



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

SABINE RIGHETTI

**QUAL É A MELHOR?
ORIGEM, INDICADORES, LIMITAÇÕES E IMPACTOS DOS
RANKINGS UNIVERSITÁRIOS**

**CAMPINAS
2016**

SABINE RIGHETTI

**QUAL É A MELHOR? ORIGEM, INDICADORES, LIMITAÇÕES E
IMPACTOS DOS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS**

**DISSERTAÇÃO/TESE APRESENTADA
AO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE DOUTORA EM POLÍTICA
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

ORIENTADOR: PROF. DR. RENATO HYUDA DE LUNA PEDROSA

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA SABINE RIGHETTI E
ORIENTADA PELO PROF. DR. RENATO
HYUDA DE LUNA PEDROSA.**

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

R449q Righetti, Sabine, 1981-
Qual é a melhor? origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários / Sabine Righetti. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Renato Hyuda de Luna Pedrosa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Ensino superior - Avaliação. 2. Ensino superior - Indicadores. I. Pedrosa, Renato Hyuda de Luna, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Which is the best? origin, indicators, limitations and impacts of university rankings

Palavras-chave em inglês:

Higher education - Assessment

Higher education - Indicators

Área de concentração: Política Científica e Tecnológica

Titulação: Doutora em Política Científica e Tecnológica

Banca examinadora:

Renato Hyuda de Luna Pedrosa [Orientador]

Carlos Alberto Vogt

Marcelo Knobel

Elisabeth Balbachevschy

Daltro José Nunes

Data de defesa: 14-10-2016

Programa de Pós-Graduação: Política Científica e Tecnológica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

AUTORA: Sabine Righetti

Qual é a melhor? Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários

ORIENTADOR: Prof. Dr. Renato Hyuda de Luna Pedrosa

Aprovada em: 14 / 10 / 2016

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Renato Hyuda de Luna Pedrosa

Prof. Dr. Carlos Alberto Vogt

Prof. Dr. Marcelo Knobel

Prof. Dr. Elizabeth Balbachevsky

Prof. Dr. Daltro José Nunes

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Campinas, 14 de outubro de 2016.

DEDICATÓRIA

*Para minha querida mãe Carmen,
que partiu tão cedo, com todo o meu amor*

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos que devem estar aqui nesta seção. Uma tese de doutorado é um trabalho de anos, longos anos, que são acompanhados por uma série de acontecimentos externos à vida acadêmica, muitas vezes imprevisíveis e indesejáveis. São consequências da vida adulta. Durante a elaboração deste trabalho, passei por uma série desses episódios. Graças aos nomes desta humilde seção de agradecimentos, tive força para continuar o trabalho. E cheguei até aqui.

Agradeço primeiramente ao meu orientador, professor **Renato Pedrosa** por todo o apoio que deu no desenvolvimento desta tese. Professor Pedrosa, confiou na minha proposta, abraçou a minha ideia e me ajudou a desenvolvê-la. Muito obrigada!

Agradeço imensamente à minha família, que esteve comigo o tempo todo: o meu querido pai, **Laurenço Righetti**, que ouvia com ânimo cada passo da filha doutoranda, minha amada irmã **Mirela Righetti** e minha saudosa mãe **Carmen Silvia Boettger Righetti**, entusiasta de minha vida acadêmica como se fosse dela própria. Minha mãezinha, como eu a chamava, partiu antes de ver o final deste trabalho, mas tenho certeza de que, onde quer que esteja, está feliz com o resultado. E obrigada pelo carinho, **Fábio Cremonesi**, meu cunhado, e **Dora Boettger**, minha querida tia. Vocês todos têm todo o meu amor. Obrigada!

Agradeço também aos meus amigos tão queridos, que também estiveram ao meu lado em todos os momentos nesses longos anos, animando-me incansavelmente. Meu “obrigada” especial vai aos meu queridos co-formados pela **Unesp Bauru-1999**: Ocimara Balmant, Mário Araújo, Maurício Moraes, Julliane Silveira, Karina Bueno, Diego Meneghetti, Lívia Deorsola, Guilherme Mota, Diógenes Campanha, Daniel Bergamasco e tantos outros. Vocês fazem parte de minha trajetória! Um agradecimento ainda especial para a querida **Márcia Tait**, companheira acadêmica e amiga desde os tempos da Unesp, colega de apartamento, de mestrado e de doutorado no DPCT, e **Nádia Pontes**, grande amiga e interlocutora desde os tempos da Unesp de Bauru. As duas estiveram sempre presentes, ajudando-me e incentivando-me cada passo que demos juntas. Obrigada!

Ainda agradeço outros amigos que estiveram comigo nessa jornada como **Ana Paula Morales**, colega doutoranda com quem dividi muitas tardes de estudos, **Juliana Oliveira**, colega de empreendedorismo, e **Juliana Coissi**, companheira de apartamento, de trabalho e de jornadas. E, ainda, aos meus amigos dos Estados Unidos, que

acompanharam com ainda mais proximidade os meus desafios vencidos diariamente nesta tese no período de estudos em que passei na Universidade de Michigan: Mariana Mausbach, Eva Menezes, Mateus Butkus, Tracie McMillan, Natasha Chuck, Justin Maiman, Amy Haimerl, Joanne Gerstner e tantos outros. Muito, muito obrigada!

A todos os amigos e profissionais que passaram pela minha vida e que ajudaram a solidificar a minha carreira acadêmica, aqui também ficam os meus agradecimentos. O professor **Carlos Vogt**, com quem trabalhei profissionalmente e academicamente, e as jornalistas e pesquisadoras do Labjor-Unicamp **Simone Pallone** e **Germana Barata**, que me ajudaram no início da minha carreira jornalística e acadêmica há mais de dez anos. Agradeço ainda ao meu orientador do mestrado, **Ruy Quadros de Carvalho**, e, também, ao orientador de iniciação científica, **Célio José Losnak**, que me ensinou a fazer pesquisa científica ainda na graduação. Agradeço também a outros professores do DPCT que tiveram uma participação bastante importante neste trabalho, como **Leda Gitahy** e **Maria Beatriz Bonicelli**, e ao **Rafael Alcadipani**, da FGV-SP, pelas indicações de leitura e conversas tão edificantes ao longo deste trabalho. Também agradeço a **Valdirene Pinotti** e **Maria Gorete Bernardelli**, secretárias de pós-graduação do IGE-Unicamp, sempre tão atenciosas, e ao médico, docente e reitor da USP, **Marco Antonio Zago** e **Adriana Cruz**, da comunicação da USP, por terem me atendido com tanta atenção durante esta tese e ter contribuído significativamente neste trabalho. Obrigada!

Agradeço a todos os professores que participam da avaliação deste trabalho e que certamente contribuem de maneira significativa para a sua conclusão em seus melhores termos, especialmente aos membros da banca de defesa Daltro Nunes, Marcelo Knobel, Elizabeth Balbachevsky e Carlos Vogt –os dois últimos membros também da banca de qualificação deste trabalho.

Outro agradecimento especial aos colegas de trabalho que também acompanharam e contribuíram, mesmo que indiretamente, para a construção desta tese, especialmente os jornalistas **Izabela Moi**, uma das responsáveis pelo meu interesse por rankings universitários, o meu ex-editor na *Folha de S.Paulo* **Reinaldo José Lopes**, por ter flexibilizado tantas vezes a minha rotina de trabalho, de maneira que eu conseguisse cumprir minhas atividades acadêmicas, e meus colegas **Estêvão Gamba** e **Fábio Takahashi**, interlocutores em várias análises e discussões sobre rankings de universidades. Muito obrigada!

Também agradeço ao professor **Mike Bastedo**, da Universidade de Michigan, com quem trabalhei nos oito meses em que estudei nos Estados Unidos durante este doutorado. Agradeço ainda ao **Charles Eisendrath** e **Birgit Rieck**, do *Knight Wallace Fellowship*, programa que me levou para estudar na Universidade de Michigan com indicação da *Folha de S.Paulo*, empresa a qual também deixou meu agradecimento. Eles me permitiram uma temporada de estudos rica e agradável em Ann Arbor, sem a qual tenho dúvidas de que os resultados deste trabalho seriam os mesmos.

Agradeço ao café, ao chocolate, à biblioteca da FAU-USP onde muitas vezes fui estudar. E não menos importante: agradeço aos meus cachorrinhos **Amelie**, **Filomena**, **Júpiter** e **Violeta**, sempre tão companheiros enquanto eu escrevia! Por fim, agradeço a **Deus** por todas as oportunidades que me foram oferecidas ao longo de minha vida sem que eu entenda os motivos: uma família incrível, uma saúde inabalável e uma energia sem fim para atingir os meus objetivos. Que Ele continue me iluminando para que eu possa, por meio do meu trabalho, ajudar a construir uma sociedade mais justa, com mais conhecimento e com mais igualdade.

RESUMO

Qual é a melhor? Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários

Apesar de nova –intensificada na segunda década do século 21—, a literatura científica sobre rankings universitários aborda o tema sob vários aspectos e é praticamente unânime ao afirmar que rankings universitários são um caminho sem volta e, por isso, precisam ser estudados. Este trabalho analisa, a partir da literatura, de que forma os rankings universitários, sob a definição de Webster (1986), consolidaram-se, são elaborados e influenciam a tomada de decisão de alunos, a gestão das próprias universidades e as políticas de ensino superior. O estudo passa pela definição do conceito de universidade e aborda a representação do ensino superior na sociedade atual, até chegar ao debate sobre avaliação universitária por meio de rankings universitários globais e nacionais –cujos indicadores e resultados são analisados. Por fim, este trabalho realiza um estudo dos impactos de diferentes listagens na USP. Os resultados desta pesquisa evidenciam que alunos de classe média alta com bom desempenho escolar tendem a consultar mais os rankings, que reitores declaram que desejam melhorar seu posicionamento nas classificações e que rankings validam um sistema em que as universidades que mais publicam, mais recebem recursos. Se os rankings tendem a ganhar cada vez mais espaço na sociedade, e se impactam de diferentes maneiras os estudantes, as universidades e as políticas públicas, então os desenvolvedores dessas listagens, em geral grupos de mídia, interferem no contexto universitário. Isso acontece inclusive na USP, que, apesar de afirmar que não utiliza as listagens na gestão, monitora os rankings e os utiliza para *marketing*.

Palavras-chave: ensino superior, avaliação de ensino superior, rankings universitários, indicadores.

ABSTRACT

Which is the best? Origin, indicators, limitations and impacts of university rankings

Although relatively new, and intensified in the second decade of the 21st century, scientific literature on university rankings addresses the subject under various aspects and it is virtuously unanimous to affirm that university rankings are a path of no return and, therefore, they need to be studied. This paper analyses this literature on how university rankings, under the Webster definition (1986), were consolidated, how they are compiled and how they influence the students' decision making, the management of the actual universities, and higher education policies. The study encompasses the definition of the concept of university and addresses the representation of higher education in today's society, right up to the debate on university evaluation by means of global and national university rankings – whose indicators and results are analyzed. Finally, this paper makes a study on the impact of different listings at USP (Universidade de São Paulo/São Paulo University). The result of this research shows that the upper middle-class students with good academic performance tend to consult the rankings more, that university deans declare the wish to improve the university's position in the rankings, and that rankings validate a system in which universities that publish more rankings, receive more resources. If the rankings tend to gain more and more space in society, and impact students, universities and public policies in different ways, therefore the compilers of these listings, generally media groups, interfere in the university context. This even happens at USP, which, although they say that the listings are not used in the management, they do monitor the rankings and use them in marketing.

Keywords: higher education, higher education assessment, university rankings, indicators

LISTA DE SIGLAS

ACE	Conselho Americano de Educação, na sigla em inglês
ACT	<i>American College Testing</i>
ARWU	Academic Ranking of World Universities (“Ranking de Shangai”)
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CHE	Center of Higher Education Development
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo
CSF	Ciência Sem Fronteiras
C,T&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DPCCT	Departamento de Política Científica e Tecnológica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FSP	Folha de S.Paulo
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IG	Instituto de Geociências
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa “Anísio Teixeira”
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Industrial
IREG	<i>International Observatory on Academic Ranking and Excellence</i>
IVC	Instituto Verificador de Circulação
LABJOR	Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MGE	Modelo Global Emergente
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIB	Produto Interno Bruto

QS	Quacquarelli Symonds
RUF	Ranking Universitário Folha
SAT	<i>Scholastic Assessment Test</i>
s/a	Sem autor
s/d	Sem data
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UBA	Universidade de Buenos Aires
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFABC	Fundação Universidade Federal do ABC
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNAM	Universidade Autônoma do México
UnB	Universidade de Brasília
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-americana
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UMICH	Universidade de Michigan
USNWR	<i>U.S. News & World Report</i>
USP	Universidade de São Paulo
THE	<i>Times Higher Education</i>

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Quadro 1. Distribuição dos resultados desta pesquisa em diferentes capítulos.....	45
Quadro 2. Atribuições da universidade “humboldtiana”.....	51
Tabela 1. Número de matrículas no ensino superior do Brasil (2003-2013).....	61
Quadro 3. Ano de fundação das melhores universidades do país no RUF 2015.....	63
Quadro 4. Ano de fundação da melhor universidade de diferentes países.....	64
Figura 1. Dinâmica internacional das “novas universidades”.....	67
Tabela 2. Dez países com mais alunos estrangeiros nos EUA e Brasil (2013).....	68
Quadro 5. Indicadores da avaliação de ensino superior de Cartter (1966).....	83
Quadro 6. Indicadores da avaliação de ensino superior de Andersen (1970).....	85
Quadro 7. Rankings Cartter (1966), Roose e Andersen (1970) e <i>U.S.News</i> (2015).....	86
Quadro 8. Surgimento dos rankings de universidades mais importantes da atualidade.....	92
Quadro 9. Grupos de mídia que elaboram rankings universitários nacionais.....	93
Quadro 10. Universidades com nota máxima no IGC 2015 e posição no RUF 2015.....	95
Quadro 11. Dez melhores universidades do mundo no ranking global ARWU 2015.....	105
Quadro 12. Dez melhores universidades do mundo no ranking global THE 2015.....	107
Quadro 13. Universidades dos BRICs e da AL entre as 300 melhores do ARWU 2015.....	109
Quadro 14. Universidades dos BRICs e da AL entre as 300 melhores do THE 2015.....	110
Quadro 15. Indicadores e componentes dos indicadores do ranking ARWU 2015.....	111
Quadro 16. Indicadores e componentes dos indicadores do ranking THE 2015.....	113
Quadro 17. Dez melhores universidades dos EUA no <i>U.S.News</i> de 2015.....	116
Quadro 18. Indicadores e componentes dos indicadores do <i>U.S.News</i> de 2015.....	118
Quadro 19. Impactos negativos da “cultura de avaliação” de acordo com a literatura.....	128
Quadro 20. Características comuns de alunos que usam rankings universitários.....	136
Quadro 21. Sistematização do impacto dos rankings na gestão das universidades.....	141
Figura 2. Dinâmica do ‘efeito Mateus’ na distribuição de recursos a universidades.....	145

Tabela 3. Número de vagas e de matriculados na USP de 2005 a 2014.....	152
Quadro 22. N°de alunos da melhor universidade de países no <i>top50</i> do THE 2015 e Brasil....	154
Quadro 23. Posição da USP em diferentes rankings universitários globais.....	156
Quadro 24. Notas por indicador x posição da USP no THE (2011-2015)	158
Quadro 25. Posição da USP por área do conhecimento no ARWU.....	159
Quadro 26. Posição da USP nos rankings latino-americanos THE e QS.....	159
Quadro 27. Dez melhores nos rankings latino-americanos THE 2016 e QS 2016.....	160
Quadro 28. Dez melhores universidades no ranking QS dos BRICS.....	161
Quadro 29. USP no ranking de reputação e no ranking global do THE.....	162
Quadro 30. Sistematização do impacto dos rankings na gestão das universidades.....	164
Quadro 31. Menções a diferentes rankings em material institucional da USP.....	167
Quadro 32. Aspectos que contribuem para a disseminação dos rankings.....	176
Quadro 33. Controvérsias dos rankings universitários de acordo com a literatura.....	177
Quadro 34. Impactos dos rankings universitários de acordo com a literatura.....	178
Figura 3. Dinâmica dos impactos dos rankings universitários.....	179
Quadro 35. Indicadores de pesquisa científica nos rankings analisados.....	180
Quadro 36. Indicadores de qualidade de ensino nos rankings analisados.....	181
Quadro 37. Semelhanças nos resultados do ARWU, THE e <i>U.S.News</i> (2015).....	181
Quadro 38. Impactos dos rankings universitários na gestão da USP.....	183
Quadro 39. Indicadores do RUF – Ranking Universitário Folha de 2015.....	225
Quadro 40. Dez melhores universidades públicas e privadas no RUF 2015.....	229

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	24
Problematização.....	26
As primeiras listagens.....	29
Ensino superior no Brasil e rankings universitários.....	34
Recorte temático.....	36
Objetivos da pesquisa.....	37
Metodologia.....	38
Estrutura do trabalho.....	44
CAPÍTULO 1. A UNIVERSIDADE	47
Introdução.....	49
A universidade brasileira.....	55
A “nova universidade”.....	65
Considerações finais do capítulo.....	71
CAPÍTULO 2. A ORIGEM DAS LISTAGENS	73
Introdução.....	75
Origem nos Estados Unidos.....	80
Rankings universitários no mundo.....	90
Rankings universitários no Brasil.....	94
Considerações finais do capítulo.....	97
CAPÍTULO 3: OS PRINCIPAIS RANKINGS DA ATUALIDADE	99
Introdução.....	101
Ranking universitários globais.....	103
Ranking universitários nacionais.....	115
Considerações finais do capítulo.....	119
CAPÍTULO 4: IMPACTOS DOS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS	122
Introdução.....	124
Limitações dos rankings universitários.....	129
Influência na decisão dos alunos.....	132
Impactos na gestão das universidades.....	137
Impactos nas políticas públicas.....	142
Considerações finais do capítulo.....	146

CAPÍTULO 5: ESTUDO DE CASO: RANKINGS E A USP.....	148
Introdução.....	150
Rankings universitários na gestão da USP.....	156
Impactos na gestão e repercussão das listagens.....	163
Considerações finais do capítulo.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
Introdução.....	174
Considerações a partir da análise dos rankings.....	179
Considerações a partir do estudo de caso.....	182
Pontos para discussões futuras.....	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	185
ANEXO.....	214
APÊNDICE: RUF – Ranking universitário Folha.....	222

Apresentação

APRESENTAÇÃO

Há alguns anos, ouvi do professor Renato Dagnino, do DPCT (Departamento de Política Científica e Tecnológica), da Unicamp, em sala de aula, que muitos alunos “escondem” os motivos reais que os levaram a fazer uma determinada pesquisa científica ou a se debruçar sobre um assunto específico durante um mestrado ou um doutorado. Isso porque se espera que a ciência seja objetiva e que, afinal, seja baseada em escolhas meramente racionais. Nem sempre é assim (ou quase nunca). Decidi expor aqui, nesta apresentação pessoal, os caminhos que me levaram até a escolha do meu tema de pesquisa trabalhado nesta tese de doutorado. É uma história longa, que começou muito antes do início desta tese, quando eu ainda nem sabia o que era exatamente fazer um doutoramento. Essa é a minha história. Atendendo ao pedido do meu antigo professor, descrevo-a abaixo.

Aos 17 anos, escutando “Enya”, o auge do *new age* da época, no meu recém-ganhado de Natal CD *player* portátil, usando uma blusa branca sem marca e uma calça colorida larga que eu mesma fiz, estava olhando a estrada pela janela de um ônibus que seguia de São Paulo, capital, para Bauru, no interior paulista. Era início de 1999 e eu estava viajando acompanhada de minha mãe para fazer matrícula no curso de “comunicação social com habilitação em jornalismo” na Unesp, universidade pública estadual com *campi* espalhados por todo o Estado de São Paulo. A paisagem era árida e o sol lá fora, de fevereiro, muito ardido. Aquele campus, de Bauru, fica a 330 km de onde eu nasci. Naquela época eu ainda não sabia disso.

Eu não tinha a menor ideia do que aconteceria comigo nos próximos anos e, tampouco, sabia exatamente o que estudaria no curso de jornalismo. Sabia que teria disciplinas como sociologia, algo assim, alguém tinha me contado ou eu tinha lido em algum lugar. Eu não tinha acesso à internet ainda, vale lembrar, então fazer pesquisas sobre qualquer coisa era muito mais difícil. E eu nunca havia tido acesso a nenhum material que falasse minimamente sobre o curso de jornalismo. Tampouco, sabia o que um jornalista fazia exatamente no dia a dia de sua atividade profissional, mas escolhi ser jornalista porque achava que isso me permitiria viajar o mundo contando histórias (o que, na verdade, aconteceu). E eu gostava muito de escrever. Meu pai sempre me lembrava disso.

Assim como aqueles que ingressam no ensino superior no Brasil, na chamada “idade universitária”, dos 18 aos 24 anos, eu tive de escolher meu curso aos 17 anos,

ainda adolescente, de acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde) e, pasme, ainda com a parte cerebral responsável pela tomada de decisões em desenvolvimento (o córtex pré-frontal, área cerebral que cuida do planejamento e das decisões de longo prazo, amadurece aos cerca de 24 anos). Não sei se tinha condições psicológicas para decidir o que faria a minha vida toda, mas certamente não tinha condições fisiológicas. Eu nem sabia o que era uma universidade. Mesmo assim, gostava da ideia de ir para uma universidade como aquelas que eu via em filmes ou como a USP, que um dia, ainda criança, conheci em um passeio que fiz com a minha tia. Ela me disse que aquela era a “melhor universidade do Brasil”, mas nunca soube de onde veio essa informação.

Na época em que prestei vestibular, 1998, o curso de jornalismo era o quinto mais concorrido da USP, com 45 candidatos/vaga (na frente até de medicina, que tinha 28 candidatos/vaga)¹. Era difícil entrar em jornalismo e disso, ah, eu sabia bem. Eu queria estudar em uma universidade pública no Estado de São Paulo, não sei exatamente o porquê, mas desconfio que seja porque eu não sabia que existiam universidades públicas boas fora de minha vizinhança. Até aquela época, eu nunca tinha saído do Estado de São Paulo, então não sabia o que esperar do Brasil afora –e, muito menos, do ensino superior Brasil afora. Como a Unicamp não tinha jornalismo na graduação, prestei vestibular para USP e para Unesp, e acabei passando na segunda –o que acontece com a maioria dos estudantes que vão para a Unesp (só descobri isso mais tarde). Ir para a Unesp significaria, para mim, mudar de cidade, sair da casa dos meus pais, ganhar o mundo. Era perfeito.

E foi perfeito mesmo. Os quatro anos em que passei em Bauru foram os melhores de minha vida, sem comparação com o que veio depois (e que também está sendo muito bom, devo dizer). Acabei me mudando para um apartamento que montei com duas colegas de curso, ambas de nome “Gabriela”, e dividia quarto com uma delas. As “Gabrielas” viraram a minha família nos anos seguintes (bem, ainda somos uma família). Tive de aprender a lavar roupa no tanque (não tínhamos máquina de lavar), tive de cozinhar e de fazer faxina. O dinheiro mensal que meus pais me mandavam era pouco, tão pouco que fazia com que eu refletisse por vários minutos no mercado se deveria ou não comprar uma escova de dentes nova. Em geral, eu desistia de comprar o que precisava e sempre deixava de comprar o que eu não precisava. Quando saí de São

¹ O curso de “Jornalismo” era o quinto mais concorrido na Fuvest 1999, depois de “Turismo”, “Oficial da Polícia Militar”, “Publicidade e Propaganda” e “Turismo”. As informações estão na seção “estatísticas” do site da Fuvest: <http://www.fuvest.br/estat/insreg.html?anofuv=1999> (acesso em 09 de maio de 2016).

Paulo, não tinha a menor ideia do que significava sair da casa dos meus pais para estudar e nem do que enfrentaria pela frente. Ninguém me contou, não li em nenhum lugar. Muita gente não se adapta a esse tipo de mudança, desiste do curso e volta para sua terra natal –algo que fiquei sabendo depois. Eu fiquei. Estar na universidade foi, de fato, uma passagem para a vida adulta. Muitas vezes dolorida, mas na maioria das vezes eu me diverti. Eu não sabia, mas eu estava vivendo o maior processo de amadurecimento de minha vida.

O fato é que todos os estudantes da minha turma estavam em uma condição bem parecida. A Unesp, diferentemente de outras escolas públicas, como a USP, não atrai alunos “de elite” –algo que eu também desconhecia. Quem estava lá dividindo a sala de aula comigo, e se abanando com um caderno para espantar o calor e os mosquitinhos nas salas de aula abafadas, eram estudantes jovens que sonhavam em ser jornalista e que jamais poderiam pagar por isso. Como o curso era praticamente integral nos primeiros dois anos, a maioria deles não trabalhava e recebia uma mesada pobre dos pais, que se desdobravam em algum lugar do país para conseguir mandar um dinheiro. Alguns (poucos) tinham algum tipo de auxílio financeiro da Unesp, como uma bolsa-moradia, já que a universidade, naquela época, não contava com residência estudantil. Eu não tinha, mas dei sorte porque, no final do meu primeiro ano da universidade, comecei a trabalhar com um professor de história em uma pesquisa sobre ferrovias. Logo estava com uma bolsa Fapesp de iniciação científica o que, além de me dar um bom respiro financeiro, acabou fazendo com que eu me apaixonasse por ciência e decidisse fazer especialização, depois mestrado e, agora, este doutorado. Esse, na verdade, foi o meu maior ganho.

Não tínhamos carro, nem telefone celular. Eu costumava ligar de um orelhão do campus para o meu namorado –um colega de turma de jornalismo– pedindo que ele me buscasse no ponto de ônibus quando eu chegasse perto de casa, assim andaríamos algumas quadras a pé conversando sobre o quanto mudaríamos o mundo quando nos formássemos. Isso acontecia com frequência, pois, além dos cursos obrigatórios que eu fazia durante o dia, eu também fiz muitas disciplinas extras à noite. Estudei estatística com engenheiros, administração com relações públicas, história da arte com o curso de desenho industrial, antropologia com psicologia e por aí vai. Eu estudava o que eu podia fora do jornalismo, mesmo que ninguém nunca tivesse recomendado que eu fizesse isso. Muitos anos depois, descobri que a prática de fazer disciplinas extracurriculares é

bastante comum e incentivada nas melhores universidades do mundo. Durante a graduação, nunca soube disso.

Bom, eu não estava em uma das melhores universidades do mundo, mas eu também desconhecia essa informação. Naquela época, não havia ainda nenhum termo de comparação que me permitisse saber em que nível de universidade eu estava matriculada –os rankings internacionais nos moldes dos atuais, sobre os quais esta tese de doutorado se debruça, só surgiram quando eu já estava formada, em 2003. Eu me lembrava, no entanto, que a Universidade de Oxford, na Inglaterra, única fora do país que eu conhecia até então, era mais pomposa e parecia ser bem mais organizada². Eu tampouco sabia dizer como era a minha Unesp em comparação a outras universidades públicas do país ou às universidades particulares nas quais parte dos meus amigos paulistanos estava matriculada³. Desconfiava que o mundo devesse ter universidades melhores do que a minha, com salas de aula mais ventiladas, com professores mais bem preparados, com bibliotecas com mais títulos. Como eu não tinha essa informação, eu não tinha como exigir que as nossas condições unespianas melhorassem. Estávamos lá, isolados em um campus que ficava, naquela época, às margens da cidade de Bauru, em uma rua de terra sem nome, ao lado de um hospital público estadual cuja construção nunca terminava (e que não ficou pronta antes de que eu me formasse). A sensação que eu tinha é que lá, na minha universidade, todo mundo se esforçava e era bem-intencionado: nós alunos, os professores, os funcionários, a senhora que cuidava da única cantina que naquela época atendia todo o campus e o senhor quase sem dentes que cortava a grama e que tirava o chapéu dizendo um alegre “bom dia” quando passávamos. Mas faltavam recursos, muitos recursos, e isso era cansativo para todos.

O que eu sabia era que eu estava em uma universidade pública brasileira. Vivi um período de greve de professores e de funcionários no meu segundo ano da universidade, que durou dois meses. Todos nós estávamos em Bauru esperando a greve acabar, mas não tínhamos a menor ideia de quando isso aconteceria. Quando as aulas voltaram, o ano letivo virou uma bagunça e tivemos aula em julho e em dezembro para

² A Universidade de Oxford é a 2ª melhor do mundo de acordo com o ranking de universidades THE - *Times Higher Education* de 2015.

³ A Unesp está classificada no último conjunto de universidades no ranking THE de 2015, no grupo 601º-800º lugar, ao lado de uma série de universidades de países do leste europeu, do Japão, de países árabes e de mais 12 universidades brasileiras: UnB (Universidade de Brasília), UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), PUC Paraná, PUC Rio Grande do Sul e as universidades federais da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Carlos, Viçosa e Lavras. No mesmo ranking, há mais quatro universidades brasileiras: USP (201º-250º lugar), Unicamp (351º-400º) e UFRJ e PUC-Rio (ambas

compensar. Nessa época, eu passava mais tempo na biblioteca que atendia ao campus inteiro e, devo dizer, era um prédio pequeno, com poucos títulos e uma quantidade de mesas de estudo que poderia ser contada nos dedos das mãos. Eu também gastava bastante tempo nos novos laboratórios de comunicação social, cheirando à tinta porque foram inaugurados quando entramos no terceiro ano do curso de jornalismo. Era 2001 e, agora, tínhamos computadores com internet.

Meu tempo nos laboratórios e na biblioteca diminuiu quando comecei a fazer estágio em um jornal de bairro de Bauru, cujo dono me pagava em dinheiro toda semana. De lá, fui trabalhar em uma editora de revistas de entretenimento para a classe C, que fica em Bauru e que absorve boa parte dos estudantes de comunicação da Unesp enquanto eles estão na graduação. O salário era bom e eu já tinha condições de almoçar em restaurantes por quilo. Também já tinha um gol 1.0 bege, de oito anos, que comprei com a ajuda do meu pai. Meu pai sempre me ajudava.

Estava no auge da minha vida universitária, num *mix* de empolgação com o estágio, independência financeira, finalização de curso e ansiedade na busca do que eu faria depois da Unesp –o que, na verdade, era a pior parte. Minha ideia era fazer uma pós-graduação na Unicamp, que descobri com a ajuda de um professor da Unesp e que fui visitar ainda durante a graduação. Achei que seria uma boa ideia: o campus da Unicamp era bonito e tinha grama bem cortada, a pós-graduação lá devia ser boa. Eu não tinha a menor ideia de quão bem-sucedidos eram os graduados em jornalismo da Unesp. Qual era o índice de empregabilidade? E o salário médio? Onde estavam trabalhando esses profissionais? Nunca, durante a graduação, tive contato com alguém que tivesse se formado em jornalismo na Unesp, nunca houve um encontro de ex-alunos ou qualquer tipo de iniciativa de mentoria de quem já havia se formado. O que viria depois da graduação era uma névoa intocável.

Os quatro anos de graduação foram, sim, um sonho, uma representação da liberdade, uma ponte para a vida adulta. Fui inserida no seletivo e exclusivo (no sentido de “exclusão” mesmo) grupo de pessoas que tiveram acesso ao ensino superior público no Brasil –que são, hoje, apenas 15% dos matriculados no nível terciário no Brasil, de acordo com dados do Inep/MEC.

O ponto é que, até hoje, não consigo entender completamente os termos que levaram às minhas escolhas naquela época –do meu curso, da minha universidade, da

em 501º-600º). As informações estão disponíveis em <https://www.timeshighereducation.com/> (acesso em 02 de julho de 2016).

cidade em que estudaria, das disciplinas extras-curriculares que experimentei, do estágio, de tudo. Eu não sabia como era um curso de jornalismo, quais eram as escolas boas no Brasil e no mundo, o que acontecia com os formados no meu curso, o que exatamente eu deveria estudar durante a graduação. Eu não sabia de nada, mas estava fazendo escolhas que me marcariam pela vida toda –sem maturidade suficiente e sem informações. Isso me angustiava bastante e, de certa forma, também me levou a fazer esta pesquisa.

Talvez eu tenha tido um certo grau de sorte por ter feito, completamente cega, aparentemente, as escolhas certas. Ou eu poderia ter feito escolhas melhores?

Compreender a dinâmica do ensino superior, de sua avaliação em rankings universitários e dos impactos dessas avaliações na decisão de alunos, na gestão das próprias universidades e nas políticas de educação, como proponho nesta tese, é, de certa forma, refletir sobre a minha própria história, minha trajetória e minhas escolhas. É também uma maneira de pensar sobre como as escolhas, trajetórias e decisões são tomadas na área universitária. Quanto mais entendermos esses processos decisórios, melhores serão as condições para diferentes tomadas de decisão –e melhores, claro, serão as decisões.

Introdução

“É preciso lembrar que a publicação de um ranking por si só modifica realidade que está sendo mensurada.”
Vincke (2009)

INTRODUÇÃO

1. Problematização

“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 que poucos alunos têm bolsas de estudo. “Podemos vender a nossa casa. Ou fazer um novo financiamento” (Mathews, 1997:35).

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 carregado pela passagem pelo ensino nos dias atuais. Alguns trabalhos sobre ensino superior publicados recentemente por periódicos da OCDE –como *Education Indicators in Focus*, *Education at a Glance* e *OECD Education Statistic*— 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 (OECD, 2012d:22). 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 (OECD, 2013). Isso significa, trocando em miúdos, saltar de uma expectativa de vida de um país latino-americano para a de países europeus desenvolvidos.

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). Hoje, 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 superior⁴. 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 (OECD, 2012b:18)⁵. 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 atores⁶, por seus intercâmbios interinstitucionais de cooperação acadêmica etc” (Sobrinho, 2007:318). 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 Bath⁷, 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, 2009:33).

