Rankings universitários globais

A primeira iniciativa conhecida pela literatura científica no sentido de avaliar e de comparar universidades de todo o mundo surgiu na China e veio à tona em 2003. Trata-se do ranking global chinês ARWU – *Academic Ranking of World Universities* (“Ranking Acadêmico das Universidades do Mundo”, em tradução minha), que, desde então, tem periodicidade anual. Elaborado por cientistas do *Center of World-Class Universities* (“Centro de Universidades de Padrão Mundial”, em tradução minha), da Universidade *Jiao Tong Shanghai* – o que lhe conferiu, mais tarde, o apelido de “Ranking de Shanghai” –, a listagem tinha o objetivo de comparar as instituições chinesas com outras do mundo afim de orientar políticas públicas naquele país.

A China já vinha, naquela época, investindo em políticas para a instituição de universidades *world-class*. Desde 1998, o governo chinês estava investindo em avaliação de suas universidades para discernir sobre a distribuição de recursos públicos colocados nas instituições de ensino superior. A proposta era alocar mais dinheiro em algumas instituições de ponta, com nível mundial, de modo que ficassem mais competitivas internacionalmente – o que recebeu o nome de “Projeto 985” (Chen e Yeager, 2011). Antes disso, vale lembrar, a China já havia desenvolvido um ranking nacional de universidades, o *WoShulian*, em 1987, primeira listagem universitária nacional, de acordo com a literatura científica, desde a publicação do ranking nacional do *U.S. News*, nos EUA, em 1983. Ou seja: a cultura de avaliação das universidades daquele país estava se fortalecendo lentamente nas décadas de 1980 e 1990, e culminou em um ranking que as compara com instituições estrangeiras na década seguinte.

Como trabalha exclusivamente com dados bibliométricos, coletados em bases públicas como de periódicos científicos internacionais, do prêmio Nobel e da medalha Fields, o ranking ARWU é visto por alguns autores como aquele que tem mais “transparência” e mais “credibilidade” (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012 e Vincke, 2009). Isso porque a listagem tem números facilmente auditáveis, diferentemente dos rankings que utilizam pesquisas de opinião, o que será visto adiante neste trabalho.

Fato é que o “Ranking de Shangai” de 2003 “chocou o mundo”, como escreve Santos (2015:62), especialmente pelo mau desempenho das universidades europeias diante das norte-americanas, que dominam a listagem. No ranking ARWU de 2003, oito das dez melhores universidades do mundo eram norte-americanas. As exceções são as instituições de ensino britânicas Oxford e Cambridge. Mais: nesse mesmo ranking ARWU de 2003, as duas melhores universidades do mundo, Harvard e Stanford, respectivamente, também são norte-americanas – resultado que se mantém também na listagem ARWU de 2015. Essas informações podem ser observadas no quadro a seguir.

Dez melhores universidades no ranking global ARWU de 2015

Em 2015	Em 2003 ³³	Universidade	Fundação
1º	1º	Universidade Harvard	EUA/1636
2º	2º	Universidade Stanford	EUA/1885
3º	6º	MIT – Massachusetts Institute of Technology	EUA /1861
4º	4º	Universidade da Califórnia em Berkeley	EUA/1868
5º	5º	Universidade de Cambridge	Reino Unido/1209
6º	7º	Universidade Princeton	EUA/1746 ³⁴
7º	3º	Caltech – California Institute of Technology	EUA/1891
8º	10º	Universidade de Columbia	EUA/1754
9º	11º	Universidade de Chicago	EUA/1890
10º	9º	Universidade de Oxford	Reino Unido/1096

Fonte: ARWU, elaboração própria

As melhores universidades do mundo de acordo com o ARWU, ou seja, as instituições que estão no topo da lista, têm outra característica comum, além do inglês como idioma nativo: a idade. Todas as universidades *top10* foram criadas até o século 19, sendo a Caltech, de 1891, a mais nova do grupo. A

³³ Entre as dez melhores universidades do mundo de acordo com a primeira listagem ARWU de 2003 também constavam as universidades Yale (8º lugar), dos Estados Unidos, e Oxford (9º), do Reino Unido.

³⁴ A Universidade Princeton foi criada em 1746 como College of New Jersey, sendo renomeada para Universidade Princeton em 1896.

mais antiga é a britânica Oxford, de 1096, considerada a segunda universidade criada na história do Ocidente, depois da Universidade de Bolonha, na Itália, de 1088.

A comoção descrita por Santos (2015) diante do resultado do ARWU de 2003 teve uma reação: no ano seguinte, em 2004, surge uma proposta europeia de avaliação de universidades, em resposta à iniciativa chinesa de Shangai. Trata-se do THE – *Times Higher Education*, feito pelo jornal *The Times*. O ranking global THE tem ajustado sua metodologia a cada ano e passou por uma modificação completa em 2011, quando se separou da consultoria britânica QS, que passou a fazer sua listagem própria, intitulada *Top universities*³⁵. Justamente por isso, apesar de o THE ter sido lançado em 2004, o primeiro ranking histórico disponível pelos *The Times* hoje em dia é de 2011³⁶. O grande diferencial do THE em relação à listagem chinesa ARWU é a inclusão de critérios qualitativos na metodologia, levantados em um questionário *online* em vários idiomas que, em 2015, foi baseado em um *survey* feito com 10.507 acadêmicos de 142 países.

³⁵ Assim como o THE, o QS também trabalha com indicadores qualitativos em seus rankings e realiza pesquisa de opinião com acadêmicos de todo o mundo, valendo 40% da nota de cada universidade no QS de 2015. A novidade é que o QS inclui na sua metodologia um *survey* com empregadores para avaliação do impacto das instituições no mercado de trabalho, valendo 10% da nota no QS de 2015, o que acabou sendo replicado por rankings nacionais de universidades como o RUF – Ranking Universitário Folha, lançado em 2012 no Brasil (no RUF, 18% da nota recebida pelas universidades brasileiras se refere a uma pesquisa de opinião com empregadores). Ou seja: no QS de 2015, metade das notas recebidas pelas universidades diz respeito a indicadores qualitativos e a outra metade, a indicadores quantitativos, a saber: relação professores/alunos (20% da nota), citações recebidas por docentes (20%), proporção de docentes estrangeiros (5%) e proporção de alunos estrangeiros (5%).

³⁶ De acordo com o coordenador do THE, Phil Baty, em entrevista à imprensa, a edição de 2012 do THE tinha sido a única, desde 2004, em que a metodologia do ranking não sofrera alterações importantes em relação ao ano anterior (sobre isso, ver Righetti, 2012a).

De acordo com a primeira listagem disponível pelos britânicos, de 2011, as dez melhores universidades do mundo também são norte-americanas e britânicas. Os Estados Unidos também dominaram os dois primeiro-lugares do ranking THE de 2011, com as universidades Harvard e Caltech.

Dez melhores universidades do mundo no THE de 2015

Em 2015	Em 2011 ³⁷	Universidade	Fundação
1º	2º	Caltech – <i>California Institute of Technology</i>	EUA/1891
2º	6º*	Universidade de Oxford	Reino Unido/ 1096
3º	4º	Universidade <i>Stanford</i>	EUA/1885
4º	6º*	Universidade de Cambridge	Reino Unido/ 1209
5º	3º	MIT – <i>Massachusetts Institute of Technology</i> (Instituto de Tecnologia de Massachusetts)	EUA/1861
6º	1º	Universidade Harvard	EUA/1636
7º	5º	Universidade Princeton	EUA/1746
8º	8º	<i>Imperial College of London</i>	Reino Unido/1907
9º	15º	ETH Zurich	Suíça/1855
10º	15º	Universidade de Chicago	EUA/1890

Fonte: THE – Times Higher Education, elaboração própria/ * universidades empatadas

³⁷ Entre as dez melhores universidades do mundo de acordo com a listagem THE, de 2011, também estão as universidades Imperial College (9º lugar), do Reino Unido, e Yale (10º lugar), dos EUA.

Interessante notar que a primeira universidade fora do eixo Estados Unidos-Reino Unido, que não tem o inglês como língua materna, a entrar na lista das dez melhores do mundo nos rankings globais THE e ARWU é a suíça ETH, que aparece em 9º lugar no ranking do THE de 2015. Trata-se de uma instituição de ensino renomada na Europa, criada em 1855 e que, em 1901, diplomou nada menos do que o físico Albert Einstein (no ARWU de 2015, vale mencionar, a instituição suíça está em 20º lugar no mundo).

O topo das duas listas de 2015, a chinesa e a britânica, é bastante parecido. Sete das dez melhores universidades do mundo aparecem nas duas listagens: Harvard, MIT, Cambridge, Princeton, Caltech, Chicago e Oxford. A diferença nos resultados dos rankings globais, ARWU e THE, só fica mais evidente após o primeiro quadrante, ou seja, depois das 25 universidades classificadas como melhores do mundo.

Para verificar esse fenômeno, vamos fazer um recorte específico nas universidades dos BRICs e da América Latina. Vemos, por exemplo, que a melhor escola brasileira nas duas listagens de 2015, a USP, figura no grupo 101º-150º no ARWU de 2015 e cai para o grupo 201º-250º no THE de 2015. Trata-se de um resultado bastante diferente. A USP, apesar da mudança significativa de posição nos dois rankings, no entanto, é a única universidade brasileira entre as 300 melhores do mundo, tanto no ARWU de 2015, quanto no THE de 2015.

Entre as 300 melhores universidades do mundo no ARWU de 2015, há três instituições de ensino latino-americanas: a USP (101º-150º), a Universidade de Buenos Aires (151º-200º) e a Unam (201º-300º), representando, respectivamente, o Brasil, a Argentina e o México. Já entre as 300 melhores escolas do mundo no THE de 2015, a USP figura

como única universidade da América Latina³⁸. Ou seja: a metodologia chinesa de avaliação de universidades no ARWU parece beneficiar as universidades da América Latina, que apresentam um melhor desempenho, em comparação à *performance* dessas instituições no ranking global britânico THE de 2015.

Assim como acontece com a USP, a Universidade Estadual de Moscou *Lomonosov*, da Rússia, também observa uma mudança de posição impressionante nas listagens chinesa e britânica de 2015. A Universidade *Lomonosov* figura em 86º lugar no ARWU de 2015 e cai para 161º no THE de 2015. O ranking global britânico THE de 2015, no entanto, traz mais três escolas russas dentre as 300 melhores do mundo: Universidade Politécnica “Peter, o Grande” em São Petersburgo (201º-250), Universidade Politécnica *Tomsk* (251º-300º) e Universidade Nacional de Pesquisa Nuclear MEPHl (251º-300º), algo que não se repete na listagem chinesa de universidades ARWU de 2015, na qual a *Lomonosov* figura como única representante daquele país entre as 300 melhores do mundo. Ou seja, apesar de a metodologia de avaliação de universidades chinesa beneficiar a *Lomonosov*, que se sai melhor no ARWU de 2015, a metodologia britânica de rankings de universidades parece valorizar mais as demais instituições de ensino superior russas.

³⁸ É difícil comparar o desempenho de universidades latino-americanas ou dos BRICs nos rankings globais, justamente porque as instituições dessas regiões aparecem agrupadas no final da lista. Sob esse argumento, o THE lançou um ranking especificamente de universidades latino-americanas em 2016, no qual figuram universidades do Brasil, Chile, Costa Rica, México, Peru e Venezuela. Há cinco universidades brasileiras no *top10* do ranking THE de 2016 da América Latina, respectivamente: USP (1º lugar), Unicamp (2º), UFRJ (5º), PUC-Rio (6º) e UFMG (7º). Desde 2014, o THE também elabora um ranking de universidades especificamente para os BRICs, no qual, em 2016, a única brasileira entre as *top10* é a USP, em 9º lugar. Sobre isso, ver <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/> (acesso em 25 de julho de 2016).

Universidades dos BRICs e da AL entre as 300 melhores do ARWU 2015

Posição	Universidade	País
86º	Universidade Estadual de Moscou <i>Lomonosov</i>	Rússia
101º- 150º	Universidade de Pequim, Universidade <i>Jiatong</i> de Shangai e Universidade de Tsinghua	China
101º- 150º	USP – Universidade de São Paulo	Brasil
151º- 200º	Universidade de Buenos Aires	Argentina
201º- 300º	Unam – Universidade Autônoma do México	México
201º- 300º	Universidade da Cidade do Cabo e Universidade de Witwatersand	África do Sul
201º- 300º	Universidade <i>Jiatong</i> de Xian e Universidade de Beihang	China

Fonte: ARWU, elaboração própria, negrito meu

Universidades dos BRICs e da AL entre as 300 melhores do THE 2015

Posição	Universidade	País
42º	Universidade de Pequim	China
47º	Universidade de Tsinghua	China
120º	Universidade da Cidade do Cabo	África do Sul
161º	Universidade Estadual de Moscou <i>Lomonosov</i>	Rússia
201º- 250º	USP – Universidade de São Paulo	Brasil
201º- 250º	Universidade Fudan e Universidade de Ciência e Tecnologia da China	China
201º- 250º	Universidade Politécnica “Peter, o Grande” em São Petersburgo	Rússia
201º- 250º	Universidade de Witwatersand	África do Sul
251º- 300º	Universidade de Naijing e Universidade <i>Zhejiang</i>	China
251º- 300º	Instituto de Ciência da Índia	Índia
251º- 300º	Universidade Politécnica <i>Tomsk</i> e Universidade Nacional de Pesquisa Nuclear MEPhI	Rússia

Fonte: THE - Times Higher Education, elaboração própria, negrito meu

Interessante (e peculiar) notar ainda que as universidades chinesas apresentam desempenho melhor no ranking britânico do que na listagem feita na China. No ARWU de 2015, há cinco escolas chinesas: Universidade de Pequim

(101º-150º), Universidade *Jiatong* de Shanghai (101º-150º), Universidade de Tsinghua (101º-150º), Universidade *Jiatong* de Xian (201º-300º) e Universidade de Beihang (201º-300º). Nenhuma delas, no entanto, está no topo da classificação. Já no THE de 2015, há quatro universidades da China, duas delas no segundo quadrante da listagem (entre as 50 melhores do mundo), a saber: Universidade de Pequim (42º lugar), Universidade de Tsinghua (47º lugar), Universidade de Naijing (251º-300º) e Universidade *Zhejiang* (251º-300º).

A diferença de resultados dos rankings globais de universidades, ARWU de 2015 e THE de 2015, pode ser explicada pela variação na metodologia dessas duas listagens. A análise de universidades feita pelo ARWU tem base em quatro grandes critérios: i) corpo docente, ii) pesquisa científica; iii) ensino e iv) *performance per capita*, dos quais apenas os dois primeiros são compostos por mais de um componente. Trata-se de uma fórmula simples, em que alguns quesitos valem 10% da nota de cada universidade e, outros, valem o dobro, 20%. Veja essas informações sobre a metodologia do ARWU a seguir³⁹:

³⁹³⁹ A metodologia do ARWU se mantém a mesma desde a época da realização da pesquisa para a tese de doutorado que dá origem a esse livro (2015) até a última edição do ranking, publicada em 2018.