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

⁴ Países como China e México, por exemplo, devem ter cerca de 30% da sua população jovem ingressando no ensino superior nos próximos anos (OECD, 2012b).

⁵ A OCDE reúne, hoje, 32 países: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos. *Fonte:* <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/> (acesso em fevereiro de 2014).

⁶ As menções aos “atores” que fazem parte das atividades da universidade, como na citação de Sobrinho (1997:318), são referência ao sociólogo da ciência Callon (1992) que, em sua teoria ator-rede, trata de analisar diferentes atores e seus diferentes papéis assumidos em um mesmo processo relacionado à ciência.

⁷ A Universidade de Bath, no Reino Unido, figura na posição 251º-300º no ranking de universidades do THE de 2015. A posição de universidades mencionadas neste trabalho em diferentes rankings será usada

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 (OECD, 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 (OECD, 2012e:24), 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 na literatura visitada, 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, 1986:5)⁸.

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 (OECD, 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

a título de curiosidade, para ilustrar uma possibilidade de uso das listagens. Informação disponível em <https://www.timeshighereducation.com/> (acesso em 02 de julho de 2016).

⁸ 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 co-autoria 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 da literatura visitada neste trabalho sobre classificações universitárias usa a definição de David Webster sobre rankings universitários. Vale mencionar que a Universidade da Pensilvânia é 17ª melhor do mundo e acordo com o ranking de

que escreve Vincke (2009), que estuda processos de tomada de decisão na ULB (Universidade de Bruxelas), em um trabalho especificamente sobre rankings universitários.

2. As primeiras listagens

A primeira listagem nacional periódica de universidades da qual a literatura científica consultada 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)⁹. 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 publicação¹⁰. Rankings globais de universidades como AWRU e THE classificam universidades até uma determinada posição –100 primeiras ou 200 primeiras, respectivamente,– e, depois, agrupam as instituições em conjuntos de 50, de 100 ou de 200 instituições.

Hoje, a literatura científica visitada estima que existam mais de 50 *rankings universitários nacionais*, que avaliam as instituições de um mesmo país, e cerca de dez

universidades THE de 2015. Informação disponível em <https://www.timeshighereducation.com/> (acesso em 02 de julho de 2016).

⁹ 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.

¹⁰ Um detalhamento mais aprofundado sobre o surgimento de diferentes rankings de universidades será feito adiante, no **Capítulo 2** deste trabalho, que trata justamente da origem dessas listagens.

rankings universitários globais “significantes”, que se debruçam pelas universidades de todo o mundo (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012:27). 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 *world-class*, 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 (2009:193)¹¹. Há menos listagens de universidades globais do que nacionais, mas as primeiras recebem muito mais atenção da literatura científica talvez porque causem muito mais impacto na mídia e entre os usuários desses rankings.

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 *Macleans* (Canadá) (sobre isso, ver Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012:26, Hazelkorn, 2007:89 e Altbach, 2006)¹².

O presente trabalho integra uma onda crescente de estudos sobre rankings universitários. Esta pesquisa visita uma ampla literatura sobre assuntos ligados ao universo do ensino superior e analisa uma amostra selecionada de rankings globais e nacionais, para compreender como essas listagens são feitas e como influenciam os processos de decisão de alunos e de pais, a gestão das próprias universidades e as políticas de ensino superior (sobre isso, ver **Objetivos da Pesquisa**, mais adiante).

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.*, 2007:359). O que muda é o peso dado a cada uma dessas atividades e como elas são mensuradas (o que será visto no **Capítulo 3** deste trabalho). 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),

¹¹ Por essa definição, o Brasil teria apenas uma universidade *world class*, a USP, que opera com orçamento de R\$ 4.152.668.021,83 (em 2014). É justamente a USP a única universidade brasileira a figurar na maioria dos rankings universidades globais da atualidade.

enquanto as listagens nacionais se 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.

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) e um dos principais nomes da atualidade no debate sobre moral visitado nesta tese:

“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, 2006:3, 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* 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 neste trabalho,— 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, 2006:4). 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

¹² Alguns autores como Baty (2012a), Roberts e Thompson (2007), Salmi e Saroyan (2007) e Bowden (2000) usam o termo “*league tabels*” no lugar de “rankings universitários”. Esse trabalho entende que os termos são sinônimos.

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, 2011:2509).

O debate, no entanto, é bastante recente. A maioria dos trabalhos acadêmicos sobre rankings universitários consultados nesta pesquisa data da última década. Aproximadamente 25% do material utilizado como fonte de pesquisa nesta tese foi publicado a partir de 2010, ou seja, coincide com o início deste trabalho de pesquisa. Isso mostra o quanto o tema está efervescente e passando por mudanças enquanto estas linhas ainda estão sendo escritas.

Apesar de nova, a literatura científica sobre rankings universitários já aborda o tema sob vários aspectos. Alguns autores 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 consultados neste trabalho 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?¹³ 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, a literatura científica é praticamente unânime ao afirmar que as listagens universitárias estão aí para ficar¹⁴, que “rankings universitários são o tema do momento” (Berghoff e Federkeil, 2009:62) e que essas listagens ganharão cada vez mais força (Dehon *et al.*, 2009:1). 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, 2009:12)

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”. Isso será visto a seguir.

¹³ Hoje, já se sabe que os docentes com função de mentor têm um papel importante no desenvolvimento dos alunos, especialmente no que diz respeito ao apoio emocional durante a graduação (Busteed, 2014). A proximidade aluno-professor no trabalho e no seu desenvolvimento acadêmico pode ajudar os alunos a se desenvolver mais durante a graduação –o que pode ser mais importante para o aluno do que, por exemplo, assistir aula de um docente que tem prêmio Nobel. É com base nesse conceito que trabalham instituições de ensino superior tais como a Universidade Minerva, fundada em São Francisco, Califórnia (EUA), em 2013, com primeira turma de alunos em 2014. A instituição é totalmente a distância, mas todos os alunos têm um mentor com quem trabalham de maneira extremamente conectada, inclusive planejando seus estudos com base no que planejam para sua vida futura e sua carreira (Righetti, 2014a).

¹⁴ 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.

3. Ensino superior no Brasil e rankings universitários

De acordo com o Censo do Ensino Superior do Inep/MEC (2013), 85% das 2.378 instituições de ensino superior brasileiras são faculdades, 8% são universidades, 5,4% são centros universitários e 1,6% são institutos tecnológicos. Isso significa que, na prática, apenas 192 escolas –as instituições de ensino superior com *status* de “universidade”–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. Por outro lado, são as universidades que, apesar de representar um pequeno percentual das IES (8%), concentram 53,4% das matrículas no ensino superior brasileiro (Censo do Ensino Superior do Inep/MEC, 2013). Ou seja, mais da metade dos brasileiros que estão no ensino superior estuda em instituições que, além de ensino, também se ocupam de fazer pesquisa científica e atividades de extensão universitária.

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 Brasil¹⁵. 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 (ver Righetti, 2015).

Rankings globais universitários, apesar da recente internacionalização do ensino superior no Brasil, já começam a chamar a atenção em solo nacional e, inclusive, guiam políticas públicas importantes nesse quesito. 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-

¹⁵ O **Capítulo 1** desta tese, que trata do tema “A Universidade”, mergulha na análise do ensino superior do Brasil desde as suas origens.

graduação para uma temporada de estudos no exterior entre 2011 e 2015 (ver Takahashi, 2013 e CsF, 2012)¹⁶.

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 atualidade¹⁷. 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 pouca literatura 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.

A expectativa é que o presente trabalho 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.

¹⁶ O programa federal de intercâmbio Ciência sem Fronteiras, de acordo com consulta realizada em sua base de dados em 02 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. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo> (acesso em 02 de julho de 2016)

¹⁷ 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

4. Recorte temático

Este trabalho de pesquisa se debruça na literatura científica disponível sobre o impacto dos rankings universitários nacionais e globais na gestão das universidades, na seleção dos alunos e nas políticas públicas e analisa uma amostra de listagens nacionais e globais previamente selecionadas, verificando e comparando seus indicadores, suas metodologias e seus resultados com base na literatura científica disponível sobre o assunto¹⁸.

Parto da hipótese de que rankings universitários influenciam a decisão de alunos e de pais em relação à escolha da instituição de ensino superior, especialmente em países como os Estados Unidos, que têm universidades concorrendo entre si e rankings nacionais universitários bastante consolidados (como o do *U.S. News*, por exemplo, feito desde 1983). Justamente por influenciar os principais interessados nas universidades —os pais e os alunos—, os rankings exerceriam também um grande poder na gestão das próprias universidades e, porque não arriscar, nas políticas públicas relacionadas ao ensino superior. Este trabalho quer entender como se dá esse processo.

Desse modo, a pergunta principal desta tese é: a partir da literatura científica consultada, de que forma diferentes rankings universitários são elaborados e influenciam tomadas de decisão de alunos, a gestão das próprias universidades e as políticas de ensino superior nacional e internacionalmente?

O presente trabalho parte ainda da premissa de que conhecer o ensino superior é fundamental para se discutir avaliação de universidades. E como só conhecemos aquilo que podemos medir (Drucker, 1954), mensurar e avaliar o ensino superior parece essencial para uma sociedade que pretenda ser democrática e participativa. Isso se torna ainda mais gritante em países como o Brasil, em que as universidades públicas (55% do total de universidades brasileiras) operam quase exclusivamente com dinheiro público.

priorizam as melhores universidades das listagens e não a melhor universidade de acordo com estudo que o aluno está conduzindo (King, 2009:162). O assunto será explorado no **Capítulo 4** deste trabalho.

¹⁸ Este não foi o tema inicial do meu projeto de doutorado. O trabalho aqui apresentado começou a ser desenvolvido precisamente durante o 3º ano do programa de doutorado no DPCT (em 2012). Até aquele momento, a minha proposta era estudar participação pública em tomadas de decisões científicas sob o guarda-chuva da sociologia da ciência, tema que consumiu os dois primeiros anos do meu doutoramento e com o qual eu já vinha trabalhando antes do doutorado. No meu trabalho como jornalista no jornal *Folha de S.Paulo*, deparei-me com uma série de metodologias que tentam avaliar, por meio de números, como uma determinada universidade é melhor do que outra (ver reportagens escritas sobre o assunto em Righetti, 2016, 2015, 2014a, 2014b, 2012a, 2012b, 2011a, 2011b, 2011c e 2010). No 3º ano de doutorado, encantada pela ideia de estudar *rankings universitários*, tema que começou a ganhar força, especialmente no Brasil, durante o curso do meu doutorado, transformei o tema “rankings” no meu objeto de pesquisa do doutorado.

Para responder a minha pergunta, descrita acima, o presente trabalho passa pela evolução da definição do conceito de universidade ao longo dos últimos séculos e aborda a representação do ensino superior em diferentes sociedades, com atenção especial, claro, ao cenário brasileiro. Trata também dos impactos do ensino superior em termos de desenvolvimento socioeconômico nos países até chegar ao debate sobre avaliação universitária por meio de diferentes rankings globais e nacionais cujas metodologias serão, neste trabalho, descritas, destrinchadas e comparadas. Por fim, vale ressaltar que afirmar que uma universidade é melhor ou pior do que outra significa definir o que é bom e ruim, certo e errado. São valores ligados a princípios morais, que também serão discutidos neste trabalho.

Destaca-se que o estudo de rankings universitários é, sobretudo, um tema diretamente ligado às políticas de ciência e tecnologia e, portanto, ao Departamento de Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociências da Unicamp, no qual este doutoramento está sendo desenvolvido. As listagens de universidades têm sido usadas no mundo inteiro para avaliar instituições de ensino superior e para direcionar recursos para pesquisa científica e para políticas de internacionalização. No Brasil, como vimos, e como veremos adiante com mais profundidade, não é diferente.

5. Objetivos da pesquisa

a. Objetivo geral

O presente trabalho tem o objetivo de analisar, a partir da literatura científica consultada, de que forma os rankings universitários são elaborados e influenciam tomadas de decisão de alunos, a gestão das próprias universidades e as políticas de ensino superior nacional e internacionalmente.

b. Objetivos específicos

- i) Compilar informações de maneira sistemática sobre a literatura científica nacional e internacional que se debruça sobre rankings universitários nacionais e globais
- ii) Identificar os principais indicadores usados por diferentes rankings universitários globais

- iii) Analisar, de acordo com a literatura científica, os impactos dos rankings universitários na tomada de decisão de alunos, de pais, de gestores e nas políticas públicas em ensino superior
- iv) Verificar os impactos e a repercussão recente dos resultados de diferentes rankings universitários na gestão especificamente da USP (Universidade de São Paulo), a maior universidade brasileira
- v) Contribuir para o debate recente sobre avaliação de ensino superior, classificações e rankings universitários

6. Metodologia

Esta pesquisa tem base em três frentes a seguir descritas: 3.1.) revisão literária e pesquisa bibliográfica sobre temas ligados a ensino superior e rankings universitários; 3.2) análise da metodologia de diferentes rankings universitários previamente selecionados e 3.3) estudo de caso sobre a repercussão do resultado de diferentes rankings na USP, a principal universidade brasileira.

Os diferentes pontos desta metodologia estão a seguir descritos:

a. Revisão literária e pesquisa bibliográfica

Este trabalho contou com uma ampla revisão literária sobre temas ligados principalmente ao ensino superior, à avaliação de ensino superior e aos rankings universitários produzida em inglês, em espanhol e em português por autores de todo o mundo de áreas como educação, gestão, políticas públicas, economia e até matemática. Em um primeiro momento, foram levantados os trabalhos sobre o tema em *journals* importantes da área de ensino superior tais como *The Review of Higher Education*, *Journal of Higher Education*, *Higher Education in Europe*, *Higher Education Management and Policy*, *Quality in Higher Education*, *Education Policy Analysis Archives* e outros. A partir desses trabalhos, novas referências foram buscadas em periódicos de diversas outras áreas, tais como *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *Chinese Science Bulletin*, *Journal of Product & Brand Management* e outros.

A pesquisa também se debruçou sobre livros que tratam de ensino superior e de assuntos correlatos publicados por autores encontrados nos *journals* mencionados anteriormente ou nas referências bibliográficas dos trabalhos encontrados nos artigos

científicos destes periódicos, como Bastedo (2012a), Dehon *et al.*, (2009), King (2009) e March (1994). Também foram consultadas obras que tratam de contextualizar o ensino superior como o conhecemos hoje, tais como Newman (1852), ou que abordam a temática da vida universitária literária e jornalisticamente como Mathews (1997).

A pesquisa se baseia ainda em trabalhos publicados pelos coordenadores e/ou principais autores de importantes rankings universitários nacionais e globais. Esses trabalhos foram buscados em periódicos científicos, em publicações institucionais e até mesmo em blogs conduzidos por seus autores (como Baty 2012a e 2012b e Morse, 2012). Notícias jornalísticas de veículos relevantes sobre rankings universitários e sobre aspectos importantes do ensino superior, publicados em jornais diários e em revistas semanais do Brasil e de outros países, também são fontes primárias desta pesquisa¹⁹.

Parte deste trabalho tem base em dados atuais sobre o ensino superior. No Brasil, esses dados foram obtidos principalmente do Censo do Ensino Superior de 2013 (Inep, 2013). Internacionalmente, os dados relacionados ao ensino superior provêm principalmente de trabalhos da OCDE publicados em periódicos, livros e *working papers* como *Education Indicators in Focus*, *Education at a Glance* e *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*.

Como mencionado anteriormente, aproximadamente 25% das referências bibliográficas desta pesquisa são compostas por literatura publicada a partir de 2010, ou seja, ano de início deste doutoramento. Isso se deve tanto a uma preocupação desta pesquisa em priorizar a literatura mais recente e atual, quanto pelo fato de que a maioria dos trabalhos especificamente sobre rankings universitários ter sido publicada nos últimos anos. A absoluta maioria da literatura consultada é em inglês, língua oficial da maioria dos autores que analisam rankings universitários e de boa parte dos periódicos científicos consultados neste trabalho.

Para aprofundar especificamente o debate sobre a escolha de indicadores capazes de mensurar a atividade universitária foi consultada uma literatura sobre ética e moral, sendo mencionados neste trabalho os filósofos Timmons (2006 e 2002) e Rawls (1999), considerados alguns dos principais nomes na área.

Como mencionado anteriormente, parte importante desta pesquisa e do levantamento bibliográfico foi realizado na Universidade de Michigan, nos Estados

¹⁹ Algumas das notícias jornalísticas sobre rankings universitários são de minha própria autoria, publicadas na *Folha de S.Paulo* (ver Righetti, 2016, 2015, 2014a, 2014b, 2012a, 2012b, 2011a, 2011b, 2011c e 2010).

Unidos, de agosto de 2012 a abril de 2013, em virtude de uma bolsa concedida pelo *Knight-Wallace Fellowship* para jornalistas em meio de carreira (*mid-career*) que estejam conduzindo estudos em áreas específicas. A pesquisa na Universidade de Michigan, sobre rankings universitários, foi orientada pelo professor Michael Bastedo, diretor do Centro de Estudos de Ensino Superior e Médio da universidade e um dos principais especialistas da atualidade em impactos de rankings universitários (ver Bastedo, 2012a, 2012b, 2009, Bastedo e Bowman, 2011 e Bowman e Bastedo, 2009)²⁰. A temporada nos Estados Unidos permitiu uma espécie de reconfiguração do trabalho que estava começando a ser concebido, com novas perguntas, nova literatura e novas discussões. Foi nos Estados Unidos que levantei boa parte da literatura de *papers* mencionada neste trabalho, incluindo o documento original das primeiras avaliações de ensino superior dos Estados Unidos em Cartter (1966) e Roose e Andersen (1970)²¹.

Dado o caráter de movimentação recente do assunto, uma das preocupações deste trabalho, que também faz parte desta metodologia, foi acompanhar encontros importantes sobre ensino superior e rankings universitários. Durante esta pesquisa, pelo menos quatro conferências foram acompanhadas e contribuíram para este trabalho. Foram dois encontros do IREG - *International Observatory on Academic Ranking and Excellence*, um braço de especialistas em rankings da Unesco: “Fórum IREG Fórum: Rankings Universitários Nacionais em Ascensão” (Bratislava, República Tcheca, 2011) e “Fórum IREG Fórum: metodologias sob escrutínio” (Varsóvia, Polônia, 2013). Outro evento importante acompanhado durante este trabalho foi o “5º Fórum Internacional de Universidades” (Rhodes, Grécia, 2012), que abordou sobretudo o impacto da crise econômica mundial no ensino superior. Vale destacar ainda a “1ª Escola Zeferino Vaz de Educação Superior” (Unicamp, Campinas, 2012), que congregou especialistas em ensino superior e em rankings de universidades do Brasil e do mundo.

²⁰ Durante a temporada de estudos na Universidade de Michigan, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Gestão de ensino superior”, ministrada pelo próprio professor Michael Bastedo no programa de doutorado do Centro de Estudos de Ensino Superior e Médio, que também contribuiu significativamente para compreensão da literatura sobre rankings universitários, avaliação de ensino superior, internacionalização e outros aspectos importantes da universidade contemporânea.

²¹ Vale mencionar que durante a temporada de estudos nos Estados Unidos, tive a oportunidade de visitar em Georgetown, Washington D.C, a redação do *U.S. News*, responsável pelo primeiro ranking universitário feito por um grupo de mídia em 1983. Lá, conversei informalmente com o jornalista Robert Morse, idealizador deste ranking, com o qual mantenho contato até os dias de hoje (sobre ele, ver Morse, 2012). Esse contato, no entanto, não configura parte da metodologia formal deste trabalho, apesar de ter contribuído para a compreensão do fenômeno dos rankings universitários e da sua execução.

Tais encontros reuniram importantes especialistas sobre ensino superior e sobre rankings universitários da atualidade, muitos deles mencionados na literatura deste trabalho (como Pedrosa, 2012, Balbachevsky, 2011 e Altbach, 2006), além de responsáveis por rankings universitários nacionais (Morse, 2012 e Georgieva, 2010) e por rankings universitários globais (Baty, 2010).

b. Análise dos indicadores de diferentes rankings universitários

Como parte deste estudo foram selecionados dois rankings universitários globais, que avaliam e comparam um conjunto de universidades de todo o mundo (em geral, as melhores de cada país), e um ranking universitário nacional, que, por sua vez, analisa e compara as universidades de um mesmo país. Os rankings globais trabalhados nesta tese são o ARWU (feito na China) e THE (feito no Reino Unido), considerados pela literatura científica consultada as principais listagens de universidades da atualidade. Já o ranking universitário nacional analisado neste trabalho é o *U.S. News & World Report* (EUA), primeira listagem de universidades elaborada por um grupo de mídia, em 1983.

O ranking global chinês ARWU é a primeira listagem global de universidades com uma metodologia científica, publicado anualmente desde 2003. A listagem é feita por especialistas da Universidade de Shanghai e, justamente por isso, é apelidada de “Ranking de Shanghai”. O ranking tem base exclusivamente em dados bibliométricos e, justamente por ter critérios bem definidos e objetivos, o ARWU é visto por alguns autores como o principal ranking global da atualidade e também como aquele que tem mais “transparência” e “credibilidade” (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012 e Vincke, 2009).

O principal concorrente do ARWU em rankings globais é o THE, listagem britânica elaborada desde 2004 pelo jornal semanal britânico *Times*. O grande diferencial do THE em relação à listagem chinesa ARWU é que os britânicos incluíram na análise critérios qualitativos. Hoje, 18% da nota que cada universidade recebe no THE integra o indicador de “reputação acadêmica”, levantado em questionário *online* em vários idiomas que, em 2015, foi baseado em um *survey* feito com 10.507 acadêmicos de 142 países –em um total 9.794 respostas válidas (sobre isso, ver THE, 2015).

O ranking universitário nacional analisado neste trabalho é o *U.S.News&World Report* (Estados Unidos), primeira listagem de universidades elaborada por um grupo de mídia, em 1983. Justamente por ser a primeira listagem universitária existente, que deu base a muitas outras listagens nacionais e globais que a seguiram, e por se debruçar sobre as universidades de um país que tem o ensino superior mais consolidado do mundo, essa listagem é recorrentemente abordada pela literatura científica (Thacher, 2012; Sanoff, 2007; Sauder e Lancaster, 2006; Meredith, 2004; Dishev, 2001 e Monks e Ehrenber, 1999).

Todas as metodologias analisadas neste trabalho correspondem às listagens lançadas no ano de 2015. Essa informação é importante porque as metodologias dos rankings nacionais e globais costumam mudar praticamente a cada ano, passando por pequenos ajustes ou completas reconfigurações. O ranking global THE, por exemplo, publicado desde 2004, tem ajustado sua metodologia a cada ano e passou por uma modificação completa em 2010, quando separou-se da consultoria QS, que passou a fazer sua listagem própria, intitulada *Top universities* (“universidades top”, em tradução minha). De acordo com o seu coordenador, Phil Baty, em entrevista à imprensa em 2012, a edição do THE daquele ano foi a única que não teve alterações metodológicas importantes desde que a avaliação fora criada (sobre isso, ver Righetti, 2012a).

Esse tipo de trabalho, que compara metodologias de rankings para identificar diferenças e semelhanças, foi encontrado na literatura científica consultada especificamente no caso das listagens globais em Buela-Casal *et al.* (2007). Há ainda trabalhos que comparam pontos específicos analisados em diferentes rankings como Chen e Yeager (2011), Trigwell (2011) e Arum *et al.* (2007).

Os rankings universitários analisados neste trabalho seguem um conjunto de critérios baseados em Buela-Casal *et al.* (2007:352), a seguir descritos:

- i) 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 (Webster, 1986:5);
- ii) Têm metodologia definida, com indicadores claros e com a apresentação da pontuação final de cada universidade;
- iii) São publicados em inglês, com informações abertas e acessíveis pela internet²²;

²² Muitos rankings universitários nacionais são publicados em língua nativa e, por isso, foram inacessíveis neste trabalho. É o caso do ranking *Wo Shulian*, da China, feito desde 1987, e de boa parte das listagens dos países do leste europeu, como Rússia e Polônia.

- iv) São listagens globais (analisam universidades de todo o mundo) ou nacionais (classificam universidades apenas de um mesmo país);
- v) Foram citadas e/ou analisadas pela literatura científica consultada;
- vi) Têm periodicidade anual, com uma listagem publicada no ano de 2015.

Vale destacar ainda que a análise dos rankings universitários globais e nacionais segue as seguintes etapas, com base na proposta de Buena-Casal *et al.* (2007), em trabalho de comparação de metodologias de rankings:

- i) Descrição detalhada da metodologia de cada ranking (no ano de 2015), incluindo indicadores e sub-indicadores;
- ii) Descrição do grupo responsável pela metodologia e histórico da publicação da listagem;
- iii) Comparação dos indicadores utilizados e de seus respectivos pesos;
- iv) Análise dos resultados encontrados.

c. Estudo de caso

Para avaliar o impacto dos rankings universitários descrito na literatura, o presente trabalho realiza um estudo de caso da movimentação da gestão de uma determinada universidade em função da publicação de diferentes listagens classificatórias de instituições de ensino superior. A ideia foi mergulhar especificamente em uma universidade e observar analiticamente seus passos diante de diferentes rankings universitários.

A universidade escolhida para o estudo de caso é a maior universidade do país em termos de quantidade de alunos, a USP, também considerada a instituição de ensino superior mais influente da atualidade no Brasil. A USP passou a integrar a lista das 200 melhores universidades do mundo na classificação do THE –*Times Higher Education*, em 2011, fato amplamente divulgado pela imprensa nacional. É, hoje, a única universidade latino-americana a figurar entre as 300 melhores universidades do mundo no THE 2015. Desde então, a universidade passou a se movimentar em função dos resultados de diferentes rankings, inclusive definindo políticas internas de implementação de recursos de acordo com os resultados das listagens.

O estudo foi feito com base em material institucional da universidade, em pesquisa realizada na imprensa nacional brasileira sobre a movimentação da USP diante dos resultados de diferentes rankings de universidades e em entrevista com o reitor da universidade, Marco Antonio Zago, disponível na íntegra nos **Anexo** deste trabalho. Tal estudo de caso teve base em literatura de pesquisa qualitativa em ciências sociais, tais como Stake (1995) e Eisenhardt (1989).

7. Estrutura do trabalho

Os resultados desta pesquisa de doutorado estão estruturados em cinco capítulos, além da **Apresentação**, desta **Introdução** e das **Considerações finais**, descritos no **Quadro 1.**, a seguir:

Quadro 1. Distribuição dos resultados desta pesquisa em diferentes capítulos

Capítulo	Conteúdo
1º	Mergulha no universo do ensino universitário, partindo das origens da universidade nos moldes como conhecemos hoje, com o casamento das atividades de ensino e de pesquisa, em um conceito desenvolvido no século 19. O capítulo trata da representação da universidade na sociedade atual e dos impactos do ensino superior do ponto de vista, por exemplo, da empregabilidade e da expectativa de vida. Faz, ainda, um recorte específico no desenvolvimento do ensino superior brasileiro.
2º	Dá conta da origem dos rankings universitários globais e nacionais nos moldes de hoje em dia. Traz uma análise da cultura de avaliação e de listagens, faz um recorte específico nos Estados Unidos –país que desenvolveu as primeiras listagens de universidades– e expande o olhar para a disseminação dos rankings universitários em outros países do globo, até chegar ao Brasil.
3º	Traz uma descrição, análise da metodologia e comparação dos resultados de três rankings universitários importantes na atualidade: os rankings globais ARWU (feito na China, desde 2003) e THE (feito no Reino Unido, desde 2004), considerados pela literatura científica consultada as principais listagens de universidades da atualidade, e o ranking nacional <i>U.S. News & World Report</i> (feito nos EUA, desde 1983), primeiro ranking sistemático de universidades conhecido.
4º	Debruça nas limitações e nos impactos de diferentes rankings universitários descritos na literatura científica consultada, do ponto de vista da decisão dos estudantes na escolha da universidade, da gestão das próprias instituições de ensino superior e das políticas públicas para o ensino superior.
5º	Traz um estudo de caso dos resultados da USP, principal universidade brasileira, em diferentes rankings universitários –latino-americanos, dos BRICs e globais–, e analisa os impactos dessas listagens do ponto de vista da veiculação de informações da sua gestão.

Fonte: elaboração própria

A proposta é que os capítulos apresentados neste trabalho possam ser adaptados e encaminhados para publicação em periódicos globais relacionados a debates sobre gestão de ensino superior, tais como *Higher Education Management and Policy*, *The Review of Higher Education*, *Journal of Higher Education*, *Quality in Higher Education*, *Education Policy Analysis Archives* ou mesmo os nacionais *Educar em Revista*, *Educação & Pesquisa* e *Educação & Sociedade*.

Esses *journals* têm revelado um interesse crescente no tema rankings universitários e em assuntos correlatos. O primeiro periódico aqui mencionado, *Higher Education Management and Policy*, da OCDE, por exemplo, teve, de 2010 a 2012, uma

média de um *paper* a cada edição analisando a temática dos rankings universitários (são três edições por ano com aproximadamente cinco *papers* cada). Isso significa que 20% do conteúdo do periódico mencionado no período aborda, de alguma maneira, a temática dos rankings universitários –o que demonstra uma preocupação crescente do periódico com o tema e, obviamente, da própria OCDE.

Por fim, mas não menos importante, vale dizer que o texto desta tese é construído com base em elementos trazidos da linguagem jornalística, como, por exemplo, a preferência pela menção do vínculo institucional e da área de interesse de boa parte das fontes mencionadas neste trabalho. Há também, neste texto, uma preocupação com a sua fluidez e com sua atratividade para o leitor, partindo do princípio de que ele, o leitor, pode eventualmente não ser um cientista ou um especialista em ensino superior e, menos ainda, na temática específica de rankings universitários. A proposta é que esse trabalho atinja o maior número de pessoas possível. Por fim, todas as traduções de citações usadas nesta tese retiradas de obras em inglês e em espanhol são de minha autoria.

Capítulo 1

“Apesar de sua natureza controversa, os rankings universitários estão aqui para ficar e respondem uma demanda por transparência no ensino superior em um sistema cada vez mais competitivo”
Berghoff e Federkeil (2009:62, tradução minha)

CAPÍTULO 1. A UNIVERSIDADE

O presente capítulo mergulha no universo do ensino universitário, partindo das origens da universidade nos moldes como conhecemos hoje, com o casamento das atividades de ensino e de pesquisa, em um conceito desenvolvido no século 19. O capítulo trata da representação da universidade na sociedade atual e dos impactos do ensino superior do ponto de vista, por exemplo, da empregabilidade e da expectativa de vida. Faz, ainda, um recorte específico no desenvolvimento do ensino superior brasileiro.

1. Introdução

Rankings universitários avaliam e classificam, de diferentes maneiras, universidades. Antes de esta tese se debruçar sobre avaliação de ensino superior e, mais especificamente, sobre 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 nações²³. 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 de um; ou melhor, para provocar a transição de uma para a outra. Ainda assim, o fator principal permanece 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, enquanto as ofertas escolares com e só ensina acabado e acordados pedaços de conhecimento. A relação entre professor e alunos, por conseguinte, tornar-se bastante diferente do

²³ A Universidade de Berlim, hoje sob o nome Universidade Humboldt de Berlim, está classificada na posição 49ª do mundo no ranking THE de 2015. Sobre isso, ver <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/> (acesso em 25 de julho de 2016).

que era antes. O antigo não existe para o último, 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:xxxvii), 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:xxxvii). 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 aceita²⁴.

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 economista 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). Como vemos no **Quadro 2.**, sobre as atribuições da universidade “humboldtiana”, abaixo, a universidade deve fazer pesquisa e também se ocupar com a formação em pelo menos três diferentes níveis: i) educação para a pesquisa, ii) educação para a cidadania e iii) educação para a formação profissional. Trocando em miúdos, a própria universidade que faz pesquisa

²⁴ Newman dá nome a pelo menos duas universidades: Universidade Newman – *College* Católico de Kansas (EUA) e Universidade Newman, em Birmingham (Reino Unido). A título de curiosidade, nenhuma delas aparece no ranking de universidades THE de 2015.

também tem a responsabilidade de formar os pesquisadores e docentes que nela trabalharão no futuro. Abaixo:

Quadro 2. Atribuições da universidade “humboldtiana”

Atividade	Definição
Pesquisa	Fazer pesquisa científica em diversas áreas para resolver problemas e questões da sociedade contemporânea
Formação	Formar futuros pesquisadores e docentes para que as atividades de ciência tenham continuidade
Cidadania	Formar estudantes de graduação como cidadãos
Mercado	Realizar formação profissional para atender às necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho

Fonte: Parsons e Platt (1973), elaboração própria.

A criação de universidades como instituições de ensino no Ocidente, no entanto, é bastante anterior às definições de Humboldt (1810) e de Newman (1852). Diz a literatura que a primeira instituição de ensino superior instalada no mundo ocidental é a Universidade de Bolonha²⁵, 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, 2015:26)

²⁵ A Universidade de Bolonha, na Itália, está classificada na posição 201º-250º no ranking de universidades THE de 2015. Sobre isso, ver <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/> (acesso em 25 de julho de 2016).

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 Edimburgo²⁶, Escócia, que se debruça sobre a temática dos estudos universitários e do seu significado há alguns anos (ver Boulton e Lucas, 2011:2509). 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 (OECD, 2012d:22) e eleva a expectativa de vida em uma média de oito anos (OECD, 2013), como visto na **Introdução** desta tese. 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 medicamentos²⁷.

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 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

²⁶ A Universidade de Edimburgo figura em 24ª posição no THE de 2015.

²⁷ Vale notar que o interesse e a compreensão de temas ligados à alimentação e a medicamentos, por exemplo, está diretamente ligada a níveis de educação científica do indivíduo (sobre isso, ver Vogt *et al.*, 2010).

seja, de mudar de casta)²⁸. 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 na literatura. 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 universitários²⁹. O autor destaca algo que chama de “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, de acordo com a literatura, 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,

²⁸ O cenário do impacto do ensino superior na vida dos indianos é bastante tratado no filme indiano *3 idiots* (“Três idiotas”, 2009, de Rajkumar Hirani). O longa aborda a vida de três estudantes de engenharia de um instituto de tecnologia do país. Um deles, de origem pobre, sabe que só será respeitado se conseguir seu diploma de engenheiro. O outro declara que, formado, terá mais chances de se casar com uma mulher bonita.