Indicadores e componentes dos indicadores do ranking ARWU

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 prêmios Nobel e com medalhas Fields	20
Pesquisa científica	40	Artigos científicos nos periódicos <i>Nature</i> e <i>Science</i>	20
		Número de artigos científicos no SCI (<i>Science Citation Index</i>), incluindo as ciências sociais (<i>Social Science Citation Index</i>)	20
Ensino	10	Número de alunos com prêmios Nobel e com medalhas Fields	10
<i>Performance per capita</i>	2,5	Produtividade dos docentes em tempo integral	10

Fonte: ARWU, elaboração própria

Os chineses valorizam significativamente, no seu ranking de universidade ARWU, o que Buéla-Casal *et al.* (2007) chamam de *outputs* das universidades, ou seja, os resultados das atividades, medidos em todos os quatro indicadores de sua metodologia. Interessante notar que 30% da nota recebida pelas universidades no ARWU dizem respeito a premiações de altíssimo nível no meio acadêmico, como os prêmios Nobel e as medalhas Fields da área de matemática. Essas conquistas valem 20% da nota recebida pelas universidades, no caso de docentes

premiados, por meio do indicador de “pesquisa”, e 10% da nota de cada instituição, no caso de alunos premiados, por meio do indicador de “ensino”. Vale dizer que a única forma encontrada pelos chineses para avaliar qualidade de ensino, especificamente, é, no ranking ARWU, a quantidade de premiações recebidas pelos estudantes – mesmo critério usado para avaliação do corpo docente. A Universidade Harvard (EUA), não por coincidência primeira-colocada no ARWU de 2015, tem 45 prêmios Nobel entre seus professores.

Usar prêmio Nobel como critério de qualidade é criticável, de acordo com Vincke (2009), já que muitos alunos e professores transitam entre instituições com bastante frequência. Ou seja, um professor pode ter ganhado um prêmio Nobel enquanto estava em uma universidade, mas hoje dá aula em outra. Quem fica com o crédito? Ou ainda, um aluno pode ter recebido uma medalha por um trabalho desenvolvido no seu processo de formação em uma determinada instituição, mas, hoje, dá aula em outra universidade. Novamente a mesma questão: de quem é o crédito? Vincke (2009), assim como boa parte daqueles que escrevem sobre as listagens internacionais, tem duras críticas sobre o ARWU que, de acordo com ele, “foi desenvolvido por um químico com especialização em polímeros que, em 2002, de repente parou suas atividades e começou a se dedicar a rankings universitários” (Vincke, 2009).

O ranking ARWU também dá 20% da nota de cada universidade para artigos publicados nas revistas científicas *Nature* e *Science*, periódicos de maior impacto (maior número de citações recebidas) no mundo, que têm foco em ciências duras e da Terra. Enquanto o guarda-chuva da pesquisa científica agrega uma série de métricas, a atividade de ensino traz poucos indicadores mensuráveis⁴⁰. Dificilmente haverá

⁴⁰ Trago aqui uma observação de Michael Bastedo feita durante uma disciplina sobre ensino superior na Universidade de Michigan: “A verdade é que ninguém sabe o que se

uma base de dados internacional que traga números relacionados à educação, por exemplo, mas isso existe em ciência: a base de periódicos *Web of Science*, por exemplo, permite que se extraia a informação sobre a produção científica em quantidade e qualidade (citações) por instituição ou ainda por autor de todo o mundo.

A metodologia do THE é mais complexa e mais elaborada em relação ao ARWU. As universidades são analisadas em cinco quesitos: i) ensino, ii) pesquisa científica, iii) citações, iv) internacionalização e v) indústria, dos quais mais da metade é formada por vários componentes. Isso pode ser observado no quadro a seguir, sobre a metodologia do THE⁴¹:

passa dentro da sala de aula de uma universidade e o quanto uma universidade, de fato, representa na formação de um aluno". O autor se referia ao fato de que universidades de elite têm processos seletivos tão competitivos que podem ter os melhores formados simplesmente porque já receberam os melhores alunos. No Brasil, por exemplo, uma das formas de mensurar o papel da universidade na formação do aluno pode ser uma matemática entre a nota obtida no Enem, ao entrar na universidade, e, depois, no Enade, ao sair da instituição. Sobre o trabalho acadêmico de Michael Bastedo, ver Bastedo, 2012a, 2012b, 2009, Bastedo e Bowman, 2011 e Bowman e Bastedo, 2010.

⁴¹ A metodologia do THE se mantém a mesma desde a época da realização da pesquisa para a tese de doutorado que dá origem a esse livro (2015) até a última edição do ranking, publicada em 2018.

Indicadores e componentes dos indicadores do ranking THE

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
Citações – impacto da pesquisa científica	30	(não há)	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 há)	2,5

Fonte: THE - Times Higher Education, elaboração própria, tradução minha

Enquanto os chineses trabalham exclusivamente com dados quantitativos e têm foco nos *outputs* das universidades, ou seja, na sua produção e nos resultados, os britânicos constroem uma metodologia quali-quantitativa para analisar as universidades. Com isso, 23% da nota recebida por cada instituição no ranking britânico THE tem base em pesquisa de opinião: 18% de reputação científica no indicador de “pesquisa” e 15% de reputação acadêmica no indicador de “ensino” (como mostrado no quadro). Essa pesquisa de opinião é feita por meio de um questionário *online* em vários idiomas, incluindo português, mandarim e árabe, que, em 2015, consultou 10.507 acadêmicos de 142 países – em um total 9.794 respostas válidas.

Nota-se, também pelo quadro, que o ranking THE inclui a avaliação de uma série de *inputs* na sua metodologia, que valem 23,75% da nota de cada universidade, nos indicadores de “ensino”, de “pesquisa” e de “internacionalização”: relação funcionários/estudantes (4,5% da nota de cada universidade), relação doutores/graduados (2,25%), quantidade de profissionais com doutorado entre funcionários (6%), investimento em pesquisa (6%), relação entre estudantes locais/estrangeiros (2,5%) e relação entre docentes locais/estrangeiros (2,5%). Isso significa que, juntos, os componentes de opinião (*surveys*) e os *inputs* no THE valem 46,75% da nota recebida por cada universidade, ou seja, quase metade da fórmula de avaliação. A outra metade se refere a *outputs* como produção acadêmica – também avaliada no ranking ARWU. Como ressalta West (2009), o único indicador comum dessas duas listagens, aliás, é o indicador de impacto (citações), que vale 30% da nota de cada universidade no THE e 20% no ARWU.

Interessante ainda notar que o THE dá 2,5% da nota de cada universidade para a relação da universidade com o setor

privado e a transferência de tecnologia, atividade que, em certa medida, pode ser considerada como “extensão universitária”. Na maioria das listagens universitárias visitadas neste trabalho, a inovação tecnológica é entendida como produção de patentes, o que, claro, pode prejudicar as instituições com foco em humanidades.

As pesquisas de opinião e os indicadores de *inputs* também aparecem no ranking nacional de universidades *U.S.News*, feito nos Estados Unidos desde 1983, que, de certa forma, pode ter servido de inspiração ao THE. A metodologia de avaliação de universidades norte-americana será vista a seguir.

Rankings universitários nacionais

O primeiro ranking de universidades do mundo feito por um grupo de mídia se debruçou sobre as universidades dos Estados Unidos. Lançado em 1983, o *U.S.News&WorldReport* analisou instituições de ensino superior de um país que, como dizem McDonough *et al.* (1998), já tinha interesse por rankings de maneira geral. Vale lembrar que o *American Council of Education* (ACE, Conselho Americano de Educação), uma organização não governamental dos EUA que credencia instituições de ensino superior norte-americanas, já havia publicado anos antes, em Cartter (1966) e Roose e Andersen (1970), duas grandes avaliações de universidades daquele país, com base exclusivamente em pesquisa de opinião, que tinham objetivo principal de orientar os investimentos de apoio à ciência do NSF (*National Science Foundation*). Agora, a proposta do *U.S.News*, como mencionado, era orientar alunos – incluindo estrangeiros interessados em estudar nos Estados Unidos. O novo ranking do jornal *U.S.News* conseguiu preencher uma espécie de *gap* de informação sobre ensino superior naquele país e deixou o mercado global de ensino superior ainda mais

competitivo (King, 2009:156). Como escrevem McDonough e colegas, “a mídia tem interesse na lucrativa competição entre as universidades pelos estudantes” (McDonough *et al.*, 1998:515).

Justamente por ser a primeira listagem universitária existente, que deu base a muitos outros rankings nacionais e globais posteriormente, e por se debruçar sobre as universidades de um país que tem o ensino superior mais consolidado do mundo, essa listagem é recorrentemente analisada pela literatura científica, como em Thacher (2012), Sanoff (2007), Sauder e Lancaster (2006), Meredith (2004), Dishev (2001) e Monks e Ehrenber (1999).

Interessante notar que as cinco universidades norte-americanas que figuram entre as dez instituições de ensino superior melhores do mundo nos dois rankings globais estudados neste capítulo, ARWU e THE, também estão entre as dez melhores universidades dos EUA, de acordo com o *U.S.News*, a saber: Harvard, MIT, Princeton, Caltech e Chicago. Isso pode ser conferido no quadro abaixo, que traz as dez melhores universidades dos EUA no *U.S.News* de 2015:

Dez melhores universidades dos EUA no *U.S.News* de 2015

Posição ⁴²	Universidade	Fundação
1º	Universidade Princeton	1746
2º	Universidade Harvard	1636
3º	Universidade Yale	1701
4º	Universidade Columbia	1885
4º	Universidade Stanford	1885
4º	Universidade de Chicago	1890
7º	MIT – <i>Massachusetts Institute of Technology</i> (Instituto de Tecnologia de Massachusetts)	1861
8º	Universidade Duke	1838
9º	Universidade da Pensilvânia	1740
10º	Caltech – <i>California Institute of Technology</i> (Instituto de Tecnologia da Califórnia, tradução minha)	1891
10º	Universidade John Hopkins	1876

Fonte: *U.S.News*, elaboração própria, tradução minha

⁴² Vale notar que o ranking do *U.S.News* de 2015 não aponta as instituições em 5º e 6º lugar porque há três universidades empatadas em 4ª posição: Columbia, Stanford e Chicago. Assim, a classificação seguinte é MIT, em 7º lugar. Esse procedimento é seguido pelo ranking em todas as situações de empate.

A metodologia do *U.S.News* se vale de 13 componentes que avaliam 1.376 universidades⁴³. As pesquisas de opinião valem 22,5% da nota o que, de acordo com os elaboradores do ranking, Morse, Brooks e Mason (2015), trata-se de “um peso significativo para as opiniões de quem pode julgar a excelência acadêmica de graduação de uma escola”. Os entrevistados – reitores, diretores e conselheiros de instituições de ensino superior dos EUA – são convidados a dar notas de 1 (muito fraco) a 5 (muito bom) para as diferentes instituições. A pontuação usada no ranking é resultado da média de pontos recebidos por cada instituição nos questionários. De acordo com Morse, Brooks e Mason (2015), foram consultados 4.530 especialistas para o ranking *U.S.News* 2015, dos quais 40% responderam o questionário.

O *U.S.News*, diferentemente dos rankings globais analisados anteriormente nesse capítulo, ARWU e THE, utiliza dados coletados nas próprias universidades e não em bases públicas – prática que pode ser viável em um ranking nacional, mas impensável em uma listagem internacional. Com exceção dos indicadores qualitativos, coletados pela pesquisa de opinião, praticamente todos os demais são levantados nas próprias instituições de ensino, tais como salários dos docentes, retenção dos alunos e doação de ex-alunos⁴⁴. Veja a metodologia detalhada do *U.S.News* de 2015:

⁴³ Apesar de os Estados Unidos terem cerca de 4.500 instituições de ensino superior, o *U.S.News* se debruça em 1.376 instituições, que são comparáveis, a partir da Classificação Carnegie daquele país, e que têm dados disponíveis (sobre isso, ver Morse, Brooks e Mason, 2015).

⁴⁴ Sobre isso, o chefe de coleta de dados do *U.S.News*, Bob Morse, proferiu palestra no encontro do IREG (Observatório de Rankings, da Unesco) em 2013, em Varsóvia, na Polônia, no qual falou sobre a política de auditoria dos dados coletados nas universidades norte-americanas. De acordo com Morse, na ocasião, as próprias universidades acompanham os dados umas das outras e denunciam ao *U.S.News* possíveis irregularidades, que são apuradas. Em caso de comprovação de dados errados, o jornal bane a universidade de seus rankings e divulga o motivo da exclusão – algo que,

Indicadores e componentes dos indicadores do *U.S.News* de 2015

Indicador	Valor (%)	Componentes do indicador/ descrição	Valor (%)
Reputação	22,5	Pesquisa de opinião com reitores e diretores de universidades dos EUA	22,5
Retenção	22,5	Quantidade de alunos de 1º ano que iniciam o 2º ano	4,5
		Quantidade de alunos que se formam	18
Recursos da instituição	20	Proporção de turmas com até 20 alunos	6
		Proporção de turmas com mais de 50 alunos	2
		Salário dos docentes	7
		Proporção professor/aluno	3
		Quantidade de professores ligados a associações de classe no total do corpo docente	1
		Quantidade de professores em tempo integral	1
Seleção dos alunos	12,5	Nota média de SAT ou ACT dos alunos que entram na universidade	12,5
Recursos financeiros	10	Valor das taxas pagas pelos alunos	10
Performance média dos alunos	7,5	Nota em provas de conclusão na graduação	7,5
Doação de ex-alunos	5	-	5

Fonte: *U.S.News*, elaboração própria, tradução minha

para o contexto local, pode ser extremamente desfavorável para a instituição de ensino, do ponto de vista da sua percepção acadêmica, da atração de novos alunos e até mesmo do recebimento de doações. Justamente por isso, de acordo com Morse, as universidades dos Estados Unidos avaliadas pelo *U.S.News* trabalham seus dados com acuidade.

Interessante notar que o indicador de *retenção* da listagem norte-americana vale 22,5% das notas recebidas por cada universidade daquele país – o maior peso do ranking, ao lado do indicador de reputação, que também vale 22,5%. Há, no indicador de retenção, dois componentes: a quantidade de alunos que retornam das férias do 1º ano ao 2º ano letivo da universidade (valendo 4,5% da nota) e, mais importante, o número de alunos que se formam ao final do curso (18% da nota). Entende-se, afinal, que uma boa instituição de ensino retém seus estudantes.

Assim como fazem os rankings nacionais de universidades, em geral, o *U.S. News* também valoriza aspectos relevantes em contexto regional, que poderiam não fazer sentido se fossem transpostos para a análise de universidades em outros países. Caso, por exemplo, dos componentes “quantidade de professores ligados a associações de classe no total do corpo docente” (1% da nota), aspecto muito valorizado no meio acadêmico daquele país, e “nota média de SAT ou ACT dos alunos que entram na universidade” (12,5% da nota), que se refere a dois exames nacionais formulados por organizações não-governamentais cujas notas são consideradas como parte do processo seletivo na maior parte das universidades norte-americanas⁴⁵.

Também vale destacar os componentes do indicador de “recursos da instituição”, que tratam do tamanho das turmas nas universidades norte-americanas. Boas escolas dos Estados Unidos oferecem disciplinas que são compostas por i)

⁴⁵ O SAT (*Scholastic Assessment Test*) e o ACT (*American College Testing*) são exames desenvolvidos por organizações não governamentais aplicados nacionalmente e internacionalmente ao final do “ensino médio”. Suas notas são usadas como parte do processo seletivo da maioria das universidades daquele país. De acordo com informações de Morse, Brooks e Mason (2015), 130 universidades dos EUA foram retiradas do ranking do *U.S. News* de 2015 porque não usam os exames ACT ou SAT em seus processos seletivos.

exposições de conteúdo em salas de aula em formato de auditório, algumas vezes com professores renomados na sua área de conhecimento, seguidas por ii) debates com alunos em sala de aula. Espera-se que, no primeiro caso, as turmas sejam grandes ao passo que, nos debates, é necessário que as classes sejam pequenas. Justamente por isso, o ranking de universidades do *U.S.News* dá pontos para as universidades cujas turmas tenham até 20 alunos (6% da nota) ou mais de 50 alunos (2% da nota).