²⁹ 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. Essa movimentação do ACE será abordada no próximo capítulo deste trabalho.

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, 1997:19)

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 farra”. 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, 1997:84). 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, considerando a formação histórica do seu ensino superior, a maneira como ele é financiado e como se conecta à sociedade. Como escrevem Dehon, Jacobs e Vermandele (2009:3), em um trabalho sobre os desafios atuais e futuros dos rankings de universidades, 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 globalmente³⁰.

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, 2007:187, 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 no próximo item deste capítulo.

2. 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 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.

³⁰ Justamente por causa das diferenças regionais na definição do que se entende por “universidade”, comparar universidades em uma mesma listagem em rankings universitários globais, portanto, pode não fazer muito sentido, de acordo com Dehon, Jacobs e Vermandele (2009:3), o que será visto adiante neste trabalho.

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 gestão³¹. Isso significa —em um contexto pós-ditadura militar³², 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.

³¹ Interessante notar que 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. Sobre a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm (acesso em 25 de julho de 2016).

A definição do papel da universidade brasileira está também posta na 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 nacional³³. 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 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 doutores³⁴. 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 inovação³⁵. Subentende-se que as universidades fazem parte do sistema de inovação do país e que devem desenvolver pesquisas com empresas³⁶.

³² A ditadura militar no Brasil durou aproximadamente duas décadas, de 1964 a 1985.

³³ 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, quando o país contabilizava 7.305.977 alunos matriculados no ensino superior, de acordo com dados do Censo de Ensino Superior do Inep-MEC.

³⁴ 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.

³⁵ 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.

³⁶ 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” seja sinônimo de inovação, já que pela concepção de Schumpeter (1912) a inovação é a introdução de uma ideia no

Voltando ao Brasil, a distribuição das atividades de ensino e pesquisa –no conceito humboldtiano de universidade— também é determinada 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).

Ainda de acordo com a LDB, a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o

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.

desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (artigo 43 da LDB de 1996, com trechos incluídos pela lei nº 13.174, de 2015, grifos meus)

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, 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 brasileira 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 brasileiro, no entanto, foram criados muito depois da Constituição Brasileira 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 2004³⁷. 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

³⁷ Sobre a lei 10.861 de 2004 que institui o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e dá outras providências, ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm (acesso em 25 de julho de 2016).

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) 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 a seguir³⁸:

“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)³⁹

Vale notar que durante a institucionalização do marco legal sobre ensino superior brasileiro, tais como a instituição da LDB, em 1996, e do Sinaes, em 2004, o número de matriculados em instituições terciárias do Brasil sofreu uma expansão significativa. De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2013, a graduação no Brasil atingiu o total de 7.305.977 matriculados (em 2013). O número de estudantes vem aumentando nos últimos anos –o que pode ser observado na **Tabela 1.**, que traz os matriculados no ensino superior do país, a seguir:

³⁸ De acordo com material institucional do Inep-MEC, participam do Enade alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica. Já as avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo Inep são caracterizadas pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

³⁹ O material institucional do Inep-MEC está disponível no site: <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino> (acesso em 25 de julho de 2016).

Tabela 1. Número de matrículas no ensino superior do Brasil (2003-2013)

Ano	Matrículas
2003	3.887.022
2004	4.163.733
2005	4.453.156
2006	4.676.646
2007	4.880.381
2008	5.808.017
2009	5.954.021
2010	6.379.299
2011	6.739.689
2012	7.037.688
2013	7.305.977

Fonte: Inep/MEC

Vemos, pela **Tabela 1.**, acima, que o número de matriculados no ensino superior brasileiro quase dobrou de 2003 a 2013, passando de 3.887.022 matriculados (em 2003) para 7.305.977 (em 2013). Vale destacar, porém, que a taxa de crescimento do número de matrículas tem diminuído de ritmo lentamente. É possível observar na **Tabela 1.** que, de 2010 para 2011, houve um crescimento de 5,6% nas matrículas. De 2011 para 2012, o crescimento cai para 4,4% e, no ano seguinte, de 2012 para 2013, o aumento vai para 3,8%. Isso significa que o crescimento do ensino superior no Brasil sofre uma desaceleração lenta, mas, importante, mantém-se o aumento do número de matrículas.

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, 2010:4)⁴⁰

Como mencionado anteriormente, na **Introdução** deste trabalho, o Brasil conta com 2.391 IES (instituições de ensino superior), das quais 8% são universidades e as demais são faculdades e centros universitários (instituições de ensino que têm a missão de ensino, mas não fazem pesquisa científica). Apesar de representarem um pequeno percentual das instituições de ensino superior, as universidades concentram 53% das matrículas dos estudantes de escolas terciárias brasileiras. Embora 84% das IES brasileiras sejam faculdades, essas instituições concentram apenas 29% do total de matrículas no país. Ou seja: a grande concentração de nossos alunos –mais da metade deles, de acordo com o Censo,– está justamente nas universidades, que são instituições que fazem ensino, pesquisa e extensão. São instituições humboldtianas.

Há, no ensino superior brasileiro, ainda de acordo com o Censo, uma predominância da categoria privada, que em 2013 representou 87,4% do total das instituições de ensino superior. O restante, 12,6%, refere-se às instituições públicas.

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 2015, do jornal *Folha de S.Paulo*, um dos sistemas de avaliação do ensino superior do país por meio de um ranking feito por um grupo de mídia, as melhores universidades brasileiras datam do século 20, o que pode ser observado no **Quadro 3.**, a seguir, sobre o ano de fundação das dez melhores universidades do país no RUF 2015⁴¹:

⁴⁰ De acordo com a definição do Inep-MEC, o “crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos vem desenvolvendo uma busca do mercado por mão de obra mais especializada”, o que resulta em aumento de demanda e, conseqüentemente, de oferta de vagas. Vale lembrar que a análise aborda o período anterior à crise econômica, política e social que se instalou no Brasil. O Censo da Educação Superior, mais recente, de 2015, mostra queda de 7% no número de matrículas entre 2014 e 2015. A retração tem relação direta com a crise econômica e com a redução da oferta do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), que atingiu milhares de alunos de instituições privadas de ensino.

⁴¹ Sobre o RUF – Ranking Universitário Folha, ver **Apêndice** deste trabalho.

Quadro 3. Ano de fundação das melhores universidades do país no RUF 2015⁴²

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

Fonte: RUF – Ranking Universitário Folha de 2015

Vemos, no **Quadro 3.**, anterior, que a universidade mais antiga no país, dentre as *topten* brasileiras, a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), 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. Uma das instituições da lista, a Unesp, instituída em 1976, tem menos de 50 anos, se considerarmos a data de finalização desta tese (2016).

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 4**, a seguir, sobre o ano de fundação da melhor universidade de diferentes países desenvolvidos e do Brasil, de acordo com o THE de 2015:

⁴² Para fazer a análise sobre o ano de fundação das “melhores universidades do país” optou-se pela listagem do RUF –Ranking Universitário Folha, que traz a única classificação periódica de universidades com metodologia específica feita por um grupo de mídia desde 2012.

Quadro 4. Ano de fundação da melhor universidade dos países no *top50* do THE de 2015 e da melhor universidade do Brasil

País	Universidade	Ano de fundação	Posição no THE 2015
Estados Unidos	Caltech	1891	1°
Reino Unido	Universidade de Oxford	1096	2°
Suíça	ETH	1855	10°
Canadá	Universidade de Toronto	1827	19°
Cingapura	NUS – Universidade Nacional de Cingapura	1905	26°
Suécia	Instituto <i>Karolinska</i>	1861	28°
Alemanha	LMU Munique	1472	29°
Austrália	Universidade de Melbourne	1853	33°
Bélgica	Universidade Católica <i>Leuven</i>	1425	35°
China	Universidade de Pequim	1898	42°
Japão	Universidade de Tóquio	1877	43°
Hong Kong	Universidade de Hong Kong	1910	44°
Holanda	Universidade <i>Wageningen</i>	1876	47°
Brasil	USP	1934	251°-300°

Fonte: THE – Times Higher Education de 2015, negrito meu

Vemos, no **Quadro 4.**, acima, que a única universidade instituída no século 20 entre as 50 melhores do mundo no ranking global THE de 2015 é a Universidade de Hong Kong, criada em 1910. 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 instituição inglesa está em 2° lugar na listagem, enquanto a brasileira está no grupo 251°-300° no ranking universitário THE de 2015. 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, a saber, 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 a presente tese apresenta como a ideia de uma “nova universidade”, conceito que será tratado a seguir.

3. 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, na **Introdução** deste trabalho, 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 (OECD, 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 (OECD, 2012e:24), número 40% maior do que o encontrado em 2007, quando havia 2,5 milhões estrangeiros em países da OCDE (Vicent-Lacrin, 2009:66). 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, 2009:207). 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, 2009:207).

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, o que será visto no **Capítulo 3** deste trabalho, adiante.

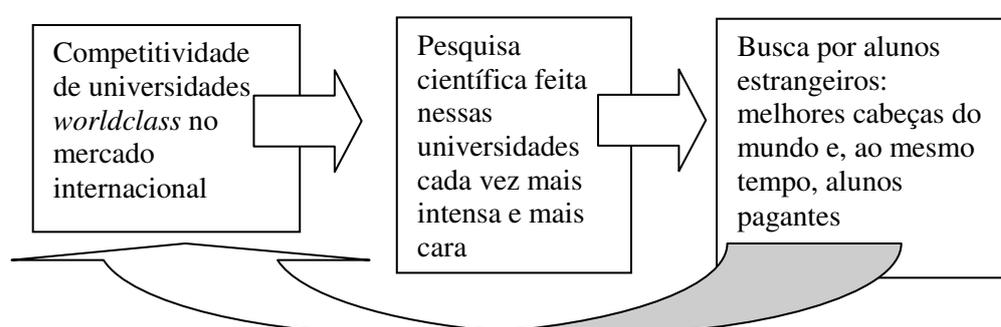
Vale ressaltar que as “novas universidades” estão cada vez mais influenciando os sistemas de ensino superior de todo o mundo. Em países como a China, as políticas para a instituição de universidades *worldclass* estão mais fortes –o país já tem duas instituições com bons indicadores de internacionalização e com pesquisa altamente intensiva, que estão entre as 50 melhores do mundo: a Universidade de Pequim (42º lugar) e a Universidade de Tsinghua (57º lugar), de acordo com o ranking universitário internacional THE (*Times Higher Education*) de 2015⁴³.

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 Krotzsch, Camou e Prati (2007:9), em um trabalho sobre sistemas de avaliação de ensino superior na América Latina. Se antes

⁴³ A relação completa de universidades classificadas no THE (*Times Higher Education*) pode ser acessada em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking> (acesso em 10 de abril de 2016).

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. Esse processo pode ser caracterizado pela **Figura 1.**, a seguir, que representa um sistema que se retroalimenta começando pela competitividade entre instituições, passando pela pesquisa científica altamente intensa e desembocando na busca pelos melhores alunos, pesquisadores e docentes internacionalmente:

Figura 1. Dinâmica internacional das “novas universidades”



Fonte: elaboração própria

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.* 2007:105)

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 na **Tabela 2.**, que traz a quantidade de alunos estrangeiros nos Estados Unidos vindos dos dez países que mais enviam seus alunos para aquele país, a seguir:

Tabela 2. Onze países com mais alunos estrangeiros nos EUA (2013)⁴⁴

País de origem	Quantidade 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, na **Tabela 2**, anterior, 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, os autores consultados nesta tese também falam de *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, 2009:209). Ainda de acordo com King (2009), as atividades de pesquisa nas instituições de ensino

⁴⁴ Optou-se por apresentar a relação dos onze países com mais estudantes nos Estados Unidos para que os números do Brasil fossem contemplados. O Brasil é o 11º país no mundo que mais enviou estudantes aos

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, 2009:207, 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 moletons 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).

A literatura consultada neste trabalho aponta que 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 agora⁴⁵ em todos os cantos têm celulares e fones de ouvido, computador com impressoras a laser, pílulas anti-surtos e complexos sistemas de som” (Mathews, 1997:66)

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, 1997:49). 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, 1997:49).

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, 1966:56, tradução minha)

⁴⁵ Ao usar o termo “agora”, Mathews se refere a dormitórios estudantis do final da década de 1990. Hoje, talvez, o destaque que a autora dá a elementos como “impressoras a laser” poderia ser substituído por dispositivos quase obrigatórios em universidades de elite *worldwide*, como *tablets* e *smartphones*.

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.

4. Considerações finais do capítulo

Como visto neste capítulo, a universidade como conhecemos hoje, que casa ensino (formação de pessoas) e pesquisa científica (produção de conhecimento), tem origem no século 19 com a publicação de um texto de Wilhmen von Humboldt em 1810. Hoje, as universidades assumem um compromisso com a solução de problemas e de desafios da atualidade. O ingresso na universidade é visto, na sociedade moderna, como uma ponte para uma vida ligada a valores positivos como sucesso, dinheiro e felicidade.

A proposta das atividades que envolvem uma instituição de ensino superior, apesar de global, também pode ser de certa maneira regionalizada. Isso significa que o que um país entende como missão de uma universidade pode ser muito diferente do que outra nação compreende como tal. Em parte dos países latino-americanos, por exemplo, como no Brasil, as atividades de ensino e de pesquisa nas universidades caminham ao lado dos trabalhos de extensão universitária, que são voltados diretamente para a sociedade.

No cenário brasileiro, a definição do que é uma universidade e de quais são suas atividades passam, como visto neste capítulo, pelos governos e pelas legislações. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 define que as universidades são autônomas do ponto de vista didático, administrativo e de gestão, e que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis.

Vale notar que durante a institucionalização do mercado legal sobre ensino superior brasileiro, tais como a instituição da LDB, em 1996, e do sistema de avaliação do ensino superior, também por legislação, em 2004, o número de matriculados no ensino superior brasileiro quase dobrou, passando de 3.887.022 matriculados (em 2003) para 7.305.977 (em 2013). O ensino superior brasileiro é crescente e, a saber, bastante recente: como visto neste trabalho, 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. Ainda estamos engatinhando nas nossas instituições de ensino superior.

A universidade segue em constante transformação. O que define uma universidade –ou, a saber, 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 transformações ficaram mais importantes nas últimas décadas: a pesquisa científica tem se tornado mais intensa e cara, ao passo que a competição por alunos, docentes e recursos está cada vez mais global.

Com todas essas transformações na universidade, a busca por sistemas de informações sobre essas instituições e as avaliações de ensino superior têm se tornado cada vez mais comuns. 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, como escrevem Krottsch, Camou e Prati (2007:18). Isso será visto no próximo capítulo deste trabalho.

Capítulo 2

“Normalizações são capazes de disfarçar o 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)

CAPÍTULO 2. RANKINGS UNIVERSITÁRIOS: ORIGEM DAS LISTAGENS

O presente capítulo dá conta da origem dos rankings universitários globais e nacionais nos moldes de hoje em dia. Traz uma análise da cultura de avaliação e de listagens, faz um recorte específico nos Estados Unidos –país que desenvolveu as primeiras listagens de universidades– e expande o olhar para a disseminação dos rankings universitários em outros países do globo, até chegar ao Brasil.

1. Introdução

A literatura científica visitada neste trabalho, como mencionado anteriormente, na **Introdução** desta tese, estima que existam aproximadamente 50 rankings universitários nacionais, que avaliam as instituições de um mesmo país, e cerca de dez rankings universitários globais “significantes”, que se debruçam pelas universidades de todo o mundo (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012:27). São listagens com metodologia definida e periodicidade determinada. 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 país, 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 pela literatura científica 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 mídia⁴⁶. 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”⁴⁷, 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

⁴⁶ Um dos critérios que definem que um assunto deve ser pauta jornalística é a proximidade do tema com a realidade do leitor. Um ranking latino-americano de universidades obviamente terá muito mais repercussão em países da América Latina do que em países da Ásia, por exemplo. O mesmo acontece com rankings globais de universidades. Se houver universidades de um determinado país em destaque em um ranking global, ele provavelmente será mais noticiado pela imprensa do que um ranking que não traz nenhuma universidade geograficamente próxima ao leitor. Porém, vale dizer, um ranking nacional dos EUA também pode despertar interesse de países como a China, por exemplo, por causa do fenômeno de internacionalização do ensino superior.

⁴⁷ Importante destacar que Castells (1998a) fala de uma “sociedade da informação” antes mesmo do surgimento de novas formas de mídia, hoje bastante importantes, tais como o Facebook (de 2004) e o Twitter (de 2006). Essas plataformas, arrisca-se dizer, transformam a informação em “pílulas” e permitem que seus usuários postem uma incrível quantidade de informações sem nenhum tipo de aprofundamento ou de reflexão, porque são mensagens muito curtas. No caso do Twitter, por exemplo, cada mensagem deve ter até 140 caracteres (para se ter uma ideia, essa nota de rodapé tem mais do que o triplo disso).

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 produtivo⁴⁸.

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 desta tese, 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 (OECD, 2012b:18)⁴⁹. Há algumas décadas, e

⁴⁸ Vale destacar que Salmi (2009) é favorável à ideia de prestação de contas por parte das universidades, mas é bastante crítico à elaboração, especificamente, de rankings universitários.

⁴⁹ Quanto mais desenvolvido o país, maior a participação de sua população no ensino superior. Países como China e México, por exemplo, devem ter cerca de 30% da sua população jovem (de 18 a 24 anos,

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, 2009:33).

Justamente por causa do crescimento do ensino superior em todo o mundo, os autores trabalhados nesta tese 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 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, 2009:139). 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, de acordo com os autores trabalhados nesta tese, 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

idade universitária) ingressando no ensino superior nos próximos anos (OECD, 2012b). O Brasil tem,

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, 2009:163).

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, 2009:12).

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, 2010:222). 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”)⁵⁰, 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

hoje, apenas 14% em idade universitária matriculada no ensino superior.

⁵⁰ O site norte-americano “*Rate my professor*”, que traz avaliações de docentes por parte dos alunos, pode ser consultado em: <http://www.ratemyprofessors.com/> (acessado em 10 de abril de 2014).

o professor –no caso de disciplinas oferecidas por mais de um docente–, algo que não costuma acontecer no Brasil).

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, 1986:5), 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 a literatura e com os congressos científicos acompanhados durante este trabalho. Essa listagem era baseada em um *survey* com os dirigentes das grandes universidades dos Estados Unidos (McDonough *et al.*, 1998:513). 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).

De acordo com a literatura consultada, o jornal *U.S.News* 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, 2009:142). Não é à toa e nem coincidência, no entanto, que os primeiros rankings universitários tenham surgido nos Estados Unidos, o que será tratado a seguir.

2. Origem nos Estados Unidos

A competição por alunos nas universidades dos Estados Unidos movimentou 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 estudos⁵¹. 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

⁵¹ Essa realidade cultural dos EUA é abordada com profundidade pela jornalista especialista em educação Anna Mathews, em 1997, no livro *Bright college years* (“Os brilhantes anos da faculdade”, em tradução minha).

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 no **Capítulo 1** desta tese, 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, 2011:2509). Cursar 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.*, 1998:531).

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.*, 1998:515).

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, 2009:156).

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 países⁵². 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 universidades⁵³. 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)⁵⁴, uma organização 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

⁵² Dados coletados nos sites das próprias universidades mencionadas.

⁵³ Em algumas universidades estaduais dos EUA, alunos locais têm desconto nas taxas estudantis.

⁵⁴ Nos Estados Unidos, diferentemente do que acontece no Brasil, as instituições de ensino superior são credenciadas por organizações não governamentais como a ACE, que funciona desde 1918 e que, hoje, é o principal órgão de regulação das universidades norte-americanas. No Brasil, como apresentado no **Capítulo 1** desta tese, o credenciamento, a regulamentação e a avaliação das universidades cabe ao governo, no papel do MEC. Vale destacar que a prática de avaliação de ensino por organizações não governamentais norte-americanas, 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, novamente, pelo MEC.

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 titulação⁵⁵. 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^{56,57}. 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”, o que pode ser observado no **Quadro 5.**, que traz os indicadores de avaliação de Cartter (1966), a seguir:

Quadro 5. Indicadores da avaliação de ensino superior de Cartter (1966)

Diferentes áreas do conhecimento que foram avaliadas	Critérios de avaliação apontados pelos respondentes	Interesse manifestado pelo respondente para trabalhar na instituição avaliada
Humanas, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Ciências Físicas e Engenharias	i) distinta, ii) forte, iii) boa, iv) adequada, v) medíocre, vi) insuficiente ou vii) não tenho informações suficientes	i) Muito atrativa, ii) Atrativa, iii) Aceitável, iv) Não atrativa ou v) não tenho informações suficientes

Fonte: elaboração própria, com base em Cartter (1966)

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

⁵⁵ O número de entrevistados nessa pesquisa variou de 62 (em astronomia) a 218 (em química), de acordo com Cartter (1966).

⁵⁶ A restrição a seis possibilidades de resposta no *survey* da ACE (“distinta”, “forte”, “boa”, “adequada”, “medíocre” ou “insuficiente”) e a imposição de que cada resposta só poderia mencionar até cinco instituições causaram debate no meio acadêmico dos Estados Unidos. Alguns dos descontentamentos foram publicados em uma coletânea de cartas de 1973 a 1974 em Dolan (1976). Os descontentes também têm dúvidas se avaliar “departamentos” é um bom filtro para se chegar à qualidade de uma instituição.

⁵⁷ 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 gosta e classificam na média aquilo que desconhece (talvez com receio de errar colocando uma instituição desconhecida entre as muito boas ou entre as muito ruins).

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, 1966:4). Era a primeira vez que as universidades norte-americanas 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*)⁵⁸. 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,

⁵⁸ Aqui, uma informação interessante: 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 brasileira, 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

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 – ver **Quadro 6.**, que traz os indicadores da avaliação de ensino superior de Roose e Andersen (1970), a seguir. Foram avaliados 36 cursos das mesmas cinco grandes áreas do conhecimento de Cartter (1966).

Quadro 6. Indicadores da avaliação de ensino superior de Roose e Andersen (1970)

Diferentes áreas do conhecimento que foram avaliadas	Crítérios de avaliação apontados pelos respondentes	Interesse manifestado pelo respondente para trabalhar na instituição avaliada	Opinião dada pelos respondentes em relação à evolução da instituição
Humanas, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Ciências Físicas e Engenharias	i) distinta, ii) forte, iii) boa, iv) adequada, v) medíocre, vi) insuficiente ou vii) não tenho informações suficientes	i) Muito atrativa, ii) Atrativa, iii) Aceitável, iv) Não atrativa ou v) não tenho informações suficientes	i) melhor do que há cinco anos, ii) com poucas mudanças em relação há cinco anos ou iii) pior do que há cinco anos

Fonte: elaboração própria, com base em Roose e Andersen (1970)

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 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.

A título de curiosidade, uma comparação entre os cinco primeiro-colocados nos rankings elaborados por Cartter (1966) e por Roose e Andersen (1970), especificamente no indicador de qualidade das instituições, avaliadas de “distintas” a “insuficientes”, e do ranking do *U.S.News* (2015), mostra uma correlação significativa dos resultados, já que duas universidades –Harvard e Princeton– estão entre as cinco primeiras nas três diferentes listagens. Isso pode ser observado a seguir, no **Quadro 7.**, que compara os resultados dos rankings Cartter (1966), Roose e Andersen (1970) e *U.S.News* (2015).

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.

Quadro 7. Rankings Cartter (1966), Roose e Andersen (1970) e U.S.News (2015)⁵⁹

Posição no ranking	Carter (1966)	Roose e Andersen (1970)	U.S.News (2015)
1º	Harvard	Harvard	Princeton
2º	Califórnia em Berkeley	Califórnia em Berkeley	Harvard
3º	Princeton	Princeton	Yale
4º	Bryn Mawr ⁶⁰	Stanford	Columbia, Stanford e Chicago (empatadas)
5º	Yale	Michigan	MIT

Fonte: elaboração própria

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). De acordo com a literatura, 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, 1976:26). 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).

⁵⁹ Como os rankings de Cartter (1966) e de Roose e Andersen (1970) trazem diferentes listagens em 36 cursos das mesmas cinco grandes áreas do conhecimento, este trabalho escolheu usar o ranking no curso “clássico”, da grande área de “humanidades”, que é o primeiro que aparece em Cartter (1966), para estabelecer a comparação do **Quadro 7**. Já em relação ao *U.S.News*, o ranking de universidades compila diferentes indicadores em várias áreas do conhecimento. Os resultados deste ranking podem ser encontrados em <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities/data> (acesso em 26 de julho de 2016).

⁶⁰ Bryn Mawr é uma universidade focada em humanidades para mulheres localizada na Pensilvânia, nos Estados Unidos. Mais informações em <https://www.brynmawr.edu/about> (acesso em 26 de julho de 2016).

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:xv). 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, 2009:150). 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 Negócios⁶¹. Para King (2009), as avaliações no setor de negócios refletem tanto um aumento da

⁶¹ Informações no site do *Financial Times*: <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/> (acesso em 10 de abril de 2014).

demanda, quanto uma necessidade dos próprios veículos que cobrem negócios a ter uma ideia de quais são as melhores escolas (King, 2009:51).

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 credenciadas⁶². 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: 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 especializadas⁶³. 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.

⁶² 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.

Essa movimentação na década de 1970 acerca de classificação e de avaliação das universidades gerou desafios 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 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, 1976:25). 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 projeto⁶⁴. (...) 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:xvi, 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, 1976:2). 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.

⁶³ A Classificação Carnegie tem sido periodicamente atualizada, acompanhando as reconfigurações do próprio ensino superior, tendo observado novas publicações em 1976, 1987, 1994, 2000, 2005 e 2010 (Zhao, 2011).

⁶⁴ Quando Dolan (1976) escreve em seu livro primeira pessoa do plural, ele está se referindo, sobretudo, a ele próprio e ao Willian Arrowsmith, que fez o prefácio de sua obra em 1976.

3. 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, de acordo com a literatura acessada 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 Shanghai”, publicado anualmente desde 2003 pela Universidade de Shanghai, o que será visto, em detalhes, no próximo capítulo deste trabalho.

O interesse da China por rankings⁶⁵, 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, esta tese se debruçou sobre 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 ideia foi verificar o que a literatura diz sobre o interesse específico desse país por avaliações de ensino superior tais como os rankings.

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 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

⁶⁵ 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

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 internacionais.

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, 2011:81). 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 tecnológicas⁶⁶ 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)⁶⁷, 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 no **Quadro 8.**, a seguir:

Brasil, em que, por exemplo, 7% dos cerca de sete milhões matriculados no ensino superior estão em universidades particulares pouco renomadas e de baixa qualidade (Righetti e Lee, 2013).

⁶⁶ É interessante notar que 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).

⁶⁷ 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.

Quadro 8. Surgimento dos rankings de universidades mais importantes da atualidade

País/região	Nome do 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 por rankings universitários 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). Hoje, o número de listagens nacionais e internacionais é crescente e, apesar de a literatura não concordar em relação ao número de rankings, já que a conta é difícil porque há muitas listagens feitas na língua local e de difícil acesso fora do seu país, a estimativa, como já mencionado neste trabalho, é que existem aproximadamente dez listagens globais (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012:26) e de 30 (de acordo com King, 2009) a 50 listagens universitárias nacionais feitas em 40 países (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012:26).

A maioria dessas classificações é produzida por grupos de mídia que publicam jornais e revistas como *The Guardian* (Reino Unido), *Die Zeit* (Alemanha), *Reforma* (México), *U.S. News* (Estados Unidos) e *Maclean's* (Canadá), o que pode ser visto no **Quadro 9.**, a seguir, sobre grupos de mídia que elaboram rankings universitários (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012:26, Hazelkorn, 2007:89 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 daquele país

(ver Georgieva, 2010)⁶⁸. As demais 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)⁶⁹.

Quadro 9. Grupos de mídia que elaboram rankings universitários nacionais

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>Macleans</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 fenômeno de elaboração de rankings de universidades, como visto no **Quadro 9.**, anteriormente, também chegou ao Brasil. O primeiro ranking nacional brasileiro, o RUF –Ranking Universitário Folha, foi lançado em 2012 pelo jornal *Folha de 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)⁷⁰. Esse será o assunto do próximo item desta tese.

⁶⁸ 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), 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. Esse tema foi debatido no “Fórum IREG Fórum: Rankings Universitários Nacionais em Ascensão”, realizado na Bratislava, República Tcheca, em 2010.

⁶⁹ Vale dizer que, na China, os rankings são desenvolvidos por universidades públicas, de certa forma vinculados ao governo e com grande presença do Estado.

⁷⁰ O RUF—Ranking Universitário Folha 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 de avaliação de ensino superior no Brasil 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”, que foi publicado

4. Rankings universitários no Brasil

O presente trabalho, como mencionado anteriormente, encontrou apenas um ranking universitário feito diretamente por um governo, na Bulgária. As demais listagens analisadas nesta tese são feitas por consultorias e, principalmente, por grupos de mídia. Os governos, no entanto, também têm suas formas de avaliação e de rankings, lembram Chen e Yeager (2010), em uma análise que pode ser transposta ao cenário brasileiro.

No Brasil, como mencionado no capítulo anterior deste trabalho, há instrumentos 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. De acordo com material institucional do Inep-MEC, o Enade⁷¹ (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas do governo compõem os indicadores de qualidade do ensino superior brasileiro.

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 10.**, a seguir, que traz a posição no RUF 2015 das doze universidades brasileiras pontuadas com notas máxima (cinco) no IGC 2015. Todas as universidades da listagem são públicas –só uma delas, a Unicamp, tem natureza administrativa

esporadicamente pela revista masculina *Playboy*, do mesmo Grupo Abril –ambos produzidos com base, apenas, em pesquisas de opinião de diferentes especialistas.

⁷¹ 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 Berdager (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 a instauração do estado avaliador no âmbito educativo” (Berdager, 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.

estadual (as demais são federais). Vale lembrar que a USP não participa da avaliação do MEC:

Quadro 10. Universidades com nota máxima no IGC 2015 e sua posição no RUF 2015

Universidade	Posição no RUF 2015
Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	4°
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	5°
Unila (Universidade Federal da Integração Latino-americana)	156°
UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	3°
Unifesp (Universidade Federal de São Paulo)	22°
UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	7°
UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	2°
UFV (Universidade Federal de Viçosa)	16°
UFABC (Fundação Universidade Federal do ABC)	42°
UFLA (Universidade Federal de Lavras)	34°
UnB (Universidade de Brasília)	9°
UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)	12°

Fontes: MEC e RUF 2015

Pelo **Quadro 10.**, apresentado anteriormente, 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 ranking⁷². Ou seja, é 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

⁷² 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 42° lugar no ranking da *Folha de S.Paulo*, mas lidera em 1° lugar especificamente no indicador de internacionalização, que compõem a metodologia de avaliação das universidades no RUF.

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 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 no próximo capítulo.

5. Considerações finais do capítulo

Como visto neste capítulo, o fenômeno das listagens fora caracterizado, em 2010, pelo sociólogo Umberto Eco em “A vertigem das Listas”, em que o autor se debruça sobre um aspecto interessante da cultura humana: o hábito de listar tudo. Os rankings de universidades são, afinal, listas e, talvez pelo interesse característico das pessoas por classificações, como diz Eco (2010), listagens têm ganhado bastante espaço na mídia de todo o mundo. Vimos ainda, neste capítulo, que aquilo que a imprensa divulga e que causa interesse da sociedade, e vice-versa, como os resultados de um novo ranking de universidades, é tratado por Castells (1998a) dentro do conceito da “sociedade da informação”, que consome dados excessivamente e em ritmo acelerado.

As listagens de universidades, de acordo com o material trazido neste capítulo, despertam cada vez mais o interesse da sociedade porque o próprio acesso ao ensino superior tem aumentado –assim como o seu custo. Há interesse das pessoas por informações e dados sobre universidades, na expectativa que isso facilite a sua tomada de decisão e que reduza riscos (o impacto dos rankings especificamente na tomada de decisão de pais e de alunos será revisado no **Capítulo 4** deste trabalho).

Rankings universitários, como conhecemos hoje, também vimos neste capítulo, surgiram nos Estados Unidos, em 1983, em um trabalho feito pelo jornal *U.S.News*. Não é à toa e nem coincidência, no entanto, que os primeiros rankings universitários tenham surgido nos Estados Unidos: o país já estava desenvolvendo algumas metodologias de avaliação de ensino superior por meio da *American Council of Education* e as universidades daquele país já competiam por alunos estrangeiros em todo o globo.

Outros conjuntos de países também começaram a se interessar por rankings de universidades. O número de listagens nacionais e internacionais é grande: a estimativa é que existem aproximadamente dez listagens internacionais e até 50 listagens universitárias nacionais feitas em 40 países –a maioria delas de grupos de mídia. Trata-se da imprensa produzindo dados e informações para despertar o interesse da sociedade e vice-versa, como destaca o trabalho de Castells (1998a). Estamos mergulhando com força na “era da informação” e os rankings universitários são parte disso.

Vimos também que listagens de universidades são controversas especialmente porque a escolha dos indicadores por parte de quem desenvolve os rankings –em geral, a mídia, –define quais universidades vão bem (são boas, topo das listas) e quais vão mal

(são ruins, fim das listas). É exatamente isso, indicadores de diferentes rankings universitários, em variadas metodologias, que trata o próximo capítulo.

Capítulo 3

*“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 políticas”
Vincke (2009:23, tradução minha)*

CAPÍTULO 3. OS PRINCIPAIS RANKINGS UNIVERSITÁRIOS

O capítulo traz uma descrição, análise da metodologia e comparação dos resultados de três rankings universitários importantes na atualidade: os rankings globais ARWU (feito na China, desde 2003) e THE (feito no Reino Unido, desde 2004), considerados pela literatura científica consultada as principais listagens de universidades da atualidade, e o ranking nacional *U.S.News&WorldReport* (feito nos EUA, desde 1983), primeiro ranking sistemático de universidades conhecido.

1. Introdução

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 Buela-Casal *et al.* (2007:359). 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 universidades⁷³.

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, o que será visto neste capítulo. Sabemos, então, que as atividades de ensino e de pesquisa serão consideradas nas listagens de universidades, mas é preciso levar em conta, como escreve 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, 2009:20). Ou seja: é preciso se debruçar na metodologia dos rankings de universidades.

⁷³ Como visto no **Capítulo 1** deste trabalho, 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.

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, 2009:3).

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 (2007:322), 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, 2007:322).

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”⁷⁴. 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

⁷⁴ Este trabalho usa 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 no sentido de entender como a ciência funciona, mas é tão leigo como um “não cientista” em uma área específica da ciência a qual ele não pertence.

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.

O presente estudo se debruça 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 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 1983⁷⁵. 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.

2. 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*

⁷⁵ Para escolher quais metodologias de rankings seriam analisadas neste trabalho, como mencionado na **Introdução**, esta tese baseou-se em Webster (1986:5) e Bucla-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.

(“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 Shanghai” 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 11.**, a seguir.

Quadro 11. Dez melhores universidades do mundo no ranking global ARWU de 2015

Posição em 2015	Posição em 2003 ⁷⁶	Universidade	País	Ano de fundação
1º	1º	Universidade Harvard	EUA	1636
2º	2º	Universidade Stanford	EUA	1885
3º	6º	MIT –Massachusetts Institute of Technology (Instituto de Tecnologia de Massachusetts)	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 ⁷⁷
7º	3º	Caltech –California Institute of Technology (Instituto de Tecnologia da Califórnia, tradução minha)	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

O **Quadro 11.** revela que 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 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 Shanghai. 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

⁷⁶ 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 lugar), do Reino Unido.

⁷⁷ A Universidade Princeton foi criada em 1746 como *College of New Jersey* (“*Collegio de Nova Jersey*”, em tradução minha), sendo renomeada para Universidade Princeton em 1896, nome que permanece até hoje.

separou da consultoria britânica QS, que passou a fazer sua listagem própria, intitulada *Top universities* (“Universidades *top*”, em tradução minha)⁷⁸. 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 2011⁷⁹. 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.

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, respectivamente, o que pode ser visto no **Quadro 12.**, a seguir:

⁷⁸ 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 o 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 dizem 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%). A título de curiosidade, a USP está classificada em 143º lugar no QS de 2015, atrás da UBA (Universidade de Buenos Aires), colocada em 124º lugar, e na frente da Unam (Universidade Autônoma do México), em 160º. Sobre isso, ver <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology> (acesso em 27 de julho de 2016).

⁷⁹ 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).

Quadro 12. Dez melhores universidades do mundo no ranking global THE de 2015

Posição em 2015	Posição em 2011 ⁸⁰	Universidade	País	Ano de fundação
1º	2º	Caltech – <i>California Institute of Technology</i> (Instituto de Tecnologia da Califórnia, tradução minha)	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> (<i>College Imperial de Londres</i> , em tradução minha)	Reino Unido	1907
9º	15º	ETH Zurich (Instituto Federal de Tecnologia de Zurique, em tradução minha)	Suíça	1855
10º	15º	Universidade de Chicago	EUA	1890

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

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. O **Quadro 11.** e o **Quadro 12.** mostram que 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.

⁸⁰ 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.

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 Latina⁸¹. 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 MEPhI (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.

⁸¹ 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).

Essas informações podem ser vistas a seguir, no **Quadro 13.**, que traz as dez universidades dos BRICs e da América Latina dentre as 300 melhores do ARWU de 2015, e no **Quadro 14.**, que, por sua vez, relaciona as treze instituições de ensino dos BRICs e da América Latina dentre as 300 melhores do THE de 2015:

Quadro 13. Universidades dos BRICs e da AL entre as 300 melhores do ARWU 2015

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

Fonte: ARWU, elaboração própria, negrito meu

Quadro 14. Universidades dos BRICs e da AL entre as 300 melhores do THE 2015

Posição	Universidade	País
42°	Universidade de Pequim	China
47°	Universidade de Tsinghua	China
120°	Universidade da Cidade do Cabo	África do Sul
161°	Universidade Estadual de Moscou <i>Lomonosov</i>	Rússia
201°- 250°	USP –Universidade de São Paulo	Brasil
201°- 250°	Universidade Fudan e Universidade de Ciência e Tecnologia da China	China
201°- 250°	Universidade Politécnica “Peter, o Grande” em São Petersburgo	Rússia
201°- 250°	Universidade de Witwatersand	África do Sul
251°- 300°	Universidade de Naijing e Universidade <i>Zhejiang</i>	China
251°- 300°	Instituto de Ciência da Índia	Índia
251°- 300°	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 (101°-150°), Universidade *Jiatong* de Shangai (101°-150°), Universidade de Tsinghua (101°-150°), Universidade *Jiatong* de Xian (201°-300°) e Universidade de Beihang (201°-300°). 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 (42° lugar), Universidade de Tsinghua (47° lugar), Universidade de Naijing (251°-300°) e Universidade *Zhejiang* (251°-300°).

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 no **Quadro 15.**, sobre a metodologia do ARWU de 2015, a seguir:

Quadro 15. Indicadores e componentes dos indicadores do ranking ARWU de 2015

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 e 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.* (2007:359) 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” (ver **Quadro 15.**, anterior). 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, 2009:14).

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 mensuráveis⁸². Dificilmente haverá 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 16.**, a seguir, sobre a metodologia do THE:

⁸² Trago aqui uma observação de Michael Bastedo feita durante uma disciplina de sua autoria sobre ensino superior na Universidade de Michigan, em que ele mencionou: “a verdade é que ninguém sabe o que se 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. Essa equação ainda não está respondida na literatura visitada e uma pesquisa específica sobre isso pode ser interessante. 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.

Quadro 16. Indicadores e componentes dos indicadores do ranking THE de 2015

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 de 2015 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 16.**). 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 16.**, 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 de 2015. 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 2015 e 20% no ARWU 2015 (sobre isso, voltar ao **Quadro 15.** e ao **Quadro 16.**).

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.

3. 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 & World Report* 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 no **Capítulo 2** desta tese, 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 de 2015 e THE de 2015 (ver **Quadro 11.** e **Quadro 12.**), também estão entre as dez melhores universidades dos EUA, de acordo com o *U.S. News* de 2015, a saber: Harvard, MIT, Princeton, Caltech e Chicago. Isso pode ser conferido no **Quadro 17.**, que traz as dez melhores universidades dos EUA no *U.S. News* de 2015, a seguir:

Quadro 17. Dez melhores universidades dos EUA no *U.S.News* de 2015

Posição ⁸³	Universidade	Ano de 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

A metodologia do *U.S.News* se vale de 13 componentes que avaliam 1.376 universidades daquele país⁸⁴. 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.

⁸³ 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.

⁸⁴ 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 (ver **Capítulo 2** desta tese), e que têm dados disponíveis (sobre isso, ver Morse, Brooks e Mason, 2015).

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-alunos⁸⁵. Veja a metodologia detalhada do *U.S.News* de 2015 no **Quadro 18.**, a seguir:

⁸⁵ 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, 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.

Quadro 18. 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
<i>Performance</i> 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

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-americanas⁸⁶.

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) 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).

4. Considerações finais do capítulo

Vimos, neste capítulo, que as metodologias de rankings universitários, apesar de muito distintas, analisam especialmente *ensino e pesquisa científica*, atividades já preconizadas por Humboldt (1810) como parte da essência da universidade. O que muda nas diferentes listagens é o peso dado a cada uma dessas atividades e como elas são mensuradas.

No ranking global de universidades ARWU –*Academic Ranking of World Universities*, lançado pela primeira vez em 2003, cuja metodologia de 2015 foi analisada neste trabalho, são considerados apenas os resultados (*outputs*) das atividades das universidades, em indicadores bibliométricos coletados em bases de dados públicas. Já a metodologia do ranking britânico global THE—*Times Higher Education*, lançado em 2004 em uma espécie de resposta à proposta chinesa, analisa também os *inputs* das universidades e incluiu, na sua metodologia, indicadores de reputação das

⁸⁶ 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.

universidades, com base em uma pesquisa de opinião feita com acadêmicos de todo o mundo.

Apesar das diferenças nas formas de avaliação, os resultados das duas listagens de 2015, a chinesa e a britânica, são semelhantes no topo: sete das dez melhores universidades do mundo –todas dos EUA e do Reino Unido– aparecem nas duas listagens: Harvard, MIT, Cambridge, Princeton, Caltech, Chicago e Oxford. A diferença nos resultados do ARWU de 2015 e do THE de 2015 só fica mais evidente após o primeiro quadrante dos rankings, ou seja, depois das 25 universidades classificadas como melhores do mundo. As instituições de ensino chinesas, por exemplo, apresentam desempenho melhor no ranking britânico THE do que na listagem feita na China. Já as escolas latino-americanas se saem melhor no ARWU de 2015, que traz a USP (101º-150º) como líder da região, do que no THE de 2015 –no qual a USP figura em 251º-330º lugar.

O capítulo mostrou ainda que as pesquisas de opinião e os indicadores de *inputs* também aparecem na classificação nacional *U.S.News*, feita nos Estados Unidos desde 1983, primeiro ranking periódico universitário de um grupo de mídia no mundo, de acordo com a literatura consultada. O *U.S.News* analisa as instituições de ensino superior dos Estados Unidos por meio de pesquisa de opinião com especialistas daquele país e, também, por meio de dados coletados nas próprias universidades. Muitas informações, que compõem a metodologia do ranking, como vimos, fazem sentido apenas em contexto local. 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. É o que faz o *U.S.News* de 2015, por exemplo, ao incluir na sua metodologia a nota média de SAT ou ACT dos alunos que entram na universidade.

Apesar dos aspectos locais do ranking dos Estados Unidos, os resultados no topo da listagem se assemelham aos encontrados nas listagens globais chinesa e britânica. Em 2015, cinco universidades norte-americanas que figuram entre as dez instituições de ensino superior melhores do mundo nos dois rankings globais estudados neste capítulo, ARWU de 2015 e THE de 2015, também estão entre as dez melhores universidades dos EUA no ranking nacional do *U.S.News* de 2015: Harvard, MIT, Princeton, Caltech e Chicago. Ou seja: independentemente da forma como são avaliadas, as universidades de elite se saem bem.

Listagens universitárias nacionais e globais como ARWU, THE e *U.S.News*, analisadas neste trabalho, são usadas, de acordo com a literatura, na tomada de decisão de estudantes, de empregadores, de gestores de políticas públicas e, por causa do seu impacto e importância, também por administradores das próprias universidades. Isso será visto no próximo capítulo deste trabalho.

Capítulo 4

*“Dizer que alguma coisa é boa significa dizer
que essa coisa tem um valor positivo,
enquanto que dizer que alguma coisa é ruim significa
dizer que essa coisa tem um valor negativo”*
Timmons (2006:3, tradução minha)

CAPÍTULO 4. IMPACTOS E LIMITAÇÕES DAS LISTAGENS

O capítulo trata das limitações e dos impactos de diferentes rankings universitários descritos na literatura científica consultada, do ponto de vista da decisão dos estudantes na escolha da universidade, da gestão das próprias instituições de ensino superior e das políticas públicas para o ensino superior.

1. Introdução

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, 2009:62).

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, 2006:2). 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, 2009:62).

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)⁸⁷, criado pelo Centro Europeu para Ensino Superior⁸⁸, 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 desta tese.

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 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:

⁸⁷ O IREG também realiza uma conferência anual temática sobre rankings, em diferentes países. Como mencionado na **Introdução** deste trabalho, duas dessas conferências do IREG foram acompanhadas durante o desenvolvimento desta tese: o Fórum IREG Fórum: Rankings Universitários Nacionais em Ascensão”, realizado na Bratislava, República Tcheca, em 2011, e o “Fórum IREG Fórum: metodologias sob escrutínio”, em Varsóvia, na Polônia, em 2013.

⁸⁸ O Centro Europeu para Ensino Superior da Unesco foi estabelecido ainda na década de 1970 para conduzir estudos na área.

“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, como visto da **Introdução** deste trabalho, 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*”⁸⁹, 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, 2009:154). 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, 2009:160).

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’

⁸⁹ Termo que faz referência à ideia de *soft power* exercida por alguns países a outros, com economia menos desenvolvida.

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 dos rankings para fazer uma espécie de certificação, sob demanda dos desenvolvedores das listagens universitárias. As duas primeiras listagens de universidades que receberam tal certificação da Unesco foram o ranking nacional de universidades da Polônia e a listagem universitária global feita pela consultoria britânica QS, ambas em 2013⁹⁰.

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 propriamente dita; 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 conhecer⁹¹. 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, no **Capítulo 3** deste trabalho:

“A ideia de ranquear instituições de ensino superior de acordo com indicadores simples, aparentemente objetivos e robustos é tentadora.

⁹⁰ A primeira certificação do IREG foi entregue ao ranking nacional de universidades da Polônia e à listagem universitária global durante o “Fórum IREG Fórum: metodologias sob escrutínio”, em Varsóvia, Polônia, em 2013, evento acompanhado durante o desenvolvimento desta tese.

⁹¹ Ainda sobre o *U-Multirank* ver van Vught, Westerheijden e Ziegele (2012), van Vught e Westerheijden (2010), Federkeil (2010) e Glänzel e Debackere (2009).

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 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”. Isso está compilado no **Quadro 19.**, a seguir:

Quadro 19. 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 visitados nesta tese. Alguns desses pontos são abordados a seguir.

2. Limitações dos rankings universitários

Como visto anteriormente nesta tese, 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, 2007:322)

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, 2009:200).

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 anteriormente nesta tese:

“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:xx, 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 mencionado no **Capítulo 3** deste trabalho. 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 recorda 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 nesta tese, 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.

Esse trabalho 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.

3. 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 pregressa 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, 1995:22).

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*, 1998:520) 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, 2009:49).

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, 2009:148). 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. Isso está compilado a seguir, no **Quadro 20**:

Quadro 20. Características comuns de alunos que usam rankings universitários

Característica	Conclusão
Fontes de informação de diferentes alunos	Rankings são consultados juntamente com a opinião de pais e de professores; alunos também recebem <i>marketing</i> direto das instituições de ensino
Quem mais utiliza os rankings universitários	Alunos de classe média alta
Perfil dos alunos que usam rankings	Participam ativamente do ensino médio, têm boas notas, são alunos com grandes ambições profissionais e que almejam estudar nas melhores universidades existentes
Carreiras que buscam quem utiliza rankings	Profissões tradicionais, como medicina e direito, e áreas bastante concorridas, como as engenharias
Após o ensino médio	Alunos que se utilizaram de rankings tendem a mudar menos de ideia em comparação àqueles que não consultaram essas listagens

Fontes: Berghoff e Federkeil (2009), King (2009), Clarke (2007), McDonough (1998) e Hossler e Foley (1995), elaboração própria

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, 2012:71). 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, 2009:49).

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.

4. 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 Krotsch, 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, 2007:18).

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, 2012:71).

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 superior⁹². Entre os resultados, Hazelkorn (2007a) verificou que 93% deles desejam melhorar seu ranqueamento em rankings nacionais, 82% afirmam desejar 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 estiverem 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:107), 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 no **Capítulo 3** deste trabalho, 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 e os estudos.

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

⁹² 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.

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, 2007:39).

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)⁹³. “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, no **Quadro 21.**:

⁹³ Esse fenômeno de bônus concedidos por universidades com base em rankings também foi observado no Brasil, o que será tratado no **Capítulo 5** desta tese.

Quadro 21. 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). Krotsch, 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, 2009:23 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.

5. 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)⁹⁴, 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)

⁹⁴ Michael Bastedo, da Universidade de Michigan (EUA), já mencionado anteriormente neste trabalho, e Nicholas Bowman, da *The University of Iowa College of Education* (EUA), têm dedicado boa parte de suas publicações recentes à análise da gestão das universidades. Ver Bastedo (2012a, 2012b, 2009), Bastedo e Bowman (2011) e Bowman e Bastedo (2009).

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, 2010:19).

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, 2007:17). Para King (2009), conseqüentemente “as universidades *world-class* com reputação internacional terão mais benefícios” (King, 2009:196).

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)⁹⁵. 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

⁹⁵ Não por coincidência, a Universidade de Pequim e a Universidade de Tsinghua são as duas melhores do país, de acordo com o ranking THE de 2015, ocupando as posições, respectivamente 42º e 47º.

superior. Como visto anteriormente nesta tese, 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)⁹⁶, 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 estrangeiras⁹⁷.

Esse fenômeno de impacto na distribuição de recursos de maneira que as melhores instituições de ensino superior (que conseqüentemente 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*” (“O efeito Mateus na ciência”, em tradução minha), 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

⁹⁶ O programa federal de intercâmbio Ciência sem Fronteiras, de acordo com consulta realizada em sua base de dados em 02 e 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. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo> (acesso em 02 de julho de 2016)

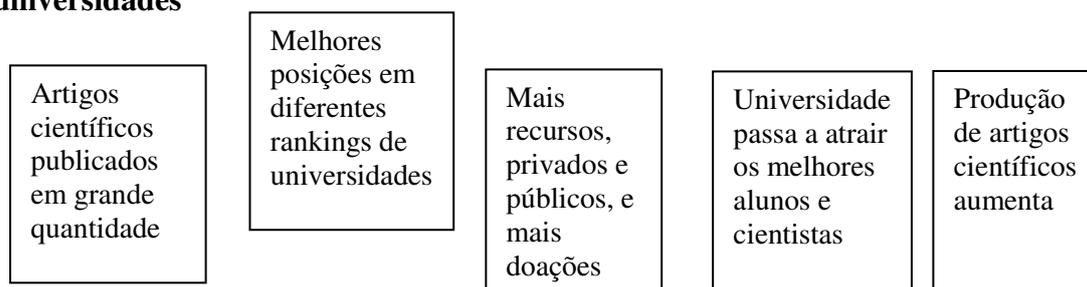
⁹⁷ Interessante ressaltar que a ideia de enviar estudantes brasileiro para as melhores universidades do exterior, de acordo com diferentes rankings internacionais, não foi cumprida pelo CsF. De acordo com reportagem veiculada na *Folha de S.Paulo* em 13 de junho de 2016, que analisou os dados do programa, menos de 4% dos alunos que participaram do programa federal de intercâmbio Ciência sem Fronteiras foram estudar em alguma das 25 melhores instituições de ensino superior do mundo, como Harvard (EUA) ou Oxford (Reino Unido), de acordo com o ranking de universidades THE de 2015. As britânicas LSE (*London School of Economics*) e *College London*, que estão no grupo das 25 melhores universidades do mundo no THE de 2015, por exemplo, não receberam nenhum brasileiro do programa até agora. Já a Universidade Kingston, também do Reino Unido, classificada no grupo 601º-800º no ranking THE de 2015, teve 150 brasileiros do CsF. De acordo com a reportagem, o número de alunos que frequentou universidades *top* pelo programa foi menor do que o de alunos enviados para Portugal –país sem universidades entre as 350 melhores do mundo no THE de 2015. A Universidade de Coimbra, 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, conseqüentemente, mais recursos privados e, especialmente, públicos, tal instituição poderá receber. Conseqüentemente, 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.

Esse esquema está representado na **Figura 2.**, a seguir:

Figura 2. Dinâmica do “efeito Mateus” na distribuição de recursos para universidades



Fonte: elaboração própria

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

6. Considerações finais do capítulo

Vimos, neste capítulo, que rankings universitários tendem a ganhar cada vez mais força e mais atenção da sociedade, ao passo que essas listagens têm uma série de limitações trabalhadas pela literatura científica e por grupos de especialistas como o IREG –*Observatory on Academic Ranking and Excellence* (“Observatório de Rankings Acadêmicos e de Excelência”, em tradução minha), criado pela Unesco, em 2004, e que, hoje, é responsável por estabelecer recomendações e fazer acreditação de diferentes listagens de instituições de ensino superior.

A preocupação da literatura e do IREG faz sentido, afinal, são os desenvolvedores dos rankings que, ao elaborar suas classificações, definem o que é uma universidade “de qualidade” –e fazem isso, como vimos, de maneira limitada. Os autores trabalhados neste capítulo destacam que é controverso fazer avaliação de um universo complexo como o de uma universidade por meio de indicadores “simplistas”, que é autoritário e arbitrário definir pesos para os diferentes indicadores usados nos rankings e, ainda, que avaliar a qualidade de uma universidade especialmente se debruçando na sua produção científica pode ser uma distorção.

Mesmo controversos, os rankings são extremamente acessados e têm impactos em pelo menos três grandes áreas identificadas neste trabalho: na escolha das universidades pelos alunos, na gestão das próprias universidades e nas políticas públicas e na distribuição dos recursos para o ensino superior.

Especificamente sobre a decisão dos alunos, vimos, neste capítulo, que a escolha da universidade é um passo decisivo importante e que muitos estudantes se valem de listagens para orientar sua decisão. Isso é, no entanto, diz a literatura, uma prática mais comum entre 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. Para esse perfil de estudantes, rankings são consultados juntamente com a opinião de pais e de professores, por exemplo.

Do ponto de vista da distribuição de recursos, como vimos, os rankings de universidades validam uma espécie de espiral 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 produção científica irá

aumentar –e assim sucessivamente. Esse processo acaba criando uma uniformização das instituições que, na literatura, recebe o nome de “isoformização”, de modo que as instituições fiquem cada vez mais parecidas.

A literatura visitada mostra também, do ponto de vista da gestão das universidades, que reitores declaram desejar melhorar seu posicionamento em diferentes rankings, que monitoram diferentes rankings, que usam os resultados das listagens com fins de *marketing*, que há um esforço de contratação de docentes com premiação ou estrangeiros por diferentes instituições e de promover prêmios com bônus em dinheiro para docentes que tiverem produção científica de impacto. Alguns desses aspectos são identificados no Brasil, o que será visto no próximo capítulo desta tese.

Capítulo 5

“Temos de analisar os resultados que derivam dos rankings, mas daí a montar uma equipe para planejar como vamos melhorar nos rankings, eu não vou fazer”
Marco Antonio Zago (reitor da USP, em entrevista)

CAPÍTULO 5. USP: ESTUDO DE CASO DO IMPACTO DOS RANKINGS

O presente capítulo traz um estudo de caso dos resultados da USP, principal universidade brasileira, em diferentes rankings universitários –latino-americanos, dos BRICs e globais–, e analisa os impactos dessas listagens do ponto de vista da veiculação de informações da sua gestão.

1. Introdução

Maior universidade brasileira em número de estudantes (são 88.291 alunos de graduação e de pós-graduação, de acordo com dados de 2014) e melhor do país em todas as classificações universitárias visitadas nesta tese, a USP – Universidade de São Paulo pode ser considerada a principal universidade brasileira. Criada oficialmente em 1934, com a posse do primeiro reitor, professor dr. Reynaldo Porchat, a USP encampou um conjunto de faculdades que já operavam algumas décadas antes, como a Faculdade de Direito (criada 1837), a Escola Politécnica (criada em 1893), a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (criada em 1901 como Escola Agrícola Prática de Piracicaba) e a Faculdade de Medicina (de 1912). É uma instituição de ensino superior jovem se comparada com universidades *world-class* de todo o mundo, que, em sua maioria, datam dos séculos 19 e 18, como visto anteriormente neste trabalho (Santos, 2015 e Souza, 1985). Com ações recentes de ampliação em suas atividades de ensino e de pesquisa, a universidade, hoje, além da capital paulista, que conta com unidades espalhadas pela cidade, está também presente em sete cidades do interior e do litoral paulista: Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, São Carlos e São Sebastião.

A expansão da universidade aconteceu especialmente na década de 1940, com marcos como a obtenção de uma área importante no bairro do Butantã (zona oeste de São Paulo) para a instalação da sede da universidade (em 1941), a inauguração do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina (em 1943), a incorporação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas à USP (em 1946), a criação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Bauru, da Escola de Engenharia de São Carlos e do Museu de Arte Moderna de São Paulo (em 1948).

Nos anos seguintes, a universidade seguiu sua expansão com novas etapas, como a criação do curso de psicologia (em 1957), a doação à USP do Instituto de Zootecnia e Indústrias Pecuárias Fernando Costa, em Pirassununga, que daria origem à atual Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (também em 1957), a instalação do Instituto de Estudos Brasileiros (em 1962), a Escola de Comunicações Culturais (que depois teria seu nome modificado para Escola de Comunicações e Artes em 1969), e que incorpora a Escola de Arte Dramática (em 1966), a criação do Instituto de Física (IF), do Instituto de Matemática e Estatística (IME) e do Instituto de Química (os três últimos em 1970).

Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), a USP passou a assumir um papel importante, muito além de sua função acadêmica, por assim dizer, no sentido de centralizar grande parte do movimento estudantil da época por meio do DCE –Diretório Central de Estudantes, que surgira anos antes, em 1957 (Souza, 1985)⁹⁸. A universidade também participou ativamente, em 1984, da campanha por eleições diretas para a presidência da república do país, a Diretas Já, que mobilizou a sociedade brasileira. Entre os líderes do movimento, estão professores e ex-alunos da USP, como Fernando Henrique Cardoso (que veio a se tornar presidente do país em 1994)⁹⁹, Ulysses Guimarães e Mário Covas.

No mesmo ano em que a Constituição Brasileira foi promulgada, em contexto pós-ditadura militar, em 1988, e definiu, em seu artigo 207, que as universidades seriam autônomas do ponto de vista didático, administrativo e de gestão, e que as atividades de ensino, pesquisa e extensão seriam indissociáveis, a USP também instituiu suas pró-reitorias de pesquisa, de graduação, de pós-graduação e de cultura e extensão universitária, mantidas até hoje.

A universidade tem, hoje, impacto considerável no país, ainda que difícil de mensurar, como destaca o reitor Marco Antonio Zago, em entrevista para este trabalho¹⁰⁰:

⁹⁸ Nos últimos anos, o DCE tem centrado suas ações em movimentos internos à universidade, como apoio a greves, paralisações e ocupações de espaços da universidade, com a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, que fora criada em 1976.

⁹⁹ Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP) foi presidente do país em dois mandatos consecutivos, de 1994-1998 e 1998-2002.

¹⁰⁰ Marco Antonio Zago foi entrevistado em 11 de julho de 2016, pessoalmente, na reitoria da USP, com formato de roteiro com perguntas pré-formatadas, em 1h04 minutos. A íntegra da entrevista está no **Anexo** deste trabalho.

“O impacto da USP no Estado de São Paulo, por exemplo, não muda de ano para ano. É um impacto sólido (...) Medir impacto não é fácil. Em São Paulo, a USP está presente em todos os cantos. A cúpula da catedral da Sé foi feita por um arquiteto da USP, o terceiro transplante de coração do mundo foi feito por um médico da USP, são doze presidentes do país que estudaram na USP, nove prefeitos da cidade de São Paulo –incluindo o atual [Fernando Haddad]. O presidente do STF [Supremo Tribunal Federal], Ricardo Lewandowski, é docente da USP. Em termos de impacto, a Unicamp sai na frente, mas a USP é a universidade com mais patentes –mais do que qualquer outra universidade e de boa parte das empresas brasileiras. É difícil medir esse impacto nacional” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

Um dos principais saltos na expansão da universidade aconteceu recentemente, em 2008, quando a quantidade de vagas oferecidas pela universidade quase dobrou. Nesse ano, foram criadas, por exemplo, a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto e a Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, marcando ainda mais a interiorização da universidade pelo Estado de São Paulo. Isso pode ser observado na **Tabela 3**, abaixo, que trata do número de vagas e de matrículas na USP em um recorte temporal de dez anos, com os dados mais recentes disponíveis:

Tabela 3. Número de vagas e de matriculados na USP de 2005 a 2014

Ano/ indicador	Vagas- cursos presenciais	Vagas- cursos semipresenciais	Matrículas graduação	Matrículas mestrado	Matrículas doutorado
2005	4.539	-	48.530	12.706	12.301
2006	4.779	-	51.979	12.715	12.121
2007	4.849	-	54.360	13.165	12.278
2008	10.302	-	55.863	13.229	13.266
2009	10.557	-	56.998	13.221	13.036
2010	10.622	-	57.300	13.540	13.699
2011	10.652	-	57.902	13.810	14.365
2012	10.852	360	58.303	13.823	14.960
2013	10.982	360	58.204	14.038	15.572
2014	11.057	360	59.081	14.120	15.090

Fonte: Anuário da USP 2015, elaboração própria

A universidade passou de 73.537 alunos de graduação e de pós-graduação (em 2005) para 88.291 estudantes (em 2014), o que representa um salto de 17% no número total de matriculados na instituição. Desses, 360 estudantes (ou 0,40% do total) estão matriculados em cursos a distância, iniciativa que teve início na USP em 2012, em parceria com a Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo).

Interessante notar, pela **Tabela 3.**, que o número de alunos de doutorado na universidade ultrapassou o de mestrado em 2010, respectivamente 13.699 e 13.540 e, desde então, a quantidade de doutorandos tem se mantido acima da quantidade de mestrandos na universidade. Isso intensifica a pesquisa científica realizada pela universidade, já que alunos de doutorado tendem a publicar mais trabalhos acadêmicos do que estudantes de mestrado. A USP é responsável, sozinha, por 23% da produção científica nacional, de acordo com material institucional da própria universidade (lembrando que estamos falando de um universo de 195 universidades no país, que realizam pesquisa, ensino e extensão, de acordo com a sua missão e com a legislação vigente). Hoje, a USP é considerada uma “gigante” se comparada com universidades de elite de outros países, o que pode ser observado no **Quadro 22.**, a seguir, que traz a quantidade de alunos da melhor universidade de cada um dos países que têm instituições no *top50* do THE de 2015 e do Brasil:

Quadro 22. N° de alunos da melhor universidade de países no top50 do THE 2015 e Brasil

País	Universidade	Número de alunos*	Posição no THE 2015
Estados Unidos	Caltech	2.255	1°
Reino Unido	Universidade de Oxford	19.919	2°
Suíça	ETH	18.178	10°
Canadá	Universidade de Toronto	66.198	19°
Cingapura	NUS – Universidade Nacional de Cingapura	38.000	26°
Suécia	Instituto <i>Karolinska</i>	7.774	28°
Alemanha	LMU Munique	35.691	29°
Austrália	Universidade de Melbourne	40.128	33°
Bélgica	Universidade Católica <i>Leuven</i>	42.503	35°
China	Universidade de Pequim	40.148	42°
Japão	Universidade de Tóquio	26.199	43°
Hong Kong	Universidade de Hong Kong	19.835	44°
Holanda	Universidade <i>Wageningen</i>	9.248	47°
Brasil	USP	88.291	251°-300°

Fonte: THE – Times Higher Education de 2015 e sites das universidades, negrito meu *dados de 2014 fornecidos pelas universidades ao ranking THE de 2015, considerando-se alunos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado)

Vemos, pelo **Quadro 22.**, acima, que a USP, com 88.291 alunos, tem pelo menos o dobro de tamanho de todas as universidades listadas –com exceção da Universidade de Toronto (Canadá), com 66.198 estudantes. A USP é também quase 40 vezes maior, em número de alunos, que a Caltech (EUA), melhor do mundo no THE de 2015, que conta com 2.255 estudantes. Os números expressivos fazem com que a USP seja, hoje, considerada “*extra-large*” (muito grande) pela descrição do ranking britânico global de universidades QS, que categoriza as universidades em pequena, média, grande e muito grande —sendo essa última correspondente a escolas com mais de 30 mil alunos. Ou seja: mesmo em 2005, com 73.537 alunos, a USP já tinha mais do que o dobro do tamanho de uma universidade “*extra large*”, pela categorização do QS.

A expansão recente da universidade, no entanto, foi acompanhada de um estresse orçamentário importante. Em 2014, quando completou 80 anos de atividade, a USP chegou a gastar 5% a mais de seu orçamento total, que era de R\$ 4.152.668.021,83 naquele ano, de acordo com o anuário da universidade, apenas com pagamento de funcionários –o que significou um dispêndio de R\$ 90 milhões extras por mês.

O assunto ganhou espaço expressivo na mídia, que chegou a publicar textos com títulos como “Gasto da USP com pessoal chega a 105,5% do orçamento e é recorde” (Benevides, 2014). Sobre sua situação financeira, a própria universidade veio a se posicionar publicamente e a emitir notas institucionais explicativas de imprensa, tais como “USP gasta mensalmente R\$ 90 milhões a mais do que recebe”, veiculada em 29 de maio de 2014. Da nota:

“Para pagar os salários dos servidores docentes e não docentes, manter suas atividades, pagar contratos, material de consumo, contas de luz e telefone, a USP está gastando, por mês, R\$ 90 milhões acima do que recebe do Estado. Isso significa que, se continuar nesse ritmo, gastará mais de R\$ 1 bilhão acima do que terá como receita até o final do ano. Por quê? Porque recebe, em média, R\$ 360 milhões por mês, enquanto gasta R\$ 375 milhões com salários e benefícios e R\$ 75 milhões adicionais com outras despesas, entre elas, o que foi comprado em 2013 e que vem sendo pago em 2014” (USP, 2014, grifos meus)

A nota institucional da USP foi publicada alguns meses após o início da gestão atual da universidade, do reitor Marco Antonio Zago, que assumiu o posto em janeiro de 2014, e destaca, como visto na citação anterior, que gastos adicionais se referem “a material comprado em 2013” –ou seja, na gestão anterior à dele. Ainda de acordo com a mesma nota institucional:

“Para que a USP tenha tempo de se ajustar, sem atingir uma situação de inadimplência, é indispensável interromper o ritmo de crescimento das despesas de custeio e capital e manter os gastos com folha de pagamento nos limites do orçamento da Universidade. Com essas medidas, tem-se a expectativa de que, já no próximo ano, o quadro de desequilíbrio tenha se abrandado e os projetos da Universidade possam ser plenamente retomados” (USP, 2014, grifos meus)

Interessante notar a crise orçamentária recente da universidade, com auge em 2014, veio à tona subsequentemente às primeiras aparições da USP em diferentes

rankings universitários do mundo, da América Latina e dos BRICs, o que será visto a seguir.