Capítulo 4

Impactos e limitações

A literatura científica consultada neste trabalho é praticamente unânime ao afirmar que as listagens universitárias tendem a ganhar cada vez mais força. Por diferentes motivos, alunos, pais, gestores, empregadores e as próprias universidades terão cada vez mais interesse nessas classificações (Berghoff e Federkeil, 2009, Dehon *et al.*, 2009, King, 2009, Vincke, 2009). Dentre as várias avaliações na educação terciária, os rankings universitários são, talvez, as que mais despertam interesse, como afirmam Berghoff e Federkeil (2009): “Entre os diferentes instrumentos de avaliação de ensino superior, os rankings provavelmente recebem a maior atenção do público. São um fenômeno crescente, publicados em vários países do mundo” (Berghoff e Federkeil, 2009).

Apesar disso, como afirma Altbach (2006), em um texto bastante citado pela literatura, sobre listagens de universidades, intitulado “*The dilemmas of ranking*” (“Os dilemas do ranqueamento”, em tradução minha), as classificações universitárias são “profundamente criticadas por causa dos seus métodos questionáveis e também do próprio conceito de ranqueamento, mas, mesmo assim, todos as utilizam” (Altbach, 2006). Berghoff e Federkeil (2009), em trabalho publicado posteriormente, concordam: “Apesar de sua natureza controversa, eles [os rankings de universidades] estão aqui para ficar e respondem uma demanda por transparência no ensino superior em um sistema cada vez mais competitivo” (Berghoff e Federkeil, 2009).

A preocupação de especialistas em ensino superior de todo o mundo em relação aos rankings de universidades, além

de evidente na literatura científica, também culminou na formação de grupos de especialistas com objetivos de acompanhar essas listagens. Um deles, talvez o mais importante, é o IREG – *Observatory on Academic Ranking and Excellence* (“Observatório de Rankings Acadêmicos e de Excelência”, em tradução minha)⁴⁶, criado pelo Centro Europeu para Ensino Superior⁴⁷, da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 2004, ou seja, imediatamente um ano após o lançamento da primeira listagem global de universidades do mundo, o ranking chinês ARWU de 2003, e no mesmo de criação do ranking global britânico de universidades THE, ambos visitados no capítulo anterior deste trabalho.

Foi o IREG que, dois anos após a sua própria criação, em 2006, publicou, ao final de uma reunião em Berlim, na Alemanha, um documento que ficou conhecido como “Princípios de Berlim” (IREG, 2006). Trata-se de uma proposta curta, com três páginas, que compila os deveres daqueles que desenvolvem rankings universitários, partindo da premissa de que as metodologias são bastante heterogêneas. O próprio IREG considera, no documento, que “as classificações e tabelas das instituições de ensino superior e programas são um fenômeno global” e que, além de atender uma demanda por informações vigente, também estimulam a competição entre instituições de ensino. Do texto:

“As classificações das instituições servem a muitos propósitos: respondem as demandas de informações dos

⁴⁶ O IREG também realiza uma conferência anual temática sobre rankings, em diferentes países.

⁴⁷ O Centro Europeu para Ensino Superior da Unesco foi estabelecido ainda na década de 1970 para conduzir estudos na área.

consumidores de maneira facilmente interpretável, estimulam a competição entre as instituições de ensino superior e ajudam a diferenciar entre diferentes tipos de instituições e programas diferentes e disciplinas” (“Princípios de Berlim”, IREG, 2006, em tradução minha)

O documento ressalta que os organizadores de rankings universitários devem deixar claro quais são seus objetivos com as listagens, quais foram as fontes de informação utilizadas na elaboração das classificações, como foram definidos os pesos de cada indicador, como foram processados os dados e como são apresentados os dados. Isso porque, ainda de acordo com o documento de Berlim, são os rankings universitários que “contribuem para a definição de qualidade” das instituições de ensino superior:

“Quando corretamente entendida e interpretada, eles [os rankings de universidades] contribuem para a definição de ‘qualidade’ das instituições de ensino superior dentro de um determinado país, complementando o trabalho rigoroso realizado no contexto da avaliação da qualidade e avaliação realizados por agências de acreditação públicas e independentes” (“Princípios de Berlim”, IREG, 2006, em tradução minha, grifos meus)

Ora, são os desenvolvedores dos rankings que, ao elaborar suas classificações, definem o que é uma universidade “de qualidade” e informam à sociedade quem vai bem e quem vai mal, o que está certo e o que está errado, o que tem um

valor positivo ou um valor negativo – um debate, sobretudo, de juízo de valor.

Na avaliação das instituições como “coisas”, como descreve o filósofo Timmons (2006), por meio de rankings universitários, sempre haverá as universidades boas (no topo na lista) e ruins (no final da lista). A *coisa certa*, definida por quem avalia as universidades, ou seja, quem elabora os rankings, parte de uma ideia inicial de qual, afinal, é a missão das instituições de ensino superior, o que é correto fazer, o que é bem feito.

A ideia do IREG, de acordo com King (2009), em trabalho que analisa a iniciativa da Unesco, foi criar alguma forma de regular os rankings por meio de uma “*soft law*”, ou seja, por meio de recomendações para as listagens atuais e para aquelas que virem a surgir. Isso porque, na opinião de King (2009), “jornais e outras instituições privadas operam como instituições de avaliação credenciadas para isso ao julgarem organizações” (King, 2009). O autor continua: “o desenvolvimento dos Princípios de Berlim é uma oportunidade de criar alguma forma de ‘regulação leve’ (*soft regulation*) sobre os rankings” (King, 2009).

Para Glänzel e Debackere (2009), que também tratam da iniciativa da Unesco em trabalho publicado no mesmo ano de King (2009), a criação do IREG e, conseqüentemente, dos “Princípios de Berlim”, foi positiva, mas as listagens se mantêm polêmicas:

“Rankings internacionais têm sido seguidos por rankings nacionais em muitos países da Europa, Canadá e Estados Unidos. Apesar de suas metodologias terem melhorado desde que os ‘Princípios de Berlim’ foram

elaborados, os rankings universitários se mantêm controversos” (Glänzel e Debackere, 2009:65, tradução minha)

A proposta do IREG, no entanto, não ficou restrita às recomendações do documento. Alguns anos após o lançamento dos “Princípios de Berlim”, em 2006, o IREG passou a realizar também um trabalho de auditoria para fazer uma espécie de certificação, sob demanda. As duas primeiras listagens que receberam tal certificação da Unesco foram o ranking nacional de universidades da Polônia e a listagem universitária global feita pela britânica QS, ambas em 2013.

Essa movimentação de certificação de rankings universitários acaba, afinal, legitimando a própria existência das listagens, ao passo que cria um novo movimento de busca de qualidade por quem as desenvolve. É, talvez, uma tentativa de resposta aos tantos autores que, como Van Vught e Westerheijden (2012), afirmam que um ranking universitário “bem feito” pode, sim, ter um efeito positivo, mas que na maioria das listagens os efeitos negativos são mais comuns. Ou seja, os rankings trariam mais desinformação do que informação; seriam uma espécie de desserviço.

Van Vught e Westerheijden (2012), aliás, são nomes conhecidamente críticos às listagens universitárias elaboradas com critérios previamente definidos, como aquelas feitas por grupos de mídia, e defendem que informações sobre ensino superior sejam disponibilizadas para a sociedade sem que tenham sido transformadas em indicadores com diferentes pesos. Eles são autores participantes do *U-Multirank*, uma alternativa europeia de avaliação e de classificação de universidades e instituições de ensino superior por meio de uma série de informações que os próprios usuários podem eleger e que não têm pesos previamente definidos. Assim, no lugar de

uma lista “rígida”, o usuário encontra um banco de informações sobre as universidades que pretende conhecer⁴⁸. Nesse sentido, Glänzel e Debackere (2009) também defendem que dados sobre ensino superior não tenham pesos pré-definidos, como acontece em todas as listagens analisadas anteriormente:

“A ideia de ranquear instituições de ensino superior de acordo com indicadores simples, aparentemente objetivos e robustos é tentadora. No entanto, robusteza é facilmente perdida quando se constrói indicadores compostos e muitas vezes incompatível quando se usa pesos arbitrários. A realidade é mais complexa do que descrita dessa maneira” (Glänzel e Debackere, 2009:74, tradução minha)

Os autores continuam:

“No lugar de rankings lineares, análises mais complexas e detalhadas são necessárias para capturar e refletir aspectos importantes da performance nos múltiplos aspectos da universidade. Dados bibliométricos podem contribuir para a avaliação de apenas um dos aspectos. Standartização e normalizações podem ajudar a comparação de instituições de ensino superior com características completamente distintas, mas mesmo a Standartização e normalizações são capazes de disfarçar o

⁴⁸ Ainda sobre o *U-Multirank* ver van Vught, Westerheijden e Ziegele (2012), van Vught e Westerheijden (2010), Federkeil (2010) e Glänzel e Debackere (2009).

fato de que instituições de ensino superior com perfis completamente diferentes são como a comparação de maçãs com laranjas” (Glänzel e Debackere, 2009:74, tradução minha)

Para autores como Decatur (2012), Gilfillan (2012), Pusser e Marginson (2012) e Altbach (2006), a elaboração de rankings por si só é controversa, já que promove a avaliação de um universo complexo como é o de uma universidade, por meio de indicadores considerados “simplistas.

Impactos negativos da “cultura de avaliação” de acordo com a literatura

Fenômeno	Característica
Seleção de temas para serem trabalhados academicamente	Priorização de temas de pesquisa que rendam mais publicações e, indo além, mais artigos científicos de impacto
Preparo de aulas	Valorização da publicação científica no lugar de preparo das aulas de graduação e de pós-graduação (considerando que os docentes das universidades humboldtianas têm de fazer ensino e pesquisa)
Queda de qualidade dos trabalhos	Queda de qualidade da produção científica, que acaba sendo recortada em vários resultados distintos para que sejam publicados uma série de <i>papers</i> (o que ficou conhecido como “salamização” da ciência ou “efeito salame”)
Má conduta científica	Aumento de má conduta científica, de plágio e de auto-plágio por parte dos cientistas em busca de melhores índices nas avaliações

Fonte: elaboração própria

A preocupação de especialistas com as limitações das listagens “lineares” de universidades aparece em variadas

formas na literatura e em diferentes trabalhos. Alguns desses pontos são abordados a seguir.

Limitações dos rankings universitários

Como visto anteriormente, as listagens universitárias, apesar de muito distintas entre si, giram em torno da análise daquilo que envolve a atividade universitária, como *inputs* e *outputs* relacionados à pesquisa acadêmica, ao ensino e à inovação tecnológica (Buela-Casal *et al.*, 2007:359). Mudam, no entanto, o peso dado a cada uma dessas atividades e como elas são mensuradas. As metodologias de rankings universitários nacionais e globais visitadas neste trabalho dão um peso importante para aquilo que é mensurável, ou seja, sobretudo indicadores de produção científica. São considerados, por exemplo, fatores como a quantidade de *papers* publicados em números absolutos, quantidade de *papers* publicados por docente, por instituição e a quantidade de citações recebidas em cada artigo científico. Trocando em miúdos, avaliar a qualidade de uma universidade para depois compará-la com outras passa a ser feito quase prioritariamente considerando a produção científica dessas instituições. Como afirma Sobrinho (2007):

“O que define a qualidade educativa e os procedimentos de avaliação dos governos e das agências multilaterais, nas últimas décadas, é quase somente a demonstração mensurável de desempenhos na titulação dos profissionais, rendimento estudantil e outros produtos que possam ser objetivamente quantificados, como é feito nas organizações mercantis. Então,

produtos e resultados se apresentam como representação de qualidade, como se fossem entidade autossuficientes” (Sobrinho, 2007)

King (2009) lembra ainda que não está claro que citações recebidas pelos artigos científicos necessariamente refletem a *qualidade* dos trabalhos: “Muitos trabalhos são citados porque são controversos. (...) A inclusão de auto-citação em algum contexto permite uma perversa valoração daqueles que se auto-promovem em detrimento daqueles que são mais modestos” (King, 2009).

Sabemos que as universidades, que casam ensino e pesquisa, de acordo com a visão de Humboldt (1810), devem ter produção científica. A questão, debatida na literatura visita neste trabalho, é se uma instituição de ensino que produz muitos e bons *papers* (amplamente citados por outros cientistas) são as mesmas em que os alunos têm o melhor ensino na sala de aula. Não há um consenso na academia – e talvez nunca haverá– do que seja um “bom docente”. A avaliação de ensino superior, ao se basear em indicadores com foco em pesquisa científica, acaba reafirmando a importância da atividade científica e reforçando a sua existência.

De acordo com Parsons e Platt (1973), em um trabalho importante sobre o papel da universidade norte-americana na década de 1970, que é bastante referenciado na literatura dos anos seguintes, as avaliações de ensino superior com base em pesquisa “canonizam” a atividade científica no ambiente universitário. Considerando que a “canonização” é termo utilizado pela Igreja Católica ao ato de atribuir o estatuto de santo a alguém que já era beato, é possível entender que a “canonização” da pesquisa científica nos rankings acontece quando essas listagens dão um *status* para algo que era

relevante no ensino superior, dão um grau de importância, um significado com valor.

Os próprios autores Parsons e Platt (1973) reconhecem a importância da “beata” pesquisa científica no papel da universidade. Para eles, a universidade “completa” é aquela que: i) faz pesquisa, ii) forma futuros pesquisadores e docentes; iii) forma estudantes de graduação (como cidadãos) e iv) realiza formação profissional. É o que Dolan (1976) alguns anos mais tarde veio chamar de teoria do “tipo ideal” da universidade, ideia já trabalhada aqui:

“Essa teoria [do “tipo ideal”] é oferecida como um modelo geral para o ensino superior na América quando, na verdade, não é. Mesmo as universidades de pesquisa provendo importantes benefícios para a sociedade como um todo, elas também têm custos e disfunções” (Dolan, 1976, tradução minha)

Para Dehon, Jacobs e Vermandele (2009), as avaliações partem do princípio de que fazer ciência, por si só, tem um valor positivo, independentemente do tipo de ciência que está sendo produzida e de que maneira. O problema em dar muito peso à pesquisa científica ao avaliar uma universidade é que as outras atividades igualmente importantes, a saber, o ensino, e, no caso das universidades brasileiras, a extensão, ficam subvalorizadas – ainda que a pesquisa por si só pode ter um impacto direto no ensino e na extensão. Como destacam Dehon, Jacobs e Vermandele (2009:3), é impossível criar uma avaliação que seja capaz de verificar a qualidade da pesquisa em uma universidade e que ainda ofereça educação de qualidade e que retribua à sociedade o quanto a própria sociedade investe. Ou seja: as

atividades não relacionadas à pesquisa científica acabam ficando praticamente de fora das listagens.

Ao colocar um peso maior para a atividade científica, as avaliações de ensino superior por meio de rankings acabam fazendo com que as próprias universidades passem a valorizar mais a pesquisa do que o ensino e a extensão ou, em outras palavras, deem mais valor ao artigo científico publicado do que a uma boa aula. E, indo além, as universidades podem acabar dando mais importância para as pesquisas científicas de maior impacto, que recebem mais pontos nos rankings, do que a ciência básica, geralmente menos “visível” e menos citadas em futuros trabalhos de outros cientistas.

Uma tentativa de ir além de indicadores bibliométricos, que são muito concentrados em pesquisa científica, é a utilização de indicadores de percepção, usados em listagens globais, como THE, e nacionais, como *U.S.News*, como já mencionado. Há, no entanto, limitações também nos indicadores de percepção. Gladwell (2011), por exemplo, como visto anteriormente neste trabalho, mostra que algumas pessoas ao serem convidadas a listar as melhores instituições de um determinado setor, colocam nos primeiros lugares aquelas instituições que realmente seriam as melhores de acordo com a sua própria opinião, em último lugar as instituições que não consideram boas e, pasme, posicionam no meio da avaliação as instituições que não conhecem (em alguns casos, algumas instituições posicionadas no meio da lista nem sequer existem – ou seja, o autor do estudo criou nomes de instituições falsas para saber como seria a reação dos avaliadores).

Ao ser convidado para declarar quais são suas instituições de preferência, o entrevistado provavelmente vai responder as universidades que, de alguma forma, ele se lembra porque frequentou, porque já ouviu falar

positivamente (por exemplo nos próprios rankings universitários) ou porque teve contato com alguma forma de propaganda ou publicidade. Mesma coisa acontece com as instituições consideradas “ruins”.

Alguns rankings universitários vão além e trazem também algumas adaptações a funções mais “modernas” da universidade, como avaliação de empregabilidade das instituições. Isso foi introduzido recentemente pelo ranking internacional britânico QS, feito desde 2010, por meio de um *survey* com empregadores, diretores de empresas e gestores de recursos humanos que vale 20% da nota de cada universidade e que acabou se espalhando por outras listagens universitárias. O foco na pesquisa científica como atividade *core* da universidade ainda se mantém.

Ainda sobre o ranking do *U.S. News*, certamente a listagem mais trabalhada pela literatura científica visitada, vale destacar o trabalho do economista Dichev (2001). Preocupado com a repercussão especificamente do ranking norte-americano, ele criou um modelo matemático para avaliar a mudança de posição das universidades de 1988 a 1993 em um estudo denominado “estimativa de ruído dos rankings do *U.S. News*”. A conclusão foi que no período analisado: i) o grupo das 25 universidades do topo se manteve o mesmo, apesar das instituições terem mudado de posição entre elas; ii) 70% das mudanças de posição nos rankings acontecem por causa de “ruídos” como mudanças na metodologia e iii) das 30% mudanças restantes, apenas 10% estão ligadas efetivamente à qualidade das instituições. Ou seja, o trabalho de Dichev (2001) mostra que os rankings universitários operam sem precisão matemática que sustente a afirmação de que uma determinada universidade ficou pior ou melhor do que outra em uma mudança de ano.

Vimos, então, nas linhas anteriores, que rankings universitários têm limitações importantes. Justamente por isso, um dos temas preferidos pela literatura científica recente sobre rankings universitários, consultada neste trabalho, são os impactos dessas listagens, afinal, tão cheias de limitações.

Essa pesquisa encontrou análises sobre os impactos das listagens de universidades em três grandes áreas, aqui agrupadas: i) na tomada de decisão dos alunos e na escolha das universidades (David, 2009, Bowman e Bastedo, 2009, Gunn e Hill, 2008, Meredith, 2004); ii) na gestão das próprias universidades (em uma linha encabeçada por Hazelkorn, 2007) e iii) nas políticas públicas e na distribuição dos recursos para o ensino superior (Bastedo e Bowman, 2010, King, 2009; Marginson, 2008 e Sadlak e Liu, 2007). Esses pontos serão analisados a seguir.

Influência na decisão dos alunos

A escolha da universidade é um passo decisivo e pode ser crucial na determinação do futuro do estudante. Trata-se de um processo multidimensional que envolve uma série de fatores racionais e emocionais (Kallio, 1995) e que, para a maioria dos estudantes de ensino médio, é a primeira grande decisão a ser tomada em sua vida (Hossler e Foley, 1995). Ora, como vimos na **Introdução** deste trabalho, o ensino superior, de acordo com a literatura, aumenta o índice de empregabilidade, melhora a qualidade de vida, aumenta a expectativa de vida, significa ascensão social e acesso, na nossa sociedade moderna, a uma série de valores positivos. E, ainda, é preciso considerar um grupo importante de alunos que faz parte da primeira geração familiar que poderá escolher uma universidade para cursar e que, portanto, não contará com experiência familiar progressa no assunto (Hossler e Foley, 1995).

Foi justamente essa movimentação crescente de estudantes em busca da “vida universitária” e, conseqüentemente, de uma vida melhor, que incentivou a criação dos primeiros rankings universitários (King, 2009). Por causa da importância da decisão de onde estudar, muitos alunos acabam se valendo de uma série de recursos para se munir de informações sobre ensino superior. As listagens universitárias estão entre elas.

A literatura científica consultada neste trabalho é unânime ao afirmar que rankings universitários impactam a decisão de pais e de alunos de diferentes formas (Berghoff e Federkeil, 2009; King, 2009; Clarke, 2007; Hossler e Foley, 1995 e Kallio, 1995). O que a literatura (e as próprias universidades) estão buscando entender agora é como se dá o processo de influência dos rankings na decisão de pais e de alunos.

Um dos primeiros trabalhos sobre o assunto encontrados nesta pesquisa é de Hossler e Foley (1995), feito antes mesmo da ascensão dos rankings universitários globais, que surgiram em 2003. O estudo conclui que o impacto dos rankings universitários muda conforme o nível de escolaridade do aluno e que são apenas um dos fatores que influenciam a tomada de decisão dos alunos “*senior*” (equivalente ao último ano do ensino médio no Brasil). No momento da escolha dos jovens que estão terminando a *high-school* (ensino médio), a opinião de pais, de professores, de amigos, de conselheiros, de publicações das universidades e de rankings são levadas em conta mais ou menos com a mesma proporção (Hossler e Foley, 1995:26). Assim, dizem esses autores, os rankings teriam um impacto quase que “desprezível” no processo de decisão dos estudantes, já que os dados que essas listagens trazem fica disseminada em uma série de outras informações recebidas pelos estudantes de diversas outras fontes.

O que não é conclusivo no estudo de Hossler e Foley (1995) é o quanto os rankings universitários influenciariam aqueles que acabam auxiliando o processo de decisão dos alunos, a saber, os pais, os professores, os amigos e os conselheiros. Ou seja, mesmo que os próprios estudantes deem pouca importância ao que mostram as listagens, e muita importância ao que dizem seus próprios professores, pode ser que esses docentes, por sua vez, emitam sua opinião sobre as universidades baseados em rankings universitários.

Os autores lembram ainda que algumas instituições de ensino superior têm ações diretas de *marketing* com alunos que podem acabar causando alguma influência: “estudantes e suas famílias são inundados com mensagens diretas, *telemarketing* e até propaganda na televisão e na rádio” (Hossler e Foley, 1995).

Uma ideia constante na literatura consultada é de que rankings universitários afetam, sobretudo, os alunos de classe média alta (King, 2009; McDonough, 1998 e Hossler e Foley, 1995). Isso acontece porque os estudantes mais ricos, afirmam os autores, são acompanhados durante o ensino médio por uma série de aconselhamentos e acabam praticamente ignorando as informações dos rankings universitários, pois não precisam deles para tomar a sua decisão (Hossler e Foley, 1995). Além disso, os estudantes mais abastados não precisam escolher entre universidades que estejam em um grupo de instituições que sua família pode suportar financeiramente (McDonough *et al*, 1998). A decisão, portanto, pode ser mais tranquila e flexível. McDonough e colegas (1998), em um dos mais citados trabalhos sobre o impacto das listagens universitárias na decisão dos alunos, concluíram que os estudantes mais propensos a usar esse tipo de informação nos Estados Unidos, no caso dos rankings publicados pelo *U.S. News*, são jovens de classe média alta e prioritariamente de origem americano-asiática, que têm

até 1,4 vezes mais chances de usar listagens do que os demais. O levantamento teve base nos dados de um *survey* nacional com estudantes feito em 1995 pelo Instituto de Pesquisa em Ensino Superior da UCLA (Universidade da Califórnia em Los Angeles), instituição a qual a principal autora do estudo é vinculada.

O trabalho de McDonough *et al* (1998) revela que os estudantes que classificam rankings universitários como importantes no seu processo de decisão são os mesmos que participam ativamente do ensino médio e que recorrentemente procuram professores para tirar dúvidas e se informar sobre universidades. Afinal, esses alunos fazem uso dos rankings universitários porque as listagens são especialmente importantes para seu processo decisório ou por que são previamente dispostos a consultar uma série de informações sobre ensino superior? O estudo não esclarece essa questão.

O estudo mostra, no entanto, que alunos que mais usam os rankings universitários são mais propensos a carreiras como medicina e direito (McDonough *et al*, 1998) e que estudantes com mais ambição profissional tendem a almejar instituições de ensino superior difíceis de alcançar, ou seja, as primeiro-colocadas nos diferentes rankings. Essa informação é particularmente interessante, pois revela uma possível ligação entre estudantes que buscam mais informações durante a escolha da universidade (por exemplo, por meio de rankings) e aqueles que têm ambições nas suas carreiras e que desejam fazer escolhas mais assertivas.

Interessante notar que, em um trabalho mais recente feito na Europa, consultado nesta pesquisa, o impacto das listagens universitárias na decisão dos estudantes varia por área do conhecimento. Berghoff e Federkeil (2009) mostram que cerca de 50% dos estudantes que optaram pelas engenharias usaram rankings universitários para fazer sua decisão, enquanto

na literatura esse índice cai para apenas 19% dos alunos. Os dados foram levantados por Berghoff e Federkeil (2009) em um *survey* realizado na Alemanha, Holanda, Suíça e Áustria. De acordo com os dados da pesquisa, escrevem os autores, “cerca de um terço dos estudantes usam rankings para orientação, o que é substancial especialmente na Alemanha, em que por muito tempo havia a ideia de que as universidades eram iguais [em termos de qualidade] e os rankings não eram aceitos pela comunidade científica” (Berghoff e Federkeil, 2009).

McDonough *et al* (1998) mostram ainda que estudantes que valorizam os rankings universitários na sua tomada de decisão têm 5% de chance de mudar de universidade durante a graduação, enquanto o número sobe para 10% entre aqueles que não consultam esse tipo de listagem. Novamente, não é possível saber se a relação causa-efeito está na informação disponibilizada pelo ranking em si ou se está no perfil do estudante que busca esse tipo de listagem para se informar sobre ensino superior.

Em um trabalho mais recente, King (2009) dialoga com McDonough *et al* (1998) e com Hossler e Foley (1995) ao afirmar que “pesquisas têm sugerido que, na Inglaterra, os rankings têm influência importante em estudantes com elevado nível social, altamente determinados a terem sucesso no seu ensino superior” (King, 2009). O que o autor sustenta é que estudantes de classe média alta são mais obcecados a fazer escolhas certas e, por isso, acabam se valendo de uma gama de informações disponíveis sobre ensino superior, incluindo os rankings universitários.

Assim, de acordo com a revisão literária, o impacto dos rankings universitários no processo de decisão dos alunos pode ser ilustrado por um estudante de classe média alta, que participa ativamente do ensino médio, que busca carreiras e

instituições concorridas e que consulta outras formas de informação além das listagens.

A lógica é bastante diferente na pós-graduação. Nessa fase de estudos, os alunos levam em conta critérios como qualidade da residência, índices de empregabilidade da instituição, financiamento dos estudos e vida social. É isso que mostra o estudo de Kallio (1995) com base em um *survey* aplicado em 2.834 estudantes admitidos em programas de pós-graduação em grandes universidades dos Estados Unidos. Além disso, na fase adulta, de 25 a 35 anos, a opinião da esposa ou do marido também é levada em conta no processo de decisão de escolha da universidade para a pós-graduação, em alguns casos em substituição à opinião dos pais (que é muito considerada em uma fase anterior de vida, ou seja, de 16 aos 24 anos).

O estudante adulto (com mais de 25 anos) que estiver buscando graduação, e não pós-graduação, no entanto, tende a considerar menos as listagens universitárias. A pesquisa conduzida por McDonough *et al* (1998) mostra que 86% dos estudantes adultos consideram rankings universitários “não importantes” na tomada de decisão. Para os mais jovens, com até 24 anos, a taxa cai para 60%. Vale destacar, porém, que esse estudo é anterior ao surgimento de rankings globais de universidades (em 2003).

Alguns trabalhos também apontam que, sim, alunos tendem a procurar mais as universidades melhor colocadas nas listagens. Van Vught e Westerheijden (2012) lembram que “tem sido mostrado que nos Estados Unidos quando uma instituição melhora sua posição nos rankings, no ano seguinte receberá mais inscritos [no processo seletivo]” (Van Vught e Westerheijden, 2012). Berghoff e Federkeil (2009), em outro trabalho, verificaram que o número de *applications* (inscrições para o processo seletivo) para as melhores universidades na área de psicologia subiu substancialmente em 2001, um ano

após a inclusão da disciplina no ranking CHE, que avalia as universidades de países como Holanda, Suíça e Alemanha por área do conhecimento (Berghoff e Federkeil, 2009:49). Os autores mostram, aliás, que universidades bem colocadas em rankings tendem a receber mais *applications*, mas universidades mal colocadas nas listagens não perdem inscritos por causa da sua má *performance* (Berghoff e Federkeil, 2009). Se uma universidade bem colocada principalmente em rankings internacionais tem mais demanda, e se o número de inscritos é um fator fundamental para revelar o prestígio de uma instituição, as universidades certamente vão criar estratégias para se sair melhor nas listagens. Mais ainda, boas colocações nos rankings aumentam a possibilidade de uma universidade atrair o que chamam de “alunos gênios” (ou seja, o tipo de estudante que se destaca no quadro discente). Justamente por isso, as universidades tendem a fazer substanciais alterações no seu processo de gestão interno conforme o resultado das listagens universitárias, o que será visto a seguir.

Impactos na gestão das universidades

Justamente por influenciar os principais interessados nas universidades – os pais e os alunos –, os rankings de universidades exercem também um grande poder na gestão das próprias escolas. A literatura sobre rankings consultada neste trabalho afirma que as universidades já não podem mais ignorar as listagens. Isso significa que as instituições de ensino cada vez mais estão alterando sua própria gestão para atender aos critérios dos rankings universitários, para ganhar mais pontos nas avaliações e, conseqüentemente, para atrair mais alunos, pais e recursos públicos e privados. Como coloca King (2009):

“As universidades são livres para ignorar rankings universitários. Mas inevitavelmente os rankings moldam as ações das instituições e a percepção daqueles que estão procurando seus serviços em um mundo de informações imperfeitas” (King, 2009:163)

Completando com Vincke (2009) que aplica, para o cenário dos rankings universitários, a lógica de regulação do mercado financeiro descrita por Goodhart (1975), que diz o mercado se modifica a cada novo índice:

“Mesmo que os rankings não reflitam a realidade hoje em dia, eles refletirão amanhã porque vão se tornar a referência daquilo que as universidades farão como suas próprias políticas. O fato é que uma universidade que não integrar os critérios dos rankings na sua gestão terá uma grande chance de ser ranqueada como uma universidade de segunda classe” (Vincke, 2009:23, tradução minha, grifos meus).

Os rankings universitários, diz a literatura, foram criados para servir atores de fora das universidades, como alunos e pais. No entanto, essas listagens acabam ganhando cada vez mais espaço dentro das universidades (Bastedo e Bowman, 2009). Isso acontece, como lembram Krottsch, Camou e Prati (2007), que trabalham com a ideia de avaliação institucional, porque “a própria universidade necessita de informações sistemáticas sobre ela mesma e de instrumentos de gestão válidos e confiáveis que permitam, não somente sua

própria observação, mas também sua transformação no ritmo das necessidades do seu ambiente” (Krotsch, Camou e Prati, 2007).