2. Rankings universitários na gestão da USP

Até a inclusão da USP no grupo das 200 melhores universidades do mundo no ranking global THE, em 2011, quando a universidade ficou classificada em 178º lugar internacionalmente, pouco se sabia sobre a qualidade dessa instituição de ensino brasileira, ou de qualquer outra, em termos globais (veja **Quadro 23.**, a seguir). Naquele ano, a inclusão da USP entre as 200 melhores do mundo no THE de 2011 conquistou a imprensa e ganhou manchetes de jornais. A partir de então, os rankings passaram a ser notícia frequentemente. Como diz o reitor Marco Antonio Zago, em entrevista para esta tese, “os rankings universitários viraram um ‘fetiche’ nessa época [2011, quando a universidade entrou para o grupo de 200 melhores do mundo no THE].”

Desde 2011 até 2015, último ano analisado por este trabalho, a universidade tem oscilado na classificação do THE, tendo atingido sua melhor colocação, 158º lugar, em 2012. No último ranking THE trabalhado nesta tese, referente ao ano de 2015, a USP ficou classificada no grupo 201º-250º lugar, o que pode ser observado no **Quadro 23.**, abaixo, sobre a posição da USP em diferentes listagens globais:

Quadro 23. Posição da USP em diferentes rankings universitários globais

ANO	THE	ARWU	QS
2015	201º-250º	101º-150º	143º
2014	201º-225º	101º-150º	132º
2013	226º-250º	101º-150º	127º
2012	158º	101º-150º	139º
2011	178º	101º-150º	(não há ranking)
2010	(não consta) ¹⁰¹	101º-150º	(não há ranking)

Fontes: sites do THE, QS e ARWU

¹⁰¹ Em 2011, o THE divulgava apenas as 200 melhores universidades do mundo em seu ranking global de universidades, grupo do qual a USP não integrava. No último ranking, referente ao ano 2015, o THE divulga as 800 melhores universidades do mundo, classificando as instituições em grupos a partir da 201ª colocação. Mesmo tendo expandido significativamente a quantidade de instituições avaliadas e classificadas, estima-se que um ranking como o THE cubra de 1% a 3% das universidades de todo o mundo (Santos, 2015).

Como visto no **Quadro 23.**, acima, a USP se manteve na classificação 101^o-150^o do ranking de Shangai (ARWU) em todos os anos analisados (2010-2015). Observou uma pequena variação, no entanto, no ranking global QS: nessa listagem, a universidade variou de 127^o lugar (em 2011) a 143^o lugar (em 2014). Manteve-se, no entanto, sempre no quadrante 126^o-150^o do ranking QS no período analisado, o que, de acordo com a literatura de listagens universitárias, significa que a instituição sofreu poucas variações de qualidade.

Interessante notar também que, no mesmo ano em que a USP cai algumas posições no ranking QS, passando de 127^o lugar (em 2013) para 132^o (em 2014), a instituição melhora seu desempenho no THE, passando de 226^o-250^o lugar (em 2013) para 201^o-225^o (em 2014). Na análise do reitor da universidade, Marco Antonio Zago: “Durante todo o período em que estou na gestão da universidade, desde 2010, como pró-reitor de pesquisa [e a partir de 2014 como reitor da universidade], minha avaliação pessoal é que a USP oscilou muito pouco. Quase nada.”

Para Zago, as listagens internacionais de universidades ajudaram a globalizar a ideia da USP como melhor universidade da América Latina:

“O que vem ocorrendo lentamente é que o prestígio da USP está aumentando, ou seja, o reconhecimento fora do país está cada vez maior. Essa é uma sensação muito clara que eu tenho quando viajo fora do país e sou recebido em discussão. A posição da USP como melhor da América Latina é uma coisa muito consolidada. De fato, é melhor da Iberoamérica porque a USP está na frente das universidades de Portugal e da Espanha também. Isso, antes, não estava muito claro para as pessoas. Os rankings universitários ajudaram a popularizar a posição da USP na América Latina e no ambiente Iberoamericano. Isso significa que o reconhecimento da USP vem se expandindo. Fora isso, não há muitas oscilações” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

Interessante notar que, apesar de as mudanças de posição da USP serem significativas a cada nova edição de um ranking, por exemplo quando a universidade perde cerca de cem posições e passa de 158^o lugar (2012) para o grupo 226^o-250^o (2013) no THE, as notas da universidade têm rompantes bem menos significativos. Uma análise temporal do THE mostra que os indicadores de *indústria* e de *pesquisa* tiveram variações maiores do que sete pontos entre as edições de 2011 e 2015, o que pode ser observado no **Quadro 24.**, abaixo. Os três demais indicadores, *ensino*, *internacionalização* e *impacto*, praticamente se mantiveram estáveis:

Quadro 24. Notas por indicador x posição da USP no THE (2011-2015)

ANO	THE	Notas por indicador				
		Ensino	Internacionalização	Indústria	Pesquisa	Impacto (citações)
2015	201°-250°	60,9	25,3	40,3	68,6	20,4
2014	201°-225°	51,6	25,3	40,1	51,6	32,3
2013	226°-250°	47,2	24,9	40,1	50,8	29,4
2012	158°	63	24,5	40	65,7	30,2
2011	178°	61,7	22,9	33,3	58	18,8

Fontes: elaboração própria com base no site do THE, negritos meu

Vale destacar, no entanto, que é possível perder ou ganhar casas em um ranking mesmo mantendo a sua pontuação nos diferentes indicadores. Isso porque os rankings trabalham com comparações: uma universidade que se mantém estável perderá posições se as demais da lista melhorarem seu desempenho nos indicadores analisados.

Desde 2011, antes mesmo de publicar seu primeiro ranking global de universidades (de 2012), o ranking global de universidades QS lançou também avaliações em 42 áreas de cinco grandes grupos de conhecimento: i) artes e humanidades, ii) engenharia e tecnologia, iii) ciências da vida e medicina, iv) ciências naturais e v) ciências sociais e administração. Nessa análise, a USP se destaca em 9ª posição no mundo especificamente em “odontologia”, uma das áreas avaliadas no grupo “ciências da vida e medicina”. É a melhor qualificação da universidade encontrada em diferentes listagens globais neste trabalho.

No ano seguinte ao lançamento da avaliação por áreas do QS, em 2012, o ranking global de universidades ARWU também passou a classificar as instituições em quatro áreas do conhecimento, todas no campo das exatas, nas quais a USP se destaca especialmente em matemática, como observado no **Quadro 25.**, abaixo:

Quadro 25. Posição da USP por área do conhecimento no ARWU

	Matemática	Química	Física	Computação
2015	76°-100°	151°-200°	151°-200°	151°-200°
2014	76°-100°	-	101°-150°	101°-150°
2013	101°-150°	-	101°-150°	151°-200°
2012	101°-150°	151°-200°	151°-200°	151°-200°

Fonte: site do ARWU, elaboração própria

O QS também passou a publicar rankings de universidades regionais, da América Latina, da Ásia e dos Países Árabes a partir de 2013, seguido pela listagem THE que, em 2016, também começa a disponibilizar uma classificação de instituições de ensino superior regionalizadas. Nas avaliações específicas da América Latina, a USP tem mantido a liderança de maneira destacável nos rankings latino-americanos THE e QS, o que pode ser observado no **Quadro 26.**, a seguir, que traz a posição da universidades nessas listagens desde que começaram a ser desenvolvidas até 2016:

Quadro 26. Posição da USP nos rankings latino-americanos THE e QS

	THE	QS
2016	1°	1°
2015	-	1°
2014	-	2°
2013	-	1°

Fontes: sites do THE e QS

Vemos, no quadro anterior, que a USP foi “ultrapassada” pela PUC-Chile em 2014. O fenômeno teve repercussão no país, estampou reportagens de jornais e foi encarado como um “equivoco” pelo reitor da USP:

“Teve um ano [2014] que o QS fez um erro e disse que a melhor universidade da América Latina era a PUC-Chile. Pronto, todo mundo achou que a USP piorou. É uma sensação um pouco de perda de tempo. (...) É claro que temos de explicar porque a universidade precisa se comunicar, mas é uma sensação um pouco de tempo perdido porque temos de remoer e explicar algo que, na verdade, não

está mudando muito” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

Vale mencionar que o bom desempenho da USP na região latino-americana, de acordo com os rankings regionais analisado, THE e QS, não fica restrito àquela universidade. O Brasil concentra metade das universidades *top10* no ranking de universidades latino-americanas THE de 2016 e também conta com quatro das dez melhores universidades da América Latina na listagem regional QS de 2016, o que pode ser observado no **Quadro 27.**, a seguir, que traz as dez melhores universidades da região latino-americana de acordo com os dois rankings mencionados:

Quadro 27. Dez melhores nos rankings latino-americanos THE 2016 e QS 2016

	THE	QS
1°	USP (Brasil)	USP (Brasil)
2°	Unicamp (Brasil)	Unicamp (Brasil)
3°	PUC-Chile (Chile)	PUC-Chile (Chile)
4°	Universidade do Chile (Chile)	Unam (México)
5°	UFRJ (Brasil)	UFRJ (Brasil)
6°	PUC-Rio (Brasil)	Universidade do Chile (Chile)
7°	UFMG (Brasil)	Instituto Tecnológico de Monterrey (México)
8°	Instituto Tecnológico de Monterrey (México)	Universidade dos Andes (Colômbia)
9°	Unam (México)	UnB (Brasil)
10°	Universidade dos Andes (Colômbia)	Universidade Nacional de Bogotá (Colômbia)

Fontes: sites do THE e QS, negrito meu

Vemos, no quadro acima, que USP, Unicamp e UFRJ figuram entre as dez melhores da América Latina nas duas listagens, THE de 2016 e QS de 2016. O bom desempenho brasileiro, no entanto, não se repete na avaliação específica das universidades de países dos BRICs do QS de 2016, única listagem a fazer esse tipo de recorte analítico desde 2014. Nessa região, a China domina as cinco primeiras posições com a Universidade *Tsinghua*, Universidade de Pequim, Universidade *Fudan*,

Universidade de Ciência e Tecnologia da China e Universidade de Shangai, seguida por instituições da Índia e da Rússia. O Brasil aparece em 10º lugar na listagem, classificação ocupada pela USP¹⁰². Isso pode ser observado no **Quadro 28.**, a seguir:

Quadro 28. Dez melhores universidades no ranking QS de 2016 dos BRICS

	QS
1º	Universidade <i>Tsinghua</i> (China)
2º	Universidade de Pequim (China)
3º	Universidade <i>Fudan</i> (China)
4º	Universidade de Ciência e Tecnologia da China (China)
5º	Universidade de Shangai (China)
6º	Instituto de Ciência de Bangalore (Índia)
7º	Universidade Estadual de Moscou <i>Lomonosov</i> (Rússia)
8º	Universidade de Najing (China)
9º	Universidade <i>Zhejiang</i> (China)
10º	USP – Universidade de São Paulo (Brasil)

Fontes: site do QS, negrito meu

Todas as listagens universitárias mencionadas neste capítulo, até agora, analisam as instituições de ensino ou áreas do conhecimento dessas instituições, regionalmente ou globalmente, considerando uma série de critérios, que incluem indicadores *quantitativos* (como produção científica) e indicadores *qualitativos* (pesquisas de opinião), como visto no **Capítulo 3** deste trabalho, que se debruçou sobre as metodologias de rankings. A USP apresenta resultados mais expressivos nas listagens especialmente nos indicadores *qualitativos*, o que pode ser percebido pela análise do chamado “ranking de reputação das universidades”, lançado anualmente pelo THE desde 2012. Trata-se de um ranking composto por um único indicador: a pesquisa de opinião feita pelo THE

¹⁰² O USP ocupou a 9ª posição no ranking QS dos BRICS de 2014 e a 10ª posição no ranking QS dos BRICS de 2015.

para compor o seu ranking global¹⁰³. Esse ranking de “reputação” revela a percepção internacional de qualidade que se tem das universidades de todo o mundo.

Vemos, pelo **Quadro 29.**, a seguir, que compara a posição da USP no ranking de reputação do THE e no ranking geral de universidades, que a universidade tem melhor performance no primeiro tipo de classificação:

Quadro 29. USP no ranking de reputação e no ranking global do THE

	Classificação em reputação	Classificação geral
2016	91°-100°	(não está disponível)
2015	51°-60°	201°-250°
2014	81°-90°	201°-225°
2013	61°-70°	226°-250°
2012	61°-70°	158°

Fonte: site do THE – Times Higher Education

Vemos, pelo quadro anterior, que a Universidade de São Paulo tem um ganho expressivo de casas no ranking de reputação em relação ao ranking global de universidades. Enquanto está entre as 60 melhores do mundo em reputação (em 2015), cai para as 250 melhores do mundo quando a análise inclui indicadores quantitativos. Isso significa que, de acordo com a metodologia de avaliação do ranking THE de 2015, a reputação internacional da USP é melhor do que a qualidade da sua produção científica.

A USP figura em rankings de universidades globais, de reputação acadêmica, em listagens latino-americanas e dos BRICs, além de aparecer classificada em algumas áreas do conhecimento. Como visto anteriormente nesta tese, as listagens de universidades exercem um grande poder na gestão dessas instituições e são por elas usadas de diferentes maneiras, com variados objetivos. Na USP não é diferente. Esse é o tema do próximo item deste capítulo.

¹⁰³ Lembrando que, como visto no **Capítulo 3** deste trabalho, a pesquisa de opinião do THE é feita anualmente 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. As respostas compõem 23% da nota recebida por cada universidade: 18% de reputação científica no indicador de “pesquisa” e 15% de reputação acadêmica no indicador de “ensino”.

3. Impactos na gestão e repercussão das listagens

A literatura sobre rankings de universidades consultada nesta tese afirma que as universidades já não podem mais ignorar as listagens universitárias, “pois 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, 2009:12). Isso significa, como visto no **Capítulo 4** deste trabalho, que as universidades cada vez mais estão alterando sua própria gestão para atender aos rankings universitários, para ganhar mais pontos nas avaliações e, conseqüentemente, para atrair mais alunos, pais e recursos públicos e privados. As universidades, dizem Berghoff e Federkeil (2009) e Camou (2007), estão se valendo dos critérios dos rankings universitários para definir suas decisões internas.

De acordo com o reitor da USP, especificamente, estar bem posicionado em um ranking universitário global abre portas “sem dúvida nenhuma” para uma universidade em cenário internacional:

“Isso tem um efeito arrasador, tanto que hoje podemos ter cooperação com qualquer universidade que quisermos (...) Temos programas concretos de trocar de estudantes, cooperação em museus, editoras. Quando assinamos o acordo, fomos recebidas pelo rei da Espanha. A presença do reitor da USP, hoje, representa um acontecimento” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

Diferentemente do que acontece em universidades norte-americanas, no entanto, como visto no capítulo anterior deste trabalho, a USP não observa oscilação de orçamento conforme melhora ou piora em diferentes listagens de universidades. Isso acontece, talvez, porque o próprio sistema de financiamento das universidades públicas é diferente na América do Norte, com taxas de alunos, parcerias público-privadas e doações, e na América do Sul, que sobrevive basicamente com recursos do Estado – sistema que pode ser alterado no futuro. Das palavras do reitor:

“Na América Latina não há relação entre desempenho e recursos. Os mecanismos que controlam os recursos são outros. Em geral, as universidades são altamente dependentes do Estado (...) Estou começando a trabalhar com a comunidade porque estou convicto de que o financiamento exclusivo do Estado tem vida curta. Nós precisamos começar a rever isso. Para que a universidade atraia grandes doadores da sociedade, ela terá de modificar seu sistema de governança. (...) Não dá para achar que podemos pedir mais dinheiro

do Estado porque o governo não vai dar” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

Este trabalho compilou, no capítulo anterior, cinco tipos de impactos dos rankings de universidades na gestão das universidades encontrados na literatura: i) declaração de desejo de melhora da instituição nos diferentes rankings por parte dos reitores; ii) monitoramento das diferentes listagens por dirigentes ou especialistas da universidade, iii) esforço de contratação de docentes com premiação ou estrangeiros por diferentes instituições com objetivo de impactar os resultados da instituição em diferentes rankings, iv) promoção de prêmios e/ou bônus em dinheiro para docentes que tiverem produção científica de impacto e v) utilização de bons resultados da universidade com fins de *marketing*. Vemos, no **Quadro 30.**, a seguir, que os rankings universitários impactam diretamente a USP em pelo menos dois dos cinco quesitos sistematizados neste trabalho:

Quadro 30. Sistematização do impacto dos rankings na gestão das universidades

Achados na literatura sobre impacto de rankings universitários na gestão das universidades		Na USP
1	Reitores declaram desejar melhorar seu posicionamento em diferentes rankings	Não
2	Os dirigentes das universidades monitoram diferentes rankings	Sim
3	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	Não
4	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>)	Não
5	Resultados das universidades são utilizados com fins de <i>marketing</i>	Sim

Fontes: Van Vught e Westerheijden (2012), Bastedo e Bowman (2009), Berghoff e Federkeil (2009), Vincke (2009), Hazelkorn (2007a), Camou (2007). Krotsch, Camou e Prati (2007), Jaschik (2007 e 2006) e entrevista com reitor da USP (ver Anexo), elaboração própria

Sobre o 1º ponto do quadro anterior, que diz respeito à declaração de desejo de melhora nos rankings por parte dos dirigentes das instituições, o que revela que a chefia das instituições de ensino superior leva bastante a sério as listagens de universidades, observamos que, na USP, o reitor se diz contrário à ideia de transformar rankings em metas. Da entrevista realizada com ele:

“As nossas metas têm de ser tratadas aqui diante de nosso confronto com a sociedade. Mas temos de analisar os resultados que derivam do ranking e o que sabemos é que os trabalhos daqui ainda são medíocres. Mas daí a fazer uma equipe para planejar como vamos melhorar nos rankings, eu não vou fazer. Isso posso deixar para o próximo reitor” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

O reitor afirma, no entanto, que acompanha os resultados das diferentes listagens de universidades –o que, conforme o **Quadro 30.**, apresentado anteriormente, é o 2º ponto de impacto das classificações de instituições de ensino superior na sua própria gestão. Da entrevista com o reitor da USP: “O que faço é olhar transversalmente todos [os rankings]. Eles são muito diferentes, mas se você verificar o que eles medem, verá que todos avaliam, em essência, a produção científica. Os resultados são semelhantes” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista).

Este trabalho não encontrou nenhum esforço da USP no sentido de contratação de docentes estrangeiros ou com premiação (como Nobel e Fields), o que configura como o 3º ponto de impacto de diferentes listagens na gestão das universidades, conforme o **Quadro 29**. Por ter natureza administrativa pública, a USP só pode fazer contratações por meio de concursos públicos, o que impede a instituição, por exemplo, de fazer propostas de trabalho para docentes com um determinado perfil –algo viável em universidades dos EUA e da Europa, por exemplo. A USP, no entanto, flexibilizou as regras de contratação de docentes estrangeiros, com a aprovação de concurso públicos realizados em idioma estrangeiro. Essa iniciativa, vale dizer, é anterior à ascensão das universidades nos rankings, como visto neste trabalho, que aconteceu a partir de 2011.

Vimos que reitores de instituições norte-americanas (Vincke, 2009:24), como a Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, têm oferecido bônus significativos para docentes e cientistas que conseguirem melhorar a *performance* da instituição e ganhar casas nas listagens, por exemplo recebendo prêmios ou publicando artigos científicos em revistas de alto impacto (Jaschik, 2007 e 2006), como destacado no 4º ponto do **Quadro 30**. A premiação em bônus diante a *performance* da universidade foi institucionalizada na USP durante a gestão de Sueli Vilela Sampaio, primeira mulher a assumir o cargo máximo de gestão da USP, de 2005 a 2010, e passou a estar vinculada diretamente a resultados de rankings de universidades sob a chefia de João Grandino Rodas, reitor da universidade de 2010 a 2014. O bônus foi extinto no início da nova

reitoria, em 2014, diante, principalmente, da situação orçamentária desfavorável da universidade, já comentada anteriormente neste capítulo. Nas palavras do reitor:

“Isso foi criado na gestão anterior à última para dar uma espécie de incremento aos salários. (...) Foi justificativa para se dar um bônus no final do ano. Inicialmente esse bônus seria diferenciado para professores e servidores, mas no final ficou unificado. Foi chamado de ‘prêmio’, mas não era individual, era um prêmio para a coletividade. Bom, para se dar um prêmio para a coletividade é preciso ter uma justificativa de que a coletividade vai indo bem. (...) Isso foi feito duas vezes na gestão da Sueli e, depois, entrou na gestão do Rodas. O prêmio escalou em valor e, no penúltimo ano, foi de mais de R\$ 6 mil reais para cada pessoa da USP –funcionário e docente— de tal maneira que foram gastos quase R\$130 milhões em uma tacada no final de 2012. Em 2013, último ano da gestão dele [Rodas], já estava estourando o orçamento, então o valor ficou reduzido. Na minha gestão, a partir de 2014, não fizemos mais. Os rankings acabaram sendo uma justificativa para se dar um adicional de salário. Isso não tem sentido, não dá para fazer isso e não dá para usar rankings universitários para dar prêmios para a comunidade. Hoje, estou preocupado em pagar salários e não em dar prêmio adicional. O cenário mudou bastante” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

Vale destacar ainda, sobre o 5º ponto do quadro anterior, que o reitor da USP considera que dar prêmios específicos para docentes que, por exemplo, publicam seus trabalhos em periódicos como *Science* e *Nature*, conforme mencionado em sua entrevista para este trabalho, pode funcionar, mas é algo controverso:

“Isso pode funcionar, mas é uma medida antipática, porque se você premia 10%, isso significa que 90% não recebem. Portanto, a média será sempre contra. É muito difícil de articular esse tipo de premiação até do ponto de vista jurídico e legal, então nunca embarcamos nessa. (...) Se definirmos que quem publicar na *Nature* ou na *Science* tiver prêmio, vamos abarcar um espectro muito pequeno. Como será na literatura, na filosofia, nas artes, na música? Estabelecer parâmetros que permitam premiar o melhor de cada área é bastante complicado” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista)

Esta pesquisa encontrou evidências importantes do uso dos resultados de diferentes rankings de universidades com finalidades de *marketing* pela USP, como destacado no 5º ponto do **Quadro 30.**, sobre os impactos das listagens na gestão das instituições de ensino. No seu texto institucional comemorativo de 80 anos da USP, por exemplo, sete diferentes listagens de universidades são comentadas (USP, 2014a): os rankings globais de universidades Webmetrics (de 2014), ARWU, THE, QS, *SIR World*

Report, Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (de 2013) e o ranking nacional de universidades RUF (de 2012). Isso pode ser conferido no **Quadro 31.**, a seguir:

Quadro 31. Menções a diferentes rankings em material institucional da USP

Ranking	Característica	Menção à posição da USP
ARWU	Ranking global de universidades	“No ranking <i>Academic Ranking of World Universities (ARWU)</i> , criado em 2003 e elaborado pelo <i>Center for World-Class Universities da Shanghai Jiao Tong University</i> , que classifica as 500 melhores universidades do mundo, a USP ficou na 147ª posição”
Webometrics	Ranking global de universidades	“A USP está na 29ª colocação no <i>Webometrics Ranking of World Universities 2014</i> , que considera os conteúdos disponibilizados na internet, especialmente aqueles relacionados a processos de geração e comunicação acadêmica de conhecimento científico. A Universidade está em 1º lugar também no ranking <i>Webometrics</i> que avalia somente as universidades da América Latina e no que classifica os países dos Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)”
THE	Ranking global de universidades	“No ranking do <i>The Times of Higher Education (THE)</i> , criado em 2004, a USP ficou em 2013 entre as 250 melhores instituições do mundo. Na pesquisa do THE que classifica as melhores universidades dos países do Brics e outras 17 economias emergentes, como Chile, República Tcheca, Polônia, México, Peru e Egito, a USP ficou na 11ª posição entre as 100 instituições avaliadas”
<i>SIR World Report</i>	Ranking de produção científica	“No <i>SIR World Report 2013</i> , elaborado pela Scimago Lab, a USP é considerada a universidade brasileira que mais publicou artigos científicos, indexados na base de dados Scopus, entre os anos de 2007 e 2011, entre as instituições de ensino superior de todo o mundo. Quando se leva em conta o número total de publicações (desconsiderando trabalhos feitos por academias de ciência, hospitais, fundações e centros nacionais de pesquisa), a USP é a instituição brasileira mais bem colocada – ficando em 5º lugar no ranking mundial, com 48.156 trabalhos publicados entre 2007 e 2011”
QS	Ranking global de universidades	“A USP está na 127ª colocação no <i>QS World University Ranking 2013</i> , realizado pelo <i>Quacquarelli Symonds (QS)</i> , instituto britânico especializado em educação superior e carreiras, e é a única instituição brasileira a figurar entre as 200 melhores do mundo e também é a latino-americana mais bem colocada – pelo terceiro ano consecutivo – no qual foram avaliadas cerca de 2 mil instituições de ensino superior em todo o mundo e classificadas as 700 melhores, considerando indicadores como reputação acadêmica, reputação entre os empregadores, taxa de professores por

		estudantes, citações e taxas de professores e alunos estrangeiros. A Instituição ficou na oitava posição entre as 100 melhores universidades dos países do Brics, de acordo com ranking realizado pelo QS, em parceria com a agência de notícias russa Interfax”
<i>Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities</i>	Ranking de produção científica	“O <i>Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities</i> , da National Taiwan University (NTU), que classifica as 500 melhores instituições de ensino e pesquisa do mundo através do número de artigos científicos publicados, atribuiu à USP em 2013 a 58ª posição. E a instituição é a primeira colocada, nesse ranking, entre as universidades latino-americanas”
RUF	Ranking nacional de universidades	“Além do bom desempenho nos rankings internacionais, a USP obteve o 1º lugar, pela segunda vez, no <i>Ranking Universitário Folha (RUF)</i> , criado pelo jornal <i>Folha de S. Paulo</i> em 2012, para classificar 192 universidades brasileiras, de acordo com indicadores que avaliam a pesquisa, a inserção no mercado de trabalho, o ensino, a inovação e a internacionalização da instituição”

Fonte: site da USP, elaboração própria

A USP noticia com regularidade os seus resultados positivos em diferentes rankings, mas não comenta quedas ou pioras nessas listagens de universidades. Esta pesquisa encontrou pelo menos dez notícias institucionais, de 2016 e de 2015, que ressaltam aspectos positivos dos resultados da USP em rankings de universidades:

- i) “USP segue entre as dez melhores universidades do Brics” (publicada em 20 de julho de 2016)
- ii) “Na 138ª posição, USP é a melhor da América Latina, segundo ranking saudita” (publicada em 12 de julho de 2016)
- iii) “USP é a melhor universidade da América Latina, segundo novo ranking” (publicada em 7 de julho de 2016)
- iv) “USP é a melhor da América Latina em dois novos rankings” (publicada em 30 de maio de 2016)
- v) “USP está entre as 100 universidades de melhor reputação do mundo” (publicada em 4 de maio de 2016)
- vi) “USP está entre as 50 melhores do mundo em 8 áreas, segundo QS Ranking” (publicada em 29 de abril de 2016)
- vii) “Faculdade de Odontologia da USP é a 9ª melhor do mundo” (publicada em 13 de abril de 2016)
- viii) “QS Ranking classifica a USP entre as 50 melhores do mundo em 6 áreas” (publicada em 21 de março de 2016)
- ix) “FSP é considerada uma das 15 melhores faculdades de saúde pública do mundo” (23 de dezembro de 2015)
- x) “USP é a universidade brasileira mais bem classificada no ranking ARWU” (publicada em 17 de agosto de 2015)

O próprio reitor Marco Antonio Zago publicou um artigo na imprensa, em março de 2015, intitulado “A USP é tudo isso?” (Zago, 2015), no qual destaca a importância de um ranking específico de universidades, o THE, e trata da posição da USP especificamente na avaliação de reputação global de universidades do THE. Do texto:

“Pela quarta vez consecutiva, a Universidade de São Paulo foi reconhecida no ranking de reputação da organização britânica *Times Higher Education* –principal avaliação internacional de instituições de ensino superior– como uma das cem melhores universidades do mundo. Precisamente, a USP está entre as 60 primeiras. Nessas classificações internacionais, concorreremos com instituições que foram criadas há mais de 300 anos e que estão situadas em países com muito mais bagagem histórica em matéria de cultura e de geração de conhecimento” (Zago, 2015, grifos meus)

E continua:

“Somos a única universidade da América do Sul a registrar o nome no ranking da *Times Higher Education* por quatro anos seguidos. É claro que isso alegra a todos. Uma instituição que tem 90 mil alunos, oferece 11 mil vagas no vestibular e forma 2.000 doutores a cada ano, situada a milhares de quilômetros dos grandes centros americanos e europeus, certamente precisa contar com muitas virtudes para chegar aonde chegou” (Zago, 2015, grifos meus)

De acordo com o reitor na universidade, no entanto, a publicização de boas posições da USP em diferentes rankings de universidades no seu material institucional e de mídia é um assunto de “assessoria de imprensa”, que não segue orientações específicas da gestão. Da sua entrevista realizada para esta tese:

“Quando começam a falar de rankings, a assessoria também fala. Não damos tratamento especial a nada disso. É apenas um assunto da universidade (...) Os jornais, em geral, publicam reportagens quando a universidade cai nos rankings dizendo ‘USP despenca em rankings’, mas quando melhora, não falam nada” (Marco Antonio Zago, reitor da USP, em entrevista. Ver **Anexo** desta tese)

Ou seja: a USP acompanha diferentes rankings universitários latino-americanos, de BRICs e globais, e divulga os seus resultados positivos por meio da sua assessoria de imprensa, mesmo que afirme que não tenha metas nas listagens, o que foi visto neste capítulo, e que os resultados dessas listagens não tenham impacto direto nos recursos recebidos pela universidade.

4. Considerações finais do capítulo

A USP – Universidade de São Paulo, principal universidade brasileira, responsável, sozinha, por 23% da produção científica nacional, é uma escola gigante, com 88.291 alunos de graduação e de pós-graduação, considerada “*extra large*” (muito grande) pela descrição do ranking britânico global de universidades QS. Apesar de todo o seu tamanho expressivo, pouco se sabia sobre a qualidade dessa instituição brasileira, ou de qualquer outra, em termos globais até a inclusão da USP no grupo das 200 melhores universidades do mundo no ranking global THE de 2011, quando a universidade ficou classificada em 178º lugar no mundo. Os rankings de universidades, como vimos neste capítulo, viraram um fetiche desde então e a posição da USP nessas classificações se tornou um assunto recorrente.

De 2010 a 2015, como vimos neste trabalho, a universidade tem oscilado na classificação global de instituições de ensino superior do THE. Atingiu sua melhor colocação, 158º lugar, no THE de 2012. No mesmo período, a USP tem se mantido estável no quadrante 126º-150º do ranking global QS e no 101º-150º do ARWU. A Universidade de São Paulo, vimos, tem um ganho expressivo de casas no chamado

“ranking de reputação” do THE, que considera apenas a opinião de acadêmicos. De acordo com a metodologia de avaliação do ranking THE, a reputação internacional da USP é melhor do que a qualidade da sua produção científica.

Na América Latina, também vimos, a USP tem mantido a liderança de maneira destacável nos rankings latino-americanos THE e QS, mas perde para China, para Índia e para a Rússia no ranking de universidades dos BRICs do QS.

A USP figura em rankings de universidades globais, de reputação acadêmica, em listagens latino-americanas, dos BRICs e em listagens por áreas do conhecimento. Todas essas avaliações impactam a gestão da universidade. Vimos, neste trabalho, que a gestão da USP monitora diferentes listagens por dirigentes ou especialistas da universidade e utiliza os bons resultados da universidade com fins de *marketing*.

No passado, a USP já ofereceu bônus em dinheiro para docentes, pesquisadores e funcionários, como vimos, conforme a universidade melhorava em diferentes rankings de universidades, iniciativa interrompida por causa de problemas recentes orçamentários.

A USP não faz –e nem pode fazer– nenhum esforço para contratar docentes e para atrair alunos de graduação estrangeiros porque depende de concursos públicos para o primeiro caso e do exame vestibular para o segundo. Ainda de acordo com o reitor da universidade, a USP também não recebe mais ou menos recursos conforme melhora ou piora nas listagens porque seu orçamento é público e previamente fixado pelo governo.

O sistema de financiamento da universidade pública brasileira, exclusivamente público, no entanto, está passando por um lento e controverso processo de debate, apoiado e motivado pelo próprio reitor da USP (ver **Anexo**). Há indícios de que recursos públicos não dão mais conta de expansão do ensino superior no país, e nem da expansão da USP, por isso as instituições de ensino superior brasileiras deveriam pensar em novas formas de financiamento e de sustentabilidade. Se isso se concretizar no futuro, o que ainda é incerto e improvável, os novos rankings de universidades poderão ter novas formas de impacto na USP e nas demais universidades públicas brasileiras, o que pode alterar seu sistema de gestão e pode, claro, ser fruto de novos estudos no futuro.

Considerações finais

“O que define a qualidade educativa (...) é quase somente a demonstração mensurável de desempenhos na titulação dos profissionais, rendimento estudantil e outros que possam ser objetivamente quantificados”
Sobrinho (2007:322)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Introdução

O presente trabalho teve a proposta de analisar, a partir da literatura científica levantada e consultada, de que forma os rankings universitários, sob a definição de Webster (1986)¹⁰⁴, consolidaram-se, são elaborados e influenciam a tomada de decisão de alunos, a gestão das próprias universidades e as políticas de ensino superior nacional e internacionalmente¹⁰⁵. O estudo passa pela evolução recente da definição do conceito de universidade e aborda a representação do ensino superior na sociedade atual, com atenção especial, claro, ao cenário brasileiro. Trata também dos impactos do ensino superior em termos de desenvolvimento socioeconômico nos países até chegar ao debate sobre avaliação de universidades por meio de diferentes rankings universitários globais e nacionais –cujos indicadores e resultados das principais listagens, de acordo com a literatura, são aqui analisados. Por fim, este trabalho realiza um estudo de caso sobre os impactos de diferentes listagens na USP, a maior universidade brasileira.

Dados sobre universidades classificados na forma de rankings, como vimos, surgiram nos Estados Unidos. O país já estava desenvolvendo algumas metodologias de avaliação do seu ensino superior –que é bastante consolidado, com boas universidades criadas a partir do século 17 (caso de Harvard, de 1636). Em 1983, quando 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 dez listagens globais e até 50 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

¹⁰⁴ Webster (1986), um dos primeiros autores a trabalhar com rankings universitários e o nome mais mencionado para dar uma luz à definição de rankings universitários na literatura visitada, como visto neste trabalho, define as listagens 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, 1986:5).

¹⁰⁵ Como mencionado na **Introdução** deste trabalho, esta tese teve o objetivo de responder à pergunta: de que forma diferentes rankings universitários se consolidaram, são elaborados e influenciam tomadas de decisão de alunos, a gestão das próprias universidades e as políticas de ensino superior nacional e internacionalmente?

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 nova –com produção intensificada na segunda década do século 21—, a literatura científica sobre rankings universitários dá conta de abordar o assunto sob vários aspectos. Este trabalho contou com uma ampla revisão literária sobre temas ligados principalmente ao ensino superior, à avaliação de ensino superior e aos rankings universitários em *journals* importantes da área¹⁰⁶. 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, 2009:62), que “são o tema do momento” e ganharão cada vez mais força (Dehon *et al*, 2009:1). Justamente por isso, essas classificações precisam ser amplamente analisadas e discutidas.

Este trabalho encontrou 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 no **Quadro 32.**, a seguir:

¹⁰⁶ Alguns exemplos de periódicos consultados: *The Review of Higher Education*, *Journal of Higher Education*, *Higher Education in Europe*, *Higher Education Management and Policy*, *Quality in Higher Education*, *Education Policy Analysis Archives*, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *Chinese Science Bulletin*, *Journal of Product & Brand Management* e outros.

Quadro 32. Aspectos que contribuem para a disseminação dos rankings universitários

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, como vimos neste trabalho, são também controversas. A escolha dos indicadores por parte de quem desenvolve os rankings –em geral, a mídia, –define quais universidades são boas (topo das listas) e quais são ruins (fim das listas). 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 dos rankings 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 – fazem isso de maneira limitada e controversa. Essas controvérsias, trabalhadas pela literatura científica, relacionadas, por exemplo, ao peso dos indicadores e ao destaque excessivo dado para a pesquisa científica na avaliação das universidades, estão compiladas a seguir, no **Quadro 33.**, sobre controvérsias dos rankings universitários:

Quadro 33. Controvérsias dos rankings universitários 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 controversos, os rankings são extremamente acessados e têm impactos em pelo menos três grandes áreas identificadas neste trabalho: i) escolha das universidades pelos alunos, ii) gestão das próprias universidades e iii) políticas públicas para o ensino superior. A análise dos impactos das listagens de universidades, de acordo com a literatura consultada, está compilada no **Quadro 34.**, a seguir:

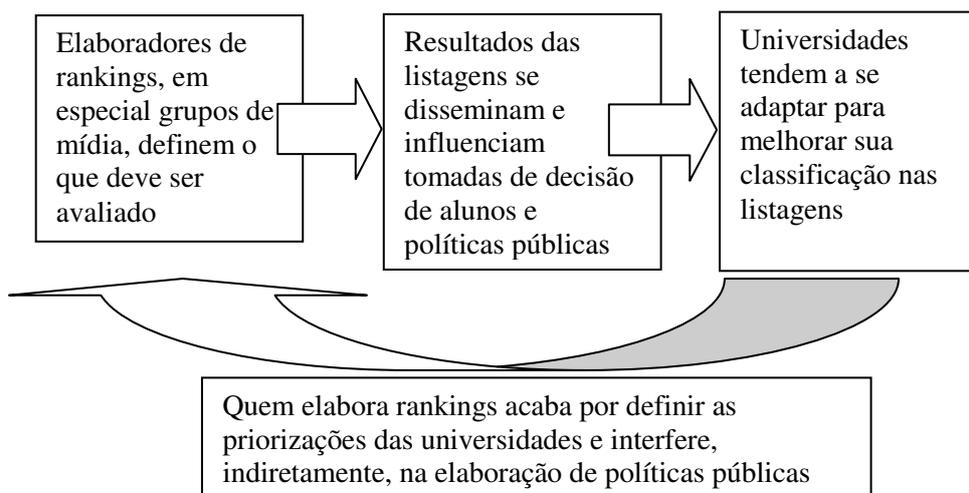
Quadro 34. Impactos dos rankings universitários de acordo com a literatura

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 (**Quadro 31.**), apesar de controversos e limitados sob diversos aspectos (**Quadro 32.**), e se impactam de diferentes maneiras a rotina dos estudantes, das universidades e as políticas públicas em ensino superior (**Quadro 33.**), então os desenvolvedores dessas listagens, em geral grupos de mídia, têm interferência direta no contexto universitário do país e do mundo. Esse caminho está ilustrado na **Figura 3.**, a seguir, sobre a dinâmica dos impactos dos rankings de universidades:

Figura 3. Dinâmica dos impactos dos rankings universitários



Fonte: elaboração própria

2. Considerações a partir da análise dos rankings

Como parte deste estudo foram selecionados e analisados dois rankings universitários globais, que avaliam e comparam um conjunto de universidades *word-class* (instituições de ensino superior grandes, multidisciplinares, com pesquisa intensiva e que operam com orçamento de pelo menos \$1,5 bilhão ao ano), e um ranking universitário nacional, que, por sua vez, analisa e compara as universidades de um mesmo país. Como visto, os rankings globais trabalhados nesta tese 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 universidade¹⁰⁷. No **Quadro 35.**, a seguir, debruçamo-nos sobre os indicadores de qualidade da *pesquisa científica* das universidades:

Quadro 35. 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 35.**, acima, 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 36.**, a seguir, que traz os indicadores que avaliam *ensino* nos diferentes rankings analisados neste trabalho:

¹⁰⁷ Vale lembrar que, como visto neste trabalho, 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. No cenário brasileiro, a definição do que é uma universidade e de quais são suas atividades passam, como visto neste capítulo, pelos governos e pelas legislações. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 define que as universidades são autônomas do ponto de vista didático, administrativo e de gestão, e que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis. De acordo com o Censo (2013), mais da metade dos brasileiros que estão no ensino superior estuda em instituições que, além de ensino, também se ocupam de fazer pesquisa científica e atividades de extensão universitária.

Quadro 36. 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 (a descrição completa dos componentes deste ranking está no Capítulo 3 deste trabalho)

Fonte: elaboração própria

Como também vimos nesta tese, 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 37.**, abaixo, sobre as semelhanças dos resultados dos diferentes rankings analisados neste trabalho.

Quadro 37. Semelhanças dos resultados dos rankings ARWU, THE e *U.S.News* (2015)

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

O **Quadro 37.**, anterior, mostra, trocando em miúdos, que 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 101º-150º no ARWU de 2015 e na posição 226º-250º no THE de 2015 –uma distância de cerca de cem casas.

3. Considerações a partir do estudo de caso

Este trabalho fez um estudo de caso da movimentação da gestão de uma universidade específica em função da publicação de diferentes listagens classificatórias de instituições de ensino superior. A universidade escolhida para o estudo de caso foi a maior universidade do país em termos de quantidade de alunos, a USP¹⁰⁸, também considerada a instituição de ensino superior brasileira mais influente da atualidade. O estudo foi feito com base em material institucional da universidade, em pesquisa realizada na imprensa nacional brasileira sobre a movimentação da USP diante dos resultados de diferentes rankings de universidades e em entrevista com o reitor da universidade, Marco Antonio Zago, disponível na íntegra no **Anexo** deste trabalho.

Como vimos, a USP passou a integrar a lista das 200 melhores universidades do mundo na classificação do THE em 2011, fato amplamente divulgado pela imprensa nacional. Pouco se sabia sobre a qualidade dessa instituição brasileira, ou de qualquer outra, em termos globais até o THE de 2011, quando a USP ficou classificada em 178º lugar no mundo. Hoje, a USP figura em rankings de universidades globais, de reputação acadêmica, em listagens latino-americanas, dos BRICs e em listagens por áreas do conhecimento.

A universidade tem mantido a liderança de maneira destacável nos rankings latino-americanos THE e QS, mas perde para China, para Índia e para a Rússia no ranking de universidades dos BRICs (no ranking dos BRICs QS de 2016, a USP aparece em 10º lugar). Em termos globais, a universidade tem oscilado na classificação global de instituições de ensino superior do THE de 2010 a 2015. Atingiu sua melhor colocação, 158º lugar, no THE de 2012. No mesmo período, a USP tem se mantido estável no quadrante 126º-150º do ranking global QS e no 101º-150º do ARWU.

¹⁰⁸ Lembrando que A USP, principal universidade brasileira, responsável, sozinha, por 23% da produção científica nacional, é uma escola gigante, com 88.291 alunos de graduação e de pós-graduação. Seu tamanho faz com que seja considerada “*extra large*” (muito grande) pela descrição do ranking QS, uma listagem britânica global de universidades.

A universidade passou a se movimentar em função dos resultados de diferentes rankings, inclusive definindo políticas internas de implementação de recursos de acordo com os resultados das listagens. Isso está compilado no **Quadro 38.**, sobre os impactos dos rankings de universidades na gestão da USP de acordo com esta pesquisa:

Quadro 38. Impactos dos rankings universitários na gestão da USP

Impacto	Característica
Monitoramento	A USP declara que monitora diferentes listagens por meio de seus dirigentes.
<i>Marketing</i>	Universidade utiliza os bons resultados em diferentes rankings com fins de <i>marketing</i> e chama atenção para o bom desempenho da instituição.
Bônus	A USP já ofereceu bônus em dinheiro para docentes, para pesquisadores e para funcionários, como vimos neste trabalho, conforme a universidade melhorava em diferentes rankings de universidades. A iniciativa foi interrompida em 2014 devido a problemas orçamentários da universidade, que chegou a gastar 106% do repasse do governo só com folha de pagamento.

Fonte: elaboração própria

Como vimos, a USP não faz (e nem pode fazer) nenhum esforço para contratar docentes e para atrair alunos de graduação estrangeiros –uma das principais estratégias das universidades para melhorar em rankings universitários, de acordo com a literatura, já que a presença de estrangeiros entra na conta de boa parte das listagens (no THE, por exemplo, vale 5% da nota de cada universidade). Na USP, as contratações dependem de concursos públicos e o ingresso de novos alunos está vinculado ao exame vestibular. De acordo com o reitor da universidade, a USP também não recebe mais ou menos recursos conforme melhora ou piora nas listagens porque seu orçamento é público e previamente fixado pelo governo. Vale ressaltar, no entanto, que o sistema de financiamento da universidade pública brasileira, exclusivamente público, no entanto, está passando por um lento e controverso processo de debate. Há indícios de que recursos públicos não dão mais conta de expansão do ensino superior no país, com discussões recentes no governo federal que limitam o teto dos gastos com educação, e nem irão suprir a expansão da USP, por isso as instituições de ensino superior brasileiras deveriam pensar em novas formas de financiamento e de sustentabilidade. Se isso se concretizar no futuro, o que ainda é incerto e improvável, os novos rankings de universidades poderão ter novas formas de impacto na USP e nas demais universidades públicas brasileiras, o

que pode alterar seu sistema de gestão e pode, claro, ser fruto de novos estudos no futuro.

4. Pontos para discussões futuras

Este é um trabalho sobre um tema que está em ebulição e em constantes mudanças, enquanto estas linhas estão sendo escritas, os rankings universitários. A universidade por si só também está em transformação: o que define uma universidade – ou, a saber, 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.

O tema das listagens de universidades tende a ganhar cada vez mais força e mais atenção da sociedade, como vimos, e suas imitações e impactos têm preenchido páginas da literatura científica. Hoje, há poucos trabalhos sobre rankings universitários em português ou produzidos por autores brasileiros. 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. 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.

O presente trabalho integra uma onda recente e crescente de estudos sobre rankings universitários. Algumas perguntas, no entanto, permanecem: 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? O melhor

professor é aquele que mais publica artigos científicos? É aquele 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 presente trabalho 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

Referências bibliográficas

- ABBOTT, A. (2002). The Disciplines and the Future, *In* BRINT, S. (ed) (2002). *The Future of The City of Intellect: The Changing American University*, Stanford, CA: Stanford University Press, 2002, p. 205-230.
- AGHION, P., DEWATRIPONT M., HOXBY,C., MAS-COLELL, A., SAPIR, A.. (2009). Why reform Europe's universities?, *In* DEHON, C., JACOBS, D and VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L'Universite de Bruxelles, p.101-114.
- AGUILLO, I. F, GRANADINO, B, ORTEGA, J. L, PRIETO, J. A. (2006). Scientific research activity and communication measured with cybermetric indicators, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, Vol. 57, Issue 10, 2006, p.1296-1302.
- _____. (2005). What the Internet says about Science, *The Scientist*, 19(14):10, Jul. 18, 2005.
- ALDERMAN, G. (2009). Defining and measuring academic standards: a British perspective, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/3.
- ALTBACH, P.G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. *In* ALTBACH, P.G., SALMI, J. (eds) (2011). *The Road to Academic Excellence - The Making of World-Class Research Universities*, The World Bank, p.11-32.
- ALTBACH, P.G., REISBERG, L. ,RUMBLEY, L.E (2009). 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> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.
- ALTBACH, P., KNIGHT, J. (2007). The internationalization of Higher Education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v.11, nº 3 /4, p.290-305. Fall/Winter, 2007.
- ALTBACH, P.G. (2006). The dilemmas of ranking, *International Higher Education* 42 (Winter).
- ANDERSON, T. (2004). *The Pursuit of Fairness: a History of Affirmative Action*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- ANDRADE, C. Y. (2012). Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. Artigo publicado na revista eletrônica *Ensino Superior* da Unicamp em 31 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

ARAÚJO, C. (2001). Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil, *Rev. Estud. Fem.*, 2001, vol.9, no.1, p.231-252.

ARROWSMITH, W. (1966). The Shame of the Graduate Schools, *Harper's Magazine* Vol. 232, Issue 1390. Date: 03/1966, p.51-59.

_____. (1992). The Shame of the Graduate Schools: A Plea for a New American Scholar, *Arion* Vol. 2, Issue 2/3. Date: 24/1992, p.159-176.

ARUM, R, GAMORAN, A., SHAVIT, Y. (2007). More Inclusion than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education, In SHAVIT, Y., ARUM, R, GAMORAN, A. (eds) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford, CA: Stanford University Press, 2007, p.1-35.

ARWU. (2012a). *Ranking Methodology*, Available at: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2012.html>

_____. (2012b). *Academic Ranking of World Universities – 2012*, Available at: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>

_____. (2012c). *Ranking of Greater China Universities - 2012 Methodology*, Available at: http://www.shanghairanking.com/Greater_China_Ranking/Greater-China-Ranking-Methodology-2012.html

_____. (2012d). *Ranking of Top Universities in Greater China – 2012*, Available at: http://www.shanghairanking.com/Greater_China_Ranking/

ASTIN, A. W. (2004). The Declining “Equity” of American Higher Education, *The Review of Higher Education*, 27(3), 321-341.

BALBACHEVSKY, E. (2011). Políticas de Ciências, Tecnologia e Inovação na América Latina: as respostas da comunidade científica, *Caderno CRH*, Salvador, v.24, n.63, p.503-518, Set/Dez, 2011.

_____. (2005). Pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In BROCK, C e SCHWARTSMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p.275-304.

BARBOSA, M.L.O. (2012). The Expansion of Higher Education in Brazil: Credentials & Merit, *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2012.

BASTEDO, M. N. (2012a). Organizing higher education: a Manifesto. In BASTEDO, M. N. (2012). *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p.3-17.

_____. (2012b). Insiders Care the Most About These Lists, Article published at *New York Times* at September 28, 2012, Available at: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/insiders-care-the-most-about-college-rankings>

_____. (2009). Convergent Institutional Logics in Public Higher Education: State Policymaking and Governing Board Activism, *Review of Higher Education*, vol. 32, no. 2, Winter 2009, p.209-234.

BASTEDO, M. N., BOWMAN, N. A. (2011). College Rankings as an Interorganizational Dependency: Establishing the Foundation for Strategic Institutional Accounts, *Research in Higher Education* 2011, 52: 3-23.

BATY, P. (2012a). The “damaging culture” of league tables. Article published at the *Times Higher Education blog* at 30 March 2012. Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=419500&c=1>

_____. (2012b). Institutional strategy should never be driven by rankings. Article published at the *Times Higher Education blog* at 29 March 2012, Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=419497>

BEN-DAVID, J., ZLOCZOWER, A. (1962). Universities and Academic Systems in Modern Societies, *European Journal of Sociology*, Vol. 3, No. 1, 1962, p.45-84.

BENEVIDES, B. (2014). Gasto da USP com pessoal chega a 105,5% do orçamento e é recorde. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 15 de julho de 2014.

BENNINK, R.D. (2009). Evaluating research in Dutch universities, In DEHON, C., JACOBS, D, VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L’Universite de Bruxelles, p.27-36.

BENNEWORTH, P., SANDERSON, A. (2009). The regional engagement of universities: Building capacity in a sparse innovation environment, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.

BENTHAM, J. (1979). *Uma Introdução aos princípios da moral e da legislação*. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores).

BERDAGUER, L. F. (2007). La extensión universitária em el marco de los procesos de evaluación institucional, In KROTSCH, P., CAMOU, A., PRATI, M. (Coord). (2007). *Evaluando La evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación, p.185-210.

BERGHOFF, S., FEDERKEIL, G. (2009). The CHE approach, In: DEHON, C., JACOBS, D VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L’Universite de Bruxelles, p.41-64.

BIRNBAUM, R. (2000). The Life Cycle of Academic Management Fads, *Journal of Higher Education* 71, p.1-15.

_____. (1992). Will You Love Me In December As You Do in May? Why Experienced College Presidents Lose Faculty Support, *Journal of Higher Education* 1992, 63, p. 1-25.

_____. (1991). *How Colleges Work*. San Francisco: Jossey-Bass.

BITTAR, M. e ALMEIDA, C. E. M. de (2006). Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior, *Educ. rev.*, dez 2006, no.28, p.141-159.

BOLLAG, B. (2006). Group Endorses Principles for Ranking Universities, *The Chronicle of Higher Education* 52. 40 (Jun 9, 2006): A40.

BOULTON, G , LUCAS, C. (2011). What are universities for?, *Chinese Science Bulletin*. August 2011, Volume 56, Issue 23, p.2506-2517.

BOWDEN, R. (2000). Fantasy Higher Education: University and college league tables, *Quality in Higher Education*, 2000, 6(1).

BOWMAN, N., BASTEDO, M. (2009): 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, p.415-436.

BRANDÃO, A.A. e MARINS, M. T. A. de (2007). Cotas para negros no Ensino Superior e formas de classificação racial. *Educ. Pesquisa*, Abr 2007, vol.33, no.1, p.27-45.

BREWER, D.J., GATES, S.M., GOLDMAN, C.A. (2002). *In Pursuit of Prestige. Strategy and Competition in U.S. Higher Education*, New Brunswick: Transaction Publishers, 2002.

BRINK, C. (2009). “Standards will drop” – and other fears about the equality agenda in higher education, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.

BRUNS, B., EVANS, D., LUQUE, J. (2012). *Achieving World-Class Education in Brazil - The Next Agenda*, The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.

BUELA-CASAL, G.; GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, O.; BERMÚDEZ-SÁNCHEZ, M.P. , VADILLO-MUÑOZ, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities, *Budapest Scientometrics*, Vol. 71, No. 3 p.349–365

BUNZEL, D. L. (2007). Universities sell their brands, *Journal of Product & Brand Management*, Vol. 16, Issue 2 p.152-153.

BURGESS, S., PROPPER, C. , WILSON, D. (2002). Does Performance Monitoring Work? A Review of the Evidence from the UK Public Sector, Excluding Health Care. *CMPO Working Paper Series No. 02/49*.

BUSTEED, B. (2014) The Biggest Blown Opportunity in Higher Ed History. *Business Journal*, Gallup - <http://www.gallup.com/businessjournal/178082/biggest-blown-opportunity-higher-history.aspx> (acessado em 09 de maio de 2016)

CALLON M. (1992). The Dynamics of Techno-economic Networks. In COOMBS R., SAVIOTTI P., WALSH V. (ed.), *Technical Change and Company Strategies*, London, Academic Press, p.73-102.

CAMOU, A. (2007). Los “juegos” de la evaluación universitária em la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad. In KROTSCH, P., CAMOU, A., PRATI, M. (Coord). (2007). *Evaluando La evaluación: políticas universitárias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación, p.29-68.

CARTTER, A. M. (1966). *An assessment of quality in graduate education*, Washington, DC: American Council on Education.

CAPES (2007) *Critérios 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, SP, Ed. Paz e Terra, 1998.

_____. (1998b). A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 2. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CHAPLEO, C. (2010). What defines “successful” university brands?, *International Journal of Public Sector Management* Vol. 23, Issue 2, 2010, p.169-183.

CHAUÍ, M. (2001). *O Que é Ideologia* 2 ed. (São Paulo:Brasiliense).

CHEN, D. (2011). Internationalization of Higher Education in China and Its Development Direction, *Higher Education Studies*, Vol. 1, Issue 1., 2011, p.79-83.

CHEN, Q, YEAGER, J. L. (2011). 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, p.200-226.

CHENG, Y. (2010). New ranking in China, Seminar at IREG Forum “National University Rankings on the Rise”. Organized by IREG (Observatory on Academic Ranking) and Excellence) and ARRA (Academic Ranking and Rating Agency), Bratislava, Slovak Republic, 2010.

CLARCK, C. (2012). Analysis finds benefits to racial quotas in Brazilian higher education, *Education Letter*. Artigo publicado em 26 de setembro de 2012. Disponível em: <http://esciencecommons.blogspot.com/2012/08/analysis-finds-benefits-to-racial.html>

Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

CLARK, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 2, June 1972, p.178-184.

CLARKE, M. (2007). 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, DC: Institute for Higher Education Policy, 2007, p.35–47.

_____. (2002a). Some Guidelines for Academic Quality Rankings, *Higher Education in Europe*, 2002, 27(4).

_____. (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. (2009). What's the difference? A model for measuring the value added by higher education in Australia, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.

CsF – CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. (2012). Material institucional sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras. Disponível no site <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/> Acessado em 19 de fevereiro de 2013.

CUNHA, L.L., WARD, L.S. (2012). Homer's Odyssey and Brazilian universities. *Clinics* (São Paulo, Brazil) Vol. 67, Issue 11. Date: -N/ov/2012 Start Page: 1235. Journal Article –Editorial.

DAVID, D.D. (2009). 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, p.97-116.

DECATUR, S. (2012). Rankings Can Be Useful, but Also Dangerous, Article published at *New York Times* at September 28, 2012. Available at: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/college-rankings-can-be-useful-but-also-dangerous>

DEEM, R, LUCAS, L. , MOK, K.H. (2009). The ‘World-Class’ University in Europe and East Asia: Dynamics and Consequences of Global Higher Education Reform, In KEHM, B.M. and STENSAKER, B. (Eds.) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Global Perspectives on Higher Education, Vol 18, 2009, p.117-134.

DEHON, C.. JACOBS, D , VERMANDELE, C. (2009). Rankings and research assessment in higher education: current and future challenges, In: DEHON, C.. JACOBS, D and VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L’Universite de Bruxelles, p.1-11.

DICHEV, I. (2001). News or noise? Estimating the noise in the US News University rankings, *Research in Higher Education* 42, p.237–266.

DILL, D.D., SOO, M. (2005). Academic quality, league tables and public policy: a cross-national analysis of university ranking systems, *Higher Education* 49, p.495–533.

DIMAGGIO, P. J. 1 (1988). Interest and agency in institutional theory. In L.G. Zucker (ed.), *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment* p.3-22. Cambridge, Mass.: Ballinger.

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

DRUCKER, P. (1954). *The Practice of Management*. Harper & Row, New York, NY.

DURHAM, E. e SAMPAIO, H. (Orgs.) (2001). *O Ensino Superior em transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES, 2001, 168p.

EATON, J.S. (2005). Quality and an International Higher Education Space, *International Educator* Vol. 14, Issue 5, 2005 Start Page: 57.

ECO, H. (2010). *A vertigem das listas*. Editora Record, São Paulo-SP, 2010.

EISENHARDT, K. M. (1989). Building Theories From Case Study Research. *The Academy of Management Review*; Oct 1989; 14, 4; ABI/INFORM Global. p. 532

EL-KHAWAS, E. (2009). Defining the role of academics in accountability, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.

ELTON, C. F., HARRIETT A. R. (1972). What are the ratings rating?, *American Psychologist*, Vol 27, Issue 3, p.197-201, 1972.

ESPELAND, W.N. , SAUDER, M. (2007). Rankings and reactivity: how public measures recreate social worlds, *American Journal of Sociology* 113(1), p.1–40.

EWELL, P.T. (2012). A World of Assessment: OECD's AHELO Initiative, *The Magazine of Higher Learning*, Vol. 44, Issue 5, 2012, p.35-42.

FARRELL, E.F. , van der WERF, M. (2007). Playing the rankings game, *Chronicle of Higher Education*, May, 2007.

FEDERKEIL, G. (2010). *What can national rankings learn from the U-Multirank project?*, Seminar at IREG Forum “National University Rankings on the Rise”. Organized by IREG (Observatory on Academic Ranking and Excellence) and ARRA (Academic Ranking and Rating Agency), Bratislava, Slovak Republic, 2010.

_____. (2009). 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, p.19-34.

_____. (2002). Some Aspects of Ranking Methodology: The CHE-Ranking of German Universities, *Higher Education in Europe*, Volume 27, Number 4, December 2002, p.389-397(9).

DAVID, D.D. (2009). 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, p.97-116.

FEDERKEIL, G; VAN VUGHT F. A. , WESTERHEIJDEN, D F. (2012). Classifications and Rankings. In MAASSEN, P. , MÜLLER, J. (2012). *Higher Education Dynamics*, Vol. 37, 2012, p.25-37

FESCHUK, S. (2012). Welcome to the best years of your life, *Maclean's 2012 University rankings*, 2012, p.130.

FISAC, M.A.Q. (2010). La ciencia y la cultura científic, *ArtefaCToS*, Vol. 3, n.º 1, p.31-48

FOLEY, B. , GOLDSTEIN, H. (2012). *Measuring success* - League tables in the public sector. The British Academy, March 2012.

FRANK, D. J, MEYER, J.W. (2007). University Expansion and the Knowledge Society, *Theory and Society*, Vol. 36, No. 4, August 2007, p.287-311.

GARCIA, B. (1945) *Comentários ao Código de Processo Penal*, v.3. Rio de Janeiro: Forense.

GEORGIEVA, P. (2010). *Introducing the university rating system in Bulgaria - purpose, methodology and first reactions*, Seminar at IREG Forum “National University Rankings on the Rise”. Organized by IREG (Observatory on Academic Ranking and Excellence) and ARRA (Academic Ranking and Rating Agency), Bratislava, Slovak Republic, 2010.

GIBBS, P. , MURPHY, P. (2009). Ethical marketing of higher education: What might be done to encourage its adoption?, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/3.

GILFILLAN, B. (2012). I Cringe When I Hear the Word ‘Rankings’, Article published at *New York Times* at September 28, 2012, Available at: <http://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. (2011). The order of things - What college rankings really tell us. Article published at *The New Yorker* on February 14, 2011, Available at: http://www.newyorker.com/reporting/2011/02/14/110214fa_fact_gladwell?currentPage=1 Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

GLÄNZEL, W. , DEBACKERE, K. (2009). On the “multi-dimensionality” of ranking and the role of bibliometrics in university assessment, In: DEHON, C.. JACOBS, D. ,

VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L'Universite de Bruxelles, p.65-76.

GOLDSTEIN, H., SPIEGELHALTER, D. J. (1996). League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance, *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)* Vol. 159, Issue 3, 1996, p.385-409.

GOMES, J. B. (2003). O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOODHART, C.A.E. (1975). Problems of Monetary Management: The U.K. Experience. *Papers in Monetary Economics*, Volume I, Reserve Bank of Australia, 1975

GRIFFITH, A., RASK, K. (2007). The influence of the USNWR collegiate rankings on the matriculation decision of high-ability students: 1995–2004, *Economics of Education Review* 26(2), p.44–255.

GRILLO, F. (2010). “VISION” ranking of Italian universities, Seminar at IREG Forum “National University Rankings on the Rise”. Organized by IREG (Observatory on Academic Ranking) and Excellence) and ARRA (Academic Ranking and Rating Agency), Bratislava, Slovak Republic, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. (2002). *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34.

_____. (1999). *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.

GUMPORT, P. J. (2012). Strategic thinking in higher education reserach. In BASTEDO, M. N. (2012). *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p.18-44.

GUNN, R. , HILL, S. (2008). The Impact of League Tables on University Application Rates, *Higher Education Quarterly*. Volume 62, No. 3, July 2008, p.273–296

HAZELKORN, E. (2011). Global University Rankings: the new Olympic sport? Artigo publicado no *The chronicle of Higher Education* em 03 de outubro de 2011.

_____. (2010) Os rankings e a batalha por excelência de classe mundial: estratégias institucionais e escolhas de políticas. Artigo publicado na revista eletrônica *Ensino Superior* da Unicamp em 1 de maio de 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> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

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

_____. (2008). Learning to Live with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders, *Higher Education Policy* 2008, 21, p.193–215.

_____. (2007a). The impact and influence of league tables and ranking systems on higher education decision-making, *Higher Education Management and Policy* 2007, 19/2, p.87–110.

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

HAZELKORN, E., MASSARO, V. (2011). A tale of two strategies: higher education and economic recovery in Ireland and Australia, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 23/2.

HANSSON, B. (2007). Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for the higher educated, *OECD Education Working Papers*, No. 10, OECD Publishing.

HEARN, J. C. , MCLENDON, M. K. (2012). Governance research: from adolescence toward maturity. In BASTEDO, M. N. (2012). *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p.45-85.

HECK, J. (2003). Ações afirmativas: a síndrome do colapso da democracia social. Revista *ComCiência*, edição “Brasil Negro”, número 49. Novembro 2003. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/16.shtml>

Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

HEGARTY, S. (2009). The Dutch research assessment exercise. An evaluator’s point of view, In: DEHON, C., JACOBS, D , VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L’Universite de Bruxelles, p.37-40.

HENRIQUES, S. (2003). Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo. Revista *ComCiência*, edição “Brasil Negro”, número 49. Novembro 2003. Disponível em:

<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/06.shtml>

Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

HERMES, J.J. (2008). What Universities Want?, *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 54, Issue 26, 2008, Start Page: A.6.

HIELY-RAYNER, M. (2011). Guardian University Guide 2012: methodology. Available at <http://www.guardian.co.uk/education/2011/may/17/guardian-university-league-table-methodology>

HONGCAI, W. (2009). University Rankings: Status Quo, Dilemmas, and Prospects, *Chinese Education and Society* Vol. 42, Issue 1, 2009, p.42-55.

HOSSLER, D. (1998). 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, p.161-177.

HOSSLER, D. , FOLEY, E.M. (1995). 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, p.21-30.

HTUN, M. (2001). A política de cotas na América Latina, *Rev. Estud. Fem.*, 2001, vol.9, no.1, p.225-230.

HUMBOLDT, W. (1810) On the internal and external organization of the higher education scientific institutions in Berlim, In HAGEN, W. (ed). (1971) *From Absolutism to Napoleon (1648-1815)*, Vol 2..

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 (2009). Impact of College Rankings on Institutional Decision Making: Four Country Case Studies. Issue brief, May 2009.

INEP/MEC (2010). Censo do Ensino Superior de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9332&Itemid= Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

IREG - International Ranking Expert Group (2006). *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Disponível em: www.che.de/downloads/Berlin_principles_IREG_534.pdf
Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

JACOB, B. (2012). How to evaluate teachers? *State & Hill* magazine of the Gerald R. Ford Scholl of Public Policy at University of Michigan. Winter 2012, p.7-8.

JASCHIK, S. (2007). Should U.S. News Make Presidents Rich?, Article published at *Inside Higher Ed.* on March 19, 2007, Available at: <http://www.insidehighered.com/news/2007/03/19/usnews>

_____. (2006). Paying for performance, Article published at *Inside Higher Ed.* on October 03, 2006, Available at: <http://www.insidehighered.com/news/2006/10/03/compensation>

KALEV, A., DOBBIN, F. , KELLY, E. (2006). Best Practices or Best Guesses? Assessing the Efficacy of Corporate Affirmative Action and Diversity Policies. *American Sociological Review* 71, p.589-617.

KALLIO, R.E. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students, *Research in Higher Education* 36(1), p.109–124.

KELLER, T. (2007). Truth, lies and rankings, Artigo publicado na revista eletrônica *Inside Higher Education* em 12 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.insidehighered.com/views/2007/04/12/keller>
Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

KERR, C. (1982). *Os usos da universidade*. Fortaleza: EdUFCE, 1982

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

KNIGHT, J. (1999). Internationalization in Higher Education. In: OCDE. *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: OCDE, 1999, p. 13-28

KUHN, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions – third edition*, University of Chicago Press, 1962.