A questão central é que as listagens afetam a movimentação de estudantes, de professores e de recursos públicos e privados ao redor do mundo e criam um novo cenário de competição entre as instituições que, cada vez mais, passam a internalizar os critérios dos rankings nas suas próprias metodologias de avaliação. Justamente por isso, como apontam Van Vught e Westerheijden (2012), as universidades fazem mudanças internas com o objetivo de ganhar pontos nas listagens. “Tem sido mostrado que nos Estados Unidos quando uma instituição melhora sua posição nos rankings, no ano seguinte receberá mais inscritos [no processo seletivo]” (Van Vught e Westerheijden, 2012).

Um dos principais estudos a sinalizar os impactos de rankings na gestão das universidades, e talvez o primeiro realizado com uma abrangência significativa, foi conduzido por Ellen Hazelkorn (2007a), especialista em ensino superior do Instituto de Tecnologia de Dublin, na Irlanda. Ela fez um *survey*, com um financiamento da OCDE, com 639 dirigentes de universidades (155 respondentes), de 41 países de todos os continentes, com objetivo de entender como as listagens universitárias têm impactos na gestão das instituições de ensino superior⁴⁹. Entre os resultados, Hazelkorn (2007a) verificou que 93% deles desejam melhorar seu ranqueamento em rankings

⁴⁹ Como mencionado anteriormente, a OCDE tem demonstrado interesse sobre a influência das listagens universitárias no cenário da educação terciária. Boa parte dos periódicos científicos sobre ensino superior da organização traz recorrentemente estudos sobre rankings universitários. O periódico *Higher education management and policy*, da OCDE, por exemplo, teve de 2011 a 2013 uma média de um *paper* analisando a temática dos rankings universitários a cada edição (são três edições por ano com aproximadamente cinco *papers* cada). Ou seja, 20% do conteúdo do periódico mencionado aborda de alguma maneira a temática dos rankings universitários.

nacionais, 82% desejam melhor a posição em rankings internacionais, 76% revelam monitorar a avaliação de instituições concorrentes e 50% deles usam os rankings com objetivos de *marketing* de suas instituições (se bem posicionados).

Entre as estratégias utilizadas pelos respondentes para ganhar casas nas listagens nacionais e globais estão um esforço para contratação de professores com prêmio Nobel, o que vale 20% da nota de cada universidade do ranking chinês global ARWU de 2015, considerado o mais importante da atualidade pela própria Hazelkorn (2007a), e o aumento dos programas em inglês que, em países de língua não inglesa, podem aumentar os indicadores de internacionalização, como número de alunos e de docentes estrangeiros.

Como visto, a presença de docentes e de alunos estrangeiros é considerada um critério de qualidade no ranking global de universidades THE e vale 5% das notas recebidas por cada universidade. Entende-se que turmas heterogêneas trazem melhoria na pesquisa e no ensino, com debates mais intensos, formação ampla e novas formas de se enxergar a mesma questão. Um estrangeiro em uma sala de aula, especialmente se vindo de um continente diferente, traz problemáticas que não seriam vistas pelos estudantes. Isso enriquece os debates.

A internacionalização também melhora os indicadores de cooperação científica que, por sua vez, tem efeito cascata nos demais indicadores de produção científica. Sabe-se que um artigo em colaboração internacional, elaborado por cientistas de diferentes países, será mais citado pelos próprios cientistas e, conseqüentemente, terá impacto maior – o que também é um indicador de qualidade nos rankings universitários (e, vale lembrar, os trabalhos em colaboração internacional contam 2,5% da nota de cada universidade no ranking global THE).

Justamente por isso, a colaboração internacional é tão visada entre instituições. No Brasil, por exemplo, a quantidade de citações dos estudos nacionais cresce até 50% quando os trabalhos são feitos em colaboração internacional (ver Righetti, 2011b). Ora, a quantidade de citações vale 30% da nota das universidades no THE.

Nesse sentido, Berghoff e Federkeil (2009) e Camou (2007) destacam que as próprias instituições estão se valendo dos critérios dos rankings universitários para definir suas decisões internas: “as instituições moldam as estratégias dos atores ao estabelecerem um marco de incentivos racionais (prêmios e castigos) para sua ação” (Camou, 2007).

A literatura mostra que há universidades que dão prêmios em bônus, por exemplo, para professores que conseguirem publicar um artigo científico em uma revista de prestígio acadêmico – lembrando que publicações em periódicos científico como *Nature* e *Science* valem 20% das notas de cada universidade no ranking global ARWU de 2015. O impacto é tamanho que reitores de algumas universidades chinesas e até norte-americanas (Vincke, 2009:24), como a Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, têm oferecido bônus significativos para aqueles que conseguirem melhorar a *performance* da instituição e ganhar casas nas listagens, por exemplo publicando artigos científicos em revistas de alto impacto, sejam pesquisadores, docentes, alunos ou ele próprio – o reitor (sobre isso, ver material de Jaschik, 2007 e 2006). “No nível institucional, tem sido observado que universidades e departamentos usam rankings como um ponto de partida para analisar seus pontos fortes e fracos” (Berghoff e Federkeil, 2009:49). A utilização de diferentes listagens na gestão das instituições de ensino superior está sistematizada a seguir:

Sistematização do impacto dos rankings na gestão das universidades

Achados na literatura de gestão das universidades	Reitores declaram desejar melhorar seu posicionamento em diferentes rankings
	Os dirigentes das universidades monitoram diferentes rankings
	Há um esforço de contratação de docentes com premiação ou estrangeiros por diferentes instituições com objetivo de impactar os resultados da instituição em diferentes rankings
	Universidades promovem prêmios com bônus em dinheiro para docentes que tiverem produção científica de impacto (publica em periódicos como <i>Nature</i> e <i>Science</i>)
	Resultados das universidades são utilizados com fins de <i>marketing</i>

Fontes: Van Vught e Westerheijden (2012), Bastedo e Bowman (2009), Berghoff e Federkeil (2009), Vincke (2009), Hazelkorn (2007a), Camou (2007). Krottsch, Camou e Prati (2007) e Jaschik (2007 e 2006), elaboração própria.

As instituições de ensino superior que não derem atenção às listagens estariam correndo um risco “porque o fato é que uma universidade que não integrar os critérios dos rankings na sua gestão terá uma grande chance de ser ranqueada como uma universidade de segunda classe” (Vincke, 2009 e Hazelkorn, 2007a). Essa movimentação conjunta das universidades no sentido de tentar atingir os mesmos indicadores para se sobressaírem umas em relação às outras, no entanto, resulta naquilo que a literatura de instituições, importada neste trabalho da administração de empresas, chama de “isoformização das instituições” (Dimaggio, 1988).

A lógica é a seguinte: se os rankings universitários consideram um determinado conjunto de critérios para afirmar que uma universidade é boa, isso significa que as universidades vão buscar esses critérios para serem consideradas boas pelos

rankings. Trocando em miúdos, as universidades tendem a ficar cada vez mais parecidas por causa das avaliações e prioridades locais ou regionais dessas instituições podem ser colocadas em segundo plano.

Hoje em dia, são raras as universidades que ousam criar modelos que fujam daqueles estabelecidos e avaliados em rankings de universidades. Uma das exceções encontradas neste trabalho é a Universidade Minerva, criada em São Francisco, EUA, no coração do Vale do Silício, por um ex-reitor da Universidade Harvard (EUA), em 2014. Trata-se de universidade em que o aprendizado acontece por meio de debate entre os alunos, que vêm do mundo inteiro e que moram juntos em uma residência estudantil. Não há salas de aulas, bibliotecas. Os alunos também têm mentores, que encontram presencialmente ou eletronicamente. A instituição demonstra total despreocupação com rankings de universidades, bem como seus alunos. É, no entanto, um raro ponto fora da curva estabelecida (sobre a Minerva, ver Righetti, 2014a).

Outro efeito das listagens universitárias nacionais e internacionais encontrado na literatura diz respeito à distribuição de recursos públicos e privados de ensino superior, o que será visto no item a seguir.

Impacto nas políticas públicas

Melhores universidades nas classificações tendem a receber mais dinheiro público, privado, de doações (muito comuns especialmente nos Estados Unidos) e até mesmo nas taxas cobradas dos alunos, afinal, uma universidade bem colocada no ranking pode ser, conseqüentemente, uma instituição cara e muito demandada. Em outras palavras: “se uma instituição é mal ranqueada, ela provavelmente vai

acumular uma série de efeitos negativos, como menos recursos e menos trabalhos em colaboração [que, por sua vez, também podem resultar em menos recursos em um efeito cascata]” (Hazelkorn, 2008:6).

De acordo com Altbach (2006), rankings podem auxiliar quem toma decisões na hora de financiar o ensino superior. O autor escreve:

“Rankings também são inevitáveis na era da massificação, aqueles que financiam o ensino superior e o público quer saber quais as instituições acadêmicas são a melhor. Governos e autoridades de financiamento querem saber a melhor forma de investir os seus recursos e precisam ser capaz de diferenciar entre um grande número de instituições. Educação superior de massa requer diferenciação desde que as instituições servem diversos fins e alunos frequentam universidades, por muitas razões. Rankings podem ajudar a definir sistemas acadêmicos diferenciados se eles podem ser concebidos para capturar uma variedade de métricas, e, assim, tornar a tomada de decisão mais fácil” (Altbach, 2006:2, tradução minha, grifos meus)

Um dos trabalhos mais importante no sentido de verificar o impacto dos recursos de acordo com o resultado da listagem foi encontrado em Bastedo e Bowman (2010), que analisaram 225 universidades ranqueadas pelo *U.S.News*, em 1998, para verificar os possíveis impactos na quantidade de recursos recebidos de i) governo e fundações, ii) taxas e mensalidades e iii) doações de ex-alunos. Os dados mostram

que os rankings universitários têm impacto nos recursos recebidos pelo governo, mas isso não acontece em fundações de amparo e financiamento à pesquisa. Indo além, os autores notaram que a posição nos rankings parece alterar a decisão de doar ou não doar para uma universidade, mas não muda o montante total que é doado (Bastedo e Bowman, 2010).

A reflexão de Bastedo e Bowman (2010) de que rankings universitários podem alterar a quantidade de recursos enviados para as universidades faz sentido especialmente se voltarmos à ideia de universidades *world-class* (nível internacional) como uma política de Estado, bastante mencionada pela literatura consultada (King, 2009; Marginson, 2008 e Sadlak e Liu, 2007). Para King (2009), um grande número de países está fortalecendo políticas para aumentar o número de universidades *world-class* como China, França, Coreia, Japão e Alemanha – o que significa que os governos tendem a colocar mais dinheiro nas melhores universidades de seu país. A Alemanha, por exemplo, reconheceu, em 2008, que pelo menos nove de suas instituições podem ser consideradas *world-class* (King, 2009:194). Sadlak e Liu (2007) dialogam com a mesma ideia. “Todo país que se importe com o futuro deve almejar ter, senão um sistema de ensino superior em nível internacional, pelo menos uma universidade que seja considerada *world-class*” (Sadalak e Liu, 2007). Para King (2009), conseqüentemente “as universidades *world-class* com reputação internacional terão mais benefícios” (King, 2009).

Esse cenário é bastante visível na China, como já mencionado neste trabalho, cujo governo criou, em 1998, uma política de Estado com o objetivo de investir pesados recursos extras nas universidades *world-class* do país. A Universidade de Pequim e a Universidade de Tsinghua, por exemplo, receberam cada uma cerca de US\$ 300 milhões extras para investimentos em infraestrutura e pesquisa (Chen e Yeager, 2010). Essas

grandes universidades chinesas têm de fechar a difícil equação de atender aos interesses do governo local e, ao mesmo tempo, também atender a critérios internacionais de universidades *world-class* para se posicionar nos rankings internacionais

Este trabalho não encontrou, no Brasil, uma política nacional no sentido de colocar mais recursos em universidades “de elite” brasileiras. Isso, no entanto, não significa que os rankings de universidades não tenham impacto nas políticas de ensino superior. Como visto, o programa federal de intercâmbio CsF – Ciência Sem Fronteiras, criado em 2011 como o maior programa de internacionalização da história do país (ver Takahashi, 2013 e CsF, 2012), com um orçamento de R\$3,8 bilhões para quatro anos, enfatiza que as “melhores instituições e grupos de pesquisa disponíveis”, para onde serão enviados os estudantes brasileiros, serão selecionadas a partir dos “principais rankings internacionais”.

Ora, se as universidades estrangeiras que recebem alunos brasileiros do Ciência sem Fronteiras o fazem mediante pagamento de uma série de taxas, isso significa que as “melhores instituições e grupos de pesquisa disponíveis”, de acordo com os “principais rankings internacionais”, receberão mais recursos internacionais do que aquelas que estão mal posicionadas nas listagens universitárias. Em outras palavras, os rankings globais utilizados pelo programa federal CsF poderiam impactar o processo de seleção dos alunos e a distribuição dos recursos nacionais em universidades estrangeiras⁵⁰.

Esse fenômeno de impacto na distribuição de recursos de maneira que as melhores instituições de ensino superior (que

⁵⁰ A ideia de enviar estudantes brasileiros para as melhores universidades do exterior não foi cumprida pelo Ciência sem Fronteiras (CsF). De acordo com reportagem veiculada na *Folha de S.Paulo* em 13 de junho de 2016, menos de 4% dos alunos que participaram do CsF foram estudar em alguma das 25 melhores instituições de ensino superior do mundo.

consequentemente têm mais recursos públicos e privados) recebam ainda mais recursos justamente porque são as melhores é conhecido há longa data pela sociologia da ciência e foi denominado de “efeito Mateus na ciência” por Robert Merton (1968), em alusão à passagem bíblica de Mateus que diz que “àquele que tem, se dará e terá em abundância, mas aquele que não tem, até aquilo que tem lhe será tirado” (Mateus, 13:12). Em seu famoso artigo “The Matthew Effect in science”, Merton (1968) discorre sobre o efeito na carreira acadêmica de ter o nome estampado em artigos científicos que provavelmente ninguém vai ler (a estimativa apresentada na época por Merton foi de que menos de 1% dos artigos científicos da área de química, por exemplo, são lidos por químicos). No entanto, quanto mais artigos científicos publicados, mais recursos o cientista e sua respectiva instituição recebem, o que já vinha causando uma disfunção, naquela época, no sentido de publicação de trabalhos acadêmicos com um número exagerado de autores.

Transpassando a análise de Merton (1968) para este trabalho, é possível intuir que quanto maior o número de artigos científicos de uma universidade, melhor será sua posição em diferentes rankings universitários e, consequentemente, mais recursos privados e, especialmente, públicos, tal instituição poderá receber. Consequentemente, essa instituição poderá receber melhores alunos e será desejada pelos bons pesquisadores, fará as melhores pesquisas, novamente será bem avaliada, inclusive em rankings, e, assim, o ciclo de bonança novamente terá início.

O caminho, obviamente, não é simples e nem tão linear quanto descrito. É, ao contrário, passível de uma reflexão que este capítulo e nem este livro conseguirão esgotar.

Considerações para reflexão

Esse livro analisa a elaboração dos rankings universitários como um fenômeno recente e se debruça sobre a influência dessas listagens na tomada de decisão de alunos, na gestão das próprias universidades e nas políticas de ensino superior nacional e internacionalmente.

Como vimos, dados sobre universidades classificados na forma de rankings surgiram nos Estados Unidos. O país já estava desenvolvendo algumas metodologias oficiais de avaliação do seu ensino superior – que é bastante consolidado, com boas universidades criadas a partir do século 17, quando, em 1983, o primeiro ranking de universidades fora criado, o *U.S. News*, as universidades daquele país já competiam por alunos estrangeiros em todo o globo.

O fenômeno dos rankings se espalhou e ganhou força: outros conjuntos de países também começaram a se interessar pelas listagens. A estimativa é que existam, hoje, aproximadamente vinte listagens globais e até 60 listagens universitárias nacionais em 40 países – a maioria delas feita por grupos de mídia. Ora, rankings de universidade são, afinal, informações produzidas a partir de dados e divulgadas à sociedade, algo muito parecido com a produção da notícia jornalística. Faz sentido, e chega a ser previsível, que sejam justamente os jornais que dão início e seguem com esse tipo de trabalho.

Apesar de novos – com produção intensificada na segunda década do século 21 –, os estudos sobre rankings universitários dão conta de abordar o assunto sob vários aspectos. Aqui, fizemos uma ampla revisão literária sobre temas ligados principalmente ao ensino superior, à avaliação de ensino superior e aos rankings universitários em *journals*

importantes da área. Alguns autores estudam os impactos das listagens na escolha das universidades (David, 2009, Bowman e Bastedo, 2009, Gunn e Hill, 2008, Meredith, 2004), outros se debruçam nas interferências dos rankings na gestão das próprias universidades em uma linha encabeçada por Hazelkorn (2007), há quem critique as metodologias dos rankings vigentes e sugira alternativas para avaliação de ensino superior (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012) e há também quem reflita sobre as controvérsias das listagens (Decatur, 2012, Gilfillan, 2012, Pusser e Marginson, 2012, Altbach, 2006) e esmiúcem seus indicadores (Meredith, 2004 e Dishev, 2001).

Os diferentes autores são, no entanto, praticamente unânimes ao afirmar que rankings universitários são um caminho sem volta, estão aí para ficar (Berghoff e Federkeil, 2009), que “são o tema do momento” e ganharão cada vez mais força (Dehon *et al*, 2009). Justamente por isso, essas classificações precisam ser amplamente analisadas e discutidas.

Há pelo menos seis aspectos que contribuem para a disseminação dos rankings universitários: i) o interesse da sociedade por listas, ii) a consolidação da sociedade da informação, iii) a expansão do acesso ao ensino superior, iv) a crescente cultura de prestação de contas, v) o aumento da internacionalização do ensino superior e, por fim, vi) a necessidade de informações das próprias instituições de ensino superior para o desenvolvimento de sua gestão interna. A caracterização desses aspectos está descrita a seguir:

Aspectos que contribuem para a disseminação dos rankings

Aspectos	Descrição
Interesse por listas	O fenômeno das listagens (Eco, 2010), como vimos neste trabalho, é um aspecto interessante da cultura humana. Pessoas gostam de listar tudo –, produtos, coisas e instituições – talvez como uma forma de ordenar as informações.
Sociedade da informação	O consumo de informações e de dados de maneira exagerada e acelerada pela “sociedade da informação” (Castells, 1998a) faz com que as listagens de escolas ganhem bastante espaço na mídia de todo o mundo. São informações curtas, rápidas e de fácil “digestão”.
Acesso à educação	O acesso ao ensino superior tem aumentado em diferentes partes do globo – assim como o seu custo. A passagem pelo ensino superior significa ascensão social e acesso, na sociedade moderna, a uma série de valores positivos comuns como sucesso, dinheiro e felicidade. Há interesse por informações e dados sobre universidades, na expectativa de que isso facilite a tomada de decisão e que reduza riscos.
Cultura de prestação de contas	Universidades estão inseridas em um contexto de prestação de contas e de transparência de dados, que tem ganhado força em sociedades democráticas; rankings são, afinal, uma forma de mostrar o que cada universidade está fazendo e como está fazendo.
Internacionalização do ensino superior	A transformação do ensino superior, que tem, cada vez mais, um caráter internacional, faz com que universidades estabeleçam uma competição por alunos estrangeiros – e rankings universitários passam a ser uma fonte de informação a esses alunos. Como vimos, o número de estudantes estrangeiros em países membros da OCDE, que são os principais polos de atração de alunos, dobrou de 1982 a 2002. Alunos estrangeiros carecem de informações sistemáticas para tomar sua decisão de plano de estudos, diferentemente do que acontece com estudantes locais.
Gestão interna	A universidade necessita de informações sistemáticas sobre ela mesma e de instrumentos de gestão válidos e confiáveis que permitam, não somente sua própria observação, mas também sua transformação no ritmo das necessidades do seu ambiente.

Fonte: elaboração própria

Listagens de universidades são também bastante controversas. A escolha dos indicadores por parte de quem desenvolve define quais universidades são boas e quais são ruins. Para os rankings, uma *universidade boa* é, por exemplo, aquela que produz mais, cuja produção científica tem mais impacto na ciência (é mais citada por outros *papers* científicos), que tem mais procura de alunos e de professores estrangeiros. A instituição que não atender a todos esses critérios é ruim. São os desenvolvedores que, ao elaborar suas classificações, dizem à sociedade quem vai bem e quem vai mal, o que está certo e o que está errado, o que tem um valor positivo ou negativo – e fazem isso de maneira limitada e controversa.

Controvérsias dos rankings de acordo com a literatura

Controvérsia	Descrição
Limitação	É controverso fazer avaliação de um universo complexo como é o de uma universidade por meio de indicadores “simplistas”.
Peso dos indicadores	Indicadores usados pelos rankings de universidades têm valor arbitrário. A mudança de seu peso altera o resultado das listagens.
Destaque para ciência	Avaliar a qualidade de uma universidade especialmente se debruçando na produção científica, como acontece especialmente nos rankings globais de universidades, é uma distorção. Outras atividades importantes, como extensão universitária, tendem a ficar de fora.
Isoformização	A avaliação de universidades cria uma espécie de uniformização das instituições que, na literatura, recebe o nome de “isoformização”. Isso significa que as instituições ficam cada vez mais parecidas.
Alteração da realidade	Ao fazer avaliação de um contexto – das universidades– os rankings passam a interferir no funcionamento dessas instituições, o que acaba influenciando as próprias avaliações.

Fonte: elaboração própria

Mesmo assim, os rankings são extremamente acessados e têm impactos em pelo menos três grandes áreas identificadas neste trabalho: i) escolha pelos alunos, ii) gestão das próprias universidades e iii) políticas públicas:

Impactos dos rankings universitários de acordo com a literatura

Impacto	Característica
Alunos	Tendem a consultar mais os rankings de universidades os alunos de classe média alta, que participam ativamente do ensino médio, têm boas notas, possuem grandes ambições profissionais, que almejam estudar nas melhores universidades existentes e que buscam profissões tradicionais (como medicina e direito) ou áreas concorridas, como as engenharias.
Universidades	Reitores declaram que desejam melhorar seu posicionamento em diferentes rankings, que monitoram as listagens de universidades, que usam os resultados das classificações com fins de <i>marketing</i> , que há um esforço de contratação de docentes com premiação ou estrangeiros por diferentes instituições e de promoção de prêmios com bônus em dinheiro para professores com produção científica de impacto.
Políticas públicas	Rankings de universidades validam uma espécie de caminho circular que se retroalimenta: quanto mais artigos científicos publicados, melhor será a posição das universidades em diferentes rankings, mais recursos a instituição consegue atrair e, por consequência, a sua própria produção científica irá aumentar – e assim sucessivamente.

Fonte: elaboração própria

Ora, se os rankings tendem a ganhar cada vez mais espaço na sociedade da informação, apesar de controversos e limitados sob diversos aspectos, e se impactam de diferentes maneiras a rotina dos estudantes, das universidades e as políticas públicas em ensino superior, então os desenvolvedores dessas listagens, em geral grupos de mídia, têm interferência direta no contexto universitário do país e do mundo.

Neste livro foram selecionados e analisados dois rankings universitários globais, que avaliam e comparam um conjunto de universidades de classe mundial, e um ranking universitário nacional, que, por sua vez, analisa e compara as universidades de um mesmo país. Como visto, os rankings globais trabalhados aqui são o ARWU– *Academic Ranking of World Universities* (feito na China desde 2003) e THE– *Times Higher Education* (feito no Reino Unido desde 2004), considerados pela literatura científica consultada as principais listagens de universidades da atualidade. Já o ranking universitário nacional analisado aqui é o *U.S.News*, primeiro da história, de acordo com a literatura.

No ranking global de universidades ARWU são considerados indicadores bibliométricos coletados em bases de dados públicas. Já a metodologia do ranking britânico global THE, incluiu indicadores de reputação das universidades, com base em uma pesquisa de opinião feita com acadêmicos de todo o mundo – em um modelo inspirado no *U.S.News*. Apesar de muito distintas, as metodologias dos rankings de universidades analisam especialmente *pesquisa científica* e *ensino*, atividades já preconizadas por Humboldt (1810) como parte da essência da universidade. No quadro a seguir, debruçamo-nos sobre os indicadores de qualidade da *pesquisa científica* das universidades:

Indicadores de pesquisa científica nos rankings analisados

Ranking	Indicador	Quanto vale (%)	O que mede
ARWU	Artigos científicos publicados na <i>Nature</i> e na <i>Science</i>	20	Produção científica de alto impacto da universidade em números absolutos
THE	Citações	30	Impacto da pesquisa científica da universidade medida pela quantidade de vezes que seus trabalhos são citados em novos estudos científicos
<i>U.S.News</i>	Não há	-	-

Fonte: elaboração própria

O quadro reforça o que diz a literatura: listagens globais (como ARWU e THE) tendem a se dedicar mais às atividades de ciência, enquanto os rankings nacionais são mais voltados para a questão do ensino. Essa é uma das principais diferenças das metodologias de listagens globais e nacionais: enquanto a primeira precisa se valer de indicadores que façam sentido em todos os cantos do globo, em diferentes culturas e contextos, a segunda pode trazer aspectos regionais ao avaliar suas instituições. Isso fica evidente no quadro a seguir, que traz os indicadores que avaliam *ensino* nos diferentes rankings analisados neste trabalho:

Indicadores de qualidade de ensino nos rankings analisados

Ranking	Indicador	Quanto vale (%)	O que mede
ARWU	Corpo docente	40	Quantidade de professores altamente citados na literatura e número de professores com medalha Fields e prêmio Nobel no total docente
THE	Ambiente de aprendizagem	30	Um <i>survey</i> de reputação e quatro componentes bibliométricos: i) proporção de funcionários/alunos; ii) proporção de docentes/aluno; iii) quantidade de docentes com doutorado e iv) recursos financeiros da instituição
<i>U.S. News</i>	Todos indicadores: reputação, retenção, características da instituição, seleção dos alunos, recursos, <i>performance</i> dos alunos e doação de ex-alunos	100	Aspectos como salários dos docentes, quantidade de docentes em tempo integral e nota dos ingressantes

Fonte: elaboração própria

Como também vimos, apesar da diferença significativa no modo como as universidades são analisadas, os resultados das listagens globais de universidades, a chinesa e a britânica, são muito parecidos no topo. Isso pode ser visto no quadro abaixo, sobre as semelhanças dos resultados dos diferentes rankings analisados neste trabalho.

Semelhanças dos resultados dos rankings ARWU, THE e *U.S.News*

Rankings	Universidades comuns no <i>top10</i>
ARWU de 2015 e THE de 2015	Harvard, MIT, Cambridge, Princeton, Caltech, Chicago e Oxford
ARWU de 2015, THE de 2015 e do <i>U.S.News</i> de 2015	Harvard, MIT, Princeton, Caltech e Chicago

Fonte: elaboração própria

Independentemente da forma como são avaliadas, as universidades de elite se saem bem. Os resultados do ARWU de 2015 e do THE de 2015 só ficam mais divergentes após o primeiro quadrante (depois das 25 universidades melhores do mundo). Exemplo dessa diferença de resultados nas duas listagens é a classificação da USP, que aparece no grupo 101^o-150^o no ARWU de 2015 e na posição 226^o-250^o no THE de 2015 – uma distância de cerca de cem casas.

Pontos para discussões futuras

Este é um trabalho sobre um tema, os rankings universitários, que está em ebulição e em constantes mudanças. A universidade por si só também está em transformação: o que define uma universidade – ou uma

“universidade de qualidade”, – e o que determina as suas atividades têm mudado ao longo dos séculos e, talvez, mais aceleradamente nos anos recentes. As universidades estão mais internacionais – a competição por alunos, por docentes e por recursos está cada vez mais global –, a pesquisa científica tem se tornado mais intensa e o ensino está ganhando novas formas e expandindo fronteiras com as novas tecnologias. Tudo, no ensino superior, está mudando e vai seguir sofrendo alterações. A discussão sobre rankings universitários tem se mantido focada em autores dos EUA, da China, da Austrália e de países da Europa Ocidental, que acompanham o desenvolvimento dos rankings universitários e sua evolução a curta distância. Rankings universitários, no entanto, começam a chamar a atenção em solo nacional e, inclusive, como vimos, já guiaram políticas públicas nacionalmente (como o caso do programa federal de bolsas Ciência sem Fronteiras). Com o crescimento do ensino superior brasileiro e da sua internacionalização, não é arriscado afirmar que cada vez mais estudantes, pais, docentes e gestores, do Brasil e de fora dele, estarão interessados em obter informações sobre as universidades brasileiras para saber onde estão as melhores instituições, ou seja, aquelas que podem oferecer mais possibilidades de sucesso, de empregabilidade, de qualidade de vida e de felicidade aos seus matriculados. Os rankings universitários podem ganhar mais espaço.

São os desenvolvedores de rankings – em geral, grupos de mídia, -- que definem, em cada contexto, o que é uma boa universidade. Essas definições, por sua vez, influenciam fortemente a escolha dos alunos e, conseqüentemente, a gestão das universidades e as políticas públicas na área de ensino superior. Ora, se universidades com pesquisas de alto impacto valorizadas pelos rankings THE e ARWU tendem a receber mais alunos estrangeiros pagantes, inclusive

incentivados por políticas públicas como a brasileira Ciência sem Fronteiras, então essas instituições tendem a valorizar mais as pesquisas nas ciências duras e, menos, as ciências humanas ou as áreas de menor impacto em termos de citação. Individualmente, os pesquisadores e professores dessas universidades serão mais beneficiados – inclusive por meio de bônus financeiros – se produzirem estudos científicos de alto impacto em detrimento, por exemplo, de atividades de ensino e de extensão.

Uma instituição que produz muitos e bons *papers* (amplamente citados por outros cientistas) são as mesmas em que os alunos têm o melhor ensino na sala de aula? O melhor professor é aquele que mais publica artigos científicos? É aquele que tem mais prêmios? Ou aquele cujos alunos formados têm um índice maior de impacto, de liderança e de empregabilidade? As instituições de ensino superior tendem a ficar cada vez mais parecidas como resultado das avaliações? Ou futuras universidades passarão a se destacar justamente por serem diferentes da massa? Ainda não há respostas.

A expectativa é este livro possa contribuir para o debate sobre rankings universitários, sobre avaliação de universidades, sobre ensino superior no Brasil e sobre outros temas relacionados, e que forneça insumos para futuras pesquisas feitas por pesquisadores brasileiros e por quem estiver interessado no ensino superior do Brasil.

O tema não está esgotado – na verdade, está apenas começando.

Referências bibliográficas

Altbach, P.G. "The past, present, and future of the research university". In Altbach, P.G., Salmi, J. (eds). *The road to academic excellence - The making of world-class research universities*. The World Bank, 2011.

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". Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

Altbach, P.; Knight, J. "The internationalization of higher education: motivations and realities". *Journal of studies in international education*, v.11, nº 3 /4, 2007.