KROTSCH, P., CAMOU, A., PRATI, M. (Coord). (2007). *Evaluando La evaluación: políticas universitárias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación.

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

LEACH, J. (2004). How to do not use tables. Article published at *The Guardian* in May, 24, 2004, Available at:
<http://www.guardian.co.uk/education/2004/may/25/universityguide.jimmyleach1>

LEDERMAN, J. (2009). Manipulating, Er, Influencing 'U.S. News'. Article published at *Inside Higher ED* in June, 3, 2009, Available at:
<http://www.insidehighered.com/news/2009/06/03/rankings>

LEI Nº 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> Acesso em 12 novembro de 2015

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Lei que altera a LDB). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 12 novembro de 2015

LEI Nº 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/112527.htm Acesso em 16 de outubro de 2016

LESLIE, L. L. , RHOADES, G. (1995). Rising Administrative Costs: Seeking Explanations, *Journal of Higher Education*, Vol. 66, No. 2, 1995, p.187-212.

LI, M. (2012). On the Fairness of the Higher Education in China, *Higher Education Studies*, Vol. 2, Issue 2, 2012, p.163-167.

LIU, L. BRIDGEMAN, B., ADLER, R.M. (2012). Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters, *Educational Researcher* Vol. 41, Issue 9, 2012, p.352-362.

LOCKE, W. (2011). The Institutionalization of Rankings: Managing Status Anxiety in an Increasingly Marketized Environment, In SHIN, J.C., TOUTKOUSHIAN, S.K. , TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.201-228.

LOH, D. (2001). Revise higher education quota, Artigo publicado no *New Straits Times* em 20 de maio de 2011. Start Page: 06.

LONGDEN, B. (2011) Ranking Indicators and Weights, In SHIN, J.C., TOUTKOUSHIAN, S.K., TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.73-104.

LUBRANO, M. (2009). A statistical approach to rankings: some figures and explanations for European universities, In: DEHON, C., JACOBS, D and VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L'Universite de Bruxelles, p.78-100.

MACLEAN'S. (2012). How we ranki, *Maclean's 2012 University rankings*, 2012, p.92.

MACHUNG, A. (1998). Playing the rankings game, *Change* (July/August), p.12–16.

MAGALHÃES, C., MENEZES, F.M. e RIGHETTI, S. (2010). Ações afirmativas e cotas no ensino superior: uma reflexão sobre o debate recente, In RANIERI, N. e RIGHETTI, S. (2010) *Direito à educação: aspectos constitucionais*, Edusp, 2010, p.257-283.

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

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.

_____. (2009b). Global University Rankings: Some Potentials, In KEHM, B.M. and STENSAKER, B. (Eds.) *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education. Global Perspectives on Higher Education*, Vol 18, 2009, p.85-94.

MARGINSON, S. (2008). 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. OLSSSEN, M., PETERS, M. (eds.) *Re-reading Education Policies: Studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers.

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

MARGINSON, S., van DER WENDE, M. (2009). The New Global Landscape of Nations and Institutions, In (2009). *Higher education for 2030: Globalization*. (Vol. 2). Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 2009, p.17-62.

_____. (2007). Globalisation and Higher Education, *OECD Education Working Papers*, No. 8, OECD Publishing

MARTINS, A.C.P. (2002). Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais, *Acta Cirúrgica Brasileira*, Vol 17, Suplemento 3, 2002.

MARTINS, C. B. (2009) "A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil " *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009

MATERU, P. OBANYA, P, RIGHETTI, P. (2011). The Rise, Fall, and Reemergence of the University of Ibadan, Nigeria In ALTBACH, P.G., SALMI, J. (eds) (2011). *The Road to Academic Excellence - The Making of World-Class Research Universities*, The World Bank, p.195-228.

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

MAYER, P. and ZIEGELE, F. (2009). Competition, autonomy and new thinking: Transformation of higher education in Federal Germany, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/2

MBALI, C. (2010). Against Journal Articles for Measuring Value in University Output, *South African Journal of Higher Education* Vol. 24, Issue 5, 2010, p. 745-757.

MEC (s/d) Qual é a diferença entra faculdades, centros universitários e universidades? Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86

Acesso em 20 de abril de 2014

MENEGHINI, R. (2012a). Um exercício novo, escorregadio, mas necessário. Artigo publicado no caderno “Ranking Universitário Folha” do jornal *Folha de S.Paulo* em 3 de setembro de 2012.

_____. (2012b). Emerging journals – the benefits of and challenges for publishing scientific journals in and by emerging countries, *EMBO reports*, Vol13, n.2, 2012, p.106-108.

MCDONOUGH, P.M., ANTONIO, A.L., WALPOLE, M. and PÉREZ, L.X. (1998). College rankings: democratized college knowledge for whom?, *Research in Higher Education* 39(5), p. 513–537.

MCPHERSON, M. S. and SHAPIRO, M. O. (ed.) (2006). *College Access: opportunity or privilege?* The College Boards, New York, NY.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.131-150, Mai/Jun/Ago. 2000

MEREDITH, M. (2004). 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), p.443–461.

MERTON, R.K. (1968). *The Matthew effect in Science*. *Science*, 159(3810), p.56-63, Janeiro 5, 1968.

MILLER, L. and Moore, M. (2006). What universities are for?, *The Salt Lake Tribune*. Newspaper article, p2.

MOHRMAN, K., MA, W., BAKER, D. (2008). The Research University in Transition: The Emerging Global Model, *Higher Education Policy*, 21, p.5-27.

MONKS, J. and EHRENBERG, R.G. (1999). *U.S. News & World Report's college rankings: why they do matter*, *Change*31(6), p.43–51.

MORSE, R. (2012). Undergraduate ranking criteria and weights. Article published at *U.S.News* at 11 September, 2012. Available at: <http://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2012/09/11/methodology-undergraduate-ranking-criteria-and-weights-2>

MORSE, R., BROOKS, E. e MASON, M. (2015). *How U.S. News Calculated the 2016 Best Colleges Rankings*, artigo publicado no *U.S.News* em 8 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/how-us-news-calculated-the-rankings> Acesso em 27 de julho de 2016

NEWMAN, J.H. (1852). *The idea of the university*. Notre Dame: Notre Dame University Press, 1982.

NUSCHE, D. (2008). Assessment of Learning Outcome in Higher Education: a comparative review of selected practices, *OECD Education Working Papers*, No. 15, OECD Publishing.

O'CONNELL, M. (2012) The College Search Requires Greater Thought, Article published at *New York Times* at September 28, 2012. Available at: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/the-college-search-requires-more-thought-than-a-list-provides>

OECD. (2013a). What are the social benefits of education?, *Education Indicators in Focus*, January, 2013.

_____. (2013b). *OECD Factbook 2013: Economic, Environmental and Social Statistics*, OECD Publishing.

_____. (2013c). OECD Education Statistics, Data retrieved on 10 March 2013.

_____. (2012a). Higher Education, *In Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing, p. 57–70.

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

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

_____. (2010). Higher Education, *In Education Today 2010: The OECD Perspective*, OECD Publishing, p. 39–47.

_____. (2009). *Higher education for 2030: Globalization*. (Vol. 2). Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 2009.

_____. (2008). *Higher education for 2030: Demography*. (Vol. 1). Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 2008.

_____. (2007a). Higher Education Management and Policy, *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*. Volume 19, No. 2

_____. (2007b). How do rankings impact on higher education? *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, December, 2007.

_____. (2005). Higher education – finance and equality, *In Governance in China – China in the Global Economy*, OECD, 2005, p.535–556.

PALMA, L.C. OLIVEIRA, L.M. de and VIACAVA, K.R. (2011). Sustainability in Brazilian federal universities, *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 12, Issue 3, 2011, p.250-258.

PARKER, T. (2010). *Role of rankings in national educational systems*, Seminar at IREG Forum “National University Rankings on the Rise”. Organized by IREG (Observatory on Academic Ranking) and Excellence) and ARRA (Academic Ranking and Rating Agency), Bratislava, Slovak Republic, 2010.

PARSONS, T., PLATT, G. (1973). *The American University*, Harvard University Press, 1973.

PEDROSA, R. L. (2012). Vale a pena prestar atenção nos rankings internacionais? Artigo publicado na revista eletrônica *Ensino Superior* da Unicamp em 31 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/vale-a-pena-prestar-atencao-nos-rankings-internacionaisij> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____ (2004). 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*. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/vest2004/desempenho_publica.pdf
Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

PENN, J. (2007) “Assessment for ‘U.S.’ and Assessment for ‘Them’”, *Inside Higher Education*, 26 June.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais, *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), vol. 14 n. 1, Março 2009.

PFEFFER, J. (1992). 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, p.147-185.

POPE, L. (2000). *Colleges That Change Lives: 40 Schools You Should Know About Even If You're Not a Straight-A Student*, Penguin Books, 2000.

PORTER, M. (1996). *What is Strategy?*, Harvard Business Review, (November/December). p. 61-78.

_____. (1999). *Competição: estratégias competitivas essenciais*. Harvard Business Review Book. Ed. Campus.

PUSSER, B. and MARGINSON, S. (2012). The elephant in the room: power, politics and global rankings in higher education. *In BASTEDO, M. N. (2012). The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p.86-117.

QS. (2016) *Methodology – latin American ranking*
<http://www.topuniversities.com/latin-america-rankings/methodology> Acesso em 17 de outubro de 2016.

_____. (2012a). *World University Ranking*, Available at:
<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012>

_____. (2012b). *Latin American University Rankings*, Available at:
<http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2012>

_____. (2011). *Introducing to QS University Ranking: Latin America*, Available at:
<http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/latin-american-university-rankings/introduction-qs-university-rankings>

QUEIROZ, D. M. e SANTOS, J. T. dos (2006). Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Revista de Ciência da Educação Educação & Sociedade*. Volume 27, número especial “Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes”.

RAMOS, V.C.C. (2009). *Perfil e motivações dos estudantes participantes do "Programa de mobilidade discente internacional para a graduação" da UFMG*, Dissertação de mestrado, Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG.

RANIERI, N. B. S. (2005). Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. *Revista CEJ* (Brasília), v. 31, p. 19-30, 2005.

RANIERI, N. B. S. (coord.) e RIGHETTI, S. (ed.) (2011). *Direito à educação: discriminação no sistema de ensino*, Edusp, 2011.

_____. (2010). *Direito à educação: aspectos constitucionais*, Edusp, 2010.

RAUHVARGERS, A. (2011). *Global university rankings and their impacts*. European University Association, 2011.

RAWLS, J. (1999). *A Theory of Justice* (revised edition). Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press. First published in 1971.

RHOADES, G. (2000). Who's Doing It Right? Strategic Activity in Public Research Universities, *The Review of Higher Education*, Vol. 24, No. 1, Fall 2000, p 41-66.

RIGHETTI, S., LEE, B. (2013) Maiores universidades estão longe do topo em ranking de qualidade, Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 12 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/09/1340782-maiores-universidades-estao-longe-do-topo-em-ranking-de-qualidade.shtml> Acessado em 10 de abril de 2014.

RIGHETTI, S. (2016) Ciência sem Fronteiras põe só 3,7% dos alunos em instituições 'top'. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 13 de junho de 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> Acessado em 09 de julho de 2016.

_____. (2015) FGV vai oferecer primeira graduação em inglês do Brasil Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 12 de abril de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1615540-fgv-vai-oferecer-primeira-graduacao-em-ingles-do-brasil.shtml> Acessado em 09 de maio de 2016.

_____. (2014a). Ex-chefe em Harvard abre universidade sem sala de aula e bibliotecas. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 18 de dezembro de 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> Acessado em 05 de julho de 2016.

_____. (2014b). USP perde posto de melhor da América Latina para universidade chilena. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 27 de maio de 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](#) Acessado em 05 de julho de 2016.

_____. (2012a). Salário nivelado pode engessar qualidade universitária no país, Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 30 de julho de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/57596-salario-nivelado-pode-engessar-qualidade-universitaria-no-pais.shtml> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (2012b). Ranking de universidades latinas tem USP em 1º, Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 13 de junho de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/48528-ranking-de-universidades-latinas-tem-usp-em-1.shtml> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (2011a). Por um lugar no pódio nacional, Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 24 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb2410201101.htm> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (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> Acessado em 17 de outubro de 2016.

_____. (2011c). Língua portuguesa esconde produção científica nacional. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 20 de setembro de 2011. Disponível em: <http://folha.com/no977932> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (2011d). Quem ranqueia os rankings? Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 11 de abril de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb1104201101.htm> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (2011e). Para inglês não ver. Com raríssimos cursos em inglês, Brasil deixa de receber alunos e docentes estrangeiros. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 07 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0702201101.htm> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (2010). Dinheiro na mão - melhores universidades do mundo recebem muitos recursos para pesquisa e apostam na internacionalização. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 20 de dezembro de 2010.

_____. (2008). Inovação, formação de competências e diversificação no setor de comunicação: a exploração da internet em dois grupos brasileiros de mídia impressa. *Dissertação de mestrado*. Instituto de Geociências, Unicamp.

ROBERTS, D. and THOMPSON, L. (2007). University League Tables and the Impact on Student Recruitment, *Reputation Management for Universities*, Working Paper Series No. 2, The Knowledge Partnership.

ROMERO, J. e PASTOR, J.M. (2012). Las universidades españolas bajo la influencia de los rankings. *Regional and sectoral economic studies*, v.12, n.3, 2012.

ROOSE, K. D., ANDERSEN, C. J. (1970). *A rating of graduate programs*. Washington, DC: American Council on Education.

RUF – Ranking Universitário Folha. (2012a). Metodologia, Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/metodologia/>

_____. (2012b). *Ranking geral de universidades*. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades/> Acessado em 19 de fevereiro de 2013.

(s/a) (2012). The mortarboard boom; Higher education in Brazil, *The Economist* Vol. 404, Issue 8802, 2012

(s/a) (2005). A world of opportunity - Developing countries see the point of higher education, Article published on *The economist* at September 8, 2005, Available at: http://www.economist.com/node/4340005?story_id=E1_QPQDDDV

SADLAK, J. LIU, N. (2007). *The world-class university: aiming beyond status*, Bucharest: Unesco-Cepes.

SALMI, J. (2009a). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.

_____. (2009b). The growing accountability agenda: Progress or mixed blessing?’, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.

SALMI, J. and SAROYAN, A. (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19/2, p.31–68.

SAMUELSON, R.J. (2004). In praise of rankings. Demographics and fierce competition have created a new class of elite schools. That turns out to be a good thing, Artigo publicado na revista *Newsweek*, em 8 de setembro de 2004.

SANOFF, A. P. (2007). *U.S. News College Rankings: A View from the Inside*, In IHEP (ed.) *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*, Washington, DC: Institute for Higher Education Policy, 2007, p.9-22.

SANTIAGO, P., REMBLAY, K., BASRI, E. ARNAL, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Vol. 1, OECD 2008.

SANTOS, S. M. dos (2015). O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira; orientação Profa. Dra. Daisy Pires Noronha. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, 2015.

SAUDER, M. and LANCASTER, R. (2006). Do rankings matters? The effects of US News & World report rankings on the admissions process of law schools, *Law & Society Review* 40(1): 105–134.

SCHENKER-WICKI, A. and INAUEN, M. (2012). The economics of teaching. *Higher Education Management and Policy*, Vol 23, Issue 3, p.1-20.

SCHOFER, E., MEYER, J.W. (2005). The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, *American Sociological Review*, Vol. 70, No. 6, December 2005, p.898-920.

SCHUMAKER, R, TOMEK, S. (2013). *Understanding Statistics Using R*, Springer, USA.

SCHUMPETER, J. A. (1985). *A Teoria do Desenvolvimento Econômico*, São Paulo, SP: Ed. Nova Cultural.

SCHWARTZMAN, S. (2012a). Brazil – The Widening Gap, In ALTBACH, P. REISBERG, L. YUDKEVICH, M., ANDROUSHCHAK, G. and PACHECO, I. *Paying the Professoriate - a Global Comparison of Compensation and Contracts*, Routledge, 2012, p.72-82.

_____. (2012b). Economic Growth and Higher Education Policies in Brazil, *International Higher Education*, The Boston College Center for International Higher Education, no. 67, Spring, 2012 p.28-29.

_____. (2011). *Brasil: A Nova Agenda Social* (com Edmar Bacha, Editores). Rio de Janeiro, LTC.

_____. (2004). Equity, quality and relevance in higher education in Brazil, *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, Vol. 76, Issue 1. Date: 2004 Pages: 173-188.

SHIN, J.C., TOUTKOUSHIAN, S.K. (2011). The Past, Present, and Future of University Rankings, In SHIN, J.C., TOUTKOUSHIAN, S.K. and TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.1-18.

SHIN, J.C. (2011). Organizational Effectiveness and University Rankings, In SHIN, J.C., TOUTKOUSHIAN, S.K. and TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.19-34.

SILVA, A. A. (2007). Cambio político y gobierno de la educación superior em México, In KROTSCH, P., CAMOU, A., PRATI, M. (Coord). (2007). *Evaluando La evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación, p.331-353.

SILVERSTEIN, M. and SINGHI, A. (2012). Can U.S. universities stay on top? Artigo publicado no *Wall Street Journal* em 28 de setembro de 2012.

SINDEIKIS, A. (2010). *Ranking of Lithuanian universities*, Seminar at IREG Forum “National University Rankings on the Rise”. Organized by IREG (Observatory on

Academic Ranking) and Excellence) and ARRA (Academic Ranking and Rating Agency), Bratislava, Slovak Republic, 2010.

SLAUGHTER, S. and RHOADES, G. (2005). *The Theory of Academic Capitalism*, In *Academic Capitalism in the New Economy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p.1-34.

SLAUGHTER, SHEILA AND GARY RHOADES. (2005). *The Theory of Academic Capitalism*. In *Academic Capitalism in the New Economy*, p.1-34. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

STALLIVERI, L. (2007). O sistema de ensino superior no Brasil: características, tendências e perspectivas, p79-100. In: *Educación superior em América Latina y Caribe: sus estudiantes hoy*. México: UDUAL, 2007.

STREHL, F., REISINGER, S., KALATSCHAN, M. (2007). *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems*, *OECD Education Working Papers*, No. 6, OECD Publishing.

SREENIVASAN, J. (2009). *Affirmative Action. Poverty and the Government in America: A Historical Encyclopedia*. Vol 1. Santa Barbara, CA. Disponível em: <http://go.galegroup.com.proxy.lib.umich.edu/ps/pdfViewer?inPS=true&prodId=GVRL&userGroupName=umuser&docId=GALE%7CCX2452600014&contentSegment=&navContext=none>

SOBRINHO, J. D. (2007). *Evaluación de La educación superior em Brasil: la cuestión de la calidad*, In KROTSCH, P., CAMOU, A., PRATI, M. (Coord). (2007). *Evaluando La evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores em Argentina y América Latina*. Prometeo libros, Colección Sujetos, Políticas y Educación, p.310-330.

_____. (2000). *Avaliação da Educação Superior*, Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

SOUZA, M. A. A. de (1985). *O Espaço da USP: presente e futuro /Universidade de São Paulo, Prefeitura da Cidade Universitária “Armando Salles de Oliveira”*. São Paulo: A Prefeitura, 1985

SPIES, R.R. (1978). *The Effect of Rising Costs on College Choice. A Study of the Application Decisions of High-Ability Students*, Princeton, NJ: College Board Publication Orders.

STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

TAKAHASHI, F. (2013). *Bolsa no exterior cresce, mas só 12% estão em escola 'top'*. Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 20 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://folha.com/no1126027> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (2012). *Ranking estimula a excelência nas universidades, dizem especialistas* Reportagem publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 04 de setembro de

2012. Disponível em: <http://folha.com/no1147984> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

TAYLOR, P, BRADDOCK, R. (2007). International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence, *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 29, Issue 3. 2007, p.245-260.

TEICHLER, U. (2011a). Social Contexts and Systemic Consequence of University Rankings: A Meta-Analysis of the Ranking Literature, In SHIN, J.C., TOUTKOUSHIAN, S.K. and TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.55-72.

_____. (2011b). The future of universities rankings. In SHIN, J.C., TOUTKOUSHIAN, S.K. and TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.259-266.

THACKER, L. (2012) College Presidents Should Just Say ‘No’ to U.S. News, Article published at *New York Times* at September 28, 2012. Available at: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/college-presidents-should-say-no-to-the-rankings>

THE – Times Higher Education. (2015). World University Rankings 2015-2016 methodology Available at: <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016> Acessado em 02 de julho de 2016.

_____. (2012a). *The essential elements in our world-leading formula*, Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/methodology>

_____. (2012b) *The essential elements in our world-leading formula*, Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/methodology>

_____. (2012c). *World university ranking – 2012/2013*, Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/range/001-200>

_____. (2012d). *Universities under 50*, Available at: http://www.timeshighereducation.co.uk/Journals/THE/THE/31_May_2012/attachments/THE_100_Under_50.pdf

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

_____. (2012f). *Date set for 2013 reputation rankings*, Thomson Reuters, 2012.

THE GUARDIAN (2012). University guide 2013: *University league table*, Available at: <http://www.guardian.co.uk/education/table/2012/may/21/university-league-table-2013>

TIERNEY, W. G. (2012). Creativity and organizational culture. . In BASTEDO, M. N. (2012). *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p.160-180.

_____. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. *Journal of Higher Education*, Vol. 68, No. 1, January-February 1997, p.1-16.

TIMMONS, M. (2006). *Conduct and Character – readings in moral theory*. Thomson Wadsworth.

_____. (2002). *Moral Theory: an introduction*. Rowan & Littlefield publishers.

TOMA, J. D. (2012). Institutional strategy: positioning for prestige. In BASTEDO, M. N. (2012). *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, p.118-159.

THOMSON REUTERS (2013). Brasil: atuais desafios e tendências da inovação, estudo publicado em setembro de 2013 no site thomson.reuters.com.

TRIGWELL, K. (2011). Measuring Teaching Performance, In SHIN, J.C., TOUTKOUSIAN, S.K. and TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.165-184.

TURNER, D. (2005). Benchmarking in universities: league tables revisited, *Oxford Review of Education* 31(3): 353–371.

UNDERHILL, J.W. (2009). *Humboldt, Worldview and Language*, Edinburgh University Press, 2009

UNIVERSITY OF SUSSEX SCHOOL OF EDUCATION (2006). Needs of employers and related organisations for information about quality and standards of higher education, *Report to HEFCE*, UK.

USHER, A., SAVINO, M. (2007). A Global Survey of Rankings and League Tables, In IHEP (ed.) *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*, Washington, DC: Institute for Higher Education Policy, 2007, p. 23-34.

USHER, A. (2006). Can our schools become world-class, Artigo publicado no *The Globe and Mail*, em 30 de outubro de 2006.

U.S.NEWS. (2012). National University Rankings, Available at: <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges>

USP (2014a). 80 anos de excelência. Texto institucional disponível em: <http://www5.usp.br/institucional/a-usp/historia/> Acessado em 11 de julho de 2016.

_____(2014b). A pesquisa na USP: trabalho em rede, apoio à gestão e foco na excelência. Texto institucional publicado em 4 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www5.usp.br/48797/a-pesquisa-na-usp-trabalho-em-rede-apoio-a-gestao-e-foco-na-excelencia/> Acessado em 27 de julho de 2016

_____(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> Acessado em 27 de julho de 2016

VARELA-PETITO, G. (2011). Evaluating public higher education in Mexico. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 23, Issue 2.

VAUGHN, J. (2002). Accreditation, Commercial Rankings, and New Approaches to Assessing the Quality of University Research and Education Programmes in the United States, in *Higher Education in Europe*, 27(4).

VEDDER, R. (2012). Filling a Void, Providing a Service, Article published at *New York Times* at September 28, 2012. Available at: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/09/26/colleges-by-the-numbers/college-rankings-fill-a-void>

VICENT-LACRIN, S. (2009). Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives, In (2009). *Higher education for 2030: Globalization*. (Vol. 2). Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 2009, p.63-88.

VINCKE, P. (2009). University rankings. In: DEHON, C., JACOBS, D and VERMANDELE, C. (org) *Ranking universities*, 2009, Editions de L'Universite de Bruxelles, p.11-26.

VOGT, C., KNOBEL, M., EVANGELISTA, R. A., FIGUEIREDO, S.P., CASTELFRANCHI, Y., RIGHETTI, S. (2010). 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, p. 12-7 a 12-51 do vol.2

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> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

_____. (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> Acessado em 04 de fevereiro de 2013.

van RAAN, A.F.J. (2007). Challenges in the Ranking of Universities, In SADLAK, J. and CAI, L. N. (eds.) *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*, UNESCO-CEPES and Shanghai Jiao Tong University: Cluj University Press, p.87-121.

van VUGHT, F. A. and WESTERHEIJDEN, D. (2012). Impact of Rankings. In van VUGHT, F. A.; ZIEGELE, F. (Eds.) *Multidimensional ranking - The Design and Development of U-Multirank*, Springer, p71-81.

_____. (2010). Multidimensional ranking - a new transparency tool for higher education and research. Vol 22, Issue 3.

van VUGHT, F. A., WESTERHEIJDEN, D. and ZIEGELE, F. (2012). 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, p71-81.

ZAGO, M. A. (2016). *Latin America University Rankings 2016: Latin America should make a virtue of its diversity*. Artigo publicado em 7 de julho de 2016 no site do THE - Times Higher Education. Disponível em <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latin-america-university-rankings-2016-latin-america-should-make-a-virtue-of-its-diversity>. Último acesso em 11 de julho de 2016.

_____. (2015). A USP é tudo isso? Artigo publicado na seção Tendências & Debates do jornal “Folha de S.Paulo” em 29 de março de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/1609735-marco-antonio-zago-a-usp-e-tudo-isso.shtml> Último acesso em 11 de julho de 2016.

ZHAO, C.M. (2011) As Classificações Carnegie: uma breve introdução. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Artigo publicado em 10 de novembro de 2011. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/as-classificacoes-carnegie-uma-breve-introducao> Último acesso em 25 de julho de 2016.

ZIMAN, J.M. (1979). *Conhecimento público*. Belo Horizonte: ed. Itatiaia; São Paulo.

WALTMAN, L.R.; MEDINA, C.; KOSTEN, J.; NOYONS, E.C.M.; TIJSSEN, R.J.W.; ECK, N.J.P. van; LEEUWEN, T.N. van; RAAN, A.F.J. van; VISSER, M.S.; WOUTERS, P. (2012). *The Leiden Ranking 2011/2012: Data collection, indicators, and interpretation*. Centre for Science and Technology Studies, Leiden University.

WANG, Q. W., LIU N.C. (2011). Building World-Class Universities in China: Shanghai Jiao Tong University. In ALTBACH, P.G., SALMI, J. (eds) (2011). *The Road to Academic Excellence - The Making of World-Class Research Universities*, The World Bank, p.33-62.

WEBBER, K.L. (2011) Measuring Faculty Productivity, In SHIN, J.C., TOUTKOUSIAN, S.K. and TEICHLER, U. (2011). *University Rankings - Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, 2009, p.105-122.

WEBMETRICS. (s/d,a) *Methodology*, Available at: <http://www.webometrics.info/en/Methodology>
_____. (s/d,b). *World ranking*, Available at: <http://www.webometrics.info/en/world>

WEBSTER, D.S., CONRAD, C.F (1986) "Using Faculty Research Performance for Academic Quality Rankings." In *Measuring Faculty Research Performance, New Directions in Institutional Research*, No. 50, edited by. John Creswell. San Francisco: Jossey-Bass, 1986, pp. 43-57

WEBSTER, D.S. (1992) Continuity and change in the highest-ranked Ph.D granting department of English 1925-1982 *Research in Higher Education*. v1, n5, 1990.

_____. (1990). "Academic Rankings: First on a List of One." *Academe*. v78 n5 (Sept-Oct 1992). p.19-22.

_____. (1986). "Academic Rankings: First on a List of One." *Academe*. v78 n5 (Sept-Oct 1992). p.19-22.

WEDLIN, L. (2006). Ranking Business Schools: Forming Fields, Identities and Boundaries *In International Management Education*, Cheltenham Glos: UK Edward Elgar.

WEINGARTNER, R. H. (1992). *Undergraduate education – goals and means*. American council on education and Macmillan Publishing Company.

WESTERHEIJDEN, D. (2012). Listagens simplificam demais a realidade. Artigo publicado no caderno "Ranking Universitário Folha" do jornal *Folha de S.Paulo* em 3 de setembro de 2012.

WEST, P. W. A. (2009). A Faustian bargain? Institutional responses to national and international rankings, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 21/1.

WINSTON, G. C., ZIMMERMAN, D. Z. (2004). Peer Effects in Higher Education, *In* HOXBY, C.M. (ed) (2004). *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It*, Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2004, p.395-423.

WINSTON, G. C. (1999). Subsidies, Hierarchy and Peers: The Awkward Economics of Higher Education, *Journal of Economics Perspectives* 13: p.13-36

WORLD BANK (2013). *World DataBank - Education Statistics*, Retrieved 10 March 2013, Available at: <http://data.worldbank.org/topic/education>

WOUTERS, P.; REDDY, C. & AGUILLO, I. F. (2006). On the visibility of information on the Web: an exploratory experimental approach, *Research Evaluation*, 15(2), p.107-115.

ZINSSER, W. (2006). *On writing well – the classic guide to writing nonfiction*. 30th anniversary edition (first published in 1976), Ed. Collins.

ZHE, J., WHALLEY, G. and WHALLEY, A. (2007). The power of information: how do U.S. News rankings affect the financial resources of public colleges?, Working Paper 12941, *National Bureau of Economic Research*.

Anexo

ANEXO

Entrevista com reitor da USP Marco Antonio Zago, realizada em 11 de julho de 2016, pessoalmente, na reitoria da USP. Formato de roteiro com perguntas pré-formatadas. Total de 1h04 minutos, decupada com gravador¹⁰⁹.

1. A presença da USP em rankings internacionais como o THE começou a ser noticiada com ênfase a partir de 2012. Como a movimentação tem afetado, de maneira geral, a rotina da universidade?

Os rankings universitários viraram um fetiche nessa época. E aí, com o tempo, surgiram outros novos rankings e toda vez que a USP cai nas listagens vira um assunto [risos]. Durante todo o período em que estou na gestão da universidade, desde 2010, como pró-reitor de pesquisa [e a partir de 2014 como reitor da universidade], minha avaliação pessoal é que a USP oscilou muito pouco. Quase nada. O que vem ocorrendo lentamente é que o prestígio da USP está aumentando, ou seja, o reconhecimento fora do país está cada vez maior. Essa é uma sensação muito clara que eu tenho quando viajo fora do país e sou recebido em discussão. A posição da USP como melhor da América Latina é uma coisa muito consolidada. De fato, é melhor da Iberoamérica porque a USP está na frente das universidades de Portugal e da Espanha também.

Isso, antes, não estava muito claro para as pessoas. Os rankings universitários ajudaram a popularizar a posição da USP na América Latina e no ambiente Iberoamericano. Isso significa que o reconhecimento da USP vem se expandindo. Fora isso, não há muitas oscilações. Quem entende a metodologia sabe que eles mudam. A reação, em geral, é de um pouco de irritação porque a cada nova listagem temos de passar umas duas ou três semanas falando de novo sobre rankings. Novamente haverá novos jornalistas que não acompanharam, que estão chegando agora e que acreditam que aquilo é verdade absoluta. Surgem perguntas como "O que senhor acha? É a crise da USP afetando a imagem da universidade?" Não tem nada a ver, não tem nenhuma relação. É claro que temos de explicar porque a universidade precisa se comunicar, mas é uma sensação um pouco de tempo perdido porque temos de remoer e explicar algo que, na verdade, não está mudando muito. Teve um ano que o QS fez um erro e disse que a melhor universidade da América Latina era a PUC-Chile¹¹⁰. Pronto, todo mundo achou que a USP piorou. É uma sensação um pouco de perda de tempo. Por outro lado, toda vez que sai um ranking universitário a gente vê, dá uma olhada e tenta modificar aquilo que de fato importa.

O que de fato importa na vida da universidade, que os rankings universitários revelam, é que o impacto dos trabalhos da Universidade de São Paulo não é tão importante quanto de outras boas universidades, não está no nível das universidades de ponta. Conforme o ano, a Unicamp aparece na frente. A USP tem uma massa

¹⁰⁹ Marco Antonio Zago é professor titular da USP desde 1990. Formado em medicina pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (1970), tem títulos de mestre e de doutor em Clínica Médica pela mesma faculdade, respectivamente, em 1973 e 1975, é docente em dedicação exclusiva desde 1973, tendo realizado o pós-doutorado no *Nuffield Department of Clinical Medicine* na Universidade de Oxford (Reino Unido, 2ª melhor do mundo no ranking THE 2016). É pesquisador I-A do CNPq, com interesse de pesquisa em anemias hereditárias, bases moleculares das neoplasias e células-tronco adultas. Informações curriculares institucionais da USP disponíveis em http://www.reitoria.usp.br/?page_id=8 Último acesso em 11 de julho de 2016.

¹¹⁰No ranking QS de universidades latino-americanas de 2014, a PUC-Chile passou a USP e liderou a região (ver Righetti, 2014)

surpreendente grande de produção científica e, portanto, é imbatível em termos de produção, mas a qualidade é mediana. Outra informação importante é que a porcentagem de colaboração internacional com outros países é baixa –e isso tem relação com impacto da produção científica. Os rankings insistem muito em medir o que chamam de "internacionalização", o que, do meu ponto de vista, não é muito relevante por causa dos critérios que eles usam. Esses rankings sempre usam medidas simples. Usam número de estudantes que sai e de alunos e de docentes estrangeiros que chegam. Mas se você pega um país como a Suíça, quase todos são de fora. Isso não tem relevância para nós.

2. A ETH da Suíça, inclusive, agora está entre as dez melhores do mundo no ranking do THE 2016.

Era surpreendente que os índices não colocavam a ETH na frente porque é uma das melhores do mundo. Princeton (EUA) também vem subindo nas listagens. Para mim, Princeton é a melhor universidade do mundo¹¹¹.