Altbach, P.G. "The dilemmas of ranking". *International Higher Education* 42, 2006.

Arrowsmith, W. "The shame of the graduate schools". *Harper's Magazine* Vol. 232, Issue 1390, 1966.

Arrowsmith, W. "The shame of the graduate schools: A plea for a new American scholar". *Arion* Vol. 2, Issue 2/3, 1992.

ARWU. (2012a). "Ranking methodology". Em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2012.html>

ARWU. (2012b). *Academic ranking of world universities – 2012*. Em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>

ARWU. (2012c). *Ranking of Greater China universities - 2012 Methodology*. Em:

http://www.shanghairanking.com/Greater_China_Ranking/Greater-China-Ranking-Methodology-2012.html

ARWU. (2012d). *Ranking of top universities in Greater China – 2012*. Em: http://www.shanghairanking.com/Greater_China_Ranking/

Balbachevsky, E. "Políticas de ciências, tecnologia e inovação na América Latina: as respostas da comunidade científica". *Caderno CRH*, Salvador, v.24, n.63, 2011.

Bastedo, M. N. (2012a). "Organizing higher education: a Manifesto". In Bastedo, M. N. *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Bastedo, M. N. (2012b). "Insiders care the most about these lists". *New York Times*, 2012. Em: www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/insiders-care-the-most-about-college-rankings
- Bastedo, M. N. "Convergent institutional logics in public higher education: State policymaking and governing board activism". *Review of Higher Education*, vol. 32, no. 2, 2009.
- Bastedo, M. N.; Bowman, N. A. "College rankings as an interorganizational dependency: Establishing the foundation for strategic institutional accounts". *Research in Higher Education*, 2011.
- Baty, P. (2012a). "The 'damaging culture' of league tables". *Times Higher Education blog*. Em: www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=419500&c=1
- Baty, P. (2012b). "Institutional strategy should never be driven by rankings". *Times Higher Education blog*. Em: www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=419497
- Berdaguer, L. F. "La extensión universitaria em el marco de los procesos de evaluación institucional". In Krotsch, P.; Camou, A.; Prati, M. (Coord). *Evaluando La evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación, 2007.
- Berghoff, S.; Federkeil, G. "The CHE approach". In: Dehon, C.; Jacobs, D.; Vermandele, C. (org). *Ranking universities*, Editions de L'Universite de Bruxelles, 2009.
- Birnbbaum, R. "The life cycle of academic management fads". *Journal of Higher Education* 71, 2000.
- Birnbbaum, R. "Will you love me in december as you do in may? Why experienced college presidents lose faculty support". *Journal of Higher Education*, 1992.
- Birnbbaum, R. *How colleges work*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Bollag, B. "Group endorses principles for ranking universities". *The Chronicle of Higher Education*, 2006.

- Boulton, G., Lucas, C. "What are universities for?" *Chinese Science Bulletin*, Volume 56, Issue 23, 2011.
- Bowden, R. "Fantasy higher education: University and college league tables". *Quality in Higher Education*, 2000.
- Bowman, N.; Bastedo, M. "Getting on the front page: Organizational reputation, status signals, and the impact of 'U.S. News and World Report' rankings on student decisions". *Research in Higher Education*, August 2009, Volume 50, Issue 5.
- Bruns, B.; Evans, D.; Luque, J. *Achieving world-class education in Brazil - The Next Agenda*. The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank, 2012.
- Buela-Casal, G.; Gutiérrez-Martínez, O.; Bermúdez-Sánchez, M.P.; Vadillo-Muñoz, O. "Comparative study of international academic rankings of universities". *Budapest Scientometrics*, Vol. 71, No. 3, 2007.
- Callon, M. "The dynamics of techno-economic networks". In Coombs R.; Saviotti P.; Walsh V. (ed.), *Technical Change and Company Strategies*. London: Academic Press, 1992.
- Camou, A. "Los 'juegos' de la evaluación universitaria em la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad". In Krotsch, P.; Camou, A.; Prati, M. (Coord). *Evaluando La evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación, 2007.
- Cartter, A. M. *An assessment of quality in graduate education*, Washington: American Council on Education, 1996.
- Capex. *Crítérios de avaliação trienal - Triênio Avaliado: 2004 – 2006*. Brasília: 2007. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_Educacao.pdf
- Castells, M. (1998a). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Vol.1. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- Castells, M. (1998b). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*. Vol. 2. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

- Chapleo, C. "What defines 'successful' university brands?" *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 23, Issue 2, 2010.
- Chen, D. "Internationalization of higher education in China and its development direction". *Higher Education Studies*, Vol. 1, 2011.
- Chen, Q; Yeager, J. L. "Comparative study of faculty evaluation of teaching practice between Chinese and U.S. institutions of higher education". *Frontiers of Education in China*, Vol. 6, Issue 2, 2011.
- Cheng, Y. "New ranking in China", Seminar at IREG Forum National University Rankings on the Rise. Bratislava, Slovak Republic, 2010.
- Clarck, C. "Analysis finds benefits to racial quotas in Brazilian higher education". *Education Letter*, 2012. Disponível em: <http://esciencecommons.blogspot.com/2012/08/analysis-finds-benefits-to-racial.html>
- Clark, B. R. "The organizational saga in higher education". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 2, 1972.
- Clarke, M. "The impact of higher education rankings on student access, choice and opportunity". In IHEP (ed.) *College and university ranking systems: Global perspectives and American challenges*. Washington: Institute for Higher Education Policy, 2007.
- Clarke, M. (2002a). "Some guidelines for academic quality rankings". *Higher Education in Europe*, 2002.
- Clarke, M. (2002b). "Quantifying quality: What can the U.S. News and World Report Rankings tell us about the quality of higher education?" *Education Policy Analysis Archives*, Vol 10 Number 16 March 20, 2002.
- Coates, H. "What's the difference? A model for measuring the value added by higher education in Australia", *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1, 2009.
- CsF – Ciência Sem Fronteiras. Material institucional sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras. 2012. Disponível no site www.cienciasemfronteiras.gov.br/
- David, D.D. "Convergence and diversity: The role and influence of university rankings". In Kehm, B.M., Stensaker, B. (Eds.) *University rankings, diversity, and the new landscape of higher education. Global perspectives on higher education*, Vol 18, 2009.

Decatur, S. "Rankings can be useful, but also dangerous". *New York Times*, 2012. Em: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/college-rankings-can-be-useful-but-also-dangerous>

Dehon, C.; Jacobs, D.; Vermandele, C. "Rankings and research assessment in higher education: current and future challenges". In: Dehon, C.; Jacobs, D.; Vermandele, C. (org) *Ranking universities*, Editions de L'Universite de Bruxelles, 2009.

Dichev, I. "News or noise? Estimating the noise in the US News University rankings". *Research in Higher Education* 42, 2001.

Dimaggio, P. J. "Interest and agency in institutional theory". In L.G. Zucker (ed.), *Institutional patterns and organizations: Culture and environment*. Cambridge: Ballinger, 1988.

Dolan, P. *The ranking game – The Power of the academic elite*. University of Nebraska Printing, 1976.

Durham, E.; Sampaio, H. (Orgs.). *O ensino superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: Nupes, 2001.

Eaton, J.S. "Quality and an international higher education space", *International Educator* Vol. 14, Issue 5, 2005.

Eco, H. *A vertigem das listas*. São Paulo: Record, 2010.

Farrell, E.F.; van der Werf, M. "Playing the rankings game". *Chronicle of Higher Education*, 2007.

Federkeil, G. "What can national rankings learn from the U-Multirank project?" Seminar at IREG Forum National University Rankings on the Rise. Bratislava, Slovak Republic, 2010.

Federkeil, G. "Reputation indicators in rankings of higher education institutions". In Kehm, B.M.; Stensaker, B. (Eds.) *University rankings, diversity, and the new landscape of higher education. Global Perspectives on Higher Education*, Vol 18, 2009.

Federkeil, G. "Some aspects of ranking methodology: The CHE-Ranking of German universities". *Higher education in Europe*, Volume 27, Number 4, 2002.

Federkeil, G; van Vught F.A.; Westerheijden, D.F. "Classifications and rankings". In Maassen, P.; Müller, J. *Higher education dynamics*, Vol. 37, 2012.

Feschuk, S. "Welcome to the best years of your life". *Maclean's 2012 University rankings*, 2012.

Foley, B.; Goldstein, H. *Measuring success - League tables in the public sector*. The British Academy, 2012.

Georgieva, P. *Introducing the university rating system in Bulgaria - purpose, methodology and first reactions*, Seminar at IREG Forum National University Rankings on the Rise. Bratislava, Slovak Republic, 2010.

Gibbs, P.; Murphy, P. "Ethical marketing of higher education: What might be done to encourage its adoption?". *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/3, 2009.

Gilfillan, B. "I cringe when i hear the word 'rankings'". *New York Times* 2012. Em:
www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/i-cringe-when-i-hear-the-word-because-of-the-college-rankings

Gladwell, M. "The order of things - What college rankings really tell us". *The New Yorker*, 2011. Em:
http://www.newyorker.com/reporting/2011/02/14/110214fa_fact_gladwell?currentPage=1

Glänzel, W.; Debackere, K. "On the 'multi-dimensionality' of ranking and the role of bibliometrics in university assessment". In: Dehon, C., Jacobs, D.; Vermandele, C. (org). *Ranking universities*. L'Universite de Bruxelles, 2009.

Goodhart, C.A.E. "Problems of monetary management: The UK experience". *Papers in Monetary Economics*, Volume I, Reserve Bank of Australia, 1975.

Griffith, A.; Rask, K. "The influence of the USNWR collegiate rankings on the matriculation decision of high-ability students: 1995–2004". *Economics of Education Review* 26(2), 2007.

Hazelkorn, E. "Global university rankings: the new olympic sport?" *The chronicle of Higher Education*, 2011.

Hazelkorn, E. "Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas". *Ensino Superior*, Unicamp, 2010. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/os-rankings-e-a-batalha-por-excelencia-de-classe-mundial-estrategias-institucionais-e-escolhas-de-politicas>

Hazelkorn, E. "Rankings and the battle for world-class excellence: Institutional strategies and policy choices", *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1, 2009.

Hazelkorn, E. "Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders". *Higher Education Policy*, 2008.

Hazelkorn, E. (2007a). "The impact and influence of league tables and ranking systems on higher education decision-making". *Higher Education Management and Policy*, 2007.

Hazelkorn, E. (2007b). "Globalization, the 'idea of a university' and its ethical regimes". *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19/1, 2007.

Hazelkorn, E.; Massaro, V. "A tale of two strategies: higher education and economic recovery in Ireland and Australia". *Higher Education Management and Policy*, Vol. 23/2, 2011.

Hongcai, W. "University rankings: Status quo, dilemmas, and prospects". *Chinese Education and Society* Vol. 42, Issue 1, 2009.

Hossler, D. "Everybody wants to be number one: The effects of the media's college rankings". In G.I. Maeroff (ed.) *Imaging education: The media and schools in america*, New York: Teachers College Press, 1998.

Hossler, D.; Foley, E.M. "Reducing the noise in the college choice process: The use of college guidebooks and ratings". In Walleri, R.D.; Moss M.K. (eds.). *Evaluating and responding to college guidebooks and rankings*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

Htun, M. "A política de cotas na América Latina", *Rev. Estud. Fem.*, 2001.

Humboldt, W. "On the internal and external organization of the higher education scientific institutions in Berlin". In Hagen, W. (ed). (1971) *From absolutism to Napoleon (1648-1815)*, Vol 2. 1810.

IGC. (s/d). Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição 2011 - INEP/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>

IHEP - Institute for Higher Education Policy. Impact of College Rankings on Institutional Decision Making: Four Country Case Studies, 2009.

Inep/MEC. Censo do Ensino Superior de 2017.

IREG - International Ranking Expert Group. *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Disponível em: www.che.de/downloads/Berlin_principles_IREG_534.pdf

Jacob, B. How to evaluate teachers? *State & Hill* magazine of the Gerald R. Ford School of Public Policy at University of Michigan, 2012.

Jaschik, S. Should U.S. News Make Presidents Rich? *Inside Higher Ed*. on March 19, 2007. Em:

<http://www.insidehighered.com/news/2007/03/19/usnews>

Jaschik, S. Paying for performance. *Inside Higher Ed*. on October 03, 2006, Available at:

<http://www.insidehighered.com/news/2006/10/03/compensation>

Kallio, R.E. Factors influencing the college choice decisions of graduate students. *Research in Higher Education* 36(1), 1995.

King, R. *Governing universities globally: organizations, regulation and rankings*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar, 2009.

Knight, J. Internationalization in Higher Education. In: OCDE. *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: OCDE, 1999.

Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, 1962.

Krotsch, P.; Camou A.; Prati, M. (Coord). *Evaluando La evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación. 2007.

Latour, B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP, 2005.

Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28->

novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em 17 de outubro de 2016

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 12 novembro de 2015

Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Lei que altera a LDB). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 12 novembro de 2015

Lei 12.527, de 11 de novembro de 2011, regulamenta o acesso à informação. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2011/lei/l12527.htm Acesso em 16 de outubro de 2016

Leslie, L. L.; Rhoades, G. Rising Administrative Costs: Seeking Explanations. *Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 2, 1995.

Li, M. On the Fairness of the Higher Education in China. *Higher Education Studies*, Vol. 2, Issue 2, 2012.

Liu, L.; Bridgeman, B.; Adler, R.M. Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters. *Educational Researcher* Vol. 41, Issue 9, 2012.

Locke, W. "The Institutionalization of Rankings: Managing Status Anxiety in an Increasingly Marketized Environment". In Shin, J.C.; Toutkoushian, S.K.; Teichler, U. *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009.

Lubrano, M. A statistical approach to rankings: some figures and explanations for European universities. In: Dehon, C.; Jacobs, D.; Vermandele, C. (org). *Ranking universities*. Editions de L'Universite de Bruxelles, 2009.

Maclean's. How we ranki, *Maclean's 2012 University rankings*, 2012.

Machung, A. Playing the rankings game, *Change* (July/August), 1998.

Magalhães, C.; Menezes, F.M.; Righetti, S. Ações afirmativas e cotas no ensino superior: uma reflexão sobre o debate recente. In Ranieri, N.; Righetti, S. *Direito à educação: aspectos constitucionais*, Edusp, 2010.

March, J. G. *A Primer on Decision Making: How Decisions Happen*. New York: Free Press, 1994.

Marginson, S. (2009a). The knowledge economy and higher education: Rankings and classifications, research metrics and learning outcomes measures as a system for regulating the value of knowledge. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.

Marginson, S. (2009b). Global University Rankings: Some Potentials, In Kehm, B.M.; StensakerR, B. (Eds.) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education. Global Perspectives on Higher Education, Vol 18, 2009.*

Marginson, S. University rankings, government and social order: Managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future. In Simons, M.; Olssen, M.; Peters, M. (eds.) *Re-reading Education Policies: Studying the policy agenda of the 21st century.* Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

Marginson, S. Globalization, the “Idea of a University” and its Ethical Regimes, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19/1, 2007.

Marginson, S.; van Der Wende, M. The New Global Landscape of Nations and Institutions. In *Higher education for 2030: Globalization.* (Vol. 2). Centre for Educational Research and Innovation, OCDE, 2009.

Marginson, S. Globalisation and Higher Education. *OCDE Education Working Papers*, 8, OCDE Publishing, 2007.

Mathews, A. *Bright college years.* Inside the American Campus Today. Simon & Schuster, Rockefeller Center, NY, 1997.

Mayer, P.; Ziegele, F. Competition, autonomy and new thinking: Transformation of higher education in Federal Germany. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/2, 2009.

MEC (s/d). Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades? Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86

Meneghini, R. (2012a). Um exercício novo, escorregadio, mas necessário. Caderno “Ranking Universitário Folha”, *Folha de S.Paulo*, 2012.

Meneghini, R. (2012b). Emerging journals – the benefits of and challenges for publishing scientific journals in and by emerging countries. *EMBO reports*, Vol13, n.2, 2012.

McDonough, P.M.; Antonio, A.L.; Walpole, M.; Pérez, L.X. College rankings: democratized college knowledge for whom? *Research in Higher Education* 39(5), 1998.

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* 45(5), 2004.

Merton, R.K. *The Matthew effect in Science*. *Science*, 159(3810). Janeiro 5, 1968.

Miller, L.; Moore, M. What universities are for? *The Salt Lake Tribune*. Newspaper article, 2006.

Monks, J.; Ehrenberg, R.G. *U.S. News & World Report's college rankings: why they do matter*. *Change* 31(6), 1999.

Morse, R. Undergraduate ranking criteria and weights. *U.S. News*, 2012
Em: <http://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2012/09/11/methodology-undergraduate-ranking-criteria-and-weights-2>

Morse, R.; Brooks, E.; Mason, M. *How U.S. News Calculated the 2016 Best Colleges Rankings*. *U.S. News*, 2015. Disponível em: <http://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/how-us-news-calculated-the-rankings>

Newman, J.H. *The idea of the university*. Notre Dame: Notre Dame University Press, 1982.

O'Connell, M. The College Search Requires Greater Thought. *New York Times*, 2012. Em: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/the-college-search-requires-more-thought-than-a-list-provides>

OCDE. What are the social benefits of education? *Education Indicators in Focus*, 2013.

OCDE. (2012a). Higher Education, In *Education Today 2013: The OCDE Perspective*, OCDE Publishing.

OCDE. (2012b). *Education at a Glance - 2012*, OCDE Publishing.

OCDE. (2012c). What are the returns on higher education for individuals and countries? *Education Indicators in Focus*. June, 2012.

OCDE. (2010). Higher Education, In *Education Today 2010: The OCDE Perspective*, OCDE Publishing.

- Parker, T. *Role of rankings in national educational systems*, Seminar at IREG Forum “National University Rankings on the Rise”. Bratislava, Slovak Republic, 2010.
- Parsons, T.; PLATT, G. *The American University*. Harvard University Press, 1973.
- Pedrosa, R. L. Vale a pena prestar atenção nos rankings internacionais? *Ensino Superior da Unicamp*, 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/vale-a-pena-prestar-atencao-nos-rankings-internacionaisij>
- Pedrosa, R. L. Em igualdade de condições, alunos de graduação da Unicamp que estudaram na rede pública têm desempenho acadêmico superior. *Comvest Pesquisa - Publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp Pró-reitoria de Graduação Unicamp*. 2004. Disponível em: www.comvest.unicamp.br/vest2004/desempenho_publica.pdf
- Pfeffer, J. The Importance of Being in the Right Unit and 'Individual Attributes as a Source of Power, *In Managing with Power: Politics and Influence in Organizations*. Boston: Harvard Business School Press, 1992.
- Pope, L. *Colleges That Change Lives: 40 Schools You Should Know About Even If You're Not a Straight-A Student*, Penguin Books, 2000.
- Porter, M. *What is Strategy?* Harvard Business Review, (November/December), 1996.
- Porter, M. *Competição: estratégias competitivas essenciais*. Harvard Business Review Book. Ed. Campus, 1999.
- Pusser, B.; Marginson, S. The elephant in the room: power, politics and global rankings in higher education. *In Bastedo, M. N. The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2012.
- QS. *Methodology – latin American ranking*. 2016. <http://www.topuniversities.com/latin-america-rankings/methodology>
- Ranieri, N. B. S. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. *Revista CEJ* (Brasília), v. 31, 2005.
- Ranieri, N. B. S. (coord.); Righetti, S. (ed.). *Direito à educação: discriminação no sistema de ensino*, Edusp, 2011.

Ranieri, N. B. S.; Righetti, S. *Direito à educação: aspectos constitucionais*. Edusp, 2010.

Rauhvargers, A. *Global university rankings and their impacts*. European University Association, 2011.

Rawls, J. A *Theory of Justice* (revised edition). Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

Rhoades, G. Who's Doing It Right? Strategic Activity in Public Research Universities. *The Review of Higher Education* , Vol. 24, No. 1, Fall 2000.

Righetti, S., Lee, B. Maiores universidades estão longe do topo em ranking de qualidade. *Folha de S.Paulo*, 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/09/1340782-maiores-universidades-estao-longo-do-topo-em-ranking-de-qualidade.shtml>

Righetti, S. Ciência sem Fronteiras põe só 3,7% dos alunos em instituições 'top'. *Folha de S.Paulo*, 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/06/1781005-ciencia-sem-fronteiras-poe-so-37-dos-alunos-em-instituicoes-top.shtml>.

Righetti, S. FGV vai oferecer primeira graduação em inglês do Brasil *Folha de S.Paulo*, 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1615540-fgv-vai-oferecer-primeira-graduacao-em-ingles-do-brasil.shtml>

Righetti, S. (2014a). Ex-chefe em Harvard abre universidade sem sala de aula e bibliotecas. *Folha de S.Paulo*, 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1563985-ex-chefe-em-harvard-abre-universidade-sem-sala-de-aula-e-bibliotecas.shtml>

Righetti, S. (2014b). USP perde posto de melhor da América Latina para universidade chilena. *Folha de S.Paulo*, 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/05/1460627-usp-perde-posto-de-melhor-da-america-latina-para-universidade-chilena.shtml>.

Righetti, S. (2012a). Salário nivelado pode engessar qualidade universitária no país. *Folha de S.Paulo*, 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/57596-salario-nivelado-pode-engessar-qualidade-universitaria-no-pais.shtml>

- Righetti, S. (2012b). Ranking de universidades latinas tem USP em 1º. *Folha de S.Paulo*, 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/48528-ranking-de-universidades-latinas-tem-usp-em-1.shtml>
- Righetti, S. (2011a). Por um lugar no pódio nacional. *Folha de S.Paulo*, 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb2410201101.htm>
- Righetti, S. (2011b). China ainda produz pesquisa com baixa relevância científica, entrevista com Ying Cheng, publicada em 12 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1210201102.htm>
- Righetti, S. (2011c). Língua portuguesa esconde produção científica nacional. *Folha de S.Paulo*, 2011. Disponível em: <http://folha.com/no977932> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.
- Righetti, S. (2011d). Quem ranqueia os rankings? *Folha de S.Paulo*, 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb1104201101.htm>
- Righetti, S. (2011e). Para inglês não ver. Com raríssimos cursos em inglês, Brasil deixa de receber alunos e docentes estrangeiros. *Folha de S.Paulo*, 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0702201101.htm>
- Roberts, D.; Thompson, L. University League Tables and the Impact on Student Recruitment. *Reputation Management for Universities*, Working Paper Series No. 2, The Knowledge Partnership, 2007.
- Roose, K. D.; Andersen, C. J. *A rating of graduate programs*. Washington, DC: American Council on Education, 1970.
- RUF – Ranking Universitário Folha. (2018). *Ranking geral de universidades*. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades/>
- (s/a) (2005). A world of opportunity - Developing countries see the point of higher education. *The economist* at September 8, 2005, Em: http://www.economist.com/node/4340005?story_id=E1_QPQDDDV
- Sadlak, J.; Liu, N. *The world-class university: aiming beyond status*, Bucharest: Unesco-Cepes, 2007.158

- Salmi, J. (2009a). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Salmi, J. (2009b). The growing accountability agenda: Progress or mixed blessing?" *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.
- Salmi, J.; Saroyan, A. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19/2, 2007.
- Sanoff, A. P. U.S. News College Rankings: A View from the Inside, *In IHEP (ed.) College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*. Washington: Institute for Higher Education Policy, 2007.
- Santos, S. M. dos. O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira. (doutorado) – Universidade de São Paulo, 2015.
- Sauder, M.; Lancaster, R. Do rankings matters? The effects of US News & World report rankings on the admissions process of law schools. *Law & Society Review* 40(1), 2006.
- Schwartzman, S. (2012a). Brazil – The Widening Gap. *In* Altback, P.; Reisberg, L.; Yudkevich, M.; Androushchak, G.; Pacheco, I. *Paying the Professoriate - a Global Comparison of Compensation and Contracts*, Routledge.
- Schwartzman, S. (2012b). Economic Growth and Higher Education Policies in Brazil, *International Higher Education*, The Boston College Center for International Higher Education, no. 67, Spring.
- Schwartzman, S. *Brasil: A Nova Agenda Social* (com Edmar Bacha, Editores). Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- Schwartzman, S. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, Vol. 76, 2004.
- Slaughter, S.; Rhoades, G. "The theory of academic capitalism", in *Academic capitalism in the new economy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2005.
- Sobrinho, J. D. Evaluación de La educación superior em Brasil: la cuestión de la calidad, *In* Krottsch, P.; Camou, A.; Prati, M. (Coord). *Evaluando La evaluación: políticas universitárias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación, 2007.

Sobrinho, J. D. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Takahashi, F. Bolsa no exterior cresce, mas só 12% estão em escola 'top'. *Folha de S.Paulo*, 2013. Disponível em: <http://folha.com/no1126027>

Takahashi, F. Ranking estimula a excelência nas universidades, dizem especialistas. *Folha de S.Paulo*, 2012. Disponível em: <http://folha.com/no1147984>

THE – Times Higher Education. (2018). World University Ranking. [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

[ranking#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)
THE – Times Higher Education. (2012a). *The essential elements in our world-leading formula*. Em:

<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/methodology>

THE – Times Higher Education. (2012b) *The essential elements in our world-leading formula*. Em:

<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/methodology>

THE – Times Higher Education. (2012c). *World university ranking – 2012/2013*. Em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/range/001-200>

THE – Times Higher Education. (2012d). *Universities under 50*. Em: http://www.timeshighereducation.co.uk/Journals/THE/THE/31_May_2012/attachments/THE_100_Under_50_.pdf

THE – Times Higher Education. (2012e). *Times Higher Education Academic Reputation Survey*. Thomson Reuters, 2012.

THE – Times Higher Education. (2012f). *Date set for 2013 reputation rankings*. Thomson Reuters, 2012.

The Guardian (2012). University guide 2013: *University league table*, Em:

<http://www.guardian.co.uk/education/table/2012/may/21/university-league-table-2013>

Thiengo, L. C. *Universidades de Classe Mundial e o Consenso pela Excelência: Tendências e Manifestações Globais e Locais*. Tese de

Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

Usher, A.; Savino, M. A Global Survey of Rankings and League Tables, *In* IHEP (ed.) *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*. Washington: Institute for Higher Education Policy, 2007.

Usher, A. Can our schools become world-class. *The Globe and Mail*, 2006.

U.S.News. (2012). National University Rankings. Em: <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges>

USP (2014a). 80 anos de excelência. Disponível em: <http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/>

USP (2014b). A pesquisa na USP: trabalho em rede, apoio à gestão e foco na excelência. Disponível em: <http://www5.usp.br/48797/a-pesquisa-na-usp-trabalho-em-rede-apoio-a-gestao-e-foco-na-excelencia/>

USP (2014c). USP gasta mensalmente R\$ 90 milhões a mais do que recebe. Informe da reitoria publicado em 29 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/imprensa/?p=40033>

Vicent-Lacrin, S. Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives. *In Higher education for 2030: Globalization*. (Vol. 2). Centre for Educational Research and Innovation, OCDE, 2009.

Vincke, P. University rankings. In: Dehon, C.; Jacobs, D.; Vermandele, C. (org) *Ranking universities*. Editions de L'Universite de Bruxelles, 2009.

Vogt, C.; Knobel, M.; Evangelista, R.; Figueiredo, S.P.; Castelfranchi, Y.; Righetti, S. Percepção pública da ciência e tecnologia no estado de São Paulo. *In* Suzigan, W.; Furtado, J.E.M.P.; Garcia, R.C. (coord). *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo*. Fapesp, 2010.

Vogt, C. (2003a). A Espiral da cultura científica. *Revista ComCiência*, edição "Cultura Científica", número 45, Julho 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>

Vogt, C. (2003b). Ações afirmativas e políticas de afirmação do negro no Brasil. *Revista ComCiência*, edição "Brasil Negro", número 49. Novembro 2003. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/01.shtml>

van Raan, A.F.J. Challenges in the Ranking of Universities. In Sadlak J.; Cai, L. N. (eds.). *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Unesco-Cepes and Shanghai Jiao Tong University: Cluj University Press, 2007.

van Vught; F. A.; Westerheijden, D. Impact of Rankings. In van Vught, F. A.; Ziegele, F. (Eds.). *Multidimensional ranking - The Design and Development of U-Multirank*. Springer, 2012.

van Vught, F.A; Westerheijden, D. Multidimensional ranking - a new transparency tool for higher education and research. Vol 22, Issue 3, 2010.

van Vught, F. A.; Westerheijden, D.; Ziegele, F. Towards a New Ranking Approach in Higher Education and Research. In van Vught, F. A.; Ziegele, F. (Eds.) *Multidimensional ranking - The Design and Development of U-Multirank*, Springer, 2012.

Zago, M. A. *Latin America University Rankings 2016: Latin America should make a virtue of its diversity*. Site THE - Times Higher Education, 2016. Disponível em <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latin-america-university-rankings-2016-latin-america-should-make-a-virtue-of-its-diversity>.

Zago, M. A. A USP é tudo isso? Tendências & Debates do jornal Folha de S.Paulo, 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/1609735-marco-antonio-zago-a-usp-e-tudo-isso.shtml>

Zhao, C.M. As Classificações Carnegie: uma breve introdução. *Revista Ensino Superior Unicamp*. 2011. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/as-classificacoes-carnegie-uma-breve-introducao>

Ziman, J.M. *Conhecimento público*. São Paulo, 1979.

Wang, Q. W.; Liu N.C. Building World-Class Universities in China: Shanghai Jiao Tong University. In Altbach, P.G., Salmi, J. (eds), 2011.

Webster, D.S.; Conrad, C.F. "Using Faculty Research Performance for Academic Quality Rankings". In *Measuring Faculty Research Performance, New Directions in Institutional Research*, No. 50, San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Webster, D.S. Continuity and change in the highest-ranked Ph.D granting department of English 1925-1982. *Research in Higher Education*. v1, n5, 1990.

Webster, D.S. "Academic Rankings: First on a List of One." *Academe*. v78 n5 (Sept-Oct 1992), 1990.

Webster, D.S. "Academic Rankings: First on a List of One." *Academe*. v78 n5 (Sept-Oct 1992), 1986.

Westerheijden, D. Listagens simplificam demais a realidade. Caderno Ranking Universitário Folha. *Folha de S. Paulo*, 2012.

West, P. W. A. "A Faustian bargain? Institutional responses to national and international rankings". *Higher Education Management and Policy*, vol. 21/1, 2009.

ESTANTE LABJOR

Como parte de seu trabalho de formação e produção na área de jornalismo e divulgação científica e cultural, o Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Unicamp lançou seu selo próprio para publicar livros digitais de acesso livre.

A partir da seleção de dissertações defendidas no programa de Mestrado em Divulgação Científica e Cultural do Labjor – e também de teses e ensaios escritos em outros centros dedicados à área –, a ideia é que as pesquisas escolhidas passem por nova edição e adaptação, sendo assim formatadas como livros para download.