3. Por que, na sua opinião, Princeton é a melhor universidade do mundo?

Isso é uma questão pessoal, de como eu encaro o papel da universidade na educação das pessoas. Tenho insistido muito que o impacto da universidade na vida de sua região e de seu país é muito importante. Princeton é uma universidade altamente seletiva, com impacto enorme na vida dos Estados Unidos. As pessoas falam muito de Harvard, mas, para mim, esse modelo se assemelha mais com um negócio do que com uma instituição de ensino superior. Aqui na USP, a gente admite por ano cerca de 11.500 estudantes na graduação. Em Princeton, são cerca de 1.200 por ano, altamente selecionados, com entrevistas, referências. Eles buscam estudantes talentosos. Os alunos se inscrevem em múltiplos programas que não são necessariamente de formação profissional, são cursos altamente criativos, que não se baseiam no conhecimento acumulado, mas, durante o período em que o estudante estiver lá, ele constrói conhecimento.

Em Princeton, há dois prédios que são clubes de debates, que se reúnem toda semana para debater assuntos variados. Há grupos que debatem um assunto, outro grupo debate outro assunto, seja de atualidade, questões conceituais, origem do Universo, programa de assistência médica do Obama, por aí vai. Os estudantes do primeiro ano chegam e não passam pela sala de aula, há programas variados, os estudantes viajam pelo mundo, inclusive tem um grupo que vem para a Bahia todo ano acompanhados de tutores. Eles vêm aqui, aprendem português, moram em locais de classe média baixa, dão aulas em escolas secundárias, trabalham em programas sociais. Não preciso dizer que essas pessoas serão altamente aproveitadas pelo governo americano. Tem gente que vai para Ásia, África. Isso é altamente criativo e esses estudantes voltam maduros para a vida universitária.

Interessante que Princeton não tem faculdade de medicina e nem de direito, mas tem um programa de saúde global, dirigido por um brasileiro, que estuda do laboratório mais moderno do mundo até uma região com péssimas condições sanitárias. É uma vida universitária completamente diferente. Os estudantes conseguem ter uma visão global. É uma universidade que acompanha cada um dos seus estudantes, pode até ter uma formação personalizada. A escola não está preocupada em formar em massa, mas sim em formar com altíssima qualidade.

¹¹¹ A Universidade Princeton está em 7º lugar no ranking de universidades THE desde 2014.

4. Interessante que a universidade não é desenhada no formato de um ranking, mas os resultados afetam o resultado dos rankings.

Princeton só contrata professor muito sólido na sua área, senão não entra lá, nem para visitar, senão contamina o resto [risos]. É a lógica inversa daqui, em que se contrata o indivíduo e depois fica cobrando que ele tem de produzir. Lá, eles esperam. Se for um indivíduo que produz, que é referência, aí se contrata. Por isso avaliação de docente não faz muito sentido para os norte-americanos.

5. Algumas universidades já têm equipes que trabalham com avaliação e rankings universitários. Existe algum esforço da USP no sentido de entender os indicadores de diferentes rankings e os resultados da universidade em diferentes listagens universitárias?

Não. Eu sou contrário à ideia de transformar rankings em metas. Não faz sentido de modo geral e faz menos sentido ainda no Brasil. As nossas metas têm de ser tratadas aqui diante de nosso confronto com a sociedade. Mas temos de analisar os resultados que derivam do ranking e o que sabemos é que os trabalhos daqui ainda são medíocres. Mas daí a fazer uma equipe para planejar como vamos melhorar nos rankings, eu não vou fazer. Isso posso deixar para o próximo reitor.

O que nós temos, mas isso é uma necessidade de modo geral, é a questão da coleção de dados. Isso sempre muito desorganizado na USP e desde que eu entrei nós começamos a organizar isso. Nós não obtemos dados, não guardamos, é muito descentralizado. Nós temos um esforço de trabalhar melhor os dados, inclusive para elaborar o relatório anual da USP. Para isso estamos organizando uma equipe. A coleta de todas as informações relevantes da USP está migrando para a controladoria. Inclusive havia discrepâncias fantásticas na USP. Se você perguntasse quantos funcionários tem a universidade, dependendo do lugar havia uma resposta diferente: nos recursos humanos era um dado, no financeiro era outro dado. Dependia de qual era o critério utilizado. Estamos trabalhando no sentido de se obter melhores dados para que cada um estude e analise da maneira que achar conveniente. Eu não quero que se aplique aqui a “Lei de Goodhart” [ver Goodhart, 1975], que diz que toda vez que se faz um critério de avaliação, os sistemas começam a se adaptar para atender o critério de avaliação. Por isso, sistemas de avaliação eficientes, jamais devem ser permanentes, senão o modelo se adapta. Isso faz com que existam fenômenos como o que aconteceu com a Capes, que tem um programa de avaliação vigente há mais de 20 anos no país e toda a pós-graduação se adaptou a ele. Mesma coisa está acontecendo, agora, com rankings universitários. Há países, como Rússia e China, que adotam programas para fazer com que suas universidades fiquem no topo dos rankings. Aqui não faremos isso.

6. Na gestão anterior, a USP oferecia um bônus para todos os professores e funcionários quando a universidades subia em rankings. Isso se mantém na sua gestão?

Isso foi criado na gestão anterior à última¹¹² para dar uma espécie de incremento aos salários. Como os salários da USP eram definidos pelo Cruesp, o que foi rompido na gestão do Rodas¹¹³, a universidade estava em boa situação financeira e havia uma

¹¹² O reitor Marco Antonio Zagose refere à gestão de farmacêutica Sueli Vilela Sampaio, primeira mulher a assumir o cargo máximo de gestão da USP. Ela foi reitora da universidade de 2005 a 2010.

¹¹³ O professor de direito João Grandino Rodas foi reitor da USP de 2010 a 2014.

restrição de salários. Isso, na verdade, foi justificativa para se dar um bônus no final do ano. Inicialmente esse bônus seria diferenciado para professores e servidores, mas no final ficou unificado. Foi chamado de “prêmio”, mas não era individual, era um prêmio para a coletividade. Bom, para se dar um prêmio para a coletividade é preciso ter uma justificativa de que a coletividade vai indo bem. Então, foram criados parâmetros baseados na avaliação da Capes, nos rankings e em outras medidas, de maneira que se somasse um com o outro, o resultado ficaria positivo. Então, sempre se tinha o prêmio no final do ano. Isso foi feito duas vezes na gestão da Sueli e, depois, entrou na gestão do Rodas. O prêmio escalou em valor e, no penúltimo ano, foi de mais de R\$ 6 mil reais para cada pessoa da USP –funcionário e docente— de tal maneira que foram gastos quase R\$130 milhões em uma tacada no final de 2012. Em 2013, último ano da gestão dele [Rodas], já estava estourando o orçamento, então o valor ficou reduzido. Na minha gestão, a partir de 2014, não fizemos mais. Os rankings acabaram sendo uma justificativa para se dar um adicional de salário. Isso não tem sentido, não dá para fazer isso e não dá para usar rankings universitários para dar prêmios para a comunidade. Hoje, estou preocupado em pagar salários e não em dar prêmio adicional. O cenário mudou bastante.

7. Algumas universidades dão prêmios específicos para docentes que, por exemplo, publicam em periódicos como "Science" e "Nature". O que o senhor acha disso?

Isso pode funcionar, mas é uma medida antipática, porque se você premia 10%, isso significa que 90% não recebe. Portanto, a média será sempre contra. É muito difícil de articular esse tipo de premiação até do ponto de vista jurídico e legal, então nunca embarcamos nessa. Mas, sim, isso pode funcionar porque quando você dá prêmios específicos você promove a ideia de que pessoas façam as coisas. Isso é diferente de falar que a comunidade toda está ganhando prêmio.

A complicação, no entanto, é definir o que renderia prêmio porque nós temos um espectro de atividades acadêmicas imensa. Se definirmos que quem publicar na “Nature” ou na “Science” tiver prêmio, vamos abarcar um espectro muito pequeno. Como será na literatura, na filosofia, nas artes, na música? Estabelecer parâmetros que permitam premiar o melhor de cada área é bastante complicado.

Estamos enfrentando um pouco isso agora porque estamos discutindo o sistema de avaliação e de promoção na carreira. Isso sempre foi algo muito difícil na USP, nunca foi muito bem feito. Existe uma queixa permanente e justificada de que se dá um peso muito grande a publicações e a revistas qualificadas, mas o restante não tem peso. Queremos abarcar esse restante, mas não há parâmetros estabelecidos. Há dificuldades jurídicas legais e dificuldades de parâmetros.

8. Isso é um pouco da ideia da bolsa produtividade do CNPq, que dá prêmio para os pesquisadores mais produtivos.

Sim, mas no CNPq existem muitos comitês separados por área que selecionavam as pessoas. É um processo que envolve uma quantidade enorme de pessoas, de tal maneira que as pessoas selecionadas são as melhores de cada área em todo o conhecimento humano, de filosofia a matemática. É algo nesse sentido que deveria ser feito de tal maneira que se pudesse fazer um incentivo para toda a universidade.

Agora, uma coisa é promover um incentivo por prêmio, outra coisa é fazer com que a universidade melhore nos rankings porque isso significaria que o parâmetro seria as listagens. O problema é que os rankings não medem qualidade de ensino, ou seja, a principal missão da universidade não é avaliada. No ranking de Shangai, por exemplo,

são considerados prêmio Nobel, ganhador de medalha Fields. Isso é relevante para 1% das universidades do mundo e não é medida de qualidade de ensino. Você acha que se um pesquisador da Universidade de Buenos Aires ganhasse um prêmio Nobel repentinamente essa universidade passaria a ser melhor sendo que eles têm 300 mil estudantes e maioria deles nunca sequer veria o tal prêmio Nobel? Que ensino é esse?

9. Qual seria uma boa medida de avaliação de ensino?

Isso é complicadíssimo, mas eu diria que talvez a melhor medida seria a avaliação do graduado depois de um certo tempo, com o objetivo de saber onde ele está, se trabalha na área na qual se graduou e como está na escala socioeconômica. Essa seria a medida “ouro”. É muito melhor do que ficar medindo quantos estudantes há por professor, quantos professores têm doutorado. Nem sempre o doutorado significa qualidade de ensino. Mas isso é muito difícil, por isso os rankings nunca embarcaram nisso. Esse é o maior problema dos rankings: eles não medem qualidade de ensino. O THE mede um pouco disso ao entrevistar empregadores. Isso dá uma ideia dos egressos.

10. Estar bem posicionado em um ranking universitário global abre portas para uma universidade como a USP? Há impacto, por exemplo, em cooperação internacional?

Sem dúvida nenhuma, isso tem um efeito arrasador, tanto que hoje podemos ter cooperação com qualquer universidade que quisermos. Nesse ano, eu já estive em Yale e Princeton, que são universidades com as quais nós temos programas concretos. Temos fundos conjuntos para termos trocas de pesquisadores, intercâmbio. Temos parceria com Lion (França), Universidade de Toronto (Canadá), Humboldt (Alemanha). Acabamos de assinar um acordo com um grupo formado pela USP, UBA (Universidade de Buenos Aires), Unam, Barcelona, Complutense de Madri, que são as cinco maiores universidades da Iberoamérica, que correspondem a cerca de um milhão de estudantes. Temos programas concretos de trocar de estudantes, cooperação em museus, editoras. Quando assinamos o acordo, fomos recebidas pelo rei da Espanha. A presença do reitor da USP, hoje, representa um acontecimento.

Isso é a mesma coisa que eu sentia quando entrei na presidência do CNPq¹¹⁴, que representava a ciência brasileira em todo mundo. Isso desmontou completamente, principalmente depois que terminou o governo Lula. O CNPq perdeu relevância, perdeu dinheiro e o programa Ciência sem Fronteiras acabou com tudo. Hoje, a USP ocupa a posição que o CNPq tinha, de representante do país. Quem fala e representa o país é a USP o que, em parte, é consequência com o prestígio que os rankings universitários promoveram. Qualquer pessoa que abrir uma listagem e tiver curiosidade de ver como é o sistema universitário no Brasil e na América Latina, verá a USP em primeiro lugar.

11. Em reuniões internacionais, como por exemplo o encontro mencionado com o rei da Espanha, as pessoas sabem que a USP é a melhor na região de acordo com os rankings?

Sim, frequentemente. As pessoas sabem, é impressionante. Os rankings viraram uma referência de informação, fazem um feedback positivo.

¹¹⁴Zago foi presidente do CNPq de 2007 a 2010, antes de assumir a pró-reitoria de pesquisa da USP ainda na gestão Rodas.

12. A USP noticia resultados positivos em rankings, mas não comenta quedas ou piores. Isso é uma política institucional?

Isso é material da assessoria de imprensa. Quando começam a falar de rankings, a assessoria também fala. Não damos tratamento especial a nada disso. É apenas um assunto da universidade. Só fizemos algo planejado, em torno de 2012, em que publicamos um artigo no “USP Destaques” explicando o que são os rankings. Há dois anos também publiquei um artigo na “Folha de S.Paulo” (ver Zago, 2015). Os jornais, em geral, publicam reportagens quando a universidade cai nos rankings dizendo “USP despenca em rankings”, mas quando melhora, não falam nada. Então eu escrevi esse artigo.

13. Algumas universidades americanas perdem doadores quando caem em rankings universitários importantes. Os rankings têm algum impacto financeiro?

Não, em toda a América Latina não há relação entre desempenho e recursos. Os mecanismos que controlam os recursos são outros. Em geral, as universidades são altamente dependentes do Estado, com exceção das universidades privadas que, com raras exceções, como PUCs e Mackenzie, são lucrativas e têm uma relação com marketing, não com qualidade. Na verdade, eu estou começando a trabalhar com a comunidade porque estou convicto de que o financiamento exclusivo do Estado tem vida curta. Nós precisamos começar a rever isso. Para que a universidade atraia grandes doadores da sociedade, ela terá de modificar seu sistema de governança. Há pessoas dispostas a isso, mas essas pessoas vão querer opinar sobre a universidade. Ninguém vai querer colocar dinheiro cegamente na universidade em larga escala. Pagar um congresso é uma coisa, mas ter as pessoas participando da vida da universidade é outra coisa. Isso ainda tem grande resistência, é algo que estou fazendo preliminarmente. Mas esse é o caminho. Não dá para achar que podemos pedir mais dinheiro do Estado porque o governo não vai dar.

14. Qual é o ranking universitário de que mais gosta?

Nenhum deles. Todos têm muito defeitos. O que faço é olhar transversalmente todos. Eles são muito diferentes, mas se você verificar o que eles medem, verá que todos avaliam, em essência, a produção científica. Os resultados também são semelhantes. As melhores universidades do mundo estão nos lugares onde mais se investe em ciência e tecnologia porque isso reflete no número de trabalhos daquela região. Nenhum ranking mede, de fato, desempenho na educação e nem impacto local e nacional, a importância da terceira missão da universidade, que é extensão. Todos, em essência, acabam falhando. As metodologias são diferentes, os pesos, como se soma os valores, mas os resultados são muito parecidos.

15. Qual seria, na sua opinião, uma boa maneira de se dizer qual universidade é a melhor?

Estamos falando de coisas complexas e difíceis de fazer, especialmente a cada ano. O impacto da USP no Estado de São Paulo, por exemplo, não muda de ano para ano. É um impacto sólido. A presença do campus da USP em São Carlos ou em Ribeirão Preto é imenso. Só em dinheiro, a USP sobra a receita de Ribeirão Preto, por exemplo. Medir impacto não é fácil. Em São Paulo, a USP está presente em todos os cantos. A cúpula da catedral da Sé foi feita por um arquiteto da USP, o terceiro

transplante de coração do mundo foi feito por um médico da USP, são doze presidentes do país que estudaram na USP, nove prefeitos da cidade de São Paulo –incluindo o atual [Fernando Haddad]. O presidente do STF (Supremo Tribunal Federal), Ricardo Lewandowski, é docente da USP. Em termos de impacto, a Unicamp sai na frente, mas a USP é a universidade com mais patentes –mais do que qualquer outra universidade e de boa parte das empresas brasileiras. É difícil medir esse impacto nacional.

Apêndice

APÊNDICE: RUF – Ranking Universitário Folha

Na mesma época em que esta pesquisa de doutorado sobre rankings universitários teve início, em 2011, eu também comecei a desenvolver um ranking universitário brasileiro para o jornal *Folha de S.Paulo*, no qual trabalhei como repórter de ciência e de educação por quase seis anos (2010-2015). A proposta surgiu justamente quando, em meio a esta pesquisa, percebi que a maioria dos rankings universitários do mundo são justamente desenvolvidos por grupos de mídia, como o Grupo Folha, e que se tornam um importante produto comercial. O Brasil, como visto neste trabalho, até então não tinha nenhum ranking universitário nos moldes daqueles que são desenvolvidos em países como Estados Unidos, Canadá, Chile, Reino Unido e Alemanha e, com o crescimento recente do ensino superior brasileiro, como também vimos, um novo ranking universitário poderia ser uma excelente fonte de informações para atuais e para futuros estudantes do ensino superior.

A proposta de desenvolver um ranking universitário no Grupo Folha tinha alguns facilitadores. Em relação à coleta de dados, vale lembrar que a chamada “Lei de Acesso à Informação”, número 12.527, de 11 de novembro de 2011, tinha acabado de ser promulgada. A partir de então, qualquer demanda de informação feita pela imprensa e pela sociedade teria de ser respondida prontamente pelo poder público –e a elaboração do RUF demandaria uma enorme quantidade de dados públicos. Em relação às pesquisas de opinião, que, como vimos nesta tese, fazem parte de rankings universitários elaborados especialmente no Ocidente e em países democráticos, seria possível contar com o Datafolha, empresa que integra o Grupo Folha e que presta serviços ao jornal *Folha de S.Paulo*. Faltava, agora, desenhar a metodologia do ranking universitário da *Folha de S.Paulo* para avaliação das instituições de ensino superior do país.

Ao longo de 2011, integrei uma equipe que visitou literatura científica sobre rankings universitários, que conversou com especialistas brasileiros e estrangeiros em ensino superior e avaliação de ensino superior, que participou de congressos internacionais como o “Fórum IREG [*International Observatory on Academic Ranking and Excellence*]: Rankings Universitários Nacionais em Ascensão” (Bratislava, República Tcheca, 2011) e “5º Fórum Internacional de Universidades” (Rhodes, Grécia, 2012) e que conversou com elaboradores de rankings universitários como Bob Morse

(*U.S.News*), Phil Baty (THE – *Times Higher Education*) e Ying Cheng (Ranking ARWU).

A partir dessa pesquisa, a proposta foi, inicialmente, criar uma metodologia de avaliação que contemplasse as atividades de *ensino* e de *pesquisa* das universidades brasileiras em um contexto nacional, a sua relação com o setor produtivo por meio de avaliação de *inovação* e a *empregabilidade* de seus egressos –aspectos avaliados na 1ª edição do RUF, de 2012. Na sua 2ª edição, de 2013, o RUF passou a contemplar também a *internacionalização* das universidades, assunto que ganhou força especialmente com o programa federal de intercâmbio Ciência sem Fronteiras e com algumas iniciativas de universidades brasileiras que, por exemplo, passaram a ofertar cursos em inglês.

A metodologia do ranking das 195 universidades brasileiras¹¹⁵ proposto pela *Folha de S.Paulo*, que levou o nome de RUF – Ranking Universitário Folha, sofreu alguns ajustes ao longo de suas cinco edições¹¹⁶ e, desde 2015, mantém-se conforme apresentado no **Quadro 39.**, abaixo, sobre os cinco indicadores do RUF de 2015: i) pesquisa, ii) ensino, iii) internacionalização, iv) mercado e v) inovação:

¹¹⁵ Na edição de 2015, foram avaliadas 192 universidades brasileiras, número que subiu para 195 em 2016 com a inclusão de três novas instituições: Unifesspa ([Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará](#)), Ufob (universidade Federal do Oeste da Bahia) e Ufesba (Universidade Federal do Sul da Bahia). O RUF classifica apenas universidades de ensino presencial. Instituições a distância e cursos tecnológicos não estão contemplados na avaliação.

¹¹⁶ As cinco edições do RUF publicadas até agora são de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016. Este **Apêndice** trabalha com a edição de 2015 seguindo a lógica do **Capítulo 3** desta tese, que esmiuçou as edições de 2015 do *U.S.News*, do THE e do ARWU.

Quadro 39. Indicadores do RUF – Ranking Universitário Folha de 2015

Indicador	Peso	Componentes	Peso
Pesquisa	42	Total de publicações científicas	7
		Total de citações	7
		Citações/publicação	5
		Publicações/docente	7
		Citações/docente	7
		Publicações nacionais na base SciELO	3
		Captação de recursos	4
		Bolsistas CNPq/docentes	2
Ensino	32	Docentes com mestrado e doutorado/corpo docente	4
		Docentes dedicação parcial e integral/corpo docente	4
		Nota no Enade	2
		Pesquisa de opinião com docentes – Datafolha	22
Internacionalização	4	Citações internacionais/docente	2
		Artigos em colaboração internacional/total publicado	2
Mercado	18	Pesquisa de opinião com empregadores – Datafolha	18
Inovação	4	Número de patentes depositadas em dez anos	4

Fonte: site do RUF, elaboração própria

Vemos no **Quadro 39.**, acima, que o maior peso recebido na avaliação se refere à *pesquisa científica* realizada nas universidades, com 42 pontos, aqui medida pela sua quantidade de trabalhos científicos publicados em número absolutos, pela produtividade (publicações por docente), pela qualidade (número de citações recebidos por artigo, que reflete o impacto de cada pesquisa), pela quantidade de recursos captados para a atividade científica e também pelo número de publicações brasileiras na base SciELO – um importante componente nacional deste ranking. O SciELO contempla, hoje, 327 periódicos nacionais, a maioria deles em português e da área de ciências humanas¹¹⁷.

¹¹⁷ Conforme informações disponíveis no site da SciELO, em www.scielo.org (acesso em 17 de outubro de 2016). No RUF, os artigos científicos de periódicos disponíveis no SciELO e simultaneamente na WOS são contabilizados apenas na segunda base.

Os dados utilizados para a avaliação de *pesquisa científica* no RUF são coletados nas seguintes bases, a saber: i) WOS – *Web of Science*; ii) SciELO e iii) agências de fomento federais (CNPq e Capes) e estaduais à ciência. O RUF de 2015 considera as publicações científicas de 2011 e 2012, as citações recebidas em 2013 e os recursos para ciência levantados em 2014.

Na avaliação de *ensino* do RUF, com 32 pontos, conforme o **Quadro 39.**, vemos que os dados se referem sobretudo à qualidade docente, com proporção de professores com mestrado e doutorado e com dedicação parcial e integral. O total de docentes com doutorado é considerado em uma série de rankings internacionais e nacionais inspirados no THE – *Times Higher Education* que, como visto no **Capítulo 3** deste trabalho (**Quadro 16.**), dá seis pontos na avaliação da proporção de docentes com doutorado no total empregado pela instituição –incluindo funcionários como bibliotecários e pesquisadores. O THE dá mais 2,25 pontos para a proporção entre estudantes de graduação e doutores. Já a quantidade de docentes em tempo integral, também avaliada no indicador de *ensino* do RUF, é um dos componentes do ranking nacional de universidades dos Estados Unidos, o *U.S.News*, como também visto no **Capítulo 3** deste trabalho (**Quadro 18.**). Importante mencionar que estudos recentes mostram que professores com dedicação integral no ensino superior, além de se envolverem com pesquisa científica, o que se entende que pode melhorar a qualidade do ensino, acabam tendo mais contato com os alunos e exercem um papel importante de mentoria, que pode impactar positivamente os estudos e o desenvolvimento da carreira dos egressos (sobre isso, ver Busteed, 2014)¹¹⁸.

A nota do Enade foi adicionada ao cálculo de *ensino* no RUF a partir de sua 2ª edição, de 2013. Indicador semelhante é usado no ranking nacional dos Estados Unidos, o *U.S.News*, como visto no **Capítulo 3** deste trabalho (**Quadro 18.**), que se utiliza da nota dos estudantes nos exames de conclusão de graduação dos alunos. No Brasil, o uso do Enade é questionável: existe um fenômeno recorrente de boicote ao exame por parte dos alunos, além de suspeitas de fraude por parte das instituições¹¹⁹. Por outro lado,

¹¹⁸ O RUF inclui na avaliação docente, com peso menor, os professores com título de “mestrado” e com “dedicação parcial” por entender que se trata de um esforço da instituição de ensino superior no sentido de melhorar a sua qualidade.

¹¹⁹ Recentemente, a *Folha de S.Paulo* informou que irá acompanhar as investigações do MEC para apurar supostas fraudes de universidades particulares no Enade, cuja nota, como vimos, é usada no RUF. Isso porque, de acordo com reportagem recente da revista *Veja*, dois dos maiores grupos educacionais particulares do país, a Unip e Uninove, usaram estratégias para manipular os resultados no exame.

trata-se da única avaliação nacional feita com estudantes no momento em que eles se formam.

No RUF, todos os dados bibliométricos do indicador de *ensino* são coletados no último Censo de Ensino Superior do Inep/MEC disponível, complementados por uma pesquisa de opinião com docentes de todo o país, realizada pelo Datafolha. Esse último componente vale 22 pontos –valor semelhante à pesquisa de opinião com diretores e reitores do ranking do *U.S.News* (22,5 pontos, conforme **Quadro 18.** apresentado no **Capítulo 3** deste trabalho) e superior à pesquisa de opinião internacional com docentes e pesquisadores do THE (15 pontos, conforme **Quadro 16.** apresentado no **Capítulo 3** deste trabalho). O objetivo dessa pesquisa é avaliar o ambiente de aprendizagem sob aspectos que os indicadores bibliométricos podem não mostrar.

Vale destacar ainda que o indicador de *ensino* do RUF não traz cálculos importantes, como de retenção de alunos que, como visto no **Capítulo 3** deste trabalho (**Quadro 18.**), vale quase 25% da nota recebida pelas universidades dos Estados Unidos no ranking nacional daquele país analisado neste trabalho, o *U.S.News*. No Brasil, não há dados oficiais de retenção de alunos por universidade¹²⁰. Isso significa que, hoje, o governo desenvolve políticas públicas na área de ensino superior sem saber exatamente quais cursos e instituições conseguem efetivamente formar seus alunos. Mais: as próprias universidades brasileiras não conhecem seus indicadores de retenção.

A avaliação de *internacionalização* do RUF, que vale quatro pontos, aborda prioritariamente o impacto internacional da pesquisa científica, calculado por meio das citações internacionais e dos artigos publicados em colaboração estrangeira. Rankings universitários como o THE, como visto no **Capítulo 3** deste trabalho (**Quadro 16.**), vão além dos indicadores utilizados pelo RUF e contam também a proporção de estudantes estrangeiros no total discente e de professores estrangeiros no total docente (cada componente valendo 2,5 pontos). O RUF realizou, em suas primeiras edições, um estudo para avaliar a possibilidade de se contabilizar estudantes e docentes estrangeiros nas universidades do país, mas a conclusão foi que o número ainda é tão baixo que não altera o resultado da classificação de universidades.

Já a avaliação de *mercado* do RUF, realizada exclusivamente por meio de uma pesquisa de opinião com empregadores de todo o país, também pelo Datafolha, tem o

¹²⁰ Qualquer cálculo nesse sentido exigiria um acompanhamento do CPF dos estudantes matriculados no ensino superior para a compreensão do caminho que cada aluno percorreu: trancou a matrícula, mudou de curso, fez intercâmbio, foi reprovado ou se, afinal, evadiu do curso.

objetivo de verificar quais são as instituições mais lembradas pelo mercado de trabalho. Esse indicador vale 18 pontos no RUF, seguindo uma tendência de rankings universitários que avaliam mercado de trabalho por meio de pesquisas de opinião –caso do ranking de universidades latino-americanas do QS, que dá 20 pontos para o que chama de “reputação do empregador” (ver QS, 2016). A proposta é avaliar de quais instituições os empregadores preferem recrutar.

No indicador de *mercado* do RUF, vale dizer, existe um esforço no sentido de tentar identificar onde estão os egressos das universidades brasileiras. Estão empregados na área? Têm cargo de liderança? Recebem bons salários? A proposta inicial seria fazer uma pesquisa com os egressos do ensino superior brasileiro, no lugar de consultar os empregadores. Universidades e governo, no entanto, não têm acessível e disponível uma base de egressos –poucas universidades brasileiras, aliás, acompanham seus alunos depois de formados, como tradicionalmente acontece em países como os Estados Unidos.

Por fim, o indicador de *inovação* mede a conexão da universidade com o setor produtivo por meio do cálculo dos pedidos de patentes da instituição de ensino em um recorte temporal de dez anos que, no RUF de 2015, correspondeu ao período de 2004 a 2013 –com dados coletados no Inpi (Instituto Nacional de Propriedade Industrial). Esse componente vale dois pontos, valor semelhante ao indicador de transferência de tecnologia do THE que, como visto do **Quadro 16** do **Capítulo 3** deste trabalho, vale 2,5 pontos. O RUF não utiliza patentes concedidas ou licenciadas nesse indicador devido à demora de avaliação de uma patente no Brasil, que chega a levar 14 anos. Tampouco avalia a quantidade de projetos desenvolvidos pelas universidades com o setor privado ou o montante de recursos provenientes do setor produtivos porque essas informações não estão compiladas nacionalmente.

A avaliação do RUF de 2015 chegou aos seguintes resultados, apresentados no **Quadro 40.**, a seguir:

Quadro 40. Dez melhores universidades públicas e privadas no RUF 2015

Dez melhores universidades públicas		Dez melhores universidades privadas	
Universidade	Posição no ranking geral	Universidade	Posição no ranking geral
USP	1°	PUC Rio	19°
UFRJ	2°	PUCRS	20°
UFMG	3°	PUCPR	31°
Unicamp	4°	Mackenzie	32°
UFRGS	5°	UCS	40°
Unesp	6°	Unisinos	45°
UFSC	7°	PUC Minas	47°
UFPR	8°	PUC-SP	53°
UnB	9°	UCB	55°
UFPE	10°	Unifor	56°

Fonte: site do RUF, elaboração própria

O **Quadro 40.**, acima, mostra que as melhores universidades brasileiras de acordo com o RUF são públicas –o primeiro quadrante da classificação tem apenas duas instituições privadas: a PUC Rio (19° lugar) e a PUC-SP (20° lugar). O RUF mostra também que as melhores universidades do país ainda estão concentradas no eixo Sudeste-Sul, sendo que só duas universidades entre as *topten* estão localizadas em outras regiões do país: a UnB (9° lugar) e a UFPE (10° lugar).

A classificação de universidades do RUF avalia apenas 8% das 2.378 instituições de ensino superior do país¹²¹. Ficam de fora as faculdades e os centros universitários –instituições que têm obrigações e missões distintas das universidades e que, portanto, não podem ser comparadas. As universidades brasileiras, como visto neste trabalho, são autônomas, têm a missão de fazer ensino, pesquisa e extensão, devem ter pós-graduação e têm pelo menos um terço de seu corpo docente com doutorado. Já as faculdades precisam de autorização para abrir novos cursos, podem ter dedicação exclusiva à graduação e não têm comprometimento com pesquisa científica.

¹²¹ O número de instituições de ensino superior do país consta no Censo de Ensino Superior do Inep/MEC utilizado nesta tese, de 2013.

Para contemplar os cursos oferecidos pelas faculdades e pelos centros universitários, o RUF traz também 40 rankings dos 40 cursos de maior demanda do país (maior número de ingressantes), de acordo com o último censo disponível. Nesse caso, os cursos são avaliados apenas nos indicadores de *ensino* e de *mercado* apresentados no **Quadro 39.**, anteriormente. Ou seja: trata-se de uma comparação entre cursos e não entre instituições de ensino¹²².

Desde a sua primeira edição, de 2012, quando trouxe à tona os dados que as universidades brasileiras enviam anualmente ao Inep/MEC, e ainda complementou essas informações com novos indicadores e com duas pesquisas nacionais de opinião, o RUF passou a movimentar uma importante cultura de dados sobre ensino superior no país. Cada edição do ranking traz aproximadamente quatro milhões de dados sobre as universidades, centros universitários e faculdades brasileiras. É a maior compilação de informações sobre ensino superior já existente no país. Faltam ainda, como visto neste **Apêndice**, uma série de dados que poderiam aprimorar a avaliação: caso das informações sobre retenção de alunos nas escolas e sobre o destino dos egressos das instituições de ensino superior brasileiras. Espera-se que o governo e que as próprias instituições de ensino comecem a desenvolver esse tipo de dado no futuro.

A expectativa é que o RUF e outras formas de avaliação do ensino superior brasileiro, bem como trabalhos acadêmicos nos moldes do que foi realizado nesta tese, possam contribuir para deixar o ensino superior brasileiro mais transparente, mais eficiente e mais plausível de guiar a elaboração de diretrizes e de políticas públicas.

¹²² Os 40 cursos avaliados pelo RUF em 2015 foram: administração, agronomia, arquitetura e urbanismo, biologia, biomedicina, ciências contábeis, computação, comunicação, ciências sociais, design, direito, economia, educação física, enfermagem, engenharia ambiental, engenharia civil, engenharia de controle e automação, engenharia de produção, engenharia elétrica, engenharia mecânica, engenharia química, farmácia, física, fisioterapia, geografia, história, letras, matemática, medicina, medicina veterinária, moda, nutrição, odontologia, pedagogia, propaganda e marketing, psicologia, química, relações internacionais, serviço social e turismo. Vale destacar que cada carreira avaliada contempla uma ampla quantidade de nomenclaturas de cursos. “Administração”, por exemplo, compreende os cursos de administração pública, administração de empresas, administração de negócios internacionais, entre outros. Sobre isso, ver o Dicionário de Cursos do RUF, disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/o-ruf/dicionario-cursos/> (Acesso em 17 de outubro de 2016).